

ANAIS 2016

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

22º
ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE de PESQUISADORES em HISTÓRIA da EDUCAÇÃO

05 a 07 de outubro 2016

Universidade Federal do Pampa
Campus Bagé/RS

**Tema Central: História da Educação e Políticas Educacionais:
20 Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**



Realização:



Apoio:



22º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

TEMA CENTRAL***História da Educação e Políticas Educacionais: 20 Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira***

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe, criada em 1995, com mais de 20 anos de profícuas contribuições à história da educação brasileira e rio-grandense, vem convidar seus sócios, pesquisadores, professores e demais interessados em História da Educação para seu 22º encontro. A Asphe e a revista *História da Educação* têm sido espaços privilegiados de socialização de pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de importantes debates no campo da investigação histórica, construídos coletivamente com a participação de todos associados e que conferem uma significação singular à Associação. Ao longo de sua trajetória, a Asphe consolidou-se, projetou-se regional, nacional e internacionalmente, ampliou suas propostas, constituiu-se como espaço de acolhimento para iniciantes e de formação profissional continuada e de qualificação acadêmica.

A Asphe já realizou encontros de pesquisadores com o apoio institucional das universidades do Rio Grandes do Sul representadas por seus associados e, em alguns casos, com financiamentos das agências de fomento, como Fapergs, Capes E CNPq. Para cada evento são publicados Anais com os resumos e os trabalhos completos apresentados nas sessões de comunicação de pesquisas. Em 2016, completando 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Asphe realizará seu 22º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, tendo como foco temático ***História da Educação e Políticas Educacionais: 20 Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira***. Seguindo a sistemática adotada nos eventos anteriores, realizar-se-ão mesas-redondas, conferência e sessões de comunicação de pesquisas, além da Assembleia Geral da Associação.

Coordenação Geral

Alessandro Carvalho Bica – UNIPAMPA

Comissão Organizadora Local

Adriano de Souza - UNIPAMPA

Caroline Soares de Lima – UNIPAMPA

Claudete da Silva Lima Martins – UNIPAMPA

Clara Zeni Camargo Dornelles - UNIPAMPA

Diana Paula Salomão de Freitas - UNIPAMPA

Débora do Couto Pereira – UNIPAMPA

Dulce Mari da Silva Voss - UNIPAMPA

Isabel Cristina Ferreira Teixeira – UNIPAMPA

Franceli Brizolla - UNIPAMPA

Hélen Giorgis Santos – UNIPAMPA

Milena Severo Esmério - UNIPAMPA

Semíramis Martins – UNIPAMPA

Sonia Junqueira - UNIPAMPA

Vera Lúcia Medeiros - UNIPAMPA

William Godinho de Moura Rodrigues - UNIPAMPA

Marlos Tadeu Bezerra de Mello

Comissão Científica

Alessandro Carvalho Bica – UNIPAMPA

Alice Jacques – PUC/RS

Ariane Duarte - UNISINOS

Claudemir de Quadros – UFSM

Carmo Thum - FURG

Daniel Luciano Gevehr - FACCAT

Dóris Almeida - UFRGS

Eliane Peres – UFPel

Elomar Tambara – UFPel

Giana Lange do Amaral – UFPel

Giani Rebelo - UNESC

Jose Edimar Souza - UFFS

Jorge Luís da Cunha - UFSM

Luciane Grazziotin – UNISINOS
Maria das Dores Cardoso Frazão - UFMA
Patrícia R. Augusto Carra - PUC/RS
Patrícia Weiduschadt - UFPel
Rita Grecco - FURG
Tatiane Ermel - PUC/RS
Terciane Luchese - UCS
Valesca Brasil Costa – UFFS
Vânia Grim Thies – UFPEL

Editoração Eletrônica

Sandro da Silva Camargo - UNIPAMPA

Capa

Tobias de Medeiros Rodrigues - UNIPAMPA

Apoio Institucional Local

Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT - UNIPAMPA
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – MPEL
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – MPEC
Especialização em Educação e Diversidade Cultural
Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas - GEEHN

Apoio Institucional

UNIPAMPA, UFPEL, UCS, UFSM, FURG, UFRGS

Financiamento

FAPERGS

ASPHE DIRETORIA (BIÊNIO 2015-2017)

Presidente: Terciane Ângela Luchese
Vice-Presidente: Patrícia Weiduschadt
Secretária-Geral: Larissa Camacho Carvalho

CONSELHO FISCAL

Alessandro Carvalho Bica
Giani Rabello

22º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
História da Educação e Políticas Educacionais: 20 Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
05, 06 e 07 de outubro de 2016
Universidade Federal do Pampa

PROGRAMAÇÃO FINAL – 22º ENCONTRO DA ASPHE – UNIPAMPA/BAGÉ		
05/10/16 – QUARTA-FEIRA	06/10/16 - QUINTA-FEIRA	07/10/16 - SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ CREDENCIAMENTO E ENTREGA DE MATERIAL; ➤ APRESENTAÇÃO CULTURAL - CAMERATA DE VIOLÕES – UNIPAMPA; ➤ MESA-REDONDA: <i>História da Educação e Políticas Educacionais: Desafios contemporâneos.</i> ➤ Jose Luís Sanfelice – UNIVAS/MG & Claudemir de Quadros – UFSM; ➤ <u>Mediadora:</u> Patrícia Weiduschadt – UFPEL ➤ COMUNICAÇÕES – Sessão 1 & Sessão 2; ➤ LANÇAMENTO DE LIVROS; ➤ CONFERÊNCIA DE ABERTURA: <i>Os Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</i> ➤ Dermeval Saviani – UNICAMP & Maria Beatriz Luce – UFRGS; ➤ <u>Mediador:</u> Alessandro Bica - UNIPAMPA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ COMUNICAÇÕES – Sessão 3 ➤ MESA-REDONDA: <i>Políticas Educacionais e as Diretrizes para a Formação de Professores</i> ➤ Berenice Corsetti – UNISINOS & Natália Gil-UFRGS ➤ <u>Mediadora:</u> Terciane Luchese – UCS; ➤ COMUNICAÇÕES – Sessão 4 ➤ ASSEMBLEIA DA ASPHE ➤ JANTAR DE CONFRATERNIZAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO: “Glauco do Brasil” do cineasta Zeca Brito; ➤ CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO: <i>História e Políticas dos Projetos de Educação Brasileira (Século XX e XXI).</i> ➤ Cynthia Greive – UFMG; ➤ <u>Mediador:</u> Alessandro Bica – UNIPAMPA ➤ Passeio Turístico pela Cidade

SUMÁRIO

FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO RIO GRANDE, RS: A ÁRDUVA BATALHA PELO RECONHECIMENTO <i>Ademir Cavalheiro Caetano e Patricia Weiduschadt</i>	1
DESCRIÇÃO DO ACERVO DE CADERNOS DE ALUNOS DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES): PESQUISAS REALIZADAS E POSSIBILIDADES DE ESTUDOS <i>Alessandra Amaral da Silveira, Cícera Marcelina Vieira e Larissa Lima Nascimento Costa</i>	19
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESPERTANDO INTERESSE À APRENDIZAGEM <i>Alessandra Farias Rodrigues e Rita de Cassia Grecco dos Santos</i>	34
A EXPANSÃO EDUCACIONAL DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM BAGÉ/RS <i>Alessandro Carvalho Bica</i>	47
EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: OBJETIVOS E DESAFIOS COM A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO BINACIONAL <i>Aline Nunes da Cunha de Medeiros, Arides Silva Rodrigues, Bruna de Oliveira Farias e Ricardo Neves Cabral</i>	62
PROEJA: CONSTITUIÇÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS <i>Aline Bairros Soares, Ascísio dos Reis Pereira, Cláudia Smaniotto Barin, Paula Rochele Silveira Becher, Pauline Vielmo Miranda e Roselene Moreira Gomes Pommer</i>	76
OS COLÉGIOS METODISTAS NO RIO GRANDE DO SUL <i>Anna Beatriz Ereias Ensslin</i>	96
UM ESTUDO SOBRE AS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS DA SOMA E SUBTRAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO PRIMÁRIO PRODUZIDOS NO RIO GRANDE DO SUL (1960-1978) <i>Antonio Mauricio Medeiros Alves</i>	111
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O CASO DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA <i>Arnildo Pommer, Roselene Moreira Gomes Pommer e Paula Rochele Silveira Becher</i>	131
FORMAÇÃO E TRADIÇÃO: O CONCEITO DE TRADIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CURSO NORMAL EM GRAVATAÍ/RS (1970 – 1990) <i>Artur Diego da Silva Alexandrino</i>	151

INSERÇÃO DE MULHERES NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM PELOTAS: REFLEXÕES ACERCA DO COLEGIO MUNICIPAL PELOTENSE <i>Bruna Xavier e Patrícia Weiduschadt</i>	172
O ENSINO DO 1º GRAU NO PERÍODO DE 1971 A 1983: RECORDAÇÕES E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO RIO GRANDE DO SUL <i>Bruna Ribas Rocha Nunes</i>	186
A CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA CAPITAL GAÚCHA: ASPECTOS DE TEMPO E ESPAÇO (1772-1900) <i>Carine I. Popiolek</i>	204
ESCOLA NORMAL MENNA BARRETO: ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS <i>Carlos Alberto Xavier Garcia, Maria Aparecida Possati dos Santos, Alessandro Carvalho Bica e Marta Jaqueline Ramos Mendes</i>	223
ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO FÉLIX DA CUNHA – 1913 A 1934 <i>Carmen Beatriz Pereira Leal</i>	236
ENTRE PARTITURAS: A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA DE 1939 A 1961 <i>Carolina Asti Severo</i>	251
AS CARTILHAS ¿QUIERES LEER? E QUERES LER?: RECORRÊNCIAS E DIFERENÇAS NAS NOTAS DE ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES <i>Caroline Braga Michel, Eliane Peres e Alessandra Amaral</i>	264
AS PRÁTICAS RURAIS DO CLUBE AGRÍCOLA: INCENTIVANDO “O AMOR À TERRA” NO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA (Farroupilha/RS – 1940-1945) <i>Cassiane Curtarelli Fernandes</i>	284
A REFORMA LUTERANA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL <i>Cássia Neivert e Regiana Blank Wille</i>	303
EDITORA TABAJARA: UM ESTUDO SOBRE O HISTÓRICO E A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS <i>Chris de Azevedo Ramil</i>	318

CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS COMO FONTE/OBJETO DE PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES) <i>Cícera Marcelina Vieira</i>	338
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CENÁRIO HISTÓRICO E REORDENAMENTOS <i>Cristiane Hoffmann Moreira e Elomar Antônio Callegaro Tambara</i>	356
A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BAGÉ DURANTE O GOVERNO MÉDICI-SOB DIFERENTES OLHARES <i>Daniela Carine Dohs Machado e Lilia Jurema Monteiro Masson</i>	376
AS GREVES DO MAGISTÉRIO ESTADUAL EM 1979 E 1980 SOB A ÓTICA DOS JORNAIS DO LITORAL NORTE GAÚCHO <i>Diana Patrícia Mauer, Yago Schwartzaupt de Souza da Silva e Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	395
ESCRITOS IMACULADOS: CADERNOS DE HISTÓRIA, REGISTROS DE MEMÓRIAS DO COLÉGIO FARROUPILHA (1950-1962) <i>Dóris Bittencourt Almeida e Ariane Simão de Souza</i>	405
RELATÓRIOS DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA E GERAL DA ESCOLA TÉCNICA COMERCIAL DO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE/RS: POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO <i>Eduardo Cristiano Hass da Silva</i>	425
(BIO)ALFABETIZAÇÃO: COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS E AUTOBIOGRÁFICOS (BRASIL, FINAL DO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX) <i>Eliane Peres</i>	440
CHARLA SOBRE O ENTREVERO DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO RIO GRANDE DO SUL – SÉCULO XIX <i>Elomar Tambara e Eduardo Arriada</i>	461
ARQUITETURA ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UMA INVESTIGAÇÃO NA CIDADE DE PELOTAS/RS <i>Estela Maris Reinhardt Piedras, Caroline Braga Michel e Eduardo Arriada</i>	479
O (AUTO) BIOGRÁFICO E O “CONSTITUIR-SE DOCENTE”: EXPERIÊNCIAS EM ATIVIDADE DE DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO <i>Fabiana Regina da Silva, Cristiane Medianeira da Silva Reis, Tamara Conti Machado e Jorge Luiz da Cunha</i>	499

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL MODERNO E O DISPOSITIVO DA CULTURA ESCRITA: EVIDÊNCIAS EM MANUAIS PORTUGUESES <i>Fernando Ripe e Giana Lange do Amaral</i>	511
JUVENTUDES E MOVIMENTO ESTUDANTIL: NOTAS SOBRE OS ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÃO NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO (1964-1985) <i>Gabriela Mathias de Castro</i>	529
A BASE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO DIDÁTICA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA POMERANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO <i>Gabriela Corrêa Lopresti, Isabella Ferreira Cardoso, Renata dos Santos Alves e Carmo Thum</i>	549
ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA ITALIANIDADE EM PORTO ALEGRE: CULTURA E ESCOLA (1928-1938) <i>Gelson Leonardo Rech</i>	561
O SERVIÇO MILITAR NO EXÉRCITO E A EDUCAÇÃO NACIONAL <i>Genivaldo Gonçalves Pinto</i>	581
A ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS E O AQUARTELAMENTO DOS MENINOS DESVALIDOS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS (1861 A 1889) <i>Hardalla Santos do Valle e Giana Lange do Amaral</i>	600
A CARTILHA SARITA E SEUS AMIGUINHOS E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS: DA MATERIALIDADE AO USO POR UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA <i>Indiara Gaia da Silva e Eliane Peres</i>	613
O QUE IMPLICA AFIRMAR QUE A MEMÓRIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MARTIM FRANCISCO RIBEIRO D'ANDRADA MACHADO CONTÉM IDEIAS BÁSICAS DE CONDORCET? <i>Itamaragiba Chaves Xavier</i>	633
TEXTOS LITERÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS POR AUTORAS GAÚCHAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO NO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES-FAE/UFPEL) <i>Jaqueline Thies da Cruz Koschier, Rozele Borges Nunes e Lucas Gonçalves Soares</i>	647
A CULTURA MATERIAL ESCOLAR COMO FONTE DE PESQUISA: FICHÁRIO DO CORPO DOCENTE DO GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO (1939-1948) <i>Jauri dos Santos Sá e Flavia Obino Correa Werle</i>	662

UMA “MÃE PRETA” NA ASSISTÊNCIA CARITATIVA DE CRIANÇAS DESVALIDAS NAS CIDADES DE PELOTAS E BAGÉ/RS (1901-1930): A ATUAÇÃO DE LUCIANA LEALDINA DE ARAÚJO <i>Jeane dos Santos Caldeira e Giana Lange do Amaral</i>	677
CULTURA E AFROPERSPECTIVIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO PARA UMA MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA <i>João Heitor Silva Macedo</i>	697
OS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO NORMAL DE SAPIRANGA/RS NA DÉCADA DE 1960 <i>José Edimar de Souza e Ariane dos Reis Duarte</i>	712
O CONTO A BELA E A FERA EM TRÊS DIFERENTES VERSÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA <i>Júlia Victoria Casalinho, Eliane Peres e Jaqueline Thies Koschier</i>	731
ESCOLA POLIVALENTE: A DIGITALIZAÇÃO DE ACERVO FOTOGRÁFICO COMO FORMA DE PRESERVAÇÃO DE SUA HISTÓRIA <i>Karen Aires da Silva Cinca, Taís Silva da Silva e Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	749
O PERÍODO PREPARATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO EM MANUAIS PEDAGÓGICOS DE FORMAÇÃO DOCENTE (1936-1978) <i>Larissa Lima Nascimento Costa</i>	757
LEMBRANÇAS DE BATISMO: A CULTURA ESCRITA EM TRÊS GERAÇÕES DE UMA FAMÍLIA POMERANA <i>Leticia Sell Storch e Vania Grim Thies</i>	769
DO GIGANTE DA DUQUE AO NOVO ANCHIETA: O ESPAÇO ESCOLAR DO COLÉGIO ANCHIETA DE PORTO ALEGRE/RS NAS MEMÓRIAS DOS ESTUDANTES (1929-1980) <i>Lucas Costa Grimaldi</i>	783
A EDUCAÇÃO FORMAL COMO ELEMENTO DE DISTINÇÃO NOS ANOS DE 1940 A 1950: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL EM UM BREVE PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS <i>Luciana de Souza Mazur e Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	801
IMAGEM E FORMAÇÃO RELIGIOSAE: A PRÁTICA DE DISTRIBUIR SANTINHOS NOS RITUAIS CATÓLICOS (SÉCULO XX) <i>Luciane Sgarbi Grazziotin e Maria Helena Camara Bastos</i>	812

O INSPETOR GERAL DOS ESTUDOS DA CAPITAL, JOAQUIM GAUDIE LEY, COMO REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO: A DELIMITAÇÃO DE SUA FUNÇÃO E INFLUÊNCIAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA MATO-GROSSENSE (1849-1871) <i>Luiza Fagundes Dias e Elomar Antonio Callegaro Tambara</i>	830
O RETRATO QUE ETERNIZA O OLHAR: REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL EM PELOTAS-RS <i>Magda de Abreu Vicente e Giana Lange do Amaral</i>	850
A FÁBRICA RHEINGANTZ: UM PATRIMÔNIO CULTURAL ETERNIZADO NA SALA DE AULA <i>Márcia Alonso Piva da Silva e Rogério Piva da Silva</i>	872
A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS: A CENTENÁRIA ESCOLA EDUCANDÁRIO CORAÇÃO DE MARIA <i>Márcia Alonso Piva da Silva e Rogério Piva da Silva</i>	893
DEUTSCHE SPRACHSCHULE IN VIER HEFTEN: OS LIVROS DIDÁTICOS DE REINHARD HEUER, DIRETOR DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS (1916-1925) <i>Maria Angela Peter da Fonseca e Elomar Antonio Callegaro Tambara</i>	926
O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA – PORTO ALEGRE – RS – MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA GREVE DE 1987 <i>Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio</i>	941
MEMÓRIAS DE NORMALISTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS, EM PELOTAS/RS, SOB A ÉGIDE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DE LEONEL BRIZOLA – 1959/1963 <i>Maria Cristina dos Santos Louzada e Giana Lange do Amaral</i>	959
ORIENTAÇÕES PARA DIRETOR (A) DE ESCOLA NAS DÉCADAS DE 1960-70 NO BRASIL: RECOMENDAÇÕES DA LITERATURA PEDAGÓGICA <i>Maria das Dores Cardoso Frazão e Luciane Sgarbi Santos Grazziotin</i>	979
A REPRESENTAÇÃO DAS IDEIAS E DOS CONCEITOS DO ISOP NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL <i>Marlos Bezerra de Mello</i>	1002
GRUPO ESCOLAR HILÁRIO RIBEIRO: HISTÓRIA E ARQUITETURA <i>Nelize Bopsin e Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	1023
LEOPOLDO GOTUZZO (1887-1983): O ARTISTA QUE PREPAROU E CONSTITUIU SEU ACERVO PARA SER IMORTAL <i>Raquel Santos Schwonke e Giana Lange do Amaral</i>	1041

PRIMEIRAS MEMÓRIAS DE MULHERES DO PROGRAMA MULHERES MIL EM AÇAILÂNDIA – MA <i>Raquel Cardoso Frazão e Luciane Sgarbi Santos Grazziotin</i>	1053
ASPECTOS DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA GARIBALDI (PELOTAS/RS) <i>Renata Brião de Castro e Patrícia Weiduschadt</i>	1067
OS REGISTROS OFICIAIS DA ESCOLA IPIRANGA (1960 A 1980): EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA ESCOLA DO CAMPO <i>Renata dos Santos Alves e Patrícia Weiduschadt</i>	1086
AS INFÂNCIAS NEGRA QUILOMBOLA À LUZ DA LEI 9.394/1996 EM ALCÂNTARA – MA (1996-2016) <i>Ricardo Costa de Sousa</i>	1105
O USO DE UM BANCO DE DADOS NA PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS <i>Samirah Corrêa Sessim, Luana Chollet Pinto e Larissa Astrogildo de Freitas</i>	1121
RETALHOS DE MEMÓRIAS: LEMBRANÇAS DOCENTES QUE RECONTAM O TRABALHO DE SALA DE AULA <i>Simôni Costa Monteiro Gervasio e Alessandro Carvalho Bica</i>	1128
HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS: OS MANUAIS DA BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORIA PRIMÁRIA PROGRAMA BRASILEIRO- AMERICANO DE ENSINO ELEMENTAR (PABAE) 1956-1964 <i>Susane da Costa Waschinewski e Giani Rabelo</i>	1142
CONCEITOS HISTÓRICOS SOBRE OS SENTIDOS DEMOCRÁTICOS NA EDUCAÇÃO <i>Tamara Conti Machado, Cristiane Medianeira da Silva Reis, Fabiana Regina da Silva e Jorge Luiz da Cunha</i>	1158
PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O REGIME CIVIL- MILITAR BRASILEIRO NA ESCOLA ASSIS BRASIL/PELOTAS (1964-1985): MEMÓRIAS DE NORMALISTAS <i>Tânia Nair Alvares Teixeira e Patrícia Weiduschadt</i>	1170
ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS DE INSPEÇÃO FEDERAL (1937-1962) <i>Tatiane de Freitas Ermel</i>	1188

O USO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS ESTRADA ILUMINADA: LEVANTAMENTO DAS PERSONAGENS EM CADERNOS DE ALUNOS (RIO GRANDE DO SUL, 1940-1980) <i>Tatiara Timm de Carvalho Herreira e Chris de Azevedo Ramil</i>	1205
A ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS DO ACERVO DE ESCRITAS PESSOAIS E FAMILIARES DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES/FaE/UFPEL) <i>Vania Grim Thies e Valdizan de Jesus Sousa</i>	1223
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PANORAMA HISTÓRICO NOS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA <i>Viviane Kanitz Gentil e Miriam Pires Correa de Lacerda</i>	1236
TUDO PELO BRASIL IMORTAL: O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/POA-RS (1937-1945) <i>Alice Rigoni Jacques</i>	1250
A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DO RIO GRANDE (1845-1857) <i>Elomar Tambara, Eduardo Arriada e Vanessa Barrozo Teixeira</i>	1270
A GÊNESE DO SISTEMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS (1770-1840) <i>Elomar Tambara, Eduardo Arriada e Vanessa Barrozo Teixeira</i>	1290

FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO RIO GRANDE, RS: A ÁRDUA BATALHA PELO RECONHECIMENTO

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

Patricia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo

O presente trabalho analisa aspectos históricos do reconhecimento pelo Ministério da Educação e Cultura da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, desde o efetivo início de suas atividades no ano de 1959 até o ano de 1967. Neste trabalho de História da Educação, evidenciamos detalhes de sua atuação na formação de economistas, e as dificuldades encontradas na batalha pelo reconhecimento, que culminou com a publicação do Decreto que efetivamente atendeu os anseios da comunidade acadêmica. O texto apresenta o trabalho que a direção, corpo discente e terceiros envolvidos no processo, tiveram que desenvolver até a conquista definitiva do reconhecimento. Os argumentos apresentados pelo órgão oficial do governo e os apelos dos interessados até alcançarem o objetivo maior: o reconhecimento.

Palavras-chave: Instituições de ensino superior, história da educação, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande.

Introdução

Esta comunicação está assentada no campo da História da Educação e visa estudar aspectos históricos da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande nas décadas de 1950 e 1960, bem como identificar detalhes da árdua luta pelo reconhecimento do curso de Economia, que iniciou suas atividades em 1959, mas apenas em 1967 foi concedido pelas principais autoridades educacionais do País.

Fazemos uma abordagem sobre os aspectos metodológicos utilizados e as fontes trabalhadas para a busca das informações que se desejava obter com a pesquisa.

Após uma rápida contextualização, enfocamos aspectos que envolvem o objeto de estudo, a FCPE¹, e apresentamos detalhes da batalha pela conquista do reconhecimento oficial do curso de Economia pelo Ministério da Educação.

No que se refere aos aspectos metodológicos, para a análise documental nesta pesquisa qualitativa, apoiamo-nos em Gil (2002), Luca (2010) e Barros (2005).

¹Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

Buscamos fontes documentais no Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos e no Arquivo Geral da FURG, locais onde encontramos farta documentação que subsidiou o desenvolvimento deste trabalho. Com relação às fontes orais, com base nas recomendações de Meihy (2007), Portelli (1997) e Candou (2014), Ferreira e Amado (1998), realizamos entrevistas com quatro ex-alunos para cobrir o interstício relativo ao recorte temporal da pesquisa e com isto permitir formas de verificação da história da FCPE como parte da operação historiográfica.

Com a metodologia da análise documental, (Cellard, 2008) objetivou-se fazer a análise das fontes para adequadamente problematizar os processos históricos e sociais acontecidos no período a ser pesquisado.

Da análise documental e da interpretação das informações colhidas com as fontes orais, Inicia-se a discussão acerca dos aspectos da cultura, com suporte em um dos clássicos da temática, e assim definida por Julia:

[...] 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 (JULIA, 1995, pp. 353-382).

Em reforço ao conceito de cultura escolar, buscou-se suporte em outros autores, entre eles Viñao Frago, que considera a cultura escolar como:

O “conjunto de aspectos institucionalizados” – incluyeprácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – La historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales – función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y si, escierto, La cultura escolar es toda La vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO FRAGO, 1995, pp. 68-69).

Na investigação sobre a cultura escolar levada a efeito na FCPE, problematizou-se as práticas escolares exercidas nos anos de sua existência, pois, conforme Faria Filho, elas estão:

[...] intimamente atrelada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares e a pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar – a famosa assertiva acerca da possibilidade de entrar na caixa preta da escola proposta pela sociologia - e de divisibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores (FARIA FILHO, 2004, p. 154).

Ao afirmar sobre a possibilidade de entrar na “caixa-preta” da escola, entende-se que Faria Filho indica para a tentativa de verificar as práticas utilizadas na instituição, que não estão aparentes, mas que são utilizadas e caracterizam de alguma forma a entidade.

Assim, deve-se discorrer e inferir sobre as práticas escolares adotadas, as condutas apregoadas, quais formas utilizadas serviram para modificar o entendimento dos alunos sobre a realidade econômica local e entender qual o efeito da propagação das ideias assimiladas por eles durante o curso.

Sobre os elementos essenciais à constituição de uma cultura escolar, deve-se investigar, no caso da FCPE, sobre, entre outros aspectos, o espaço escolar, o quadro discente, os funcionários e o corpo profissional específico.

Para compreender quais modificações nos hábitos do quadro discente da instituição foram provocadas pelo comportamento inculcado aos alunos, buscou-se no texto de Julia que

[...] emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 1995, pp. 353-382).

Portanto, o autor aborda novamente queo ambiente de escolarização não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas também de indicação de novos comportamentos e de *habitus*². Deve-se pesquisar sobre o que mudou no ambiente dos alunos, além dos saberes provocados pelos comportamentos e atitudes dos profissionais docentes e quadro funcional da FCPE.

² Aqui o conceito de *habitus* está respaldado em Bourdieu (1983) em que considera “*Ohabitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores. É gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim.” (BOURDIEU, 1983 p. 94).

No que se refere à História Oral, segundo Portelli (1997), o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoal e por isso pretende-se tratar das coisas do passado, ou seja, fazer um exercício com a memória e, ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, complementar o conteúdo que foi extraído dos documentos obtidos nas fontes de pesquisa.

Para este trabalho, foram realizadas quatro entrevistas com ex-alunos da FCPE. A primeira com o mais antigo aluno encontrado – um dos primeiros matriculados; outra com um aluno que se matriculou após alguns anos da criação da Instituição; e outro que vivenciou o período de transição, quando da incorporação pela Fundação Universidade do Rio Grande – FURG. Na busca de pessoas a entrevistar, foram utilizados os registros constantes no livro de assentamentos dos discentes matriculados no período de abrangência desta pesquisa, deparando-se com alguns nomes que mais tarde foram destaques na comunidade rio-grandina. Dentre eles, encontram-se os nomes de Raimundo Porto Espírito Santo³, que atuou em estabelecimento do mercado financeiro e Carlos Henrique Canary⁴, economista ainda em atividade nesta cidade. Também foi entrevistado o senhor Blascolbañez da Silva Torres⁵, que foi professor de Economia no Curso de Economia da constituída Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Destaca-se ainda, o depoimento do ex-aluno e professor Eurípedes Falcão Vieira que exerceu o cargo de Reitor da Universidade.

Contextualização

Na contextualização do objeto de estudo da pesquisa, abordamos aspectos históricos da cidade do Rio Grande. A cidade foi o segundo maior centro industrial deste Estado no começo do século XX (TORRES, 2011), onde prosperaram a indústria têxtil, que chegou a contar com mais de dois mil empregados, a fábrica de charutos e a indústria alimentícia. Segundo Torres,

A cidade do único porto marítimo do Estado pôde aproveitar melhor os capitais gerados pelo comércio exportador e os mercados conquistados, porém teve que adaptar a sua produção industrial às necessidades do mercado nacional, competindo com áreas industriais mais próximas dos maiores centros

³ Dados obtidos por informação verbal em entrevista por Raimundo Porto Espírito Santo, Rio Grande, em 22.05.2015.

⁴ Dados obtidos por informação verbal em entrevista por Carlos Henrique Canary, Rio Grande, em 09.03.2015.

⁵ Dados obtidos por informação verbal em entrevista com Blascolbañez C. Torres, Rio Grande, em 16.06.2015.

consumidores do Brasil e que se beneficiavam diretamente dos lucros auferidos pelas exportações do café. Necessitando importar algumas matérias-primas, como o algodão, as indústrias da cidade tinham contra si a distância que as afastava dos principais centros consumidores do Brasil, dificultando-lhes a concorrência em termos de preços. Os impostos interestaduais constituíam uma barreira protecionista (TORRES, 2011, p. 4).

Torres segue afirmando que:

No caso da cidade do Rio Grande, a característica da concentração industrial era a de apresentar grandes estabelecimentos, com índices de capital e mão de obra empregada acima das médias e pouca diversificação de ramos industriais (tecelagem, charutos, conservas alimentícias). Rio Grande procurava alcançar o mercado nacional através de poucos produtos, ao redor dos quais concentrava o poder competitivo das suas empresas. As indústrias de Porto Alegre procuravam penetrar no mercado da zona colonial, atendendo às múltiplas necessidades de consumo de sua população. As indústrias sediadas em Rio Grande tiveram problemas relativos à capital e matéria-prima, o que, por sua vez, lhes diminuía a capacidade de concorrência (TORRES, 2011, p. 4).

Por isso pensava-se na constituição de um ensino superior que suprisse a carência de profissionais especializados em tais atividades. Ainda, na cidade também crescia a demanda de estudantes que concluíam o curso secundário e queriam continuar os estudos, buscando a formação superior (SILVEIRA, 2012, p. 74).

Assim que os pretendidos cursos foram implementados, com o apoio indispensável da Fundação Cidade do Rio Grande e no tópico seguinte apresentamos em detalhes como foram constituídas cada uma das instituições, que no seu conjunto modificaram substancialmente o destino da cidade marítima.

O Ensino superior em Rio Grande

Segundo Magalhães (1997), a efetivação da ideia de criação de uma instituição de ensino superior em Rio Grande teve início 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, foi articulada essa ideia e sob a liderança do engenheiro Cícero Marques Vassão⁶ iniciou-se o Movimento Cultural de Rio Grande para fundar uma faculdade de engenharia. Ainda com

⁶ Engenheiro, diretor do Departamento Nacional de Portos Rios e Canais.

base em Magalhães, o Engenheiro Cícero e outros profissionais da área da engenharia buscaram o apoio do Engenheiro Francisco Martins Bastos⁷ para as providências necessárias à instalação da faculdade pretendida. A exigência primeira foi à criação de uma entidade mantenedora da Escola de Engenharia Industrial.

Assim começou a unidade acadêmica que foi a gênese do ensino superior em Rio Grande e que serviu de inspiração à criação de outros cursos, para atender à demanda da comunidade e para integrar o conjunto de instituições de resultaram na criação da FURG no ano de 1969 (TEIXEIRA, 2013).

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas foi criada através da Lei Municipal nº 875, de 22 de julho de 1956 e através do Decreto nº 43.563, de 24 de abril de 1958, o Governo Federal autorizou o seu funcionamento. Sua criação recebeu o imprescindível apoio da Fundação Cidade de Rio Grande que, estava sob a presidência do executivo da Ipiranga S. A. Companhia Brasileira de Petróleo, o engenheiro Francisco Martins Bastos, e também da Prefeitura Municipal de Rio Grande, que por último foi quem realmente impulsionou o movimento de instalação deste importante órgão acadêmico.

No sul do Estado gaúcho, em meados do século XX, as instituições de ensino superior eram em número pequeno (Faculdades de Agronomia, Direito e Odontologia, em Pelotas) e a iniciativa privada, notadamente aquelas vinculadas à Igreja Católica, ocupou este espaço e no caso específico de Rio Grande, deu valiosa colaboração para tornar este importante município possuidor de instituições de ensino superior. No ano do centenário de nascimento de Clóvis Beviláqua⁸, foi criada a Faculdade de Direito em Rio Grande, mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas e autorizada a funcionar pelo Decreto nº 47.738, em 02 de fevereiro de 1960. Recebeu o nome de Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, reconhecida pelo Decreto nº 56.461 de 14 de junho de 1965 (CATÁLOGO FURG 2013).

Muitos são os vínculos que unem Rio Grande e Pelotas, cidades cujas singularidades propiciavam uma aproximação econômica e sociocultural. Muitos universitários de Rio Grande faziam seus cursos nas instituições de ensino superior na vizinha cidade de Pelotas. Essa demanda favoreceu o surgimento de novos cursos

⁷ Engenheiro, Executivo da Refinaria Ipiranga, tornou-se presidente da Fundação Cidade do Rio Grande.

⁸ Clóvis 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?infolid=414&sid=179>>. Acesso em: 11.06.2015.

superiores em Rio Grande, haja vista o grande número de candidatos que aspiravam a outros cursos de nível superior. Segundo Alves (2004), com o Decreto emitido pelo Gabinete Episcopal de Pelotas, o bispo Dom Antônio Zattera criou a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, considerando as condições de cultura, população e situação especial da cidade como centro industrial e importante porto marítimo. Dom Antônio Zattera encaminhou correspondência ao Ministério da Educação solicitando autorização para o funcionamento e garantindo que a Mitra Diocesana de Pelotas seria a entidade mantenedora, tal como já era das faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas de Pelotas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé e a Faculdade de Direito do Rio Grande.

Inicialmente, a faculdade funcionou no prédio da Escola Normal Santa Joana D'Arc utilizando-se da estrutura bibliográfica dos acervos da citada escola e também da Biblioteca Rio-Grandense. A Faculdade de Filosofia, até sua incorporação pela FURG, oferecia graduação em Pedagogia, Filosofia, Letras, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (Alves, 2004). A Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande foi reconhecida através do Decreto nº 61.617, de 03 de novembro de 1967 (CATÁLOGO GERAL FURG 2013).

No trabalho de Silveira (2012) destaca-se o poder de influência do bispo Dom Antônio Zattera⁹ na constituição dos cursos de Filosofia e de Pedagogia em Rio Grande, e como articulador da criação de mais uma Faculdade em Rio Grande, tendo a Mitra como órgão financiador, dentre outras ações. Incontestável também foi a força do rio-grandino Hugo Dantas Silveira¹⁰, que embora não simpatizasse com a ideia de uma

⁹ Dom Antônio assumiu em 1942 o governo da diocese de Pelotas, que abrangia também as cidades de Rio Grande e Bagé. Até então, nenhuma escola superior existia fora da capital para formação de professores do ensino secundário (atual ensino médio). Após dois anos de contínuas viagens ao Rio de Janeiro, o bispo conseguiu, em 1953, a primeira Faculdade de Filosofia no interior do Estado. Idênticas faculdades fundou Dom Antônio nas cidades de Bagé e de Rio Grande, respectivamente em 1958 e 1961. Em 1960, foi autorizada a funcionar a Faculdade de Direito "Clóvis Bevilacqua" em Rio Grande. Em Pelotas, com a Faculdade de Ciências Econômicas, fundada em 1937, pelo Irmão Fernando, lassalista, incorporada à Mitra Diocesana em 1955, e o curso de Jornalismo, criado em 1958 e transformado em Faculdade de Comunicação Social, em 1960, já havia o número necessário de unidades para a criação de uma universidade. Criada em 7 de outubro de 1960 pelo Decreto nº 49.088, assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Universidade Católica Sul-Rio-Grandense de Pelotas (posteriormente denominada Universidade Católica de Pelotas, com o desmembramento das faculdades de Rio Grande e Bagé) foi instalada oficialmente em sessão solene no Teatro Guarany, em 22 de outubro de mesmo ano, presidida pelo núncio apostólico Dom Armando Lombardi, com a presença de altas autoridades do município, do estado e do país. Fonte: <http://www.ucpel.edu.br/portal/?secao=hist_zattera>. Acesso em 08.10.2015.

¹⁰ Primeiro diretor da Faculdade de Filosofia, nomeado pela Mitra Diocesana, foi o advogado Hugo Dantas Silveira, renomado intelectual rio-grandino e com grande participação na vida social da cidade. Fonte: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/.../625.doc>. Acesso em 08.10.2015.

instituição particular, esteve à frente da Faculdade Católica de Filosofia nos anos cruciais do seu funcionamento e foi reconhecido por sua competência profissional.

No final do decênio, um grupo de jovens frequentava o bloco cirúrgico e as enfermarias da Santa Casa do Rio Grande, porque pretendiam ser médicos. Como afirma Meirelles (2004), foi nas areias da praia do Cassino que o conhecido Dr. Tola, em conversa com médicos e professores de Medicina do Rio de Janeiro, começou a cultivar a ideia que aos poucos germinava: uma faculdade de medicina em Rio Grande.

Com o apoio da Sociedade de Medicina do Rio Grande (SOMERIG), fundada em 19 de julho de 1950, foi realizada no dia 1º de fevereiro de 1963 reunião para a criação da Escola de Medicina. Pelos presentes, esta foi a data de sua fundação. No entanto, foi somente em 11 de março de 1966 que o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento, através do Parecer nº 170, doc. 04 (MEIRELLES, 2004).

No primeiro ano do funcionamento, as aulas do curso de Medicina coincidiram com a inauguração do prédio do Hospital de Ensino, nos fundos da Associação de Caridade Santa Casa do Rio Grande – ACSCRG. A Fundação Cidade do Rio Grande deu fundamental apoio a este curso superior, principalmente pela liderança do Eng. Francisco Martins Bastos.

Em 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 nº 774, autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande – FURG, em 20 de agosto de 1969 (CATÁLOGO GERAL FURG 2013).

A autorização de funcionamento nasceu sob a égide das Leis 5.540 e 5.539 de 1968, que propiciavam a criação da instituição universitária no País, pois existiam faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que acadêmicos (CUNHA, 2000).

No caso em tela, a Universidade, como reunião de instituições isoladas para atender aos interesses governamentais, deveria ter os seus *campi* em área suburbana. Como aponta Cunha:

[...] vantagens do *campus* suburbano resultaram não só do fato de que esse era o modelo – **teacher's college** - que eles conheciam e valorizavam em seu país, como, também, de que o consideravam adequado para eliminar ou atenuar o que julgavam ser a excessiva politização dos estudantes das universidades brasileiras. Esse modelo foi reconhecido como adequado e logo apoiado pelas

fontes de financiamento internacional (com hegemonia norte-americana), mas foi, sobretudo, a receptividade que tal concepção encontrou no Conselho Federal de Educação e nas reitorias das universidades que determinou seu sucesso (CUNHA, 2000, p. 182, grifo nosso).

A interpretação que se tem para a política de criação dos *campi* em áreas suburbanas deve-se ao fato de que na década de 1960, quando novas universidades federais foram instituídas, o país vivia o auge do período ditatorial militar e como os governantes julgavam ser excessiva a politização do estudante universitário, seria conveniente mantê-los afastados das áreas centrais das cidades, fazendo-os permanecer em áreas restritas as suas atividades acadêmicas. Além disso, como era uma recomendação dos organismos internacionais de financiamento, a ideia foi de pronto absorvida e aplicada às instituições de ensino superior – àquela época - recentemente criadas. Pode-se inferir, também, que a instalação de *campi* em área suburbana possivelmente fosse orçada em valores mais altos que se implantadas em áreas urbanas, sendo assim, era interesse dos agentes financeiros aumentar suas aplicações nos programas educacionais brasileiros, recomendando as construções em áreas afastadas dos centros urbanos (CUNHA, 2000).

A FURG também entrou nesta lógica de se instalar em área suburbana e, pelo que transpareceu na entrevista realizada com o ex-aluno Carlos Henrique Canary, àquela época já havia ação política dos estudantes.

Dessa forma, com alguma demora em relação a outros municípios do interior gaúcho, na segunda metade do século XX iniciou-se a implantação dos cursos superiores no município de Rio Grande.

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande

Nos últimos anos da década de 40 do século passado, os economistas da cidade de Rio Grande reuniam-se periodicamente para tratar assuntos da área econômica, conforme cartas convite encontradas entre os documentos da FCPE existentes no Arquivo Geral da FURG. Em muitas oportunidades, eram convidados professores, principalmente do curso de Economia existente em Pelotas, para palestrar durante esses eventos, evidenciando a capacidade de organização desses profissionais naquela época.

Com base no que diz Buffa e Nosella (2000, p. 71), para entender a natureza de uma instituição escolar é importante contar a história de sua criação e instalação, compreender o momento histórico em que esses fatos aconteceram. Isto é o que se apresenta a seguir, com suporte nos documentos encontrados no Arquivo Geral e Núcleo de Memória.

Conforme Martins (2008, p. 28), nas décadas de 1950 e 1960 houve o fechamento de grandes empresas instaladas em Rio Grande e, por consequência, houve significativo aumento do desemprego. Para tentar reverter a difícil situação econômica que vivia o município, uma das alternativas encontradas foi a criação de cursos superiores, pois não havia, até então, nenhuma instituição que oferecesse curso de graduação.

No rastro da criação da Escola de Engenharia Industrial, surgiram necessidades de ampliar a luta em busca de outras instituições de ensino superior.

Sendo assim, em 22 de julho de 1955, com base no artigo 146 da Lei Orgânica do Município, o então prefeito Municipal de Rio Grande, através da Lei Municipal nº 875, criava a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande. No artigo 2º da referida Lei consta que a Faculdade funcionaria a partir do ano de 1956, mediante a previsão de dotações próprias nos orçamentos anuais. Portanto, neste artigo, o poder executivo municipal comprometia-se a manter a FCPE.

O presidente da República, Juscelino Kubitschek, assinou em 14 de abril de 1958 o Decreto Federal 43.563, que concedeu autorização para o funcionamento do curso de ciências econômicas da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, mantida pela Prefeitura Municipal.

Entre a data de criação e a de autorização, até o efetivo funcionamento, houve um interstício de mais de dois anos e oito meses, o que evidencia a demora nos trâmites burocráticos ou dificuldades em cumprir possíveis exigências do poder executivo federal. Como Nunes (2004) descreve:

O período de três anos transcorrido até o início efetivo do curso de Ciências Econômicas é uma evidência das imensas dificuldades com que se deparavam a Prefeitura e a comunidade para atender as exigências legais, especialmente no que diz respeito ao corpo de professores, às instalações e ao acervo bibliográfico. Embora prometido no nome da Faculdade, o curso de Ciências Políticas não foi criado no momento em que se deu a instalação da entidade. Tampouco no futuro este projeto se concretizaria, prevalecendo, ao que parece, o espírito prático mais bem contemplado pelo curso de Ciências Econômicas (NUNES, 2004, p. 49).

Após a autorização para funcionamento em 14 de abril de 1958, o curso efetivamente começou a funcionar em março de 1959. Acredita-se que isso se deve ao tempo necessário para preparar as instalações e também porque, tradicionalmente, as aulas começavam em março de cada ano.

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.

Os primeiros professores foram nomeados através do Decreto n.º 1803 de 11 de agosto de 1958, nos termos do artigo 110 do Regimento Interno da FCPE, que fora baixado com o Decreto n.º 1448 de 04 de novembro de 1955. No instrumento legal(Decreto 1803), o prefeito Álvaro Ribeiro Pereira dá provimento as cadeiras previstas e nomeia os professores como catedráticos¹¹ interinos.

Tabela I

Quadro de professores: número de profissionais contratados (1959-1969)

ANO	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
DOCENTES	5	10	12	16	21	22	23	23	26	21	21

Fonte: FCPE - Boletins de Estatística

Com relação aos servidores, com base nas entrevistas obtidas de que estes eram cedidos pela Prefeitura e que em setembro de 1963, a Congregação assumira a posição de pedir ao executivo a contratação de pessoal para suprir as necessidades dos serviços e que estes funcionários somente foram contratados a partir de 01.09.1968, podemos perceber que realmente a realização das atividades, mesmo em um curso com quadro docente reduzido, era o mínimo necessário para apenas permitir o funcionamento. Há de convir, que a precariedade realmente existia, pois deveriam atender também os serviços internos do Colégio Técnico Comercial Fernando Freire.

¹¹Segundo Chamlian: Cátedra é o Cargo docente, ocupado por um único indivíduo e especificamente relacionado a uma determinada área do conhecimento, mais ou menos ampla, mas cada vez mais tendendo à especialização. O seu titular ou responsável é o “lente catedrático”, cioso da área de estudos para a qual foi nomeado (por concurso, ou não).

Apesar do reduzido número de servidores, a Faculdade conseguia manter as atividades básicas em funcionamento. De qualquer modo, as influências da direção da faculdade pressionavam para ter mais funcionários na instituição.

Quanto ao corpo discente da instituição, destacamos que para ingresso no curso de Economia da FCPE do Rio Grande, era necessário que o candidato prestasse provas escrita e orais de Português, Matemática, Geografia Econômica do Brasil e História do Brasil, isto para o ano de 1959. Nos Concursos de Habilitação do ano de 1960 até 1964, a disciplina de Geografia Econômica do Brasil foi substituída por Geografia do Brasil, dando a entender que não seriam cobrados aspectos econômicos no estudo da Geografia, mas um conteúdo mais amplo, possivelmente geografia física e política também fariam parte dos conhecimentos exigidos. A partir do ano de 1965, também se passou a exigir um teste vocacional e assim foi até o ano de 1969, o último de atividades como um curso isolado. No exame documental, observamos que no Concurso de Habilitação para o ano de 1970, já como incorporado à FURG, as disciplinas exigidas foram às mesmas, inclusive com a exigência do teste vocacional¹².

Na tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de inscritos para os Concursos de Habilitação da FCPE no período de 1959 a 1969.

Tabela 2

Candidatos inscritos no Concurso de Habilitação – Ano/Quantidade

ANO	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
CANDIDATOS	18	5	15	27	35	29	24	34	42	44	63

Fonte: NUME-relatórios

Comparando as informações da Tabela I com as da Tabela II, pode parecer que havia muito professor para pouco aluno, no entanto, o quadro de docentes resumia-se ao estritamente necessário, por exemplo, em 1960 o número de profissionais era de 10 pessoas, que ministravam as cinco disciplinas da grade curricular prevista para o primeiro e segundo anos do curso. O mesmo acontecia para os anos seguintes, confirmando que o quadro de pessoal era restrito ao indispensável para o funcionamento da Instituição.

O curso de Economia da FCPE, que iniciara em 1959 e no ano de 1965 tinha quatro turmas de alunos com a graduação concluída, exigia providências mais efetivas

¹²O teste vocacional passou a ser exigido a partir do Concurso de Habilitação para o ano de 1964, quando estava vigente a LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que não fazia referência a exigências de disciplinas nos concursos de habilitação. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 03.11.2015.

da direção junto ao Ministério da Educação e Cultura com vistas a solucionar o problema da falta de reconhecimento.

Na reunião do dia 27 de junho de 1965, ata n. 44, o Diretor, professor Aldo Lapollifaloude sua viagem ao Rio de Janeiro e sobre o processo de reconhecimento, e que em contato com o professor doutor Manoel Orlando Ferreira¹³, a quem competia dar o parecer sobre o reconhecimento do curso, adiantando que pretendia manifestar-se contrariamente, baseando-se no fato de que em Rio Grande não havia mercado de trabalho para economistas e que existia escassa possibilidade de se constituir um corpo docente com os mínimos requisitos.

Diante desses argumentos, o professor Aldo Lapolli frisou que em processos anteriores, o Conselho Federal de Educação opinara favoravelmente ao reconhecimento e funcionamento de cursos em regiões menos desenvolvidas, e que os professores, que já tinham sido aceitos pelo ex-Conselho Nacional de Educação foram considerados aprovados, conforme se podia ver em publicações e documentos.

Considerando as ponderações do Diretor da FCPE, o professor Manoel Orlando Ferreira, solicitou que a Faculdade se dirigisse ao Diretor de Ensino Superior explicando tal fato, e falou ainda, que não desejava de modo algum prejudicar a comunidade riograndina, considerando que a Faculdade estava integrada na consciência de seu povo. Sugeriu que se fizesse uma reforma no currículo, objetivando a especialização para administradores de empresas, o que, certamente, encontraria fácil e imediato campo de ação para os bacharéis. O prof. Manoel Orlando Ferreira apresentou como exemplo, a Faculdade de Uberaba no Triângulo Mineiro que foi adaptada a esse novo currículo e assim o citado professor prometeu interessar-se pelo caso, estudar o processo e opinar de modo a não criar entraves.

Para entender o que pensava sobre o assunto o Sr. Manoel Ferreira, buscamos em Bresser Pereira (1979) conteúdo para comparar o objetivo dos cursos de economia e de administração de empresas. Para Pereira, a economia tem como objetivo a produção, a circulação e a distribuição de bens, e, como principio de coordenação, o mercado e a concorrência. E, ainda segundo Pereira, a administração está associada ao capitalismo monopolista e ao controle da produção pelas organizações burocráticas e também tem como objetivo a produção, circulação e distribuição de bens, mas no nível de cada empresa.

¹³Diretor do Departamento Econômico do conselho Nacional de Economia.

Nesta histórica reunião da congregação de Professores, foi então aprovada à nova grade curricular do curso de Economia, por sugestão no professor encarregado de analisar o processo de reconhecimento do curso da FCPE.

Quando conversamos com o entrevistado, Blascolbañes da Cunha Torres, então aluno da FCPE, ele falou da luta pelo reconhecimento do curso, lembrando que já havia turmas de alunos com o curso concluído e não eram portadores do diploma que lhes conferia o título de economistas, e que tomando providências por conta própria, procurou o engenheiro Francisco Martins Bastos, presidente da Fundação Cidade do Rio Grande, que patrocinou sua ida ao Rio de Janeiro, para tratar do assunto “reconhecimento” junto ao Ministério da Educação e Cultura na cidade do Rio de Janeiro. Na sua ida ao Rio de Janeiro, conversou com o presidente do Conselho Nacional de Economia, que seria a pessoa que daria o parecer sobre a conveniência ou não do reconhecimento, e entre uma visita e outra a gabinetes, encontrou o processo arquivado em um dos banheiros do MEC. Este entrevistado falou sobre o empenho para tentar o rápido reconhecimento do curso, pois não queria receber um diploma “frio”.

Blasco Torres lembrou que um dos motivos apresentados para a demora ao reconhecimento do curso, seria a necessidade de mudança de professores, pois tinha alguns que não atendiam às diretrizes do Ministério da Educação.

A batalha pelo reconhecimento não se resumia apenas a viagens de diretor e aluno ao Rio de Janeiro, mas também havia o envolvimento de outras pessoas ligadas a sociedade rio-grandina que exerciam atividades profissionais na antiga capital da República. Vejamos a seguir, o bilhete enviado por pessoa ligada ao Banco do Brasil no Rio de Janeiro e que mantinha a direção da FCPE informada sobre o andamento dos processos de reconhecimento.

Figura 1

Bilhete recebido de preposto no Rio de Janeiro

VIA AÉREA

BANCO DO BRASIL S. A.
DIREÇÃO GERAL
TELEGRAMAS "SATELGERAL" E FAVOR CITAR NA RESPOSTA

II

Ele fez o seguinte itinerário: D. Guaraciaba encaminhou para D. Maria Algeu em 6.1.64. Em 18.1.64 passou para o Sr. Newton Suenjira que o encaminhou para a Diretoria de Ensino Superior em 30.1.64 para ser feita a verificação. Essa etapa deve ter acontecido em alguma data, pois somente em 30.12.64 foi para o Diretor. Atualmente está em mãos do professor Manoel Orlando para o devido parecer. Foi ao Conselho Nacional de Economia (Rua Senador Dantas 70/74 - 13º andar) e falei com o professor Manoel Orlando. Disse-me ele que já havia mandado a Rio Grande seu assistente e que dentro de 10 dias daria o parecer. Segundo estivemos conversando a opinião dele não é das mais favoráveis, pois acha que Rio Grande não possui condições para uma Faculdade de Economia, pois possui uma população pequena e sem campo para técnicos. Outro fator, disse-me particularmente, é o do corpo docente que não está a altura para a formação de economistas. Alertou-me que qualquer que seja o resultado, que não virá em prejuízo dos alunos e da turma que já colou grau, que terão suas

Fonte: Núcleo de Memória "Francisco Martins Bastos"

Como vimos, a cada movimentação da parte interessada, os representantes do MEC tinham uma razão para o retardamento do despacho sobre o reconhecimento. Para o diretor, informaram que se tratava de problema curricular, e então foi proposto um novo quadro de disciplinas. Quando da visita do aluno, Blasco Torres, a informação

era de que alguns professores teriam de ser substituídos, e para o preposto que visitava o Ministério na tentativa de agilizar o trâmite do processo, o problema era o município de Rio Grande, ainda considerado pequeno para receber um curso de Economia.

A movimentação foi tão grande na batalha pelo reconhecimento, que envolveu o então “todo poderoso” General Golbery do Couto e Silva, que se informou sobre o andamento do processo e em 27 de dezembro de 1965 e, através de telegrama, informou ao Prefeito Municipal que a Diretoria de Ensino Superior encaminharia o processo para entrar na pauta da reunião prevista para janeiro de 1966 do Conselho Federal de Educação.

Após insistentes atuações da Direção e sociedade rio-grandina, no ano de 1967, no dia 25 de setembro, o Diário Oficial da União publicou o Decreto n. 61.401 de 22 de setembro de 1967, assinado pelo Presidente da República, reconhecendo o curso de Economia da FCPE do Rio Grande, concluindo uma batalha que durou pelo menos seis anos de intensa luta para ver coroada de êxito o trabalho da municipalidade, professores e alunos.

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 a implantação de cursos superiores.

A estratégia que foi acertada, concretizada com a autorização para funcionamentos dos diversos cursos superiores implantados, fez 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.

Com a aquisição de imóvel situado na rua Luiz Loréa, área central da cidade, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande passou a utilizar instalações próprias, também contribuindo para a retomada do crescimento econômico local, participando de diversos eventos promovidos pelas autoridades locais.

No entanto, até que fosse formalmente habilitada a graduar economistas, lenta e demorada luta pelo reconhecimento foi travada pela sociedade rio-grandina, incluindo aí, dirigentes, professores e alunos da FCPE.

Nas intervenções efetuadas, no acompanhamento do processo, eram ouvidas razões diferentes para retardar ou até denegar as pretensões rio-grandinas.

Para o diretor, foi solicitada alteração curricular, incluindo disciplinas que abrigassem conhecimentos da área de administração.

Para o entrevistado, Blasco Torres, as informações obtidas no Ministério da Educação, eram de que seriam necessários professores com mais habilitação, havendo assim, que efetuar a substituição de alguns deles.

Para o preposto, que exercia funções na Direção Geral do Banco do Brasil, alegaram que Rio Grande era uma cidade pequena para abrigar um curso de Economia.

Procedida a alteração curricular proposta, a substituição de algum professor e a contra argumentação apresentada pela FCPE, somente em setembro de 1967 foi publicado o decreto federal em que as autoridades educacionais reconheciam o curso de Economia que funcionava desde o ano de 1959.

Assim que, após vários anos de lutas, a comunidade rio-grandina viu reconhecido o curso que foi criado para desenvolver, através dos seus egressos, o pensamento econômico na comunidade, com vistas a retomar o desenvolvimento, afetado pela crise econômica que envolvera o município na década de 1950.

Referências

ALVES, Francisco N. Ciências Humanas. In: ALVES, Francisco das N.(org.). Fundação Universidade do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade. Rio Grande: FURG, 2004, p. 71-94.

ATA nº 44 da Congregação os Professores da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, de 27 de julho de 1965. In: **Livro de atas da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande**. Acervo da Universidade Federal de Rio Grande.

BARROS, José D'Assunção. O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANDAU, Joel. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2014.

CATÁLOGO GERAL 2013. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2014.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. ET AL. A pesquisa qualitativa – enfoques Epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: 500 anos de educação no Brasil. Veiga, Cynthia G., Lopes, Eliane M. T. e Faria Filho, Luciano M. Belo Horizonte: Autentica, p. 151-204, 2000.
- FAMED. Faculdade de Medicina de Rio Grande. Disponível em <http://www.medicina.furg.br/index.php/historia>. Acesso em 14.11.2014.
- FARIA FILHO, Luciano M. A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da cultura brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FERREIRA, Marietade M., AMADO, Janaína(org.) “Apresentação” In: Usos & Abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp vii-xxv, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.
- JULIA, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”, Paedagogica Historica. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol.I, coord. A. Nóvoas, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, PP. 353-382.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: Fontes Históricas, 2.ed. São Paulo: Contexto, p. 111 – 153, 2010.
- 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.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- MEIRELLES, Aída L. B. Ciências da Saúde. In: ALVES, Francisco das N.(org.). Fundação Universidade do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade. Rio Grande: FURG, 2004, p. 117-160.
- NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. Escola de Engenharia de São Carlos. Os primeiros tempos: 1948 – 1971. São Carlos: EDUFSCar, 2000.
- NUNES, Cláudio O. I. Ciências Sociais aplicadas. In: ALVES, Francisco das N.(org.). Fundação Universidade do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade. Rio Grande: FURG, 2004, p. 39-69.
- PEREIRA, Luiz . C. B. Economia e administração: mercado e poder. In: Rev. Adm. Emp. Rio de Janeiro, 19(4): 39-43. out-dez 1979.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Proj. História, São Paulo, (15), abr 1997.
- SILVEIRA, Josiane Alves da. Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969). 2012. Pelotas: UFPEL, 182 f. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE, Universidade Federal de Pelotas.
- TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961). 2013. Pelotas: UFPEL, 234 f. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE, Universidade Federal de Pelotas.
- TORRES, Luiz Henrique. Ciência Oceanográfica, Academia e o Processo Industrial : Rio Grande na década de 1950. Historiæ, Rio Grande, 2 (2): 175-188, 2011.
- VIDAL, Diana G. e ABDALA, Rachel D. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. In: Revista Educação. Santa Maria: 2005, vol. 30, n.º 02, p. 177– 194.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, n.º 0, Set/Out/Nov/Dez 1995.

DESCRIÇÃO DO ACERVO DE CADERNOS DE ALUNOS DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES): PESQUISAS REALIZADAS E POSSIBILIDADES DE ESTUDOS

Alessandra Amaral da Silveira
Doutoranda em Educação – PPGE/FaE/UFPeI.
ale82amaral@yahoo.com.br

Cícera Marcelina Vieira
Mestra em Educação – PPGE/FaE/UFPeI.
cissamavi@yahoo.com.br

Larissa Lima Nascimento Costa
Mestranda em Educação – PPGE/FaE/UFPeI
lari.limacosta@gmail.com

Resumo

O presente texto tem como objetivo descrever o acervo de cadernos de alunos do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES – PPGE-FaE-UFPeI), suas contribuições para os estudos acerca da História da Educação e da Alfabetização. Inicialmente apresentamos a constituição e a organização física e virtual do acervo de cadernos de alunos, bem como o aporte teórico que tem sustentado as pesquisas *sobre* e *com* cadernos escolares. Posteriormente, realizamos uma abordagem sobre as temáticas de investigação que foram ou estão sendo desenvolvidas tendo como fonte/objeto os cadernos escolares, logo levantamos algumas possíveis temáticas que possam vir a se desenvolver a partir de conteúdos presentes nos cadernos. Por fim, retomamos a ideia do texto, entendendo que as possibilidades apresentadas são apenas parciais perante a multiplicidade de temas e abordagens para a pesquisa educacional que são possíveis em se tratando de cadernos escolares.

Palavras-chave: Acervo; cadernos escolares de alunos; alfabetização, pesquisa.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal descrever o acervo de cadernos de alunos do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES – PPGE-FaE-UFPeI) e suas contribuições para os estudos acerca da História da Educação e da História da Alfabetização, em especial do estado do Rio Grande do Sul.

O grupo de pesquisa HISALES é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel)¹. O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional. O HISALES possui, atualmente, seis acervos:

I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita (nacionais, estrangeiros e artesanais), com 1.075 exemplares;

II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980, com 268 exemplares no total;

III) cadernos de alunos: cadernos de alfabetização e cadernos outras séries. Período de 1930 até os dias atuais - totalizando 1.211 cadernos;

IV) cadernos de planejamento de professoras, dos anos de 1960 aos dias atuais, totalizando 195 cadernos;

V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar. Inventariados em 404 fichas;

VI) materiais referentes às escritas familiares e pessoais (agendas, cadernos de recordações, diários, cartas, lembranças de batismo etc.), datados de 1942 aos dias atuais.

Os diferentes acervos do grupo de pesquisa têm possibilitado estudos que procuram problematizar diversas questões do campo educacional, assim como, em conjunto com outras pesquisas, permitem traçar um panorama da História da Educação e da História da Alfabetização brasileira em diferentes épocas e contextos. Nesse sentido, os acervos institucionais apresentam-se como ferramenta de fundamental importância para a realização de estudos nas áreas citadas, como é o caso do que aqui tratamos. Além disso, caracterizam-se como fonte/objeto de pesquisas relevantes para os estudos históricos.

¹Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vânia Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. As pesquisas realizadas pelos integrantes do HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a história alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, CPOE, vinculado à Secretaria de Educação do Estado). Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social Facebook (HISALES).

Neste trabalho, o foco é o acervo de cadernos de alunos e os trabalhos que foram/estão sendo desenvolvidos utilizando esse acervo como fonte e/ou objeto de investigação. O texto foi dividido em quatro partes. Na primeira apresentamos a constituição do acervo de cadernos de alunos, objeto de nossa problematização; na segunda são elencadas as pesquisas realizadas a partir desse acervo; na terceira apresentamos algumas possibilidades de pesquisa com os referidos cadernos; por fim, passamos as considerações finais.

1. Constituição do acervo de cadernos de alunos do grupo de pesquisa HISALES

O acervo de cadernos de alunos é composto, atualmente, de 1.211 cadernos, que abrangem todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, datados de 1930 a 2015. Cabe salientar que o grupo de pesquisa HISALES tem como foco de investigação a alfabetização, porém devido às doações de conjuntos de cadernos de um mesmo aluno, no qual chegavam cadernos de diferentes séries e níveis de ensino, o acervo precisou ser reconfigurando e no momento encontra-se dividido em dois subgrupos: a) cadernos de alunos em fase de alfabetização; b) cadernos de alunos de outras séries e/ou disciplinas.

Compreendemos por cadernos de alfabetização aqueles em que há registro do ensino inicial sistemático da leitura e da escrita (pré-escola, 1ª série, 1º ano, e em alguns casos, pós 2006, em função do Ensino Fundamental de nove anos, 2º ano, e a partir de 2013, em razão da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também os de 3º ano). Inicialmente, quando o acervo foi organizado, o mesmo era composto apenas de cadernos de pré-escolar, 1ª série, 1º ano, no entanto, após algumas mudanças no cenário educacional, principalmente através de políticas públicas, na qual a alfabetização deixou de ser específica de uma determinada série/ano, mas composta por outros anos/séries – o que hoje corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental, denominado de ciclo de alfabetização -, essa maneira de organização do tempo escolar acabou expandindo o período de alfabetização do país e, conseqüentemente, gerando uma nova reconfiguração no acervo dos cadernos de alunos.

Destacamos, a seguir, as duas políticas públicas mencionadas acima e que provocaram uma nova organização do acervo. A primeira, com a ampliação, em 2006 (Lei nº 11.274), do Ensino Fundamental de oito para nove anos, passou-se a considerar, a partir de 2010, o 2º ano como componente do ciclo de alfabetização; finalmente, com a proposição do PNAIC (Portaria nº 867/2012) ampliou-se, em 2013, o ciclo de

alfabetização que se estendeu do 1º até o 3º ano. Nesse contexto, passamos a agregar, no acervo, e caracterizar como cadernos de alfabetização, os da pré-escola, 1ª série/ano, 2º ano e 3º ano, tendo como base a ampliação do período de alfabetização instituída pelas políticas federais, como referido. Tal decisão e redefinição não foi uma tarefa fácil e rápida, pois supôs a reorganização física e virtual do acervo em questão. O que procuramos demonstrar é que na medida em que se redefiniu, nas políticas educacionais e na própria pedagogia, o tempo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, nosso acervo também se reorganizou.

Decorrente disso, o acervo dos cadernos de alunos hoje está organizado da seguinte maneira: a) cadernos de alfabetização: da educação infantil a ao terceiro ano do ensino fundamental; b) de outras séries: do quarto ano/série do ensino fundamental a pós-graduação. A seguir apresentamos a distribuição do acervo conforme as Tabelas (01 e 02).

Ressaltamos que organizamos as coleções por décadas para que pesquisadores interessados nessa fonte/objeto possam visualizar as possibilidades de estudos longitudinais e comparativos, fato que tem contribuído sobremaneira nos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa até o momento. As quantidades de cadernos que compõem o acervo estão distribuídas por década, conforme a Tabela (01).

Tabela 01 - Cadernos de alunos pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES, distribuídos por décadas.

CADERNOS DE ALUNOS		
Década	Quantidade	
1930	02	acervo de cadernos de pesquisa HISALES. definições outras ser pensadas para que cadernos estivesse tanto na sua quanto no banco de o nosso trabalho constituição de tarefa fácil. Sua foco e supõem
1940	03	
1950	05	
1960	22	
1970	13	
1980	32	
1990	231	
2000	452	
2010	406	
Sem identificação	45	
TOTAL	1.211	

Fonte: Banco de dados do alunos do grupo de

Após essas questões precisavam a disposição dos acessível a todos, organização física, dados virtual, pois com temos percebido que a acervos não é uma composição demanda

decisões, uma vez nem sempre conseguimos ficar com todo material que nos é doado. O modo de organizar o acervo em seu espaço físico e virtual também é um processo de reorganização, no qual procuramos adequá-los visando as discussões vigentes, relacionadas às políticas públicas e as discussões pedagógicas.

Muitos cadernos de diferentes séries/anos de ensino foram paulatinamente sendo doados, no entanto, nossa intenção não era descartá-los, visto que acreditamos que o suporte caderno é uma fonte privilegiada de estudo, especialmente os de caráter histórico. Além do mais, recebíamos muitos cadernos que pertenceram a um mesmo aluno, esses na sua maioria são referentes a uma etapa do ensino (primeiros anos do ensino fundamental) ou de toda uma vida escolar (cadernos que vão da pré-escola a pós-graduação); assim, os cadernos de um mesmo aluno foram denominados de conjunto². Considerando os cadernos do ciclo de alfabetização e os cadernos de outras séries, estão distribuídos conforme as décadas em que foram elaborados de acordo com a Tabela (02):

Tabela 02: Cadernos de alunos - ciclo de alfabetização e de outras séries - pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES, distribuídos por décadas.

DÉCADA	CADERNOS DE ALUNOS: CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	CADERNOS DE ALUN/OS: OUTRAS SÉRIES
	Quantidade	Quantidade
1930	02	-
1940	03	-
1950	04	01
1960	10	12
1970	10	03
1980	21	11
1990	99	132
2000	173	279
2010	225	181
Sem identificação	18	27
TOTAL	565	646

Fonte: Banco de dados do acervo de

cadernos de alunos do grupo de pesquisa HISALES.

Diante do exposto, as principais questões eram: i) como fazer a identificação para facilitar sua localização no espaço físico; ii) como seriam catalogados; iii) como organizar

² Hoje, o acervo conta com um total de 136 conjuntos.

esse acervo, vistos as suas especificidades e o foco de estudo do grupo – alfabetização. Nesse sentido, optamos por fazer a identificação dos cadernos por ano, no qual cada um dos cadernos recebeu uma numeração sequencial. Também colocamos a inicial “C” e “CO” para separar o que é de alfabetização e o que são cadernos de outras séries/anos. Assim, por exemplo, cadernos do ano de 1999 recebem a identificação “C.01, C.02, C.03 (alfabetização); CO.01, CO.02” (outras séries).

A catalogação virtual do acervo é feita em um *software* de edição de planilhas, na qual mantemos as duas subdivisões: a) cadernos de alunos em fase de alfabetização; b) cadernos de alunos de outras séries. Nessa tabela virtual de catalogação Fig:(01) foram consideradas informações importantes como: identificação do caderno, ano, série/ano, gênero, município, escola, período de registros, nome do aluno, doador, cadernos do mesmo aluno e número do conjunto, como pode ser visualizado na imagem a seguir:

N7											
A	B	C	D	E	F	G	H	N	P	Q	R
Dados Principais											
Identificação	Ano	Série/Ano	Gênero	Município	Escola	Período do Caderno	Nome do Aluno	Coleção de Cadernos	Colunas1	Professora	Número da Coleção
13	C1	1990	1ª série	Masculino	Arroio Grande	20 de Setembro (Estadual)	Março/Julho	Diego Holz Prestes	Há também cadernos de Daniel Holz Prestes (C1-1993 - 1ª série) e Marcelo Holz Prestes (C1-1991 - 1ª série).		
14	C2	1990	1ª série	Feminino	Piratini	Ponche Verde	-	Kauana Soares Ramson			
15	C3	1990	Jardim de Infância Nível	Feminino	Pelotas	Instituto de Educação Assis Brasil	Abril/Novembro	Patrícia Mendes			
16	C4	1990	1ª série (?)	Masculino	-	-	-	Gustavo			
17	C5	1990	1ª série	Masculino	-	João Lino Antunes	Março/Abril	Daiquel Einhardt de Oliveira	Cadernos: C5-1990 (1ª série), CO.1-1992 (3ª série), CO.1-1993, CO.23-1993 (4ª série).		18
18	C6	1990	Diário (?)	Feminino	-	-	Março/Novembro	Emanuele Madruga Ferreira			
19	C7	1990	1ª série	Masculino	Três Passos	n/c	Agosto/Setembro	Roniel Luiz Scherer	(C7-1990, C8-1990, C9-1990)	de Janaina Aline Scherer (CO-1)	22
20	C8	1990	1ª série	Masculino	Três Passos	n/c	N/C	Roniel Luiz Scherer	(C7-1990, C8-1990, C9-1990)		22
21	C9	1990	1ª série	Masculino	Três Passos	n/c	Setembro/Novembro	Roniel Luiz Scherer	(C7-1990, C8-1990, C9-1990)		22
22	C1	1991	1ª série	Masculino	Arroio Grande	20 de Setembro (Estadual)	Agosto/Dezembro	Marcelo Holz Prestes			
23	C2	1991	1ª série	Feminino	Pedro Osório	Sagrado Coração de Jesus	Março/Junho	Aramiz D'Ávila Correa			
24	C3	1991	1ª série	Masculino	Pelotas	Escola Nossa Senhora da Luz	Março/Julho	João Tomaz S. Barcellos Junior			

Figura 02: Visualização de tela do software com a catalogação dos cadernos de alunos.

Fonte: Banco de dados do acervo de cadernos de alunos do grupo de pesquisa HISALES.

Na disposição física, os cadernos estão organizados por década em ordem crescente de ano e de identificação. Uma das grandes dificuldades que encontramos foi definir como seriam organizados os conjuntos, visto que em muitos casos há caderno de várias séries/anos e que não seguem uma sequência cronológica. Para este caso, foi definido que os cadernos pertencentes a conjuntos seriam organizados todos juntos e que o caderno mais antigo seria o definidor da década/ano de sua distribuição física, nas estantes. Nesse sentido, mesmo que o aluno possua cadernos das décadas de 1980 e 1990, por exemplo, os cadernos ficam dispostos na década de 1980.

Ao serem doados ao grupo de pesquisa, os cadernos passam por diferentes etapas até serem organizados nas estantes: a) separação dos cadernos; b) higienização c) catalogação; d) digitalização das capas; e) fichamento; f) elaboração de caixas para

acondicionamento; g) organização física do material nas estantes. Nas caixas para o acondicionamento são colocadas informações básicas sobre cada um dos cadernos, além de etiquetas coloridas - as vermelhas identificando se os cadernos são de alfabetização e as azuis se possuem também cadernos de planejamento/diários de classe de professoras - além do número de identificação da coleção, caso o caderno faça parte de algum conjunto, como pode ser visualizado nas Fig: (02).

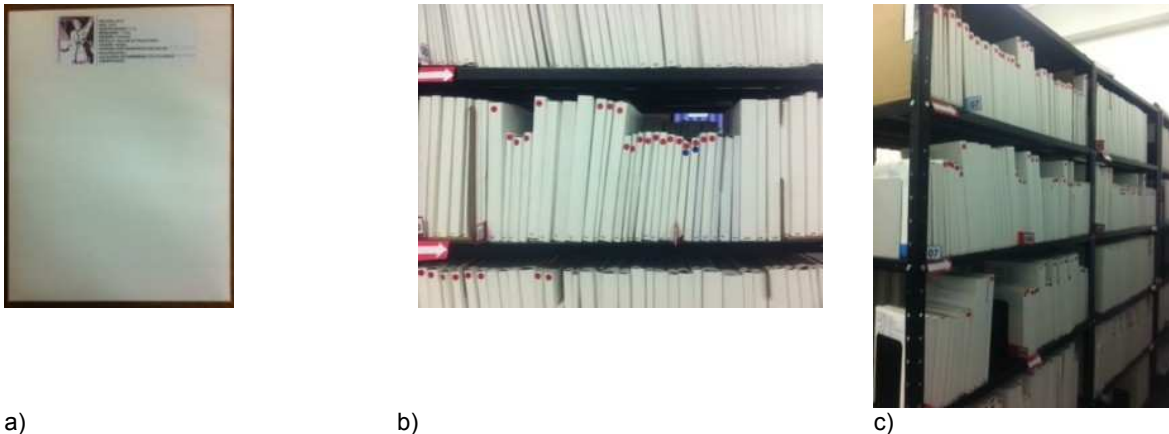


Figura 01: Exemplos de organização dos cadernos de alunos. a) caixa para acondicionamento dos cadernos com ficha de identificação; b) Identificação dos cadernos com etiquetas coloridas (vermelha para cadernos do ciclo de alfabetização, azul para cadernos de alunos que possuem cadernos de planejamentos da professora); c) disposição dos cadernos de alunos nas estantes.

Fonte: Banco de dados do acervo de cadernos de alunos do grupo de pesquisa HISALES.

Após toda essa explanação sobre a organização virtual e física do acervo de cadernos de aluno é preciso destacar que tais materiais podem ser utilizados tanto para a realização de estudos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua escrita, como para compreender a cultura escolar (VINÃO, 2008), de um modo geral. Nas palavras de Vinão (2006, p. 96):

Um caderno escolar é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho na sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes do mundo acadêmico, e dos ritmos e pautas escolares. Como produto escolar o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que se utiliza.

Sendo assim, nos cadernos escolares é possível encontrar pistas e indícios do que é feito e ensinado no contexto da sala de aula. O autor supracitado também ressalta que nas duas últimas décadas os estudos com cadernos escolares vêm se configurando no cruzamento de três campos “historiográficos relacionados e complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, da cultura escrita e da educação” (idem, p. 15). No caso brasileiro, somam-se ainda a esses campos historiográficos os

recentes estudos referentes à história da alfabetização, com destaque para os métodos de ensino e os livros destinados ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita (PORTO & PERES, 2009; PORTO & PERES, 2011; PERES, 2012).

Gómez (2012), também assinala que os estudos relacionados aos artefatos que atestam os procedimentos utilizados e os conhecimentos ensinados e aprendidos são ainda recentes, não ultrapassando as duas últimas décadas. Este fato pode estar relacionado à ampliação do conceito de documento, constituído atualmente por qualquer objeto capaz de contribuir para problematizar algum fato ou acontecimento. (GIL, 2010, p.13).

Nesse sentido, o caderno escolar deixa de ser visto apenas como suporte do processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, como documento que fornece “informações sobre a realidade material da escola e o que nela se faz” (VIÑAO, 2008.p.16), como também, demonstram a concretização ou não das políticas públicas e dos debates educacionais que acompanham a História da Educação em geral e da Alfabetização, em específico. Assim, o caderno escolar pode ser um documento importante de análise da história em diferentes épocas e contextos.

Pesquisar nos/com cadernos de alunos é também reconhecer que a história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais da educação (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 80). Destacamos que os cadernos escolares podem revelar aspectos para além daqueles possíveis de serem apreendidos nos documentos oficiais, pois obviamente apesar de não registrarem tudo o que acontece no cotidiano escolar, neles há indícios importantes para compreensão da cultura escolar³, como, por exemplo, as rotinas, o currículo, o conhecimento proposto, as avaliações, os métodos, o desempenho dos alunos, os exercícios escolares, a correção da professora, os livros utilizados no processo de ensino e aprendizagem, etc.

A utilização dos cadernos escolares parte de um espaço/lugar de fazeres, a sala de aula, e sobre essa afirmação Chartier (2002, p. 11) destaca que podem ser considerados “como um lugar de realizações inventivas, as que tratam do como fazer e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo”. Apesar de partimos do pressuposto de que nem tudo está nos cadernos, a reflexão da autora justifica a importância da pesquisa historiográfica com esses suportes, uma vez que os

³ Entendemos 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 conhecimentos” (JULIA, 2001, p. 09).

cadernos nos revelam indícios da prática escolar e, assim, de alguma forma, permite acompanhar as mudanças políticas, pedagógicas e conceituais em seus registros.

O aporte teórico usado no grupo de pesquisa HISALES em estudos com cadernos é embasado em autores como: Chartier (2002, 2007a, 2007b), Gómez (2012), Gvirtz (1999), Gvirtz e Larrondo (2008), Hébrard (2001), Mignot (2008), Viñao (2008). Esses estudiosos destacam a relevância dos cadernos escolares enquanto fonte importante do registro de aspectos do ensino e da aprendizagem escolar, pois os cadernos podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos (CHARTIER, 2007a, p.14). Ou ainda, como destaca Viñao:

[...] Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral (VIÑAO, 2008, p. 25).

O acervo que constituímos no grupo de pesquisa supracitado advém de doações feitas por familiares, pelos próprios alunos ou, em alguns casos, são coletados após o descarte no lixo. As campanhas de doação são realizadas durante os eventos promovidos pelo grupo de pesquisa, em escolas e por meio das redes sociais. Nessas ocasiões divulgamos a intenção do HISALES em promover a manutenção da história e da memória da alfabetização e da cultura escolar.

A seguir, na próxima seção, apresentaremos as pesquisas que já foram ou estão sendo realizadas com/nesse acervo, bem como alguns artigos que foram produzidos usando como fontes os cadernos de alunos, principalmente, os de alfabetização.

2. Pesquisa com os cadernos de alfabetização do acervo

Ao longo desses dez anos (2006-2016) o grupo de pesquisa HISALES tem desenvolvido estudos focados nos cadernos de alfabetização que compõe o acervo. Entre as produções decorrentes desse acervo destacamos, na sequência, algumas das temáticas que foram estudadas por alguns integrantes do referido grupo, sendo elas: o ditado (PERES & BARUM, 2008, 2009); as infâncias (PERES, 2008; FONSECA & PERES, 2013); as estratégias de correção das professoras (PERES, DIETRICH & BARUM, 2011; SILVEIRA & PERES, 2015); as concepções e práticas de alfabetização (PORTO & PERES, 2009; PORTO & PERES, 2011; MONKS, VIEIRA e VIEIRA, 2012); a história da alfabetização (PERES, 2012); os registros espontâneos das crianças (PERES

& NOGUEIRA, 2014); os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, seu uso e circulação nas escolas (PERES & RAMIL, 2015; HERREIRA & RAMIL, 2016 - no prelo).

Vale destacar que em alguns trabalhos os cadernos escolares são utilizados como fonte única de estudo, no entanto, o cruzamento de cadernos de alunos com outras fontes tem possibilitado alcançar novos objetivos e direcionar os pesquisadores para outros focos de investigação, no qual analisando o caderno de forma isolada não seria possível.

Atualmente, o acervo de cadernos escolares do grupo de pesquisa foram e tem sido utilizado como fonte de estudo em quatro pesquisas de pós-graduação, tanto em nível de mestrado como de doutorado. A primeira que referimos é a tese de doutorado de Caroline Monteiro (UFGRS), iniciada em 2013 e defendida em julho de 2016, no qual a pesquisadora analisa o ditado como um dispositivo escolar secular e, para isso, fez uso, também, dos cadernos do acervo do período de 1939-1971 (MONTEIRO, 2016).

Em seguida, destacamos duas pesquisas ligadas ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação da UFPel, iniciadas em 2015. Uma delas, pesquisa de doutorado (SILVEIRA, 2015), tendo como objetivo analisar, nos cadernos de alunos em fase de alfabetização, quais tipos de letras foram ensinadas na fase de alfabetização, com o objetivo de compreender como se constitui, no período de 1930-2015, a cultura gráfica escolar no estado do Rio Grande do Sul. A intenção é, também, verificar se havia ou não a apropriação de determinados saberes relacionados às tipologias das letras, nos primeiros anos de escolarização neste Estado, e assim, compreender quais paradigmas possibilitaram determinadas mudanças no ensino dos tipos de letras, nesses 85 anos.

A outra investigação resultará em uma dissertação de mestrado (COSTA, 2015) cujo objetivo é identificar se o período preparatório da alfabetização se mantém ao longo de um recorte temporal de 1985 a 2015, nas propostas de atividades que podem ser encontradas nos cadernos de alfabetização. Essa pesquisa pretende contribuir com os estudos acerca da História da Alfabetização no Rio Grande do Sul, principalmente ao que concerne, em uma perspectiva historiografia, ao período preparatório.

Recentemente, mais uma pesquisa de doutorado, ligada também ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel, tem utilizado os cadernos escolares de alunos como mais uma fonte de estudo. Nesse caso, um estudo de doutorado (BORDIN, 2015) tem como foco temático analisar os símbolos presentes nas capas de cadernos dos alunos da Educação Infantil até o 3º ano/série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como recorte temporal o período compreendido entre as décadas de 1950 a 2000. O intuito é revelar o sentido simbólico de uma

concepção de infância e de educação no decorrer do tempo histórico delimitado na pesquisa.

Como podemos perceber existem diferentes estudos sendo realizados com os cadernos de alunos que reunimos no acervo. No entanto, as possibilidades com esse suporte não se esgotam com essas pesquisas, como já mencionado anteriormente ao referenciar os principais autores que ressaltam a importância desse artefato em estudos que procuram analisar os diferentes períodos da história educacional e que ainda visam potencializar o vivido na escola conforme os registros deixados nos cadernos escolares. Assim, os cadernos são fontes/objetos importantes que ajudam a compreender a cultura escolar, as formas de ensino, as práticas escolares, as disciplinas ministradas, o currículo, entre outros aspectos da vida escolar.

3. Possibilidades de pesquisa

No tópico anterior a intenção foi apresentar algumas temáticas de investigação que foram ou estão sendo desenvolvidas tendo como fonte os cadernos escolares do grupo de pesquisa HISALES. Dessas pesquisas podemos considerar, de modo geral e pontual, que os cadernos constituem uma “produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar” (VIÑAO, 2008, p16). Assim sendo, os cadernos apresentam-se como um campo amplo de pesquisa, que ajudam a revelar a “caixa preta” (VIÑAO, 2008) da escola e que tem muito a indicar sobre o contexto escolar, principalmente na perspectiva dos alunos.

Nesse sentido, sabemos que os cadernos ainda têm muito a nos dizer – se tivermos boas, interessantes e desafiadoras indagações - sobre a cultura escolar, principalmente considerando que “descrever uma cultura seria então compreender a totalidade das relações que nela se encontram entrelaçadas, o conjunto de práticas que nela exprimem as representações do mundo, do social ou do sagrado” (CHARTIER, R. 2004, p.18).

Os cadernos escolares como fontes/objetos de pesquisa podem auxiliar na construção e na desconstrução de um modo de pensar sobre a escola, sendo assim, podemos destacar algumas possibilidades de pesquisa, sendo elas: caderno como lembrança de formação; espaço gráfico da cultura escolar; gerador de efeitos na dinâmica da sala de aula; objeto controle (ordena espaço e tempo da escola); materialidade da escrita – identidades dos alunos; relações (situados em um momento histórico, mas que não reproduz a época) (monumento); prática discursiva (produzido na escola); produto e

produtor da cultura escolar, a constituição das disciplinas ao longo dos anos. Essas são apenas algumas, entre tantas outras temáticas possíveis de serem pesquisadas, pois depende, entre outras questões, da perspectiva teórica do investigador, dos interesses de investigação e dos propósitos da pesquisa.

Considerações Finais

Com o objetivo de (re)construir e preservar a História da Alfabetização, especialmente do Rio Grande do Sul, o grupo de pesquisa HISALES tem feito esforços na constituição dos seus diferentes acervos. Nesse texto objetivamos demonstrar como vem se constituindo um dos acervos do referido grupo, mais especificamente, o de cadernos de alunos. Nele também apresentamos a potencialidade dos cadernos escolares enquanto fonte/objeto de pesquisa, e que isso só foi possível com o alargamento do entendimento do conceito das fontes, o que é bastante recente, uma vez que até meados dos anos 60 do século XIX tinham mais legitimidade, para a pesquisa acadêmica, os ditos “documentos oficiais”.

Sendo assim, até o atual momento – agosto de 2016 - o acervo de cadernos de alunos serviu como fonte de levantamento de dados para a produção de treze artigos acadêmicos, que exploraram diferentes temáticas e foram apresentados em eventos científicos. Atualmente, os cadernos de alunos são as principais fontes de duas pesquisas em andamento (uma em nível de mestrado e outra de doutorado) no PPGE da FaE/UFPel (LIMA, 2015; SILVEIRA, 2015); além disso, outras duas pesquisadoras utilizaram o acervo para levantamentos de dados (MONTEIRO, 2016; BORDIN, 2015), uma ligada ao PPGE da FAGED/UFRGS, que investigou o ditado, outra ligada ao PPGE da FAE/UFPel, que estuda a infância e utiliza as capas dos cadernos como fonte de pesquisa.

Contudo, as possibilidades de pesquisas em cadernos são vastas, além dos trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa HISALES, compreendemos que se trata de um patrimônio gráfico (PETRUCCI, 1999) que pode servir, ainda, para muitas pesquisas e para todos os pesquisadores interessados, nos suportes disponíveis no acervo.

Para finalizar, devido a nossas proximidades com os cadernos escolares e com o manuseio diário desses suportes foi possível perceber algumas temáticas que ainda podem ser desenvolvidas nesse acervo específico. Apresentá-las foi a nossa intenção, no entanto entendemos que são apenas algumas possibilidades existentes, mas reconhecemos suas infinitas condições de pesquisa.

Referências:

BORDIN, Francine. *Pensando a infância e a educação a partir das imagens das capas de cadernos da década de 1950 até a década de 2000: por entre símbolos e arquétipos* (título provisório). Projeto de Teste de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – FaE – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

CHARTIER, Anne Marie. *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária*. Revista Brasileira de História da Educação. Nº 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho, 2002.

_____. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.

_____. *Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os*. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007a.

COSTA, Larissa L. N. *O período preparatório da alfabetização em cadernos escolares de crianças*. Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação – FaE – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

FONSECA, Luiza Larrossa e PERES, Eliane. *Infância, alfabetização e escrita: levantamento de frases escritas pelas crianças em "cadernos de alfabetização"*. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2013.

GIL, Antonio C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. Ed, Atlas. 5ª ed. 2010.

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

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar através de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Editorial: Universitária de Buenos Aires, 1999.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

HERREIRA, Tatiara e RAMIL, Chris. *O Uso da Coleção de Livros Didáticos Estrada Iluminada: Levantamento das Personagens em Cadernos de Alunos (Rio Grande do Sul, 1940-1980) (no prelo)*.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Jan./Jun. 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Mignot (org.). *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2008.

MONKS, Joseane. C.; VIEIRA, Fernanda. N.; VIEIRA, Cícera. M.: *Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010*. In: 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. *Anais*. Porto Alegre/RS. 2012;

MONTEIRO, Carolina. *Ditado: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971)*, Julho de 2016. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande dos Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2016.

PERES, Eliane. 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, 2008, v. 1, p. 1-12.

_____. Um estudo da história da alfabetização através dos cadernos escolares (1943-2010). In: *Cadernos de História da Educação* v.11, n. 1 – jan./jun. 2012.

PERES, Eliane e BARUM, Sylvia Tavares. *O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007)* 14ª ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), Pelotas/RS, 2008.

_____. *O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização*. In: *Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. v. 1. p. 1-8.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise Neitzke e BARUM, Sylvia Tavares. *Lindo! Expressões e frases de “incentivo” feitas por professoras-alfabetizadoras em cadernos escolares (anos de 1940-2000)*. Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, Vitória/ES, 2011.

PERES, Eliane e NOGUEIRA, Gabriela. “*Registros Marginais*”: escritas de crianças em cadernos escolares de pré-escola e 1º ano (1930-2010). II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da Criança. UFRGS, 2014.

PERES, Eliane e RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). Versão Online. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF*, v. 1, p. 177-203, 2015.

PERES, Eliane e RAMIL, Chris. *A constituição dos acervos do grupo de pesquisa 'história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares'* (HISALES-PPGE/FAE/UFPEl) e sua contribuição para as investigações em educação, 2015.

PETRUCCI, Armando *Alfabetismo, escritura e sociedad*. Traducción del Italiano y del francés: Juan Carlos Gentile Vitale. Revisión de La traducción: Antonio Castilho Gómez (Universidade de Alcalá), 1999.

PORTO, Gilceane Caetano e PERES, Eliane. *Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?*. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Caxambu: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-15.

_____. *Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares*. Cadernos de Educação. Fae/UFPEl, nº 40, 2011.

SILVEIRA, Alessandra e PERES, Eliane. *Enunciações das professoras alfabetizadoras: em cadernos de alunos*. II Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf, Recife, 2015.

SILVEIRA, Alessandra. *Cultura Gráfica Escolar: Um Estudo Sobre os Tipos de Letras em Cadernos de Alunos em Fase de Alfabetização (1930-2015)* (título provisório). Projeto de Teste de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – FaE – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

VIÑAO, Antonio. *Los cuadernos escolares como fuente historica: aspectos metodologicos e historiográficos*. Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzione Scholastiche, Itália: La Scuola, 2006.

_____. *Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*. In: MIGNOT, Ana Chrystina (org.). *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2008.

HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESPERTANDO INTERESSE À APRENDIZAGEM

Alessandra Farias Rodrigues
Programa de Pós-graduação em História
Universidade Federal do Rio Grande
alefariasrodrigues@gmail.com
Rita de Cassia Grecco dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande
ritagrecco@yahoo.com.br

Resumo

Visando ressaltar a relevância do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao estudo inicial da disciplina e ao olhar que vai se constituir nos anos seguintes da escolarização, parte-se do pressuposto de que, se bem apresentada e ensinada, a aprendizagem de História se dará de forma espontânea e motivadora nos seguintes anos. A pesquisa tem como objetivo principal conhecer a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS, e dialogar sobre a importância do Ensino de História nos Anos Iniciais (estudos sobre o currículo e formações continuadas aos docentes). Será realizada análise documental dos programas de História da FURG e do curso Normal de Nível Ensino Médio do Instituto Estadual Juvenal Muller, contando também com o aporte da História Oral (ALBERTI, 2010), buscando conhecer os suportes didáticos em seu cotidiano.

Palavras-chave: Anos Iniciais; Alfabetização; Letramento; Ensino de História; Memória.

Introdução

Sabe-se que a formação do aluno está fortemente fundamentada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é neste período em que o aluno é alfabetizado e, em muitos casos como preconiza o Construtivismo, também letrado. Nesse sentido, entende-se por letramento a condição que o aluno possui em saber dar sentido e finalidade social à leitura e à escrita.

Cabe-se ressaltar que as crianças chegam à escola com diferentes níveis de conhecimento sobre a linguagem escrita, uma vez que estão expostas, nos diferentes contextos sociais, a diferentes práticas de letramento e têm contato distinto, em maior ou menor grau, com materiais escritos.

A escola é, por excelência, o lugar onde as crianças têm a oportunidade de estabelecer um contato mais sistemático com o código escrito, cabendo então a ela a apresentação e funcionamento desse código, coordenando, assim, o processo de alfabetização (FERREIRO, 1999, SOARES, 2005).

O letramento¹ vem ao encontro do fundamento teórico do Construtivismo, cujo princípio está baseado em planejar o ensino levando em consideração a realidade dos alunos: o que dizem, o que anseiam, enfim, o que lhes é relevante para suas vidas.

Dessa forma, assume-se a discussão e a necessidade de centrar o conhecimento no aluno, nas suas experiências² de vida. Nele, a produção do conhecimento em aula ressalta uma nova relação entre professor³, aluno e conhecimento que se espera reinar no ambiente escolar. Rompe por sua vez, uma visão autoritária, meramente transmissora de informações, para uma relação democrática e construtora de representações. Pois, como explica Cunha:

[...] é possível afirmar que a escola, como conceito universal, é filha da modernidade. Sendo assim, seus rituais, sua forma de funcionamento, a eleição do conhecimento válido e as práticas pedagógicas que desenvolve trazem marcas da dimensão cultural, epistemológica e política dessa filiação (2008, p.1).

Consideramos que todas estas mudanças estão permeando a concepção e a dinâmica da escola⁴, da vida dos alunos, dos processos de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, do trabalho docente. Como afirmam Tavares e Alarcão:

Essas alterações dos processos de aprendizagem implicam também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados, não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e bases de dados e aos serviços da Internet e dos *mass media*; com tempos e espaços para a realização de tarefas concretas, interpelativas da

¹ Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já constasse do dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 80, que o fato tornou-se foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem. A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento (SOARES, 2006).

² Quando usamos o termo experimentar, estamos nos referindo ao sentido que Larrosa atribui à experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...]” (2002, p.21).

³ Deste modo, a ação docente é reconhecidamente permeada pelas crenças e saberes do docente, que se constituem na manifestação de um arcabouço de conhecimentos, numa gama de convicções articuladas ao longo de sua trajetória. Como enfatizam Pimenta e Lima: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. [...]” (2004, p.62).

⁴ Pois, como enfatiza Dalben: “A escola sempre esteve pressionada pelas solicitações da sociedade, na alteração de suas práticas pedagógicas que por muitos anos incorporaram e legitimaram o fracasso escolar como algo natural a ela” (2008, p.59).

teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada um a uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber (2001, p.107-108).

Portanto, reconhecendo que os estudantes de hoje, não são mais aqueles protótipos/modelos ideais e idealizados, ao qual o nosso sistema educativo foi arquitetado a ensinar e inculcar verdades, devemos agregar ainda a constatação de que possuem uma outra singularidade que muito se distancia ou os difere dos professores.

Ao encontro dessas ideias cabe lembrar Perrenoud. Para ele as competências são aquisições, aprendizados construídos. Nesse sentido, podemos dizer que o professor competente em suas ações faz que seus alunos sejam competentes em suas aquisições. Para o autor,

[...] trabalhar enfocando as competências significa mudança no foco do ensino. Ao invés da memorização de conteúdos, o aluno irá exercitar suas habilidades, que o levarão à aquisição de novas competências [...] (1999, p.56).

Deste modo, como bem define Arroyo (2000, p.170), a educação pode ser entendida como um encontro de gerações, quando aquele que, reconhecidamente tem mais experiência e, por isso mesmo, uma maior pluralidade de saberes a compartilhar – o professor – ensina àqueles que muito ainda têm a caminhar e crescer – os alunos.

A atividade docente pode ser compreendida como uma ação dirigida a outros – é entremeada por uma série de fenômenos como a multidimensionalidade, a simultaneidade, o imediatismo, a imprevisibilidade, a visibilidade e a historicidade, os quais sublinham sua dimensão interativa (GAUTHIER, 1996). Essas relações são mediadas tanto pelas condições objetivas da situação, quanto pelo estabelecimento de algum tipo de interação entre os sujeitos nela presentes.

No entanto, é relevante ponderar o fato de que a interação a ser estabelecida no contexto dessa atividade é orientada basicamente por três planos de ação: da instituição, do docente e do próprio aluno. Esta interação desenvolve-se num lugar específico: a sala de aula – ambiente e cenário das múltiplas interações e conflitos educacionais.

Nesse contexto, os professores se veem imersos diante de situações às quais precisam lidar, pois compartilhamos da crença de que não é possível pensar a formação e a ação docente sem considerar os meios e os modos de produção da própria História, contextualizando-os e problematizando-os a tal ponto que se possa chegar ao entendimento da educação tanto no campo da teorização da prática pedagógica, quanto em seu viés político-ideológico.

É importante observar que os professores no seu trabalho estão, a todo o momento, reproduzindo as suas expectativas e esperanças. Assim sendo, se ele tem êxito no que faz, a tendência será de continuar a investir ainda mais em si e no seu trabalho.

No entanto, se ele se sentir fracassando na atividade docente, muito possivelmente, irá imprimir atitudes e expectativas negativas no seu trabalho, repercutindo diretamente em torno dele e sobre os estudantes em sala de aula.

Sabe-se, portanto, que é na infância e nos primeiros anos escolares que o aluno começa a descobrir de forma mais contundente o mundo que o rodeia, distinguir o que gosta, o que lhe interessa. É também neste momento que, se mal instruído, este discente levará “erros” e dificuldades que dificilmente serão corrigidas ao longo de sua formação. Nesta perspectiva, podemos perceber que um grande número de alunos chega ao Ensino Fundamental e ao Médio desgostosos e desinteressados pelo Ensino de História. Mas por que isto acontece?

Acredito que os alunos percam o interesse pelo Ensino de História porque não foram motivados da maneira adequada, ou em muitos casos, nem foram motivados. A disciplina de história acaba sendo reduzida na escola às comemorações de datas e exaltação de vultos e não contempla o ensino propriamente da História.

Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo ressaltar a importância do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não só no que diz respeito ao estudo inicial da disciplina, mas também ao olhar que vai se criar da mesma nos anos seguintes da escolarização. Sendo assim, entendo que se bem apresentada e ensinada, a aprendizagem de história se dará de forma espontânea e motivadora nos seguintes anos, tornando o ensino mais agradável para o aluno e, por conseguinte, formando competências nestes futuros cidadãos.

JUSTIFICANDO O TEMA DA PESQUISA

Essa pesquisa é instigada fundamentalmente pela minha prática enquanto professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora seja historiadora e licenciada em História, tenho uma caminhada de trabalho de mais de cinco anos como alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Essa experiência enquanto alfabetizadora me fez querer buscar alternativas de

ensino de história já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 3º ano, visto que no 4º e 5º anos há a obrigatoriedade do ensino da história do município.

No meu fazer pedagógico pude perceber que na ânsia de alfabetizar as crianças até o 3º ano, as minhas colegas, em grande parte pedagogas, não despertam para a devida importância e relevância ao ensino de história no primeiro ciclo, e quando o fazem acabam por levar em consideração apenas datas comemorativas ou vultos que marcaram a história em determinado momento.

Não pretendo trazer uma crítica vazia, minha pesquisa busca em primeira instância tentar dar suporte a estas professoras com algumas formações continuadas, pois parte delas apenas reproduz o que aprendeu na escola ainda enquanto aluna. Além disso, pretendo evidenciar que a história pode ser trabalhada também na alfabetização a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

De acordo com Lück, interdisciplinaridade é:

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (2007, p.64).

Pensando nesta perspectiva, para o professor dos anos iniciais a interdisciplinaridade se torna viável principalmente pela unidocência, pois o professor assume papel principal e único da sua turma, tendo assim autonomia para trabalhar o mesmo tema em diferentes disciplinas. A grande parte dos professores dos anos finais coloca como principal dificuldade da interdisciplinaridade, o tempo e disponibilidade em dialogar com os colegas de outras disciplinas e essa barreira não existe nos anos iniciais, tornando, portanto, a interdisciplinaridade atingível.

O trabalho interdisciplinar, assim como uma educação baseada nos preceitos construtivistas, exige um empenho maior da comunidade escolar, seja da coordenação pedagógica que avaliará sua clientela para criar seu P.P.P (Projeto Político Pedagógico), seja do professor que antes de trazer seu conteúdo “pronto” terá que conhecer sua turma, avaliar seus anseios, seus conhecimentos prévios e também sua vida (familiar, econômica, cultural, social). Porém, certamente esse trabalho não é perdido, ele desacomoda e, bem como todo processo de desacomodação ele faz surgir novo aprendizado.

E é a partir desse novo olhar que pretendo evidenciar a importância e relevância do ensino de história ao professor dos anos iniciais. Lück afirma que:

A ideia de superação da fragmentação do ensino não é nova, afirmam os professores. A concepção do currículo, proposta no final do século passado, já indicava uma preocupação com a fragmentação e procurava oferecer o instrumental conceitual necessário ao estabelecimento da unidade de ensino. A Lei 5692/71, que propunha a integração vertical e horizontal das disciplinas, procurou orientar a superação dessa fragmentação. Igualmente, o método de projetos que foi muito popular em certa época. Esses aspectos correspondem, no entanto, a estágio elementar e inicial do processo (2007, p.86).

Sendo assim, acredito que os primeiros anos na escola são de fundamental importância para formação dos nossos alunos. Daí a preocupação em trabalhar da melhor forma estes anos iniciais no processo de escolarização, de questionar o que temos feito pela educação e, também de introduzir paradigmas como o construtivismo e o letramento para melhorá-la.

Penso que, se conseguirmos dentro da academia, fundamentalmente nos cursos de pedagogia, e nos cursos de extensão (magistério) explorar melhor os métodos de ensino da disciplina de História, conseguiremos conseqüentemente, que os alunos sejam motivados pelo ensino de História e consigam manter este interesse pela disciplina no Ensino Fundamental e no Médio.

Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo principal conhecer a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande e dialogar sobre a importância do Ensino de História nos anos iniciais através de estudos sobre o currículo de História e de formações continuadas aos docentes.

Para atingirmos este objetivo principal, indicamos como objetivos específicos da pesquisa:

- 1) Localizar e avaliar os programas da disciplina de história nas universidades e cursos de formação de alfabetizadores (magistério);
- 2) Caracterizar os programas de Ensino de história nos anos iniciais;
- 3) Identificar as atividades ligadas à disciplina de história propostas pelos professores nos anos iniciais a fim de saber se estas tendem a motivar o aluno ou não para a aprendizagem do Ensino de História no Ensino Fundamental e Médio;
- 4). Investigar métodos que melhor se adequam ao Ensino de história nos anos iniciais;
- 5) Refletir sobre a educação atual e buscar formas de aprimorá-la;
- 6) Favorecer formações continuadas aos professores dos anos iniciais voltadas ao Ensino de História.

Ademais, por se tratar de um trabalho de pesquisa de conclusão de mestrado, o período de realização do projeto não extrapolará mais de vinte e quatro meses. É evidente que o planejamento em torno do mesmo busca sua conclusão, desenvolvimento de teoria e práxis, em junho de 2017, mas sabemos que poderá sofrer alterações, seja para antecipar sua conclusão ou estender seu prazo de conclusão.

MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA: EM BUSCA DA PESQUISA!

- MARCO TEÓRICO

Como base teórica deste projeto, saliento o Construtivismo. Do construtivismo, destaco em especial a teoria piagetiana e a constituição do sujeito através da interação.

Segundo Oliveira, “[...] poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender história nas séries iniciais” (1993, p. 263-264).

Assim, visando acabar com esta ideia proponho este projeto que certamente irá colaborar com nossos professores da Rede Municipal de Ensino no seu fazer pedagógico diário.

Além disso, baseado no novo paradigma educacional, o construtivismo tem se preocupado em centralizar os rumos do ensino na formação de um cidadão competente, diferente de como já vimos no passado, quando a fonte estava na transmissão do saber.

Segundo Moretto,

[...] os novos rumos da educação brasileira apontam para a busca da formação de um novo profissional e de um novo cidadão [...] um ensino com foco no desenvolvimento de habilidades intelectuais que levem à aquisição de competências profissionais (2003, p.37).

A Escola enquanto instituição surgiu como uma necessidade da própria sociedade, à medida que o processo social tornou-se mais complexo. Segundo Luckesi: “A escola cresceu e ganhou novas estruturas à medida que as sociedades também foram gerando novas necessidades” (1990, p.78). O autor discorre sobre a trajetória da educação, desde sua institucionalização até os dias de hoje, e faz uma crítica a sua funcionalidade:

Hoje, embora a escola agregue funções supletivas (nas áreas de higiene, saúde, religião etc.), a sua função essencial continua a ser a de mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade. A escola é uma instância privilegiada de tradução da pedagogia em prática docente, não porque se queira, mas porque a própria história da sociedade a constituiu assim (*op.cit.*, p.78).

Dessa forma, podemos dizer que a função da Escola é formar cidadãos a partir de toda uma bagagem cultural que adquiriu durante várias gerações. Uma de suas funções é também a difusão de conteúdos, todavia; esses conteúdos devem ser indissociáveis da realidade do aluno, pois do contrário, eles não têm sentido algum.

Nesta perspectiva, o ensino do conteúdo de história nos anos iniciais iria contribuir neste ideal de criticidade e na construção de um ser social.

Dentro do processo de ensino o professor tem um papel fundamental, pois é ele quem intermediará o conhecimento para o aluno. Desta forma, o professor tem que procurar entender e respeitar cada aluno. E somente a partir disto introduzir o conteúdo.

Pode-se entender também, que atualmente o conhecimento não sai somente da Escola para comunidade, hoje é o mundo exterior que a invade. Dessa forma, fica claro que a Escola não mudou com a globalização, foi modificada por ela. E que nossas crianças entram cada vez mais cheias de informações na escola. Em outras palavras, o ensino de história nos anos iniciais corrobora com este aluno cidadão e crítico que nos preconiza o construtivismo.

Assim, reconhecemos que os meios de comunicação social de massa – no que concerne especificamente a este ensaio à imprensa, ao rádio, à televisão, à *internet* e às novas tecnologias de informação e comunicação – exercem na atualidade e têm exercido há muito tempo (corroborando a constatação do Relatório de 2005 da UN/INSTRAW), uma profunda e também decisiva orientação na vida social, política e cultural de toda e qualquer sociedade e, como tal, constituem-se em um importante instrumento de formação e configuração social de gênero.

Neste contexto, onde convivemos com “antigas” e novas tecnologias de informação e comunicação de massa, o acesso aos bens simbólicos converteu-se em um requisito indispensável à gênese do comportamento individual e coletivo. Ademais, o fato de que os meios de comunicação possibilitam o incremento das relações interpessoais – tanto em âmbito local como em escala planetária – é mais um elemento que requer que o seu acesso e uso seja para além de democrático, ético.⁵

Na perspectiva construtivista, podemos destacar o conceito de mediação do teórico russo Lev Semenovich Vygotsky. Pode-se dizer que este conceito é de suma importância

⁵ UN/INSTRAW - Instituto Internacional de Investigação e Capacitação das Nações Unidas para as Mulheres. Esta Declaração, proveniente da **IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz**, realizada em Pequim no ano de 1995, constitui-se como documento mais amplo e completo produzido por uma Conferência das Nações Unidas com relação aos direitos das mulheres, posto que, ademais de congregar em seu bojo as Conferências e os Tratados anteriores, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a Declaração de Viena.

para compreensão das suas concepções sobre o funcionamento psicológico. O autor acredita que a mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. De acordo com tal conceito, podemos vislumbrar na educação, o professor como mediador entre o saber instituído e o aluno. Desta forma, o educador deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador do mesmo (OLIVEIRA, 1993).

Para os construtivistas,

[...] a criança não é passiva e nem o professor é simples transmissor do conhecimento. Nem por isso o aluno dispensa a atuação do mestre e dos companheiros com os quais interage. Mais propriamente, o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeada pela invenção e pela descoberta (RODRIGUES; SILVA; PARIZ; TRICHES *apud* ARANHA, 2003, p.27).

Para Piaget, o construtivismo não é um método, nem uma técnica de ensino de aprendizagem e nem um projeto escolar, e sim uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando o indivíduo dentro do movimento da história, pois para o autor a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento (BECKER, 1994, p.89).

- MARCO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste projeto será análise documental, partindo da análise dos programas da disciplina de história da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e também no curso de formação docente – Normal de Nível Ensino Médio (o antigo curso de Magistério), no Instituto Estadual Juvenal Muller, contando também com o aporte da história oral⁶ (ALBERTI, 2010) com os professores, visando conhecer quais suportes didáticos são utilizados em seu cotidiano. Posto que, de acordo com Alberti:

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados (2005, p.17).

Dentro de uma perspectiva de pesquisa descritiva, tentarei compreender a forma e os métodos de trabalho dos professores, cuja formação não se dá na área de história, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, utilizarei de técnicas de coletas de

⁶ Assim, se justifica a importância de compreendermos que o universo da História Oral é complexo e diversificado, necessitando, portanto, que o pesquisador tenha bem claro por que, como e para que se fará uma pesquisa utilizando esta metodologia, forjando que abandone posturas ingênuas, como se imbuir da missão de construir uma História “vinda de baixo”, ou que incorra no esquecimento de que toda entrevista é “documento-monumento” (ALBERTI, 2005).

dados como questionários a fim de identificar e descrever as características deste grupo estudado.

Ademais, para contribuir para o desenvolvimento deste projeto utilizarei a história oral, pois a mesma possibilita compreender como se constitui as memórias individuais e coletivas dentro da escola, bem como analisar também de que maneira se constituíram estas memórias. Posto que:

[...] Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do *outro*; e, muitas vezes a *anamnesis pessoal* é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação – lhes dá sentido (CATROGA, 2001, p.45).

E nesse diálogo que faz parte do processo socializador, os indivíduos mantêm o elo com a realidade, que se constitui na própria memória que se tem, pois do modo como “representificam” seu passado, organizam o seu percurso como projeto. Tendo em vista que a memória nunca poderá ser um mero registro, justamente por constituir-se nessa “representificação” que tem sua gênese na relação entre o presente e a tensão tridimensional do tempo, ou seja, numa construção em que “[...] toda a recordação tende a objetivar-se numa narrativa coerente [...]” (CATROGA, *Ibid.*, p.46).

E, em virtude do fato da memória estar sempre “ameaçada pela amnésia”, torna-se compreensível a necessidade do ritual de celebração de encontro com a memória, para evocar a rememoração através dos “traços-vestígios” que têm a função de mobilizar a memória através de revivificações rituais, haja visto que “[...] não há representação memorial sem traços” (CATROGA, *Ibid.*, p.48).

Além disso, a narrativa cria condições favoráveis à análise e ao diálogo tanto de práticas quanto de saberes que são construídos cotidianamente, dentro ou fora do espaço escolar, e também se constitui numa ferramenta metodológica bastante utilizada contemporaneamente no que se refere aos processos de formação e autoformação de professores (MEDINA, 2003).

Considerações finais

Minha pesquisa tem por objetivo, portanto, refletir sobre a formação desse docente dos anos iniciais, sobre a aplicação da disciplina de história e, além disso, nortear esses docentes que já trabalham nos anos iniciais e que não têm formação em História através de formações continuadas, visando dar suporte ao seu fazer pedagógico. Desta forma,

pretendo com este trabalho não só compreender de que forma se ensina a disciplina de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas de que forma se constitui este saber e como podemos torná-lo mais crítico e mais instigante para o aprendizado do aluno.

Além disso, faz-se necessário lembrar que a presente pesquisa encontra-se em fase inicial de coleta de dados a fim de posteriormente oferecer as formações continuadas para os professores da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande.

Entendendo, portanto, que o caminho se faz caminhando, descobrindo, experienciando saberes, penso que essa metodologia, escrita nos dias de hoje, pode ser alterada de acordo com os estudos e olhares que surgirão no decorrer dessa caminhada de leituras e diálogos coletivos, constituindo portanto, uma dialogicidade⁷ no processo. Não dei, então, como encerrado esse marco metodológico, mas, sim, iniciado.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- _____. História dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ARANHA, M. S. F. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica, a história, a formalização**. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003. Versão preliminar.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.19, n.1, p.89-96, 1994.
- CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. p.43-69
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 13ed. Campinas: Papyrus, 2001.

⁷ Categoria eminentemente freireana, que pressupõe uma escuta respeitosa e um se permitir encharcar e ser encharcado pela experiência do outro, bem como partilhar saberes e sonhos (FREIRE, 2005).

- DALBEN, Ângela. Autonomia docente e as Políticas Públicas em Educação: discursos, conflitos e possibilidades. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p.47-66.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisa Contemporânea sobre o Saber Docente**. São Paulo: Universidade de Laval, 1996.
- KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do Letramento - Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr 2002.
- LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ed. São Paulo: Cortez, Brasília - Unesco, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos)
- PONTES, Aldo. **Educação e Formação de Professores: reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Letramento - Um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 98-114.

A EXPANSÃO EDUCACIONAL DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM BAGÉ/RS

Alessandro Carvalho Bica
UNIPAMPA – GEEHN/MPEL
alessandro.bica@unipampa.edu.br

RESUMO

Este artigo é resultado da tese de doutoramento: *A Sistematização da Educação Pública Municipal no Governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS*. Nesse sentido, temos como propósito estabelecer alguns diálogos historiográficos entre a política republicana Rio-Grandense e seus desdobramentos e reflexos educacionais na cidade Bagé na Primeira República. Portanto no processo de reconstrução da história das políticas públicas educacionais pensadas e/ou realizadas pelos Intendentes Municipais nas primeiras décadas do século XX, subsidiamos nossas análises com base nos Relatórios Intendenciais, Relatórios de Orçamento e notícias veiculadas pelos periódicos editados na cidade de Bagé pelo prisma da metodologia histórico-crítica, constituindo um arcabouço empírico capaz de articular as relações entre o escrito e o não-escrito dos documentos.

Palavras-chave: Educação Pública, História de Bagé, História da Educação.

Palavras-Chaves:

Introdução

Ao longo da República Velha, o Estado do Rio Grande do Sul viveu uma experiência singular em termos político-administrativos com a ascensão ao poder do Partido Republicano Rio-Grandense, sob o comando e a tutela de Júlio de Castilhos, estabeleceu-se uma filosofia particular aliada a uma prática política ditatorial.

Sendo assim, a Primeira República no Rio Grande do Sul foi marcada pela hegemonia política do Partido Republicano Rio-Grandense, que se manteve no poder tanto na esfera estadual, como no controle do município de Bagé.

Esta atuação foi assinalada pela influência ideológica do Positivismo, o qual, de acordo com Tambara (1991) apresentou certas especificidades, decorrentes da aproximação das ideias de Auguste Comte com a leitura ideológica realizada por Júlio de Castilhos, este conjugamento ideológico, ficou conhecido como Castilhismo¹.

¹ A obra *Castilhismo: Uma Filosofia da República* escrita por Ricardo Vélez Rodríguez, busca compreender as origens, as influências, os sentidos e os reflexos do Castilhismo, e, resume neste sentido o conjunto de princípios e de regras norteadoras da prática castilhistas: *A “pureza das intenções”, pré-requisito moral de todo governante; O bem público interpretado como “reino da virtude”; e, o exercício de tutela moralizadora do Estado sobre a sociedade.* (2000, p. 17). Ainda, no esforço de compreender o fenômeno do Castilhismo, bem como a incorporação de seus princípios pelos republicanos, Rodríguez (2007, p. 64 e 73-74) faz as seguintes considerações sobre esta ideologia: *O princípio básico para o*

Portanto, neste processo desencadeado entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os republicanos programaram um projeto modernizador de ordem capitalista e centrado em um modelo autoritário de poder. Dentro desta perspectiva, 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, isto é, a formação da “consciência nacional” e o estabelecimento do estatuto da cidadania. (Corsetti, 2008.)

Neste esforço pela estruturação do ensino público como meio de intervenção social, os governos republicanos estaduais trataram de pensar e qualificar políticas públicas educacionais para modernizar e renovar a educação estadual. Sobre esta concepção republicana de educação, Corsetti (1998, p. 154), faz a seguinte consideração:

Em termos educacionais, o governo de orientação positivista moveu-se em função de interesses específicos, que previam a utilização da educação como instrumento de modernização. Nesse sentido a ação governamental, além de jogar com a sua política educacional para ampliar o nível de formação dos gaúchos pela diminuição do analfabetismo, entre outros elementos, demonstrou sua compreensão de que a moral e a educação constituíram-se nos principais elementos de garantia da ordem social, amenizadores de conflitos e promotores da acomodação dos indivíduos à sociedade. A escola foi, assim, um dos mecanismos de construção da hegemonia burguesa. Parta tanto, a política educacional do Rio Grande do Sul, na Primeira República, conjugou iniciativas governamentais com, sobretudo, o apoio à iniciativa privada. Insistimos, no entanto, que as ações no campo educacional integraram um conjunto mais abrangente de medidas que, na sua

*Castilhismo é de que a sociedade caminha inexoravelmente para a sua estruturação racional [...]. Quando uma personalidade esclarecida pela ciência social assume o governo, pode transformar o caráter de uma sociedade que levou séculos para se constituir. A ação política de Castilhos inscreveu-se nesse contexto: não consultou a opinião do povo, nem sequer indagou acerca das condições de receptividade do meio para a sua ação, porque, impelido por um móvel poderoso [...] soube aproveitar o concurso dos fatores predominantes e, de acordo com eles, influir nas multidões, sendo por elas seguido de maneira irrefreável. [...] para os Castilhistas a Assembleia Estadual estava composta, indistintamente, por todos os grupos sociais, aglutinados ao redor do Partido Republicano Rio-Grandense, que era imaginado como agremiação partidária única, uma vez que não se tolerava o pluralismo partidário e, muito menos, o funcionamento da oposição. [...] os castilhistas davam preferência à renovação política, da qual esperavam a mudança moral e espiritual. [...] no castilhismo há uma tendência unificadora em torno do Estado [...], nota-se a tendência a converter tudo em função estatal [...] no sistema castilhista, o escancarado favorecimento da doutrina estatal, através da imprensa do Partido Único e das perseguições, sem piedade, aos jornais da oposição. Rodríguez, Ricardo Vélez. **Castilhismo: Uma Filosofia da República**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. (Coleção 500 anos) e Rodríguez, Ricardo Vélez. **O castilhismo e as outras ideologias**: In: Golin, Tau; Boeira, Nelson (Org). História do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Méritos, 2007, v. 3, Tomo I.*

totalidade, configuraram o projeto político dos republicanos positivistas para o Rio Grande do Sul.

Sendo assim, a organização do sistema educacional rio-grandense no período da República Velha, constitui-se no aparato necessário para a construção do projeto político educacional republicano. Neste sentido, faz necessário compreender que neste período, o governo do Estado, manteve primordialmente o controle sobre o ensino primário², sendo que a escola secundária esteve quase sempre tutelada pela iniciativa privada. Portanto, estas iniciativas governamentais provocaram alterações à ordem cotidiana das cidades no que tange às questões educacionais.

Desta forma, podemos compreender que a educação pública adquiria uma importância vital, pois seria o único meio natural para aflorar as aptidões individuais e desenvolvê-las de forma conveniente. Para Nagle (2001), foi diante deste quadro de transformações ocorridas conjuntamente com os setores da economia, da política, da sociedade e da cultura, que se deve analisar o processo da expansão do ensino. Este esforço deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social.

O processo da evolução das ideias pedagógicas na Primeira República pode ser caracterizado pela expansão da escolarização como grande instrumento para a construção da participação política. Sobre este período Saviani (2008, p.177) traz o seguinte comentário:

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizavam-se pelo debate de ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia

² Em relação à organização do sistema educacional no Estado do Rio Grande do Sul, se faz necessário mencionar os artigos presentes na **Constituição Estadual de 1891**, que tratam especificamente sobre a questão do ensino no Estado. Em relação às atribuições do Presidente do Estado sobre a educação, encontra-se o **artigo 25º - Providenciar sobre o ensino público primário, gratuito e livre, ministrado pelo Estado**; e, em relação às garantias encontradas pelos habitantes do Estado em relação ao ensino, encontra-se o **Art. 71 - § 10 - Será leigo, livre e gratuito o ensino primário ministrado nos estabelecimentos do Estado**. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Constituições sul-rio-grandenses (1843-1947)**. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1963. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/memorial/LinkClick.aspx?fileticket=frKwldvbn2g%3D&tabid=3456&language=pt-BR>. Acesso em 02/06/2013). Sobre a função da escola para os republicanos rio-grandenses, Carboni e Maestri (2000), afirmam que ela possuía duas funções: **ser alavanca para desenvolvimento e aparato privado da hegemonia**. CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário (org.) **Raízes italianas no Rio Grande do Sul (1875-1987)**. Passo Fundo: UPF, 2000.

central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920.

Portanto no processo de reconstrução da história das políticas públicas educacionais pensadas e/ou realizadas pelos intendentess municipais nas duas primeiras décadas do século XX, subsidiamos nossas análises com base nos Relatórios Intendenciais, Relatórios de Orçamento e notícias veiculadas pelos periódicos editados na cidade de Bagé.

Neste sentido, entendemos que os Relatórios³ Intendenciais⁴ e Orçamentais são fontes de pesquisa, e, eram produzidos geralmente no mês de setembro, possuíam como objetivo apresentar o mapeamento das ações e programas realizados pelo Intendente Municipal, referentes a todos os campos da administração pública. Na feitura destes relatórios, cada assunto da administração pública possuía um espaço específico para o relato das atividades anuais do Intendente e seus secretários.

Sendo assim, os esforços estaduais empreendidos pelo governo no processo de expansão do ensino desde a instauração da república no Estado do Rio Grande do Sul, também foram acompanhados pelos intendentess republicanos nas principais cidades do Estado. Nesta perspectiva, é importante perceber e analisar como se

³ A feitura, a apresentação e a leitura dos Relatórios Intendenciais realizada pelos Intendentess municipais aos Conselheiros do município, ocorria geralmente entre os meses de setembro ou outubro, e fazia parte de todo um aparato simbólico e ideológico pensado pelos republicanos, que buscava representar à lisura, a honestidade, a integridade e a boa fé dos administradores sobre as questões do gerenciamento da coisa pública. Esta concepção foi uma prática realizada pelos positivistas, durante toda a Primeira Republica no Estado do Rio Grande do Sul, e pode ser definida pela frase: **“Viver para Outrem, Viver às Claras”**. Sobre este assunto, consultar: CORSETTI (1998) e GUTFREIND (1998).

⁴ Os relatórios intendenciais, sejam eles, os encontrados no jornal O Dever ou os próprios editados pela Intendência, não contemplam e/ou completam a série total das primeiras décadas do século XX, sendo assim, dispomos apenas dos relatórios dos seguintes anos: 1903 a 1908; 1910; 1914 a 1918; 1920 a 1922 e de 1924 a 1930. Portanto, na escrita deste capítulo, as análises serão feitas na conjunção dos dados encontrados nos relatórios intendenciais e orçamentários do município de Bagé.

planejaram as políticas públicas⁵ para a educação municipal nas primeiras décadas do século XX, na cidade de Bagé.

A preocupação com a Instrução Pública Municipal, bem como o aumento dos investimentos financeiros aplicados com a Educação Pública Municipal serão sentidos com maior ênfase, somente após a segunda metade da década de 1920. Contudo, cabe salientar que a década de 1920, na área da educação, foi um período de grandes iniciativas. Foi à década das reformas educacionais. Não havia um sistema organizado de educação pública, abria-se assim um grande espaço para propostas em prol da educação.

Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova⁶. Entre os princípios defendidos por estes educadores estavam à defesa de uma escola pública, universal e gratuita que se tornaram suas grandes bandeiras. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação.

Pretendia-se com este movimento criar igualdade de oportunidades, a função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

Neste sentido, a leitura e a análise dos Relatórios Intendenciais encontrados no período da gestão municipal de Martim Tupy Silveira (1914-1925) revelaram o forte crescimento de instituições escolares⁷ vinculadas às ordens confessionais ou a

⁵ Na 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.

⁶ Além disso, no que se refere à educação na década de 1920, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual inspiradas no Escolanovismo, tais como, a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928. Sobre as implicações do movimento da Escola Nova, consultar: XAVIER (2004) e VIDAL (2008).

⁷ Na perspectiva de compreender o significado do conceito de Instituições Escolares, os estudos de alguns autores, como BUFFA (1979), entre outros, nos ajudam a compreendê-lo. Porém, é preciso ter mente que

professores particulares na cidade de Bagé no período estudado. Sendo assim, esta progressão numérica de escolas representa o avanço da iniciativa privada na expansão do ensino, seja ele, primário ou secundário presente na Primeira República em Bagé.

Por outro lado, mesmo que havendo uma iniciativa do governo estadual conjuntamente às primeiras iniciativas da gestão municipal, estas não foram capazes de impedir esta expansão escolar privada. Sobre o panorama educacional existente na Primeira República, Corsetti (2008, p. 63) faz a seguinte avaliação:

[...], **a ação do governo gaúcho revelou a utilização da educação como instrumento da política de modernização do Estado**, tendo sido marcada por características que resumem a importante intervenção dos dirigentes positivistas em relação ao setor, conforme exposto abaixo: **a) Expansão do ensino público primário, como ação fundamental do Estado**; b) Estímulo e apoio, inclusive com verbas públicas, ao ensino técnico-profissional e superior privados; c) Nacionalização do ensino, especialmente nas regiões coloniais; d) Utilização da escola como instrumento de política de saúde preventiva, através da formação da “consciência sanitária da população”, bem como de assistência social; **e) Contenção de despesas com a expansão do ensino, através dos mecanismos das subvenções escolares e do envolvimento das municipalidades**; f) Centralização administrativa e uniformização pedagógica; **g) Controle pleno do ensino público e liberdade à iniciativa privada**; **h) Utilização da escola pública para a formação da mentalidade adequada ao processo de modernização conservadora promovido pelo Estado**; i) Diferenciação dos saberes, como parte da própria lógica da dominação e da construção do processo de modernização capitalista patrocinado pelos dirigentes republicanos de orientação positivista. **Em paralelo, a política educacional republicana incluiu, através de uma acomodação de interesses, um relacionamento importante entre o PRR e a Igreja Católica que, mesmo não isento de divergências, serviu à concretização dos projetos por eles desenvolvidos.** (grifos nossos)

Portanto, não restringindo a difusão do ensino primário somente as iniciativas estaduais e municipais, os governantes republicanos reproduziam a máxima do discurso do PRR que entendia os assuntos educacionais da seguinte maneira: *“Ensine quem souber e quiser – como puder”*.

na trajetória das instituições escolares, a primeira observação a ser feita parece ser a de que a escola é uma instituição educativa, entre outras, com as quais se relaciona em termos diacrônicos, com mudanças que vêm ocorrendo ao longo da história e sincrônica, estabelecendo relações com o presente, na compreensão de Saviani (2007).

Assim, o exercício do magistério é deixado nas mãos da iniciativa privada, como afirma Louro (1986, p. 11): *Com isso, a iniciativa privada era bem estimulada em todas as áreas, inclusive no ensino, embora neste setor [...] o estado desse assistência.* Dessa forma, entende-se o princípio da liberdade à iniciativa privada no sentido de fomentar a instrução primária e secundária na Primeira República em Bagé.

As Instituições Escolares Primárias em Bagé

Neste sentido, verificou-se que a expansão do ensino privado ocorrida no governo de Martim Tupy Silveira possui os seguintes números comparativos. No início de sua gestão no ano de 1914, havia 15 escolas particulares com uma matrícula de 991 alunos, estes divididos em 734 alunos no ensino primário e 257 alunos no ensino secundário. Por outro lado, no período relativo ao ano de 1922, havia 31 escolas particulares com um número de matrículas equivalente a 1842 alunos, sendo que 1701 alunos estavam no ensino primário e 241 alunos no ensino secundário.

Estes números revelam que ocorreu um crescimento de 57% na oferta de escolas do ensino primário tuteladas pela iniciativa privada, e um aumento de 53% do número de alunos nestas escolas. Cabe salientar que durante todo o período da gestão de Tupy Silveira, o ensino secundário estava atrelado à iniciativa particular no município.

Portanto, nosso interesse é descortinar e inventariar a presença das principais instituições escolares privadas na cidade de Bagé, que usaram a propaganda institucional⁸ como forma de anunciar as atividades educacionais nos jornais O Dever e o Correio do Sul no período compreendido entre 1914-1925.

Neste sentido, não temos como objetivo analisar as características e especificidades das instituições escolares no referido período. Contudo, perceber a importância das propagandas utilizadas pelas instituições escolares, na afirmação de Neves (2007, p. 40 e 47), a autora esclarece a importância das propagandas institucionais:

Importa salientar que a propaganda institucional é uma especificidade da propaganda, cujo objetivo é o de promover a imagem favorável de uma determinada instituição, [...]. Ela exerce noções vitais ligadas ao posicionamento e à imagem da instituição. [...], seu objetivo principal é o de reforçar ou corrigir a imagem

⁸ Sobre o uso, a importância e as características das propagandas de Instituições Escolares em jornais na Primeira República, consultar o trabalho de NEVES, Helena de Araujo. ***A “alma do Negócio”: aspectos da educação em Pelotas-RS na propaganda institucional (1875-1910)***. 260 f. Dissertação de Mestrado, UFPel: FaE, Pelotas, 2007.

pública de uma instituição, e o de associar essa imagem a atributos específicos que sejam considerados valiosos pela comunidade, tais como seriedade, respeito ao cliente, etc. [...] Percebeu-se assim, através do contato com as fontes (jornais) utilizadas nesta pesquisa, que os anúncios das instituições educativas [...], no período analisado, tornavam-se um meio para divulgação do ensino, e das próprias instituições. [...]

Em relação aos dados encontrados sobre a educação particular na cidade de Bagé, elaboramos um quadro síntese das principais instituições escolares noticiadas nos jornais pesquisados no período compreendido entre os anos de 1914 e 1925, com base em sua organização e proposta pedagógica⁹:

Tabela 05 – Instituições Escolares noticiadas nos jornais (1914-1925)

Nome da Instituição	Tipo de Ensino	Vagas	Características
Collegio Tiradentes	P/S	F/M	Externato
Collegio Dupont	P/S	F/M	Internato / Externato
Collegio São Paulo	P/S	F/M	Externato
Collegio São José	P/S	F	Externato
Collegio Perseverança	P/S	F	Internato / Externato
Collegio Nunes	P/S	F/M	Internato / Externato
Gymnasio Bageense	P/S	F/M	Externato
Collegio Espírito Santo	P/S	F	Internato / Externato
Gymnasio N ^a S ^a Auxiliadora	P/S	M	Internato / Externato
Collegio Aplicação	P	F/M	Externato
Collegio São Pedro	P	F/M	Internato / Externato
Collegio São Luiz	P/S	M	Internato / Externato
Escola Parochial S. Sebastião	P	M	Externato

Fonte: Livre adaptação do autor dos jornais O Dever e Correio do Sul

De todo modo, apesar de termos encontrado nos Relatórios Intendenciasais de 1914 e 1922, respectivamente, um número equivalente a 15 (quinze) instituições escolares e 31 (trinta e uma) escolas particulares no período do governo de Martim Tupy Silveira, muitas destas escolas não tiveram nenhuma ocorrência nos jornais.

Sendo assim, na elaboração da tabela 05 tomamos cuidado de apenas mencionar instituições escolares que tiveram mais de 15 ocorrências de propagandas institucionais nos jornais pesquisados. Especificamente sobre os anúncios escolares, Neves (2007, p. 96) argumenta:

⁹ As informações elaboradas no Quadro XX têm como base teórica os estudos realizados por BUFFA & ALMEIDA PINTO (2002) e possuem como objetivo demonstrar as principais características das instituições escolares presentes na cidade de Bagé, no período da gestão de Tupy Silveira.

Nesse contexto percebe-se, tanto pelo conteúdo dos anúncios, como através dos relatórios, que foram muitas as iniciativas do ensino privado na cidade. Por meio da exposição das características dos serviços de que as instituições dispunham, foi possível encontrar, nos anúncios, dados sobre sua origem e seu cotidiano. Desse modo, pode-se saber como as escolas eram constituídas uma vez que eram detalhados, por exemplo, seu calendário escolar, seu corpo docente, suas condições de admissão, as disciplinas que ofereciam, além de sua estrutura física.

A partir destas considerações e da leitura das notícias encontradas nos Relatórios Intendenciários e nos periódicos da cidade de Bagé, revela-se à existência de um número efetivamente peculiar de instituições escolares para uma cidade que possuía neste período a 4ª (quarta) arrecadação de tributos municipais do Estado e já possuía uma população de quase trinta e dois mil habitantes¹⁰.

Também é possível fazer outras apreensões dos dados retirados da tabela 05, tais como a existência de um número maior de instituições particulares, proeminentemente, com o objetivo de atender o ensino primário e secundário na cidade, como também para o ensino de meninos e meninas.

Na tentativa de elaborar uma análise sobre a presença destas instituições escolares no município de Bagé, organizamos a tabela 06, na perspectiva de esclarecer algumas especificidades educacionais destas instituições escolares encontradas nos jornais da cidade.

Tabela 06 – Especificidades das Instituições Escolares

<i>Instituição Escolar</i>	<i>Mantenedora e/ou Proprietário</i>	<i>Endereço</i>
Collegio Tiradentes	Julio Lebrum	Praça da Matriz (imediações)
Collegio Dupont	Charles Dupont	7 de setembro, 205
Collegio São Paulo	A. A. Agostinho da Cruz	General Sampaio, 63
Collegio São José	Heloisa Sarmento	Mal. Floriano, 73
Collegio Perseverança	Julieta Cazarré	Barão do Triunfo, 109
Collegio Nunes	Jacinto Nunes Garcia	Praça Julio de Castilhos, 82
Gymnasio Bageense	Manoel e Pedro Grott	3 de fevereiro, 123
Collegio Espírito Santo	Irmãs Franciscanas	Gen. Osório, 204
Gymnasio Nª Sª Auxiliadora	Padres Salesianos	Praça Rio Branco
Collegio Aplicação	Universina de Araujo Bastos	Gen. Sampaio, 139
Collegio São Pedro	Olivia Romero	General Osório, 113
Collegio São Luiz	Waldemar Machado e Pery Coronel	Gen. João Telles, 15
Escola Parochial S. Sebastião	Cônego Constabile Hippolyto	Praça da Matriz (imediações)

¹⁰ Sobre este assunto, ver LEMIESZEK, Claudio. **Bagé: Relatos de sua História**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

Fonte: Livre adaptação do autor dos jornais O Dever e Correio do Sul

As instituições escolares¹¹ representadas nas tabelas 05 e tabelas 06¹² mereceram destaque, quer seja por sua evidência nos jornais, quer seja por suas propostas pedagógicas, quer seja por suas práticas escolares e/ou por sua existência na atualidade.

Ao analisarmos tabela 06, percebemos que a localização destas instituições escolares situava-se próxima à região que se efetivou a primeira ocupação urbana da cidade de Bagé, isto é, no primeiro centro urbano, entre a Praça da Matriz da Catedral São Sebastião e a Praça Rio Branco, este movimento de diálogo da cultura escolar com a cultura urbana, é lembrado por Faria Filho (1998, p. 143):

[..] é uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os "poderes constituídos" e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os "outros", sobre aqueles que se localizam na periferia.

Logo, salienta-se que no processo da escolha dos lugares que serviriam para a construção de prédios escolares ou de prédios alugados que abrigariam estas instituições escolares, houve todo um movimento que priorizava melhores condições,








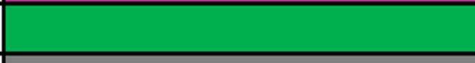





¹¹ Especificamente, sobre a História Institucional do Colégio Espírito Santo da cidade de Bagé, consultar a dissertação de Mestrado: AZEVEDO, Regina Quintanilha. *Práticas Educativas do Curso Complementar de uma Escola Particular Católica (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930-44)*. 139 f. Dissertação de Mestrado, UFPel: FaE, Pelotas, 2003, e sobre a Escola N^a S^a Auxiliadora o livro de MARTINS, Tarcísio Luís Brasil. *Cem anos com a Rainha: centenário da presença Salesiana em Bagé/RS*. Porto Alegre: Inspetoria Salesiana São Pio X, 2004, este trabalho é um interessante estudo sobre a presença da Congregação de Dom Bosco na cidade de Bagé e a sua obra educativa.

¹² Sobre o *Colégio Tiradentes* salienta-se que foi fundado no ano de 1912, por Júlio Lebrum, importante educador nomeado por Getúlio Vargas como chefe da Seção Administrativa da Instrução Pública do RS no período de 1928. Outra importante instituição escolar deste período foi o *Colégio Dupont*, inaugurada por volta do ano de 1910 pelo conhecido educador Charles Dupont, que havia sido escolhido pela maçonaria para o cargo de Diretor do Gymnasio Pelotense em 1902, além de já ter criado escolas na cidade de Rio Grande e Pelotas. A família Dupont estava vinculada ao PRR de Bagé, sendo que seu filho, Adolpho Luiz Dupont, era Presidente do Conselho Escolar, e, redator do Jornal republicano O Dever da cidade de Bagé. Sobre o Colégio Dupont na cidade de Pelotas, consultar: AMARAL (2005) e NEVES (2007).

fossem elas, de salubridade, de espaço, de trabalho, de adequação às legislações educacionais ou por fim, de dialogar com o espaço público e urbano da cidade.

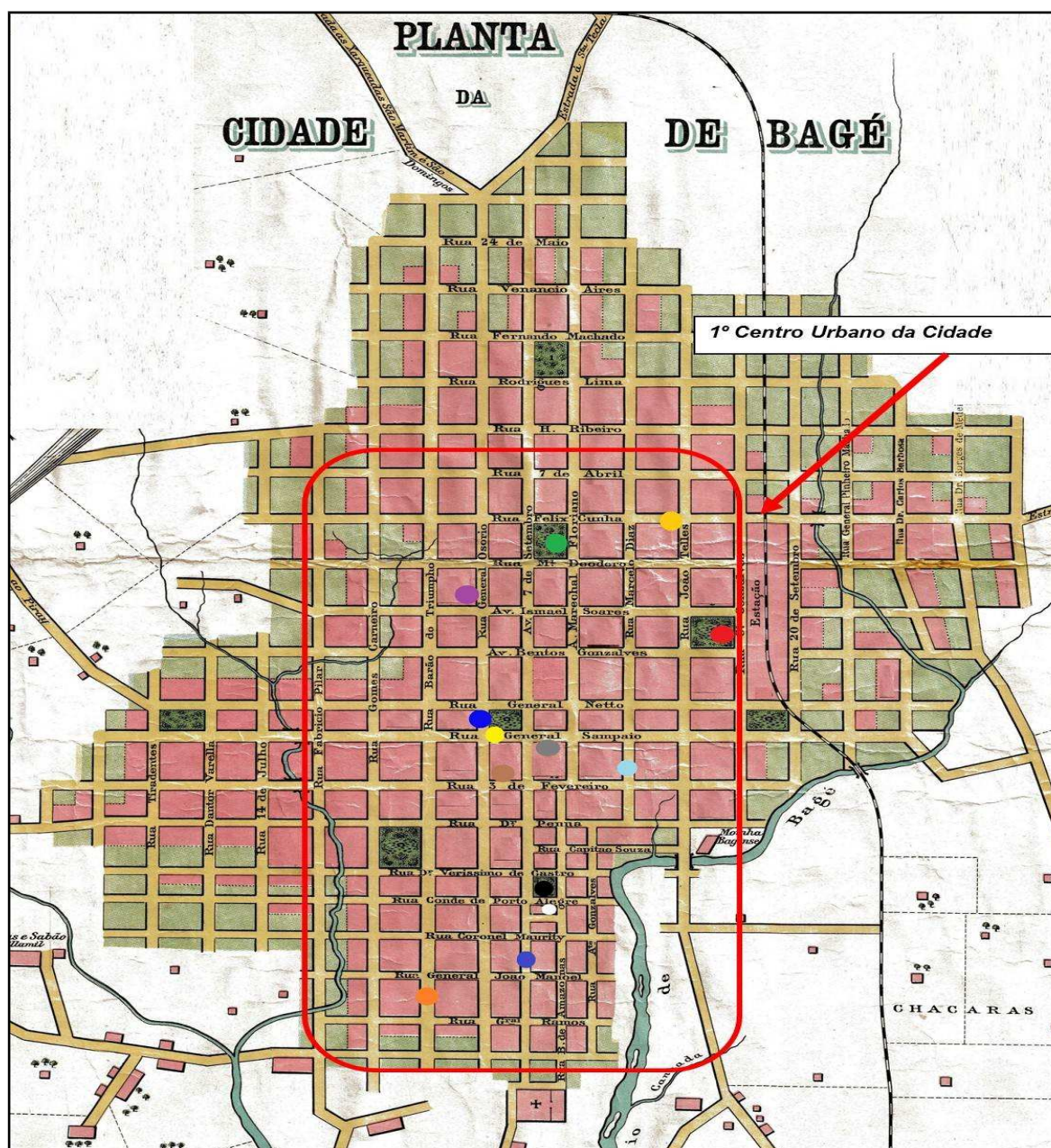
Diante destes fatos, usamos os dados encontrados nas propagandas para localizar as escolas no cenário urbano da cidade, neste sentido, cada instituição escolar recebeu um código de cor diferente, neste sentido, estas cores foram sobrepostos no mapa do centro urbano da cidade, conforme vemos a seguir:

Tabela 07 – localização das Instituições Escolares no cenário urbano

<i>Instituição Escolar</i>	Legenda de cores usadas
Collegio Tiradentes	
Collegio Dupont	
Collegio São Paulo	
Collegio São José	
Collegio Perseverança	
Collegio Nunes	
Collegio Bageense	
Collegio Espírito Santo	
Gymnasio Nª Sª Auxiliadora	
Collegio Aplicação	
Collegio São Pedro	
Collegio São Luiz	
Escola Parochial S. Sebastião	

Fonte: Livre Adaptação do Autor

Mapa 01 - Centro da Cidade



Autor: Desconhecido

Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Bagé

Sendo assim, nosso critério de preferência, foi o maior número de propagandas sobre estes estabelecimentos de ensino, isto significa afirmar, propagandas instituições destas escolas nos jornais da cidade, conjuntamente com suas referências nos Relatórios Intendenciais publicados no governo de Martim Tupy Silveira.

Como o propósito desta parte do trabalho, e por outro lado, o objetivo desta pesquisa não tem por intenção compreender e analisar a vida institucional das instituições escolares tuteladas pela iniciativa privada na cidade de Bagé na Primeira

República, mas sim localizadas dentro do espaço urbano. Portanto, partindo deste critério teórico, faremos apenas menção sobre algumas anotações das escolas mencionadas no último relatório intencional publicado pelo governo Martim Tupy Silveira no ano de 1924.

Instrução – Paralelamente com a instrução publica, a instrução particular é auspiciosamente desenvolvida em nosso meio. **Destaca-se o *Gymnasio N. S. Auxiliadora, dirigido pela Congregação Salesiana***, cuja matricula é 370 alumnos do sexo masculino e com um corpo docente de 21 professores. Tendo o referido estabelecimento, em virtude de ter cessado a sua equiparação, como consequência da actual lei do ensino, ficado na contingencia de requerer bancas examinadoras, o municipio subvencionou o, por diversas vezes, pois que as despezas que se impunham sobrepujavam as focas econômicas do estabelecimento. Sem esse auxilio, a nossa mocidade estudiosa muito veria a soffrer, pois, difficilmente, grande numero de nossos conterraneos poderia fazer seus exames preparatórios, afim de se habilitar a matricula em nossas academias. **Merecem tambem especial menção: - O collegio “Espírito Santo”**, dirigido pelas irmãs franciscanas, com a matricula de 210 meninas e com o corpo docente de 12 professoras; - **O Collegio “Perseverança”**, dirigido pela estimada preceptora exma. D. Melanie Granier, auxiliada por quatro professoras, tem uma matricula de 110 alumnos de ambos os sexos. A estes tres últimos estabelecimentos que teem internato, bem como aos demais, resta a municipalidade incondicional apoio moral. (grifos nossos) (Relatório Intencional de 1924, p. 01)

Através desta pequena incursão pelos anúncios, como também na leitura de trechos dos relatórios intencionais sobre as instituições escolares privadas existentes no período da gestão de Martim Tupy Silveira, compreende-se que ao pesquisar a vida das Instituições Escolares de uma cidade é extremamente relevante na compreensão de uma face da História da Educação.

Considerações Finais

O historiador que se propõe revisitar o passado traz à tona novas interpretações e novos sentidos aos seus escritos, como afirma Chartier (2001): “*Ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis as intenções dos textos ...*”, ancorados nesta compreensão, pretendeu-se que esta parte do capítulo possa possibilitar novas e futuras leituras que possam ser construídas a partir dos dados encontrados sobre estas Instituições Escolares de Bagé na Primeira República, bem como, buscar compreender um passado permeado por intenções políticas,

educacionais e culturais que fazem da história da educação um campo de pesquisa inquietante.

Por fim, esperamos que este trabalho possa exercer um papel fundamental na construção de um acervo e um arcabouço documental para outras pesquisas sobre outras instituições escolares de ensino que estiveram presentes na história da educação de Bagé nas primeiras décadas do século XX.

Referências

Jornais e Relatórios

Jornal O Dever – 1914 – 1924

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.

Livros

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos Pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da Educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação. UFRGS, 2003.

BUFFA, Ester, **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Universitária).

BUFFA, Ester e ALMEIDA PINTO, Gelson. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

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.

_____. **Imaginário social e política educacional no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930)**. In: *Cultura Escolar Migrações e Cidadania*. Atas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FARIA FILHO, L. M. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, nº1, v.24, Jan/Jun,

1988.

GUTFREIND, Ieda. **Historiografia sul-rio-grandense e o positivismo comtiano**. 1998, p. 50. In: GRAEBIN, Cleusa M.; LEAL, Elisabete (org.). *Revisitando o positivismo*. 1ª ed. Canoas: Editora La Salle, 1998, p. 47-58.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.11, n.2, p.25-56, jul./dez. 1986.

NAGLE, J. **A educação na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Helena de Araujo. **A “alma do Negócio”: aspectos da educação em Pelotas-RS na propaganda institucional (1875-1910)**. 260 f. Dissertação de Mestrado, UFPel: FaE, Pelotas, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. . Campinas: SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval et al. **História e história da educação: O Debate Teórico- Metodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

TABORDA, Tarcisio Antônio Costa. **Câmara Municipal de Bagé: 140 anos de História (1847-1987)**. Bagé: Câmara Municipal, 1987.

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

VIDAL, Diana (org.). **Educação e Reforma: O Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Educação na fronteira Brasil-Uruguai: objetivos e desafios com a implantação de um curso binacional

Aline Nunes da Cunha de Medeiros
Universidade Federal de Pelotas
alinencm@gmail.com

Arides Silva Rodrigues
Instituto Federal Sul-rio-grandense
aridesrodrigues@ifsul.edu.br

Bruna de Oliveira Farias
Instituto Federal Sul-rio-grandense
olivebruna@gmail.com

Ricardo Neves Cabral
Instituto Federal Sul-rio-grandense
rcabral.ufsm@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar a experiência de implantação do curso técnico binacional na fronteira Brasil-Uruguai, desenvolvido pelo IFSul - Câmpus Avançado Jaguarão. O curso Técnico em Edificações iniciou suas atividades em 2014, para atender as demandas de uma região carente de profissionais qualificados na área de construção civil. Para entender o processo de desenvolvimento do Câmpus, utilizamos alguns aportes, tais como, entrevista exploratória, a Revista Posteiro, documentos oficiais e obras da área da Educação Profissional. A fim de compreender as dificuldades que se impõem ao ingresso de uruguaios no instituto, buscamos estudar e comparar os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio, identificando as diferenças e os desafios a serem superados, bem como sugerir caminhos para atingir o preenchimento de todas as vagas.

Palavras-chave: cursos binacionais, rede federal de educação, cooperação internacional, escola de fronteira.

Introdução:

O presente estudo tem por objetivo analisar e descrever a realidade vivenciada por alunos e servidores no processo de implantação e desenvolvimento de um curso técnico binacional que surge de uma parceria entre o IFSul - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e CETP/UTU - Conselho de Educação Técnico Profissional e Universidad del Trabajo del Uruguay. No entanto, para compreendermos como se deu esta caminhada em direção às escolas de educação profissional na fronteira, se faz mister tecer um panorama histórico desta modalidade educativa no Brasil.

Ao analisarmos o contexto histórico da Educação Profissional no país e as mudanças ocorridas ao longo do século XX e XXI, nos defrontamos com algumas

influências e concepções que cercaram o ensino técnico, tais como a corrente positivista¹, católica² e maçom³.

Após a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, o panorama educacional sofreu muitas transformações, dentre as quais a necessidade da formação de bibliotecas e universidades para atenderem as camadas mais abastadas da população, bem como o surgimento de Escolas de Artes e Ofícios e Liceus, que tinham como objetivo formar mão de obra para trabalhos considerados inferiores pela elite. Cabe ressaltar que no Brasil a abolição da escravatura se deu em 1888, momento em que as atividades manuais estavam associadas aos escravos; portanto, havia um árduo esforço em dissociar o trabalho de algo negativo e atrelá-lo à ideia de ordem e progresso.

Os estudos desenvolvidos por Peres (2002) sobre os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Bibliotheca Pública Pelotense (1875-1915), na cidade de Pelotas, revelaram que a situação econômica e o grupo ético ao qual determinada pessoa pertencia eram determinantes para o papel que iria ocupar na sociedade. Segundo a autora, representava um sinal de *status* mandar um filho realizar estudos em São Paulo, Rio de Janeiro ou Bahia, principalmente nos cursos de Direito e Medicina, pois essas profissões trariam prestígio social e sinalizavam uma oportunidade para a realização de uma carreira política. Em contrapartida, as atividades manuais eram exercidas pelos homens das classes populares.

As aulas proporcionadas na Bibliotheca Pública Pelotense, previstas desde 1875, constituíram-se como espaços usados para controlar e adaptar homens e meninos da classe desfavorecida a um modelo de vida e de sociedade da elite.

¹Em relação à difusão das ideias positivistas, havia uma nítida distinção entre o ensino destinado às mulheres, em relação àquele destinado aos homens, cabendo a eles a função de trabalhar para o sustento da família e ao gênero feminino educar os filhos, preparando-os para servirem à Pátria. Outro destaque quanto ao papel dos positivistas está na separação da Igreja e do Estado.

²Segundo Manfredi(2002), a primeira República foi um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional. A concepção Católica Humana emerge como uma orientação de educação, centrada no trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias.

³Para discutir o impacto das ideias da maçonaria na educação utilizamos a obra de Amaral (2005), que investigou a face da História da Educação em Pelotas, a partir da história do Ginásio Pelotense. Segundo a autora, havia uma disputa de poder entre os maçons e a igreja católica, que se transferiu para o campo educacional. Em Pelotas, a maçonaria entrou com a aristocracia rural que tinha por tradição estudar na França e, ao regressar, trazia influências europeias. Sobre a Maçonaria, convém ressaltar que apresenta características como símbolos e ritos secretos, além de propagar ideias iluministas e liberais. Em 1902, foi criado o Ginásio Pelotense, que representou uma alternativa em relação à oferta do colégio Gonzaga, criado em 1894, pelos jesuítas, de cunho religioso. A autora também ressalta a influência do Jornal “O Templário”, que circulou de 1920 a 1930, e que denunciava o clero e difundia as ideias maçônicas. Entre os temas mais abordados no periódico: a situação da mulher, a religiosidade e a educação.

Associada ao crime, ao roubo, ao delito, à falta de instrução e de trabalho - realidade de muitos indivíduos das classes populares em função da própria organização social e econômica - era apontada como um dos maiores problemas para o progresso e para a civilização das sociedades (PERES, 2002, p.84).

A noção de um homem bom e de cidadão honrado estava diretamente ligada à instrução e ao trabalho. A inculcação de normas, regras e padrões por meio da educação estava respaldada em prol do progresso e da modernidade. Esse viés assistencialista e de resgate acompanhou, durante muitos anos, as práticas associadas à educação profissional, assim como a ênfase no trabalho como algo engrandecedor e moralizador.

A partir da década de 1930, o Estado passa a ser o principal protagonista da oferta da educação e se constitui uma cisão, um dualismo. De um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista e de outro, a Educação Profissional, formando polos antagônicos que atendem a diferentes objetivos. A década de 1990, tendo por base as modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, confere uma mudança quanto ao entendimento da educação profissional e técnica. Há uma superação em relação ao descompasso que historicamente desvelou duas direções bem definidas culturalmente. A primeira, entre aqueles que tinham legitimidade para adentrar ao ensino secundário e, posteriormente, ao conhecimento acadêmico. A segunda, daqueles que teriam no ensino técnico a aprendizagem e o treinamento para ocuparem as vagas destinadas aos trabalhadores.

A educação profissional, no entanto, é historicamente demarcada pela divisão social do trabalho, que na prática sempre justificou a existência de duas redes de ensino médio, uma de educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado, e outra profissional, para os trabalhadores. A sua origem remonta à separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, ou seja, a lógica de que alguns pensam, planejam, e outros executam.

Assim, ao se pensar no objetivo da Meta 11 do PNE, há de se levar em conta a superação dessa dualidade. Deve-se considerar ainda que a construção de uma proposta para atendimento educacional dos trabalhadores precisa ser orientada por uma educação de qualidade, não podendo ser voltada para uma educação em que a formação geral está descolada da educação profissional. (Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014, p.39)

A LDBN 9394/1996, com alterações subsequentes, apresentou ideias concernentes à educação onde o trabalho passou a contemplar o princípio educativo, bem como a cidadania e o compromisso em assegurar o acesso à educação a pessoas que não o concluíram na idade certa.

Outro instrumento político pedagógico importante acerca da educação profissional é o Plano Nacional de Educação, principalmente as Metas 10 e 11, que tratam, especificamente, da educação técnica e profissional, servindo como guia de orientação para a elaboração dos planos municipais e estaduais de educação. Este documento traz diretrizes para a formulação de políticas públicas em educação. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro plano que tinha regência de 2001-2010. Cabe ressaltar que o período em que o Plano transitou no Congresso sofreu mais de três mil emendas e seu texto foi aprovado somente em maio de 2014.

Entre as conquistas previstas na construção do Plano⁴, um dos maiores avanços e expectativas se dá em torno da destinação de 10% do PIB Nacional para a educação. No entanto, este ponto desperta polêmica em relação ao destino de parcela do PIB para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede isenção fiscal a escolas e faculdades privadas com bolsas de estudos, assim como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Ciência Sem Fronteiras. De acordo com os críticos, a inclusão desses programas na cota de recursos do Plano Nacional de Educação pode comprometer o investimento na educação pública como prioridade.

A sanção da presidente Dilma Rousseff, acerca do Plano Nacional de Educação, ocasionou grande avanço na área educacional, pois garantiu a permanência do projeto, evitando o abandono a cada troca de governo.

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, conforme a lei 11.892/2008, no artigo 6, que trata das finalidades e das características dos Institutos Federais, fica explicitado que além de atender ao atual paradigma educacional, no que tange a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da

⁴O Plano Nacional de Educação(2014-2024) é composto por 10 diretrizes e 20 metas. Estão previstas as seguintes diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

economia, também surge com a finalidade de alavancar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Projeto: Escolas de Educação Profissional na Fronteira: do sonho à realidade

O Campus Avançado Jaguarão inicia suas atividades no primeiro semestre de 2014, mas sua gênese começa em 2011, com audiências públicas promovidas pela prefeitura que se estendem até 2013, quando lança a promoção do Primeiro Fórum de Educação Técnica na Fronteira articulada com a Secretaria de Educação do Município. A cidade conta com 28.482 habitantes e faz fronteira com Rio Branco(Uruguaia), que possui mais de 14.000 habitantes. Atualmente, o Campus atende uma demanda uruguaia, além de contar com alunos da cidade vizinha de Arroio Grande.

Este projeto é decorrente de uma proposta anterior de integração regional e desenvolvimento da fronteira, que teve como primeira experiência a implantação do Campus de Santana do Livramento que faz divisa com Rivera, oferecendo como primeiro curso binacional do lado brasileiro Informática para a Internet e, do lado uruguaio, Controle Ambiental. Cabe ressaltar que este campus foi a primeira escola técnica federal na fronteira, iniciando suas atividades em 2010.

Na revista *Posteiro*⁵- Especial Região de Fronteira, que circulou de novembro a dezembro de 2012, na gestão do Reitor Antônio Carlos Barum Brod, incluiu um vasto material de divulgação das ações promovidas no Campus de Santana do Livramento. As informações veiculavam os projetos de extensão desenvolvidos pelo IFSul nesta região, bem como uma entrevista com o diretor Alessandro de Souza Lima, que participou da implantação do campus e a experiência com o Programa Mulheres Mil, pensado a partir da formação, como alternativa e perspectiva de um futuro melhor para alunas da periferia. Além destas matérias, dados reforçavam o histórico do processo, que culminou em experiências positivas e de sucesso, envolvendo brasileiros e uruguaios, vindo a se concretizar e a ampliar a oferta destas escolas técnicas em áreas fronteiriças. Neste exemplar, fica explícita a importância do projeto “Escolas de Educação Profissional na

⁵A Revista *Posteiro* é um material produzido pela Coordenadoria de Comunicação Social do Instituto Federal Sul-rio-grandense desde 2006. Em seus exemplares, é possível acompanhar notícias referentes a todos os Campi. Através da página do Instituto é disponibilizada uma versão digital para downloads da revista. Sobre a circulação deste material, inicialmente havia uma produção mensal de exemplares e edições especiais. A partir de 2013, a revista não foi mais produzida mensalmente.

Fronteira”, em 2006, que previa a criação de cursos binacionais nas regiões limítrofes entre os dois países.

De acordo com os dados da revista *Posteiro*, o projeto iniciou a partir de uma reunião com representantes das duas instituições de ensino, da Embaixada do Brasil no Uruguai, dos ministérios das Relações Exteriores e da Educação (MEC) do Brasil e do Ministério de Desenvolvimento e Planejamento do Uruguai. Deste encontro ficou estabelecido um projeto de cooperação técnica para formação de professores em áreas estratégicas para a educação profissional do Uruguai. Houve aprovação pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), que financiou projetos nas áreas de indústria, energia e meio ambiente. Para dar continuidade ao diálogo que envolvia a educação profissional nas duas nações foi acordada a oferta de cursos de curta duração, cursos técnico-profissionais a serem desenvolvidos pelo IFSul e CETP/UTU.

Para consolidar o projeto de implantação de escolas federais em áreas fronteiriças, um intenso processo de discussão envolvendo diferentes agentes foi pactuado. Cursos de formação que envolviam seminários, palestras e oficinas uniram docentes, gestores públicos e governos das cidades de Artigas/Quaraí; Rivera/Santana do Livramento; Chuy/Chuí e Rio Branco/Jaguarão. Para compreender como operava o sistema educacional no Uruguai, foram realizados intercâmbios para o país vizinho; também no anseio de atender as demandas relacionadas à educação profissional e tecnológica. Em 2007, foi assinado o acordo interinstitucional para formalizar a parceria e, em 2008, com o financiamento da ABC, ficaram definidas as áreas de maior interesse pelos dois países: mecânica, informática e meio ambiente.

Em relação às políticas direcionadas à educação profissional, o início do século XXI reservou uma reconfiguração acerca do ensino técnico e profissionalizante. A expansão da Rede Federal de Ensino Profissional em direção a locais distantes das capitais foi significativa quanto à possibilidade de levar desenvolvimento a regiões que antes apenas exportavam parcela de seus habitantes para outros centros. Atualmente, com a criação de Institutos Federais em cidades pequenas e instalados em locais de periferia, fez com que dentro das próprias cidades se buscasse melhorias para lugares antes negligenciados, além de criar alternativas para aproveitar e manter o cidadão na sua própria localidade. Portanto, a expansão das vagas na rede federal, o incentivo à elevação da escolaridade, a criação de novos postos de trabalho decorrentes da criação dos institutos federais também envolveu uma articulação com os anseios locais.

Partindo dessa ótica, as fronteiras também passam a ser alvos de políticas, uma vez que estabelecem imbricações culturais que se tornam visíveis na fala, nos hábitos alimentares, no mercado de trabalho e nas relações sociais. Há um fluxo intenso e diário na ponte que separa brasileiros (jaguarenses) e uruguaios (Rio Branco), o que não se restringe somente a um limite de separação de territórios. O que em determinado momento da história se mostrou perigoso e instável, diante de invasões e batalhas, nos dias atuais sinalizam pontos de encontro entre culturas e simbioses. A tradição gaúcha do chimarrão e do churrasco, bem como o “portunhol”, que se faz compreender entre os residentes da região de fronteira, revela uma maior identificação da região sul, do Rio Grande do Sul, com países como o Uruguai e a Argentina. Identidade esta que se observa menor entre osetados brasileiros mais distantes da fronteira meridional.

A facilidade de cruzar a fronteira para a realização de consumo é intensa de ambos os lados e, apesar da desvalorização do real frente ao dólar em função da crise econômica mundial a qual ocasionou a diminuição dos frequentadores aos “freeshops”, ainda é considerável o número de brasileiros que visitam estes estabelecimentos comerciais. Por outro lado, o momento favorável aos estrangeiros permite com que se torne cada vez mais habitual encontrá-los em restaurantes e supermercados brasileiros. Diante dessas trocas culturais, da interdependência econômica nestas regiões e dos acordos estabelecidos entre os países emerge a necessidade de constituir cursos que possibilitem aos cidadãos uruguaios e brasileiros uma dupla certificação.

O curso Técnico em Edificações foi definido para ser ofertado no segundo semestre de 2014, sendo que a demanda de um curso binacional provém da necessidade de aproximar cidadãos brasileiros e uruguaios através de uma formação que possibilite desempenhar, de forma legal, atividades laborativas em ambos os países.

A escolha da especialidade se justifica devido à importância de formar mão de obra qualificada na área da construção civil. Além disso, o IFSul já oferecia em Pelotas um curso de Técnico em Edificações com trajetória reconhecida, que aglomerava grande número de alunos das cidades vizinhas, incluindo-se as cidades de Jaguarão, Arroio Grande e Herval. A experiência de muitos professores que compõem o quadro do Campus Avançado Jaguarão, na área de edificações, devido a suas atuações no Campus Pelotas – tendo como bagagem conhecimentos e experiências com a organização didática do curso – contribuiu para o processo dialógico e facilitou a elaboração de um Projeto Político Pedagógico do Curso. Um dos grandes desafios foi a construção do PPC - Projeto Político do Curso, para que atendesse as especificidades locais/regionais, além

de ter cadeiras voltadas para o restauro, já que a cidade de Jaguarão é reconhecida por sua densidade de prédios históricos, que em grande parte foram tombados pelo IPHAN.

O ingresso da primeira turma subsequente do Técnico em Edificações, com duração de dois anos, iniciou no segundo semestre de 2014, com a implantação do Campus Avançado Jaguarão. As vagas foram divididas e destinadas: 50% para brasileiros e 50% para uruguaios. O primeiro semestre preencheu quase todas as vagas destinadas aos alunos uruguaios; no entanto, no ingresso da segunda turma, esse número foi bem menor. O processo de seleção envolve algumas singularidades. Enquanto os brasileiros concorrem através de vestibular, a seleção via Uruguai se faz através de sorteio, quando há mais interessados do que vagas. Após a definição dos estudantes que iriam acessar o curso binacional, foi elaborada uma lista com os documentos dos alunos aptos a efetuarem a matrícula.

Sobre as razões que transitam em torno da parceria entre Brasil e Uruguai, é preciso pensar no reflexo que a iniciativa política integradora de construção de escolas de fronteira traz. Elas representam uma extensão de acordos econômicos de cooperação como o MERCOSUL⁶, além do fortalecimento do Brasil como potência hegemônica na América do Sul e uma possibilidade do Uruguai em aproveitar oportunidades que o país vizinho oferece. A criação de nexos de dependência com outros países e o aumento da mobilidade na fronteira vislumbram bons resultados que atendem aos interesses dos envolvidos.

O Uruguai⁷ é um país de menores proporções e que manteve prioridade na oferta de educação de qualidade. Sobre o trajeto formativo, os alunos ingressam na “jardineira” que apresenta similitude ao último ano da educação infantil do sistema educacional brasileiro, obrigatoriamente, a partir dos cinco anos. O ensino fundamental no Brasil que vai até o 9º ano, no Uruguai, compreende seis anos. Após, os estudantes escolhem entre realizarem estudos no Liceo ou na UTU e fazem quatro anos no Ciclo Básico e dois anos

⁶A Sigla MERCOSUL tem como significado Mercado Comum do Sul. Foi criado em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção. É composto por: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Entre os objetivos do Bloco está a integração dos mercados, pensando no crescimento econômico e no desenvolvimento social. As medidas adotadas visam favorecer o comércio internacional, uma área de livre comércio e uma união aduaneira. Do ponto de vista cultural, os intercâmbios intelectuais e universitários, com a validação de diplomas entre as nações e a oferta do ensino de Português nos outros países e do Espanhol no nosso, revelam uma mudança importante envolvendo os países que compõem o Bloco.

Ver mais: revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/mercosul.

⁷ Sobre o sistema educacional uruguaio, a obrigatoriedade de estudo se dá até o final do Ciclo Básico, o secundário. No Liceo, há quatro possibilidades de Bachillerato: Humanístico, Científico, Biológico e Artes. Por uma questão de disputas políticas, a UDELAR (Universidade da República) desejava o monopólio do ensino superior. Isto fez com que a UTU viesse a oferecer cursos superiores apenas de matriz tecnológica, mas com seu foco principal ao que se equivaleria no Brasil ao ensino médio e cursos técnicos (a Tecnicatura).

de Bachillerato. Ao optarem pela UTU, também poderão fazer a Tecnicatura, uma preparação técnica para atuar no mercado de trabalho. Estima-se que de 30 a 40% da população uruguaia se direciona às Tecnicaturas, almejando uma ocupação profissional. Tratando-se da UTU é possível acompanhar disciplinas técnicas no Ciclo Básico.

Salienta-se que o ingresso no ensino superior no Uruguai é livre, mas há um pré-requisito; o Bachirellato deve ser na mesma área do curso universitário pretendido. Expostas as diferenças no campo da educação, que envolvem as duas nações, damos sequência ao desafio da pouca adesão de uruguaios no curso binacional e a construção de alternativas para modificar esta situação.

Por se tratar de um país de dimensões menores, com um universo de habitantes mais reduzido, ocorre uma disputa no Uruguai, entre as instituições, para cooptarem os estudantes. Para compor este cenário, surge o Brasil, através da oferta dos cursos binacionais, que dispõem de investimentos econômicos governamentais para a ampliação da educação profissional, demonstrando ser um ator em potencial para atrair alunos. É sabido que o orçamento destinado às instituições educacionais está atrelado ao número de estudantes e, nesse caso, a perda de matrículas gera menos recursos. O impacto de baixas matrículas de estudantes uruguaios pode estar relacionado ao desinteresse na divulgação do curso dentro da UTU ou do Liceo, pelas razões acima expostas.

Outra razão para a baixa adesão de alunos uruguaios pode advir da desmotivação dos estudantes em não perceberem vantagens na realização e dispêndio de recursos financeiros e de tempo em um curso que é equivalente à Tecnicatura, que o próprio país oferta. Outra peculiaridade que se reserva aos países está na relação de seus contratos de trabalho. Os professores contratados pela UTU ou Liceo recebem por hora; assim, havendo diminuições de turmas isso trará impacto financeiro aos educadores que terão reduzidas suas cargas horárias.

A proposta em criar o projeto de extensão “Cruzando fronteiras: divulgando o curso do Campus Avançado Jaguarão” nas escolas da região e Rio Branco-UY, visa divulgar o IFSul entre os municípios próximos à Jaguarão, tais como Arroio Grande e Herval e, do lado uruguaio, Rio Branco. Ir ao encontro de alunos, levar o depoimento de estudantes, técnicos e docentes, bem como esclarecer as possibilidades de atuação profissional ao realizar o curso de Técnico em Edificações se revela como sendo uma via para melhorar o interesse e o conhecimento pelo curso, aumentando a demanda.

Outros fatores que poderiam ser impeditivos quanto à inserção dos uruguaios na rotina escolar, como a língua e as diferenças culturais, são barreiras superadas, pois se

nota uma cumplicidade diante da ajuda mútua entre aqueles que possuem mais fluência para com os que apresentam mais dificuldade. Também existe um interesse dos estudantes brasileiros e professores em melhorarem a comunicação em espanhol.

Para compreender as peculiaridades atinentes à oferta de cursos binacionais foi importante contatar alguns precursores do Câmpus Santana do Livramento. De acordo com Alcione Maschio, docente do Campus, a experiência da implantação vivenciada no instituto apresentou particularidades referentes à própria formação do quadro de professores. Segundo a pesquisadora, nos dois primeiros semestres não havia nenhum professor da fronteira e os profissionais vinham das mais diversas regiões do Estado. A diversidade de experiências se revelou como um fator positivo, que contribuiu mais para a valorização da cultura nas salas de aula.

Outro ponto destacado no estudo de Maschio (2014) centrou nas atividades que envolviam a aprendizagem e o conhecimento das línguas: português e espanhol. Nos primeiros dias de aula, os alunos foram solicitados a escreverem suas experiências com o idioma. As perguntas aplicadas às turmas dos cursos subsequentes binacionais confirmavam uma familiaridade com a cultura do país vizinho. Nas escritas, ficava explícita a relação de parentesco, pois muitos estudantes se diziam netos, filhos, sobrinhos ou referiam ter convivência próxima com pessoas do outro lado. A autora salientou que nenhum discente usou o termo estrangeiro para se referir a quem vive no outro país.

Outro dado relevante, que envolve o conhecimento do idioma, diz respeito ao acesso à segunda língua estrangeira e menciona o maior interesse dos uruguaios em aprender o português ou o “portunhol”, em relação aos brasileiros sobre o espanhol. Segundo Alcione Maschio, as circunstâncias para esse resultado estão associadas à presença massiva da televisão brasileira no Uruguai, além de questões econômicas e de trabalho.

Apesar do Campus Avançado Jaguarão não ter formado nenhuma turma, pois o primeiro ingresso foi em agosto de 2014, certos momentos são únicos, tais como a aula inaugural que marcou o início das atividades. Neste dia, houve apresentação dos servidores para a turma, o discurso do diretor, bem como a participação de representantes do IFSul e da Universidad del Trabajo del Uruguay⁸. Os estudantes foram

⁸A UTU, em contrapartida da oferta dos cursos binacionais, oferece o curso em Tecnicatura Arroz e Pasturas, destinando 10 vagas a alunos brasileiros, em um curso com similitude ao Técnico em Agricultura. As aulas ocorrem durante a semana, no período da noite, em Rio Branco/Uruguai. Atualmente frequentam seis estudantes.

convidados a escreverem suas expectativas sobre o futuro e a depositá-las em uma urna que será posta no subsolo do prédio do Campus Avançado Jaguarão. Da classe que, inicialmente, contava com 32 alunos, alguns já se evadiram, por razões diversas, entre elas: dificuldade em gerenciar trabalho e estudo, problemas familiares e não identificação com o curso. O número atual de estudantes que frequentam o curso está em 24. Mas, daqueles que permanecem, fica bastante clara a identificação com o curso e o encantamento com as experiências propiciadas no ambiente.

Na tentativa de traçar um perfil da turma, foi realizada uma pequena entrevista exploratória⁹ pela equipe de técnicos-administrativos em educação, ainda nos primeiros meses, com a turma ingressante, envolvendo apenas duas questões acerca dos motivos que os levaram a escolher o curso Técnico em Edificações. Investigar o interesse e as expectativas em relação ao curso, bem como a profissão que ocupavam, daria uma noção sobre as trajetórias formativas e os anseios. Entre as respostas obtidas, muitos viam no curso Técnico em Edificações o primeiro passo para a realização de outros sonhos, como cursos superiores em Arquitetura ou em Engenharia. Outras escritas trouxeram a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e a ideia de ser uma área em ascensão. O fato de ser um curso conceituado e de menor duração também estava entre os motivos de interesse. Dois alunos confidenciaram a realização do vestibular para Arquitetura e a não aprovação, o que na época os impediu de concretizarem uma vontade que agora estaria sendo de certa forma suprida. Sobre a atuação profissional, a maioria revelou trabalhar em comércio, “freeshop” ou como servidores da prefeitura municipal de Jaguarão. Na turma existem trabalhadores autônomos, desempregados e somente estudantes.

Em dezembro de 2013, houve um concurso no Instituto Federal Sul rio-grandense para diversos campi e, naquela ocasião, foi cobrada(a quem optasse por alguma das áreas oferecidas à Santana do Livramento) a obrigatoriedade na realização de oito questões envolvendo o espanhol. A própria elaboração da prova já demonstra uma preocupação e um reconhecimento da importância do idioma e da necessidade dos profissionais que irão atuar na fronteira, no sentido de estarem abertos a novas experiências envolvendo o espanhol.

A troca de informações, envolvendo os campi que oferecem cursos binacionais, representa espaços ímpares para discutir a continuidade do projeto de escolas de

⁹ Sobre as duas questões da entrevista exploratória: a) Qual a sua profissão? b) Por que decidiu fazer o curso Técnico em Edificações?

fronteiras. As atividades previstas, como as visitas aos institutos, apresentação de experiências de êxito, debates sobre assuntos que precisam ser melhor desenvolvidos, têm por metas a melhoria da qualidade de ensino e a inserção expressiva de estudantes do lado uruguaio.

Para evitar certos entraves que acometem o setor administrativo, algumas medidas poderiam ser efetivadas. Uma das hipóteses levantadas por Maschio (2014) reforça a importância da confecção da carteira de fronteiro. Os custos são elevados para a aquisição do documento, o que impossibilita o acesso a esse benefício. As vantagens de deter a carteira de fronteiro recairiam sobre a realização de estágios, trabalho e moradia com maior facilidade.

No Campus Jaguarão, as dificuldades emergem de atividades rotineiras como as que envolvem a concessão de benefícios da Assistência Estudantil¹⁰. Os estudantes uruguaio, que participam dos editais e são contemplados, recebem o benefício por meio de ordem de pagamento, uma vez que no Uruguai não existe CPF e para requerê-lo seria preciso cumprir certas exigências, gerando um contratempo, pois no Brasil os bancos exigem esta documentação para a abertura de contas.

Considerações Finais:

Para concluir, se observa o comprometimento dos profissionais envolvidos (apesar das instalações provisórias e ainda não satisfatórias) na organização das atividades, com a oferta dos cursos Integrado e Subsequente em Edificações. Para dar início às atividades, algumas parcerias foram estabelecidas, na medida em que a previsão de entrega do prédio físico do Campus seria no final de 2015, previsão que não se confirmou.

Atualmente, as aulas didáticas ocorrem em salas no prédio da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Em um prédio cedido pela prefeitura, próximo ao antigo porto, está o espaço destinado às aulas práticas. O setor administrativo do Campus também opera provisoriamente na UNIPAMPA. Também a escola Estadual Espírito Santo cedeu salas para que fossem atendidos os estudantes do segundo ingresso do Subsequente. A escola Marechal Castelo Branco empresta sua quadra coberta para as atividades relacionadas à Educação Física do curso integrado. O prédio que receberá, integralmente, o Campus Avançado Jaguarão está sendo construído em um terreno

¹⁰ A cada semestre é lançado um edital com os benefícios da Assistência Estudantil no campus. Entre os auxílios está previsto transporte, alimentação e moradia. Tanto os brasileiros como os uruguaio que atenderem o perfil socioeconômico passam a concorrer para a aquisição do benefício. Entre os estudantes que recebem os auxílios, vários são uruguaio.

cedido pela prefeitura em uma zona carente da cidade - Corredor das Tropas; conforme os dados da Diretoria de Projetos e Obras do IFSul, a obra do Campus contará com 2.094,07 m² de área construída e a capacidade para atendimento de 400 alunos.

Além de suprir a falta de profissionais no setor da construção civil, também está a ideia de consolidar um curso de ensino médio técnico na cidade, através do Integrado em Edificações. O Integrado apresenta uma carga horária maior e mais extensa (de quatro anos), desfruta de recursos que o instituto recebe para a criação de laboratórios e a concessão de bolsas de pesquisa e extensão, além de garantir horário de atendimento em turno inverso, destinado aos alunos que desejam obter aulas de reforço.

O esforço coletivo moveu inúmeras pessoas para que o Campus Avançado Jaguarão deixasse de ser um sonho e virasse realidade. Políticos, gestores, técnicos, docentes e alunos estão engajados na divulgação dos cursos, com a finalidade de levar ao conhecimento, também, de indivíduos que estão distantes do ensino formal, a possibilidade de acesso e inclusão. Todas as iniciativas de promoção do curso são muito recentes, contudo, acreditamos que à medida que os nossos egressos forem absorvidos pelo mercado, estaremos consolidando a identidade do instituto de oferecer ensino de excelência e, assim, haverá maior concorrência no ingresso ao curso Técnico em Edificações, modalidade subsequente, por parte dos brasileiros, assim como uma maior adesão por parte dos uruguaios.

Referências:

- AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. Pelotas: Seiva/UFPel, 1999.
- ANVESA, Matheus Machado; KOTZ, Ricardo. Política Externa Brasil-Uruguai: Comensalismo ou Protocooperação Estratégica? **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 4, n. 2, 2012.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Disponível em:** < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 de jul. 2015.
- BRASIL, Lei. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>, acesso em: 27 de jul. 2015, v. 19.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Cortez Editora, 2002.
- PERES, Eliane Teresinha. **Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- MASCHIO, Alcione Jacques. Educação Técnica binacional na fronteira: inovação, conquistas e dificuldades. **Revista Thema**, Pelotas, v.11,n.2,60-73, 2014.

SILVA, Ricardo Marques et al. **O mérito das cidades-gêmeas nos espaços fronteiriços**. Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social, n. 5, 2008.

PosteiroEspecial - Binacional. Net, Pelotas, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/IFSUL/Downloads/Posteiro_Binacional_2012.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

KOBAYASHI, Elisa. **Como surgiu e como funciona o Mercosul**. Net, 20.... Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/mercosul-490289.shtml>>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Net, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

PROEJA: CONSTITUIÇÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Aline Bairros Soares
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Maria
aline.qmc.bs@gmail.com

Ascísio dos Reis Pereira
Universidade Federal de Santa Maria
ascisio@bol.com.br

Cláudia Smaniotto Barin
Universidade Federal de Santa Maria
claudiabarin@nte.ufsm.com

Paula Rochele Silveira Becher
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Maria
chele_becher@yahoo.com.br

Pauline Vielmo Miranda
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Maria
pauline.v.miranda@hotmail.com

Roselene Moreira Gomes Pommer
Universidade Federal de Santa Maria
roselenepommer@ctism.ufsm.br

Resumo

Frente as mudanças nas configurações do trabalho e da educação, que ocorreram ao longo do século XX e perduram na atualidade, busca-se através desse artigo debater algumas questões que envolvem o PROEJA. A partir da análise qualitativa de fontes documentais, bibliográficas e da realização de entrevistas, foram selecionados três pontos de análise: os processos de evasão, juvenilização e formação docente para o Programa. Verifica-se que os desafios são muitos, mas, em contraponto, destacam-se os pontos positivos que remetem à possibilidade da formação ampliada, a partir da integração entre vários saberes, visando a superação da unilateralidade voltada estritamente para as necessidades do mercado, novas oportunidades de emprego e a possibilidade do prosseguimento dos estudos, além da função social inclusiva que os cursos atendem. Palavras-chave: PROEJA, Educação Profissional, Evasão, Juvenilização, Formação Docente.

1. Introdução/ Histórico

O presente artigo pretende abordar algumas das questões que envolvem as políticas públicas para a educação de jovens e adultos trabalhadores, em específico o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A partir da percepção do contexto de inserção e consolidação de tais políticas, busca-se refletir sobre algumas das disputas que compreendem o Programa, assim como as possibilidades e os desafios que permeiam sua práxis. O atual momento do capitalismo é definidor das diretrizes das reformas educacionais que buscam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica para a formação de trabalhadores. Assim, uma série de ações vêm sendo propostas pelo Estado e a educação se torna um importante setor de distribuição de políticas públicas. Tais políticas constroem-se em espaços de disputas, que denotam diferentes concepções sobre a educação e a formação para o trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP) compõem algumas das modalidades de ensino que receberam maiores atenções das políticas públicas educacionais nas últimas décadas. A partir de demandas advindas dos grupos sociais que as integram, das discussões sobre a integração entre trabalho e educação no meio educacional e de algumas experiências anteriores, ocorreu a construção do PROEJA, com o objetivo de integração entre a EJA e a EP.

A EP é compreendida como modalidade de ensino no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), de acordo com a qual, na redação de 2008, a EP “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Sua configuração é pautada por diferentes concepções e projetos políticos, os quais permeiam sua constituição. Dentre as lutas travadas no âmbito da EP está sua integração à educação básica, o que foi suprimida pelo Decreto 2.208/97, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto 5.154/2004. Este último Decreto permitiu que a EP pudesse ser ofertada de três formas: *integrada* à educação básica, pautada em currículo e matrícula únicos; *concomitante* à educação básica, compreendendo dois currículos diferentes; e *subsequente*, para aqueles que já concluíram a educação básica (BRASIL, 2004).

A LDBEN/96, ao disciplinar a educação escolar, estabeleceu sua vinculação ao mundo do trabalho e à prática social. Essa vinculação está detalhada no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o capítulo III da LDBEN/96, ao considerar que a formação inicial e continuada de trabalhadores se constitui por cursos ou programas de Educação Profissional que:

articular-se-ão preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004, art. 36, § 2º).

Tais instrumentos legais possibilitaram a constituição do PROEJA. Seu primeiro marco normativo específico é a Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Portaria nº 2.080/2005 determina que todas as instituições federais de Educação Profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Essa Portaria é transformada integralmente no primeiro decreto que estabelece o Programa, o Decreto nº 5.478/2005. Desde sua implantação (2005-2006) o PROEJA é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

O Decreto de 2005 estabeleceu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito das instituições da Rede Federal. O mesmo foi revogado e instituiu-se um novo, o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006, que estabeleceu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA e se tornou a base legal do Projeto. Posteriormente, foram elaborados os três Documentos Base que consubstanciaram suas diretrizes: o Documento Base PROEJA Técnico, de nível médio; o Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental; e o Documento Base PROEJA Indígena.

O decreto de 2006 ampliou as possibilidades de abrangência do programa com a inclusão da terminologia “Educação Básica”. Assim, além do ensino médio, os cursos integrantes do PROEJA podem ser ofertados conjuntamente com o ensino fundamental, de forma integrada ou concomitante, a partir da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Com o novo Decreto, há inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (“Sistema S”) como possíveis proponentes.

A partir de então, as discussões sobre as possibilidades de integração entre a educação básica de nível médio e a educação profissional ganharam destaque no meio educacional. Tais discussões aliaram-se a projetos societários desejados e ao papel da educação para sua efetivação. O PROEJA foi instituído na rede federal de educação, caracterizado como um:

projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007a, p. 5)

Sua constituição pretendeu ampliar as possibilidades de formação para jovens e adultos trabalhadores e propiciar uma qualificação técnica para o trabalho, com base na superação das dicotomias entre os saberes teóricos e práticos. O PROEJA Médio é destinado a pessoas maiores de 18 anos com ensino fundamental completo e que não tenham concluído o ensino médio. Sua oferta deve ocorrer prioritariamente de forma integrada, a partir de um projeto político-pedagógico único, estabelecendo a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, objetivando superar “a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007a, p. 43). Seus cursos possuem carga horária mínima de 2400 horas, sendo 1200 horas destinadas à área básica e 1200 horas à área técnica, seguindo também as especificações dos cursos técnicos ofertados, que exigem mais 600 horas de estágio curricular obrigatório.

O Projeto também conta com assistência estudantil, que é um benefício que as instituições proponentes usam para viabilizar a permanência do estudante do Proeja no curso. O valor desse recurso é regulamentado em cada instituição. A indicação do MEC é que esse recurso seja de, no mínimo, R\$ 100,00 mensais.

Com aproximadamente dez anos de existência, o Programa alcançou parte de seus objetivos, mais ainda é permeado por uma série de desafios que necessitam serem superados para que este seja afirmado, os quais serão abordados na sequência.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento deste artigo realizou-se uma revisão documental e de literatura, na qual se procurou perceber os processos de constituição do PROEJA, assim como algumas discussões que tem permeado os estudos sobre tal Programa, em específico ao PROEJA Médio integrado. A partir daí, foram organizadas entrevistas semi-

estruturadas aplicadas a dois professores que atuam em um curso integrante do Programa, de forma a relacionar o que os documentos e demais produções abordam, com a prática pedagógica desenvolvida por esses professores.

A abordagem metodológica deste trabalho segue a perspectiva qualitativa de natureza exploratória. As abordagens Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2010; 2014), dão diretrizes para esta pesquisa. Assim, a pesquisa exploratória de acordo com Gil (2010) é elaborada com a intensão de estudar determinado problema, tornando-o mais compreensível sendo passível de criar hipóteses com o objetivo central o desenvolvimento de ideias ou ainda descobertas de intuições.

Neste caso, o comum é utilizar o levantamento de dados e entrevistas com produção de dados finalizando com a análise dos mesmos. Tratando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, o instrumento foi dinamizado na perspectiva de uma entrevista semi-estruturada. Conforme Gil (2014), a entrevista semi-estruturada desenvolve-se a partir de um roteiro básico que permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações ao longo da pesquisa. Nas afirmações de Negrine (1999), a entrevista semi-estruturada permite que, por meio do diálogo e de sua flexibilidade, apareçam contribuições do participante a partir das quais novas questões podem ser formuladas, de modo a se estabelecer uma visão mais ampla do problema em estudo.

Para Marconi e Lakatos (2010) a entrevista possibilita a conversação face a face, de forma que siga um método, favorecendo ao entrevistado a informação necessária, contribui ainda na fidedignidade e validade do ato social como a conversação. Esta flexibilidade da pesquisa caracterizou as referidas entrevistas, as quais focalizaram em pontos em comum como a juvenilização do público do PROEJA, a evasão e aspectos relevantes da formação continuada para os profissionais docentes que atuam neste contexto educacional.

Deu-se preferência ao anonimato dos participantes das entrevistas, sendo os mesmos identificados no trabalho como Professor 1 e Professora 2. Para que os resultados das entrevistas pudessem ser lidos, analisados e publicados em sua íntegra os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que permanecerá com os pesquisadores, em sigilo.

Por fim, a tarefa de análise implica, em um primeiro momento, na organização dos dados coletados, colocando-os em partes, relacionando-os e buscando encontrar tendências importantes nestas relações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Segundo Moraes (1999) a Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para

descrever o conteúdo de documentos e textos. Essa análise auxilia na reinterpretação das mensagens no intuito de atingir uma compreensão de seus significados para além da leitura comum.

3. Resultados e Discussões

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho evidenciou-se a íntima relação entre as políticas públicas para a educação e as práticas que compreende a efetivação de tais políticas. Assim, buscou-se relacionar aspectos contidos na legislação e demais literaturas com a realidade vivenciada por professores que atuam no PROEJA, de forma a compreender alguns dos principais desafios e possibilidades que permeiam o Programa na atualidade.

A EPT brasileira passou por uma série de reformas ao longo de sua história, mas permanece marcada pela dualidade entre uma formação propedêutica e humanística geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Este dualismo decorre de uma sociedade marcada por séculos de escravismo e pela discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2012, p. 32).

Junto a isso, permanece a questão da não universalização da oferta de educação básica, em aspectos quantitativos e, especialmente, qualitativos. Apesar da educação pública e de qualidade ser um direito garantido constitucionalmente, é recorrente a carência de infraestrutura e recursos adequados, assim como de condições necessárias para o acesso e permanência da população nos sistemas de ensino, o que tem feito com que os índices de abandono escolar e de defasagem ano/série permaneçam altos.

A promulgação do Decreto 5154/2004, ao permitir a integração entre a educação profissional e a educação básica, promoveu a ampliação das questões envolvendo a relação entre educação e trabalho. Tal processo foi intensificado com a criação dos Institutos Federais de Educação e com a ampliação da rede federal de educação profissional ocorrida nos últimos anos. Assim, a educação profissional brasileira precisou ser repensada.

A partir da compreensão sobre o contexto de criação do PROEJA e de como se constituiu o Programa, a pesquisa desenvolvida para a construção deste trabalho buscou relacionar as bibliografias e documentos consultados aos relatos daqueles que vivenciam na prática, as questões cotidianas apresentadas por um dos cursos integrantes do

PROEJA que oferta o Ensino Médio integrado à educação profissional. Assim, com base nos relatos e na literatura consultada, foram priorizadas algumas questões para análise, quais sejam as questões sobre os processos de evasão, de juvenilização e de formação de professores que envolvam o Ensino Médio integrado e a EJA.

3.1. A evasão no PROEJA

Observamos através das entrevistas realizadas que a evasão é um ponto que merece destaque quando estudamos o PROEJA. Esta questão tem sido problematizada a partir da percepção que dentre o público de jovens e adultos trabalhadores se evidenciam interrupções de estudos por conta, muitas vezes, do trabalho e das relações familiares.

O documento Base do PROEJA Fundamental (Brasil, 2007b) salienta que a universalização do acesso está sendo alcançada, mas problemas como a qualidade dos processos educacionais, a dualidade do ensino público versus o privado, a repetência e a evasão persistem.

De acordo com Saraçol (2014, p. 235) a evasão no PROEJA é multifatorial e se identificam vários “motivos” para efetivar a saída do estudante. Para o Documento Base do PROEJA Fundamental (Brasil, 2007b, p. 19) também a elevada evasão parece ter múltiplas razões. Muitas vezes é ocasionada pela mesma inadequação escolar e pela necessidade do estudante trabalhar, o que em geral, é mais urgente do que continuar os estudos e, no caso das mulheres, a gravidez e outras questões familiares contribuem para que elas abandonem, outra vez, a escola. Através das entrevistas com os professores foi possível reforçar que existe uma preocupação dos docentes e da instituição com a questão. O Professor 1 afirma: “[...] *as turmas que se formavam eram maiores, a minha turma de segundo ano tinha vinte alunos, hoje nós estamos em nove, isso é preocupante. Você dar aula pra nove, é muito caro e os formandos do PROEJA esse anos nós estamos em vinte [...]*”.

Nota-se que ao longo dos anos de implantação do PROEJA na escola houve uma diminuição constante na permanência dos alunos, o que fica evidenciada na fala do professor ao dizer que de um ano para outros dezessete alunos evadiram.

O Professor 1, reafirma na sua fala o quanto é caro manter uma instituição, infraestrutura e docentes para poucos alunos. Qual será o custo do aluno que evade? Será que todos pensam sobre isso? A Professora 2 corrobora com o discurso de que ao longo dos anos a escola perdeu alunos e isso vem aumentando em relação às últimas turmas que ingressaram: “[...] *Nós temos tido um elevado índice de evasão, nosso índice*

de evasão tem sido muito grande, tanto é que o atual segundo ano [do primeiro semestre de 2016], ou seja, o terceiro semestre, nós temos apenas 09 alunos. Vejam que dos 32 que entraram no ano passado apenas 09 permanecem. [...]”

O Documento Base do PROEJA Fundamental (2007b, p. 20) destaca alguns motivos relevantes e recorrentes na evasão, como o nível socioeconômico, família e estudo, assim como horário de trabalho e horário escolar, tipo de proposta pedagógica da escola, gravidez, novo emprego, baixo desempenho e reiteradas repetências e problemas familiares, entre outros.

Para a Professora 2, os motivos da evasão também se mostram multifatoriais, muito ligados aos aspectos relativos à vida adulta e ao curso, o que reafirma as citações de Saraçol:

[...] cada estudante tem sua justificativa, mas em linhas gerais, questões relativas ao trabalho. Os estudantes trabalham durante o dia, desenvolvem cargas horárias bem extensas e cansativas, vem cansados para aula, não conseguem dar conta de atender as necessidades do curso, relativas aos trabalhos que eles têm que desenvolver em casa, ao que eles têm que estudar em casa. Isso acaba desmotivando-os, porque eles se sentem frustrados por não poderem atender com qualidade o curso. Mas, questões familiares também estão presentes aí. (PROFESSORA 2)

Segundo Saraçol (2014, p. 235) a evasão é categorizada em evasão desencadeada por aspectos relacionados ao estudante, evasão desencadeada por aspectos relacionados ao curso e a evasão desencadeada por aspectos relacionados a vida do estudante adulto. A partir dessa citação categorizamos os discursos relativos à evasão.

Quando pensamos os aspectos relacionados a estudante, percebemos a importância do grupo, da ação de comprometimento e compromisso e do entrosamento dos alunos. Este é um fator importante para manutenção do aluno em sala, isto pode ser observado através de Saraçol (2014, p. 236) que conclui que as primeiras evasões, dos estudantes compromissados com o curso, promovem uma espécie de “reação em cadeia”.

Talvez o sujeito da EJA perceba na ação do “outro”, o estímulo para as suas próprias ações. Em contraponto há também a perspectiva da falta de entrosamento, identificação e adaptação de alunos com a turma. Associado a isso, temos os problemas de reprovação, em que os alunos perdem sua turma de origem e passam a fazer parte de outra turma.

A evasão por fatores pessoais, pode estar relacionada a falta de paciência, a auto exigência de ter bons resultados, estresse, problemas de saúde, gravidez. Essas relações independem do curso, dos conteúdos programáticos, notas ou frequências.

A dificuldades trazidas pelas falhas na formação fundamental são apontadas como uma das causas importantes de evasão dos alunos do PROEJA na Instituição pesquisada. Os estudantes já vêm de uma formação anterior que não foi concluída com sucesso, por inúmeros fatores. Quando retornam a escola, tem que serem acolhidos e suas necessidades de ensino básico atendidas. Se não atingem o sucesso se desmotivam e evadem. A Professora 2 confirma que há uma grande falta de conhecimentos iniciais de Ensino Fundamental:

Outro fator é a questão das dificuldades de conhecimento. Os estudantes, percebem quando entram no [Instituição] que falta muito conhecimento do ensino fundamental, muitos conceitos que não foram trabalhados, muitas lacunas que foram deixadas, e isso também contribui para desmotivá-los ainda mais. (PROFESSORA 2)

Quando pensamos o viés institucional e curricular causadores da evasão, verificamos que a pouca sintonia entre as instituições e o estudante é apontada como outro fator. Há de se ter um conhecimento sobre seus alunos, sua situação real socioeconômica, e que proporcione uma prática educativa vinculada com a realidade e a cultura desses alunos. Para o Documento Base do PROEJA Fundamental (Brasil, 2007b) vem se constatando que os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar e a chamada evasão.

A evasão na escola pesquisada tem chamado a atenção dos docentes, há uma necessidade de reformulação desses cursos, podendo contribuir inclusive com a permanência do aluno na instituição. A Professora 2 evidencia que na Instituição pesquisada houve uma readequação em 2011, visando essa necessidade:

Em 2011 nós fizemos uma readequação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos do [Instituição], essa é a denominação do nosso curso que está vinculado ao Programa. Foi feita uma readequação do Projeto Pedagógico, reorganizamos a matriz curricular e nessa reorganização os componentes curriculares da educação básica, do Ensino Médio, foram organizados por área de conhecimento. Então, nós temos as quatro áreas: a área de Linguagens e suas Tecnologias, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e Ciências da natureza e suas Tecnologias. (PROFESSORA 2)

Além disso, observamos como característica do PROEJA, as dificuldades pedagógicas, troca de professores, falta de preparação específica e formação continuada para atuar no PROEJA. O Projeto Político Pedagógico elaborado a partir de uma concepção colaborativa e coletiva, poderá contribuir para o fortalecimento da relação teoria-prática e o aperfeiçoamento do fazer pedagógico nas escolas.

Na escola houve essa preocupação, buscou-se trabalhar através de temas geradores, desenvolvidos a partir das necessidades dos estudantes, o que demonstra a Professora 2:

[...] e a ideia inicial era a de que a trabalhássemos nas áreas por projetos, por temas geradores, que seriam elencados a partir das angústias dos alunos. Infelizmente, nós não conseguimos avançar nessa ideia original, nessa ideia inicial. A proposta acabou sendo abandonada ao longo do caminho. Somente no primeiro semestre nós conseguimos trabalhar com projetos. (PROFESSORA 2)

Essa desistência no desenvolvimento desse projeto, vem ao encontro da afirmação de Saraçol (2014, p. 242) de que é possível dizer que a formação profissional por ter mais dificuldade, associada a falta de base e ao despreparo dos professores do pós-médio promoveu a evasão do estudante. Além disso, para Santos (2013, p. 64) a escola, necessita de outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando as suas experiências, proporcionando uma oferta contínua de promoções e valorizações, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo.

Para Santos (2013, p. 64) o projeto político-pedagógico da escola precisa considerar esses diferentes saberes constituídos na e pela experiência de vida de jovens e adultos. A Professora 2 afirma que ocorreu uma preocupação por parte dos docentes do curso com a adequação do PPP, mostrando a preocupação da escola com o envolvimento e a permanência desses alunos em aula: *“[...] readequar as propostas de trabalho às necessidades dos estudantes, a partir da percepção das necessidades dos próprios estudantes, e também por uma necessidade de adequar a proposta do curso ao próprio Programa [...]”* (PROFESSORA 2).

Nota-se, portanto, que as dificuldades pedagógicas influenciam muito na decisão de desistir do curso. Compreende-se Saraçol (2014, p. 244) que no início do curso, nos primeiros meses, acontece evasão por questões de falta efetiva de interesse do estudante e ou falta de adaptação à nova rotina ou até ao fato de não ser o que se esperava. Mas acredita-se que a evasão nos semestres finais está relacionada a estrutura curricular problemática.

Além dos aspectos do PPP, existem os que estão relacionados ao estágio, alguns alunos segundo Saraçol (2014, p. 245) apontam o estágio profissional curricular obrigatório como uma dificuldade. Isso se deve a possibilidade de perder o cargo que já estão efetivados, devido a carga horária despendida para realizar o estágio curricular, além da preocupação em conseguir um local para estágio, o seu desempenho como técnico, e o seu desempenho em estar trabalhando em dois locais ao mesmo tempo.

Para o Professor 1, isto pode ser resolvido se os cursos observassem no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas o público-alvo mais adulto:

[...] na verdade eu acredito que teria mais resultados se a gente esquecesse um pouco o J do jovem e passasse mais para o adulto, porque eu acho que esse curso é para pessoas com mais comprometimento e os jovens hoje eles não tem comprometimento, mas assim mesmo, você nota mesmo nos jovens, você nota mudança de postura [...] (PROFESSOR 1)

Parte-se disso, que os adultos são mais motivados, pois para Saraçol (2014, p. 240) a motivação para pessoas mais velhas que cursam o PROEJA, estaria na possibilidade de promoção na empresa onde trabalha, dada somente a profissionais de nível técnico. Isto poderia justificar o maior entrosamento e persistência desses alunos como afirma o Professor 1.

Quanto a evasão relacionada à eventos da vida adulta, estão relacionados a conquista de um novo emprego, muitas vezes em uma área diversa do curso e que não permite uma carga horária que viabilize a realização do curso. Alguns afirmam o namoro, problemas familiares, gravidez, o ingresso no Ensino Superior.

O pouco tempo disponível ao aluno que trabalha é apontado como fator chave, segundo Saraçol (2014, p. 237), para a desmotivação. O tempo é apontado como um problema na realidade do PROEJA. Os alunos têm que desenvolver suas atividades no trabalho, em casa e na educação, ou seja, acabam assumindo triplas jornadas de atuação. Isto não deixa de estar relacionado ao fator socioeconômico, que faz com que falte o envolvimento e a dedicação plena aos estudos.

As consequências dessas duplas e triplas jornadas de trabalho, são destacadas pela Professora 2:

[...] a gente tem estudantes que têm famílias, que têm filhos e a noite seria o único momento que eles poderiam estar com a família. Quando eles percebem que está ficando pesado, que esta convivência está fazendo falta, e muitas vezes os próprios filhos cobram uma presença mais efetiva do pai em casa ou da mãe em

casa, a esposa cobra, o marido cobra, e isso também é outro fator que contribui para evasão. [...] (PROFESSORA 2)

Quando pensamos na questão pelo ingresso no Ensino Superior, vemos segundo Saraçol (2014, p. 248) que o PROEJA atingiu a sua função social, não pela formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho, mas pela continuidade dos estudos do aluno. Para o Professor 1, isto está relacionado ao fato que *“Para os adultos [...] as oportunidades já não são tantas, deles fazerem um outro curso, de fazer outra modalidade de ensino e tal [...]”*.

Observa-se através desta fala que o professor 1 acredita que para os alunos jovens que estão chegando ao PROEJA, existem mais oportunidades de acesso à outras modalidades de Ensino, principalmente o Ensino Superior, o que não acontece com as pessoas de maior idade e distanciamento da escola.

E acredita que o sucesso do PROEJA estaria no fato de ter mais cuidado com o público adulto, que para ele é mais interessado em permanecer na escola e aprender. Nesse ponto, o professor 1 identifica a juvenilização do PROEJA como uma das causas de evasão:

[...] na evasão vocês veem que muitos que evadem são pessoas mais jovens, que não tem a persistência, ou eles têm outras oportunidades, que os adultos, vamos dizer assim, as oportunidades já não são tantas, deles fazerem um outro curso, de fazer outra modalidade de ensino e tal [...] (PROFESSOR 1)

E reafirma que os adultos se comprometem mais com o curso, e credita isso às necessidades da vida adulta do estudante:

[...] porque eu acho que as pessoas com mais idade, os adultos, normalmente eles já são estáveis profissionalmente, ele tem um emprego e ele está estável então ele tem mulher, ele tem filho, ele é responsável, então o jovem mora com o pai, mora com a tia, mora com a vó, mora com não sei quem, então assim é fácil né, porque é só ele né, botar as coisas na mochila e vai embora [...] (PROFESSOR 1)

Através dos discursos dos professores do PROEJA foi possível perceber o quanto é preocupante e recorrente nas suas falas a situação atual de permanência do aluno em sala de aula. Isso se dá por inúmeros fatores tanto socioeconômicos, quanto à falta de entrosamento com a instituição e do docente compreender a sua função ética e social, de desenvolver com esses alunos o ensino e a aprendizagem. Devemos ter ciência que os alunos jovens muitas vezes não contam com o saber da experiência no campo

profissional, faltam vivências, e os docentes e as Instituições devem reafirmar o seu comprometimento com esses alunos que tem demandas e expectativas diferentes.

3.2. O fenômeno da Juvenilização no PROEJA

Atualmente uma questão tem perpassado os estudos e pesquisa no contexto educacional do PROEJA e que também esteve presente nas entrevistas realizadas, refere-se a presença gradativa de jovens com faixa etária muito baixa, adolescentes em turmas da EJA e também PROEJA. Este fenômeno vem sendo denominado como Juvenilização. Cabe-nos aqui manifestar as particularidades e promover a reflexão a cerca do fenômeno, uma vez que é apontada como acontecimento cada vez mais recorrente, e que pode estar relacionada a múltiplos fatores nos quais implicam em números de evasão e diferentes perfis de turmas como relatado nas entrevistas.

O espaço educacional estabelecido até então à Educação de Jovens e Adultos no qual destina-se ao público recorrente da necessidade de superação e erradicação do analfabetismo e o indispensável aprimoramento da escolaridade dos adultos modificou-se o seu perfil no momento em que os mais jovens foram integrados ao modelo de ensino, não esqueçamos que a procura por um aumento da escolaridade está relacionada ao mercado de trabalho, da qual dirigem-se a perspectivas frente às novas exigências no mundo atual em que nos deparamos com o progresso e à mobilidade social (CARVALHO, 2009).

De acordo com Brunel (2004), a quantidade de jovens nesta modalidade cresce a cada ano, transformando assim o cotidiano escolar bem como as relações estabelecidas entre os indivíduos que ocupam este espaço. Ainda segundo a autora, o estudo dessa juvenilização surge na década de 90 em nosso país e foi importante pois retoma atenção a uma categoria que por algum tempo permaneceu esquecida nas pesquisas de cunho científico (BRUNEL, 2004, p.11). Brunel afirma que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens busquem esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p.09).

Um ponto importante de ressaltar é que a juvenilização é beneficiada pois está relacionada a diferentes questões: primeiramente o legítimo, quando temos a Lei nº 9.394/96 no art. 38, § 1º que encurta para a realização de exames de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio, em consequência, necessita de professores preparados, espaços físicos e a reestruturação de sua metodologia de trabalho (SOARES,2002). Neste contexto Cury (2000) afirma que:

[...] a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los (CURY, 2000, p. 575).

O artigo 37, parágrafo 1º, da LDB de 1996, assegura que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 2-3-15).

Seguindo o ponto de reflexão temos o fator sócio pedagógico, quando da consequência de processos migratórios do ensino regular para a modalidade de PROEJA (FERNANDES, 2008). Estes processos migratórios são motivados diante de diferentes fatores, é essencial, no entanto, que consideremos no contexto do PROEJA ser uma modalidade que coexiste diante de transformações e possíveis adaptações.

Assim, pautamo-nos em Charlot (2000), que considera um dos pontos para este processo migratório ocorrer, as situações de fracasso escolar vivenciada pelos alunos no espaço educacional, que acaba promovendo a gradativa defasagem, bem como as transferências que perpassam situações de disciplina como se a migração do aluno para escola/turma EJA e PROEJA, como se fossem uma possível solução necessária e para que o estudante evoluísse, transformasse com um modelo exemplar e ainda mercado de trabalho garantido (FERNANDES, 2008).

Outro fator relevante a ser considerado está direcionado a este processo é o frequente rompimento dos conhecimentos, integrado nisso o afastamento entre estes e a vida real dos estudantes, mais destacado se levarmos em conta as classes menos favorecidas, neste caso o distanciamento parece ser maior ainda, sendo que diante desta realidade surgem outras necessidades de sobrevivência. Ainda sobre pontos relacionado ao decorrente processo migratório podemos citar a falta de criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, debates públicos, atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extracurricular. (CARRANO, 2007, p. 60).

É preciso reconhecer a presença dos adolescentes na alteração do perfil desta modalidade. Como define SUED/SEED/2006 “essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores ocasionou uma mudança significativa na

composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes” (PARANÁ, 2006, p.30).

Logo, estamos diante de um público que traz experiências escolares mal sucedidas e resultantes de um contexto histórico de privação de direitos básicos. Admitindo-se tal consideração Arroyo (2005) enfatiza que ao olhar para os adolescentes é preciso percebê-los como sujeitos de direitos:

[...] Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2005, p.30)

O autor nos alerta ainda sobre a modalidade que não se refere a uma benesse, mas para muitos traz em si o estigma de atendimento aos “fracassados escolares”, considerando que:

[...] Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30)

Todas essas questões apontam para a necessidade de permanência e aprimoramento de políticas que se preocupem com a formação de jovens e adultos que por diversas variáveis possuem a necessidade de concluir sua educação básica e também acessarem processos formativos que lhes permitam alcançar ou permanecer em postos de trabalho, assim como dar continuidade aos estudos. Como aponta a fala do Professor1: *“nós temos alguns casos de estudantes que conseguiram acessar bons postos no mercado de trabalho, outros que deram continuidade aos seus estudos, que estão fazendo cursos superiores, isso é muito louvável”* (PROFESSOR 1).

Assim, fica nítido a importância de incentivar o público do PROEJA, para que gradativamente se tenha mais alunos com sucesso escolar. Porém isto não vai ocorrer de forma rápida e isolada. É necessário um alicerce para ajudar e suprir necessidades do docente, de forma a melhorar o ensino não apenas no Programa, mas em todas as etapas e modalidades de ensino. Capacitar, oferecer oficinas de formação continuada para os professores, considerar tempo de planejamento e formação, são maneiras de

oportunizar um preparo a fim de se aprimorar qualitativamente esses processos. A seguir algumas considerações sobre esta temática no PROEJA.

3.3. Formação docente para o ensino integrado entre a educação básica e a educação profissional na EJA

Quando nos referimos à formação de professores para atuarem no PROEJA, o Documento Base do PROEJA médio aponta que este processo deveria ser articulado entre ações das próprias instituições proponentes, em nível local, e pela SETEC/MEC, como gestora do Programa, em nível federal (BRASIL, 2007a). Ocorre que o programa passou por uma série de transformações em aproximadamente uma década, relacionadas às mudanças de perspectivas das políticas públicas educacionais no país.

No momento de instituição do PROEJA, como anteriormente apontado, a perspectiva era de uma real integração entre a formação profissional e a formação geral, tendo o trabalho como princípio educativo. Considerando-se as marcas deixadas pelos anos de completa separação entre a EP e a educação básica, uma série de ações foram pensadas em nível nacional pela SETEC/MEC, visando a qualificação dos docentes para o Programa, quais foram: os diálogos com o PROEJA; especializações PROEJA e programas de incentivo à pesquisa com patrocínio CAPES/SETEC.

Ocorre que, como aponta Saraçol (2014, p. 64), tais ações foram implementadas, sobretudo, entre os anos de 2006 e 2009. A partir de então, percebe-se um abandono do estímulo à oferta de qualificações por parte da SETEC, o qual ocorre juntamente com a constituição do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), um dos novos programas voltados para a educação profissional amplamente estimulado pelo governo federal nos anos seguintes, “cujas bases teórico-metodológicas são antagônicas às do PROEJA” (ARAÚJO e SILVA, 2012, p.21 apud SARAÇOL, 2014, p. 74).

Depois de seis anos de vigência, observa-se um refluxo do mesmo e uma instabilidade dos atores responsáveis por sua implementação, em grande parte pela ênfase, ou quase exclusividade, dada ao PRONATEC, que entrou em vigor em 2011 e ganha corpo nos Institutos Federais no ano de 2012. Este programa, assemelhando-se às políticas do governo FHC, representa, a nosso ver, um retrocesso nas políticas de formação de trabalhadores. (FRANZOI, SILVA E COSTA, 2013, p. 2 apud SARAÇOL, 2014, p. 75)

Ao nos remetermos aos depoimentos dos professores atuantes no PROEJA, percebemos que tais ações não chegaram até eles, embora algumas dessas ações

tenham ocorrido na instituição em que atuam. No relato do Professor 1, que possui formação na área técnica e atua no Programa desde sua primeira edição na instituição, percebe-se que não houve um processo formativo anterior sobre as características do público de EJA:

eu levei um susto na primeira vez, minha primeira aula do PROEJA que eu fui lá pra dar a aula realmente né depois da apresentação que foi a aula efetiva, eu vim embora e no outro dia que eu tive aula com eles eu refiz toda minha aula, então assim foi um choque, eu preparei uma coisa e eu cheguei lá e vi que não ia conseguir, porque eu achei, porque eu estava acostumado com os outros [turmas “regulares”] então a gente sempre tenta repetir aquilo que a gente faz, né, então eu refiz todo meu planejamento e isso é um desafio. (PROFESSOR 1)

A professora 2, que já havia atuado na educação básica em outras instituições, relatou processos formativos anteriores de trabalho com a EJA como significativos para sua atuação no PROEJA e que desde o ano de 2009, quando ingressou na instituição, havia participado apenas de uma atividade de formação mais específica e promovida pelo grupo local. Assim, em ambos os relatos fica evidente a deficiência de formações inicial e/ou continuada que permeiem questões específicas do Programa.

Ao nos remetermos à questão da integração entre as áreas, foi relatada uma reforma curricular no ano de 2011 no colégio onde os professores entrevistados atuam. Segundo a Professora 2 esta adequação foi pensada:

[...] a partir da percepção que os professores tiveram da necessidade de readequar as propostas de trabalho às necessidades dos estudantes, a partir da percepção das necessidades dos próprios estudantes, e também por uma necessidade de adequar a proposta do curso ao próprio Programa, porque o Programa já previa essa organização dos componentes por áreas de conhecimento. [...] (PROFESSORA 2)

Tal reforma pretendeu implementar a abordagem de conteúdos da área básica por meio da organização em áreas de conhecimento e por projetos. Tal reforma parece ter se voltado à integração entre os conhecimentos da área básica, mas não da técnica. O trabalho a partir de projetos, também pretendido pela reforma, não teve continuidade, como relata a Professora:

[...] A ideia era que nós, a partir dessa reorganização, pudéssemos estabelecer pelo menos na educação básica, uma maior integração de planejamento, de trabalho, dos professores por área, e a nossa ideia era a de que, a partir da área, pudéssemos estabelecer uma integração maior entre nossas propostas de trabalho. E a ideia inicial era a de que a trabalhássemos nas áreas por projetos, por temas geradores, que seriam elencados a partir das angústias dos alunos.

Infelizmente, nós não conseguimos avançar nessa ideia original, nessa ideia inicial. A proposta acabou sendo abandonada ao longo do caminho. Somente no primeiro semestre nós conseguimos trabalhar com projetos. [...] (PROFESSORA 2)

Ramos (2012) reitera que a sobreposição de disciplinas ditas de *formação geral* e *formação específica* não é o mesmo que integração. Para a autora, “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.” (RAMOS, 2012, p. 122-123). Isso partindo do pressuposto “de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado” (MOURA, 2014, p. 15).

Neste sentido, entende-se que a formação continuada dos professores e específica para as necessidades dos cursos ofertados pelo Programa se faz necessária para que este tenha a possibilidade de concretizar seus objetivos de uma formação integrada, assim como para que haja uma maior compreensão de características e problemáticas que permeiam a EP e o público da EJA.

4. Considerações finais

No desenvolvimento da pesquisa, foram observados alguns desafios que permeiam o PROEJA, como a compreensão das especificidades que marcam o público que o compõe, por aqueles que atuam nele, visando uma oferta qualificada e compatível com suas demandas. Neste sentido, percebe-se a importância da oferta de formação continuada para os professores que atuam no Programa, promovendo a reflexão sobre os objetivos e necessidades dos cursos que o integram, e nessas questões, a busca por maior aporte para o trabalho com o público jovem, o qual tem sido cada vez mais constante, bem como por ações que visem diminuir a evasão.

Entendemos que o PROEJA é um programa que se estabeleceu a partir de uma demanda da sociedade e da área educacional, mas que muito em função de seus resultados ocorrerem de forma processual, o impacto exercido pelo Programa demanda um período maior para que seus objetivos sejam percebidos. Assim, são necessárias políticas que ultrapassem os limites dos governos, se constituindo em políticas de Estado, as quais visem resultados sociais efetivos e não meras alterações de índices numéricos.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs) 2005, p. 30.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB N 1º** de 3 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>> . Acesso em: 19 jun 2016.

_____. **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. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, DF: 2007a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**: Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Brasília, DF:2007b

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de Jovens de Adultos**. Porto Alegre - RS, Ed. Mediação, 2004, p. 09 - 11.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” . In: REVEJ@ - **Revista de educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, Agosto de 2007, p. 55-67.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, Paraná, Outubro de 2009, p.7804- 7815.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: ____ (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

FERNANDES, A. P. **Jovens na EJA, perspectiva do direito e transferências: responsabilidades de quem?** (2008), Disponível em: <<http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf>> Acesso em Junho de 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 184p. 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2014.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A.: **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas, 6ª edição, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-naeducacao-profissional-dante-moura/at_download/arquivo, acesso em 02 jul 2016.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações nas pesquisas qualitativas. *In*: MOLINA NETO, V .; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: ____ (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SANTOS, A. C. C. **O Ensino no PROEJA como Estratégia de Cidadania e Inclusão Profissional/** 2013. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, 2013. 189 f.

SARAÇOL, P. V. **A Potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande /** 2014. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2014. 288 f.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OS COLÉGIOS METODISTAS NO RIO GRANDE DO SUL.

Anna Beatriz Ereias Ensslin
Universidade Federal de Pelotas
Centro Universitário da Grande Dourados
biaereias@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um histórico sobre os principais Colégios Metodistas no Rio Grande do Sul, no período de 1885 até 2006. Os missionários metodistas chegaram ao país e abriram escolas e Igrejas, com uma proposta estrangeira adaptada ao Brasil. Esses primeiramente se aproximaram dos conterrâneos estrangeiros e da elite dirigente, não se preocupando em atingir o povo como um todo. As Igrejas e escolas eram dirigidas por missionários, oriundos e subvencionados pela Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos. Por ocasião das celebrações do centenário da obra missionária da Igreja Metodista dos EUA (1922) e da independência do Brasil, houve uma grande evolução na obra educacional da igreja Metodista, surgindo então mais três educandários, sendo eles o Instituto Ginásial de Passo Fundo, o Colégio Centenário de Santa Maria e o Instituto Porto Alegre (IPA).

Introdução

Este trabalho insere-se 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). Este trabalho propõe uma investigação sobre os principais Colégios Metodistas no Rio Grande do Sul, entre 1885 e 2006. Essa delimitação temporal é decorrência de 1885 ser a data da fundação da primeira Escola Metodista no Rio Grande do Sul e 2006 ser o ano da fundação da Rede Metodista de Educação do Sul – RME – RS

A origem do metodismo está vinculada ao movimento de renovação espiritual que brotou dentro da Igreja Anglicana durante o século XVIII, pois no início não havia a intencionalidade de ruptura frente aos princípios da crença anglicana. Seu precursor foi John Wesley, nascido em 1703, que ao retornar para a Universidade de Oxford se interessou pelo Clube Santo, fundado por seu irmão Carlos Wesley. Daí surgiu o nome Metodista (BUYERS, 1945, p. 27).

O movimento pretendeu representar um protesto contra a fraca moralidade da época e a indiferença religiosa existente entre os cleros, mais preocupados com as posições políticas do que com o ministério; uma reação ao espírito racionalista, cuja influência se tornou extremamente acentuada (BOAVENTURA, 2005, p. 17).

A Igreja Anglicana não aceitou o Movimento Metodista, proibindo os pregadores wesleyanos de falar, por tal fato esses adotaram o sistema de pregação ao ar livre, nas cadeias, nas fábricas e em lugares onde houvesse agrupamentos. Wesley, impedido de

ter uma “paróquia anglicana”, criou o lema “O Mundo é minha Paróquia” (BOAVENTURA, 2005, p. 19).

Até a morte de suas lideranças o Metodismo não foi organizado como Igreja, embora se constituísse em muitas sociedades e classes religiosas que se ligavam por conferências pensadas por John Wesley. Somente em 1784 o Metodismo foi organizado como Igreja nos Estados Unidos.

Para Wesley, uma pessoa encontraria sua plenitude espiritual ao expressar sua dependência de Deus e ao expressá-la na relação com os outros, e sob a proteção divina se sentiria livre dos medos provocados pelo pecado e considerava o amor o cerne de sua doutrina, pois esse sentimento era fundamental para o desenvolvimento de ações seculares e para o fiel poder chegar ao topo da vivência religiosa e ter a certeza de ser perfeito ainda em vida (ALMEIDA, 2005a).

Para Wesley, razão e fé se complementam. “O empreendimento educacional metodista nasceu dentro dos princípios teológicos e pedagógicos de John Wesley, o fundador do metodismo, movimento iniciado na Inglaterra entre 1725 e 1739” (HEITZENRATER, 1996, p.33).

A iniciativa educacional metodista se expandiu entre 1839 e 1870 nos Estados Unidos, onde foram fundadas mais de 200 instituições de ensino com o propósito de difundir os princípios éticos do metodismo (RODRIGUES, 1995).

Devido à falta de pessoal disponível e preparado intelectualmente para a missão, bem como ao contexto sócio-político dos países referentes, inclusive do Brasil, não ser favorável à efetivação do projeto, somente depois do primeiro período imperial que as condições históricas no Brasil se tornaram adequadas à empresa missionária da Igreja Metodista norte-americana (MESQUIDA, 1994, p. 110-111).

Sendo assim, o Metodismo chegou ao Brasil em 19 de agosto de 1835 com o Rev. Fountain Elliot Pitts, jovem pregador que ao fazer uma viagem de reconhecimento nas principais cidades do continente foi muito bem recebido no Rio de Janeiro, pois trazia cartas de recomendação de Andrew Jackson, presidente dos Estados Unidos, e de Henry Clay, presidente do Senado Norte-Americano e membro confesso da Igreja Metodista, ambos pertencentes à maçonaria.

Os missionários estadunidenses trouxeram para o Brasil elementos essenciais da religiosidade metodista, tais como a perfeição cristã como conduta ética e o texto bíblico como regra de fé, bem como a tradição e a educação como formas dos ideais religiosos. Os metodistas creem que os alicerces doutrinários e educacionais sustentam a

proclamação de um cristianismo que se destina a modificar a sociedade brasileira (ALMEIDA, 2005a). Para os missionários metodistas que vinham para o Brasil, evangelizar e educar não eram práticas estanques, elas eram interligadas.

A Igreja Metodista se utilizou de quatro instrumentos complementares para a difusão de suas ideias e valores, sendo eles: a difusão da Bíblia; a pregação da Palavra; a escola dominical e a educação formal.

A educação formal sem discriminação racial, nem ideológica, destinada a todos aqueles que queriam (e podiam) aprender, foi sempre um instrumento privilegiado de penetração e de difusão do protestantismo, bem como de propagação de valores morais e de idéias à quais os protestantes achavam-se ligados. Assim, o metodismo iria transmitir as idéias e os valores próprios de uma sociedade particular: a norte-americana. (MESQUIDA, 1994, p. 116).

Os metodistas utilizam esses instrumentos para difundir a bíblia, a pregação e os princípios do liberalismo protestante, tendo como ideal sempre o modelo de sociedade protestante norte-americano.

A ação pedagógica metodista estava embasada no sistema educativo americano que se fundamentava no ideal liberal, nacionalista e de caráter pragmático, visando a formar cidadãos trabalhadores, com espírito de liderança, democráticos, de posicionamento moral firme e que respeitassem a individualidade e o mérito pessoal. A filosofia educativa metodista era centrada nas ideias de liberdade, eficiência, democracia e sucesso pessoal e tinha um caráter útil e prático, pois a educação visava à emancipação. O método de ensino era centrado no aluno, intuitivo, utilizava a observação e a experiência e o fundamento do seu currículo era as ciências naturais, preocupando-se com o rigor científico.

A seguir vamos descrever um breve histórico dos principais Colégios Metodistas do Rio Grande do Sul. Eles seguiram o perfil da educação metodista no Brasil, mas cada uma apresentando as suas particularidades.

1 - O Colégio Americano:

Na cidade de Porto Alegre em 19 de outubro de 1885, foi inaugurado na rua Dr. Flores (Praça General Marques), 91, o Colégio Evangélico Misto, o primeiro Colégio metodista do estado do Rio Grande do Sul.

Um fato de extrema importância sucedeu-se com a inspeção realizada nesse educandário por uma comissão eleita pelo diretor da Instrução pública, Dr. Jaime Couto, para averiguar informações não verídicas que haviam sido recebidas a respeito desse colégio, mas a comissão só relatou no resultado de tal inspeção elogios a essa obra educativa (JAIME, 1963, p. 24).

Segundo J. Corrêa, o desenvolvimento do Colégio se deu:

Em princípios de outubro do mesmo ano abrimos ao público à Praça General Marques um Colégio misto que foi inaugurado com 3 alunos, e o número destes chegou a 8 no fim do ano que o clausuramos para reabri-lo no mês de janeiro ao ano próximo. Neste mês abrimos as portas do Colégio com o número de 12 que foi aumentando semana após semana e quando chegamos ao mês de maio, tínhamos número superior a 100 e quando terminou o ano letivo 187 crianças de ambos os sexos prestando exame das matérias do programa de ensino, que além das matérias referidas, se praticavam os cânticos religiosos que as crianças gostavam de cantar a cada instante e a leitura do novo testamento no começo dos trabalhos diários. Durante o ano inauguramos uma escola noturna para mulheres pobres e o número foi acrescido, contando uma matrícula de 84. Essa escola funciona todas as noites com grande proveito para as alunas. É nos grato mencionar aqui, que presentemente existe numa das povoações perto da capital uma dessas alunas dirigindo uma escola pública, havendo tido a primeira parte dos seus estudos em a nossa humilde escola, conservando ela ainda as impressões recebidas na prática dos nossos trabalhos evangélicos.

Como essa, muitos outros alunos há que nós sabemos existem que conservam as mesmas impressões e simpatias pela causa do Senhor adquiridas em nossas escolas (BARBOSA apud TESTEMUNHO, 01/03/1905, p. 66-67).

O Colégio Evangélico Misto foi dividido em três: Colégio Evangélico Misto nº 1, localizado à Praça General Marques; o Colégio Evangélico Misto nº 2, situado à rua Riachuelo e o Colégio Evangélico Misto nº 3, localizado à rua Ramiro Barcelos. Esse desdobramento só foi possível devido ao auxílio de três novos missionários que chegaram ao Rio Grande do Sul, Sr. Vicente Brande, D. Paulina Ladevezze e o Sr. Justino Coelho Junior.

No ano de 1896 chegou mais uma missionária, Miss H. M. Hegeman, que assumiu a direção do Colégio Misto, em 1889, com o falecimento da ex-diretora Miss Chacon. A escola passou a ser supervisionada pela Divisão das Mulheres da igreja Episcopal do Sul, dos EUA, mudando seu nome para Colégio Americano e fazendo provisão de fundos e de professoras para a continuação do trabalho educacional.

O Colégio Americano inicialmente foi marcado pela participação de muitas mulheres em cargo de destaque em sua gestão e essas desenvolveram um projeto de educação que se preocupava com a formação da mulher e com as classes menos favorecidas.

O Colégio Americano retornou à praça Gal. Marques. Cinco anos mais tarde, Miss Elizabeth Lamb assumiu a direção do Colégio, já então instalado a Rua Duque de Caxias, em um prédio de dois andares. Em 1915 ela foi substituída por Miss Elma Morgan e em 1916, por Miss Eunice Andrews, que mais tarde deu início à obra educacional em Santa Maria.

De acordo com as recomendações dadas pela comissão encarregada de estudar a relação das escolas diárias na Conferência Anual de 1915, podemos perceber que a

missão metodista tinha preocupação com a educação primária, mas que essas escolas eram bem vindas desde que não trouxessem despesas à Igreja, mas sim fiéis para a Igreja. Também podemos perceber que havia somente dois Colégios com ensino secundário pertencentes à Igreja Metodista no Rio Grande do Sul nesse ano.

O Colégio Americano funcionou por “[...] muito tempo em casa alugada, mal instalado e sem as adaptações às necessidades de uma boa escola, o Colégio lutou com grandes dificuldades, que foram sendo superadas pouco a pouco” (PINHEIRO, 1957, p. 188). Mas no ano de 1920, em comemoração ao Centenário das Missões da Igreja Metodista, o Colégio recebeu uma doação da Igreja Metodista dos EUA. Miss Mary Sue Brown era diretora do Colégio e comprou um terreno na Avenida Independência, adaptando-o às necessidades do educandário.

Em 1922, Miss Brown começou a construir um novo prédio escolar que foi denominado de Ipiranga em homenagem ao Centenário da Independência do Brasil. Ela reformou o antigo prédio e o transformou em um internato para as meninas. No ano de 1926, por decreto federal, o Colégio Americano obteve a designação de “Ginásio”, sendo o primeiro no Rio Grande do Sul a oferecer o curso ginásial para moças. No ano de 1932, por lei federal, conseguiu a Inspeção Preliminar para as cinco séries ginásiais em pleno funcionamento e no ano de 1935 conseguiu a Inspeção Permanente. Em março de 1943, o Colégio obteve a denominação de “Colégio”, obtendo a classificação de “Excelente” (PINHEIRO, 1957, p.189).

No ano de 1938 foi comprado um terreno de 19 000 metros quadrados no Bairro Petrópolis onde se ergueu o prédio do Colégio, e posteriormente o terreno foi acrescido de mais 4000 metros. Em 1943, Miss Mary Brown começou outras obras que foram finalizadas em 1945. O fundo de construções que era formado inicialmente de pequenas doações foi reforçado com a grande doação de 80 000 dólares realizada por Annie Merner Pfeiffer, que era membro da Sociedade Metodista de Senhoras, nos Estados Unidos, em memória de seu falecido esposo. Estas novas construções constam de um edifício de aulas, outros para o internato, um “gymnasium” e uma capela. O “campus” é todo arborizado, com um moderno pátio de recreio e área própria para ginástica, desportos em geral e uma piscina. (PINHEIRO, 1957, p. 189).

O Colégio Americano, no ano de 1945, oferecia os seguintes cursos: jardim de infância, Primário e Admissão ao Ginásio, Secundário (Ginásio e Científico), Curso de Economia do Lar, Conservatório de Música, Curso de Pintura e ainda uma Escola Noturna

Gratuita, que incluía Curso Primário, Datilografia e Corte e Costura, que era uma colaboração com a campanha nacional contra o analfabetismo.

Em 1952, o Colégio Americano criou o primeiro curso de Secretariado do Brasil, que formava professores primários e de dietética. Posteriormente foi criado o curso de Dietista Escolar. Em 1967 foram extintos os cursos de Dietista e de Economia do Lar, que foram substituídos pelo Curso Técnico Industrial de Alimentação. O ano de 1973 foi de suma importância para a atual história da Rede Metodista de Educação IPA, pois foi criado o Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC), que passou a ser a entidade mantenedora do Colégio Americano e da futura faculdade. Em 1974 o Colégio passou a adotar o sistema misto no Primeiro Grau e no ano de 1977 que todas as turmas do Colégio passaram a ser mistas. A Faculdade de Nutrição obteve o seu reconhecimento em 1982. No ano de 1994 o Museu Histórico Bispo Isaac Aço foi criado com o objetivo de preservar a história de instituição.

Em 2002 o Colégio Americano foi integrado à Rede Metodista de Educação IPA, junto com o Colégio e Faculdade IPA e o Colégio Metodista União de Uruguaiana. No ano de 2003 as Séries Iniciais e o Ensino Fundamental do antigo Colégio IPA foram integrados ao Americano e em 2004 o IPA passou a abrigar apenas os cursos de graduação da rede, quando os estudantes do Ensino Médio do antigo Colégio passam a estudar no Americano. Em outubro de 2005 foi criada a Rede Metodista de Educação do Sul, através da integração do Instituto Metodista Centenário com o Instituto Metodista de Educação e Cultura, o Instituto Metodista União de Uruguaiana e o Instituto Porto Alegre (COLÉGIO METODISTA AMERICANO, 2015).

2 - Instituto União:

Considera-se o ano de 1908 como o da fundação do Colégio União de Uruguaiana pela Igreja Metodista, sendo esse o ano em que a Igreja o adquiriu por compra do senhor Aleixo Vurlod, que foi seu fundador no ano de 1870.

Aleixo Vurlod, de nacionalidade francesa, veio para a cidade de Uruguaiana como guarda-livros, através da Argentina, onde casou-se. Havendo grande falta de escolas naquele tempo, foi solicitado a lecionar a um pequeno grupo de meninos. Sendo de origem evangélica, de tradicionais reformados suíços, os seus métodos de ensino agradavam a todos os que eram liberais. Vendo o interesse que despertava o seu trabalho diuturno e paciente, num tempo em que havia escassez de livros escolares e didáticos, consagrou-se, então ligeiramente ao ensino e, por longos anos, a sua escola foi a pioneira da cidade. O crescimento da matrícula e o caráter que deu à sua escola

levaram o velho professor a construir um sobrado não muito alto nem muito grande, para onde transferiu o Colégio União do seu primitivo local (PINHEIRO, 1957, p. 190).

Depois de mais de trinta anos de vida docente, Aleixo vende sua escola para os ministros metodistas norte-americanos Bispo W. R. Lambuth e o missionário Rev. Joahn W. Price. A escola, passando a pertencer à Igreja Episcopal do Sul, troca sua denominação para Colégio União e mais tarde para Instituto União.

No ano de 1910 foi construído o primeiro prédio de aulas em novo local, e o Colégio recebeu novos professores, sendo eles Rev. Terrel, Dr. Weaver, D. May Terrel, Oswaldo Silva e Adolfo Ungaretti. “O Colégio União ganhou novo prédio e sua matrícula no ano de 1912 era de 242 alunos” (PINHEIRO, 1957, p. 191). Podemos observar que o Colégio União, após passar sua direção para a Igreja Metodista, prosperou tanto na parte predial como no número de alunos.

No ano de 1914 houve poucas alterações no quadro dos obreiros no Rio Grande do Sul, sendo que José Kokot assumiu a reitoria do Colégio União (1914-1915). Em 1916 assumiu a direção por dois anos o Dr. Weaver.

Em 1918 era diretor do Colégio União o Rev. G. D. Parker (1918-1919), que também era presidente do Distrito de Uruguaiana. No ano de 1919 aconteceu a nomeação de H. I. Lehman para a reitoria do Colégio União em Uruguaiana (1919-1920-1921).

Em 1921 estavam na direção H.I Lehman e WR. Schisler, sendo que Schisler ficou de 1922-1929 na reitoria desse educandário. No ano de 1923, o Colégio União recebeu a ajuda do missionário Rev. James E. Ellias, que veio dos Estados Unidos para ajudar na missão no Rio Grande do Sul e endossou o corpo docente do Colégio. O Colégio União trocou sua reitoria em 1929, assumindo o ministro James E. Ellis (1929-1935), e também foi nomeado como professor o Rev. Davi Medeiros.

Segundo o relatório anual da Igreja Metodista em 1933, no Rio Grande do Sul, a Igreja mantinha - entre Colégios e escolas paroquiais - 10, alunos -1472 oficiais e professores - 372.

Podemos observar que o Colégio União teve uma sucessão de homens metodistas de destaque em sua direção que fizeram muitos progressos no referido Colégio, mas segundo Pinheiro, em 1957 a direção do prof. Guilherme Mylius se destacou.

Foi, entretanto, na administração do prof. Guilherme Mylius que o União teve sua capacidade grandemente aumentada com a construção do prédio que denominaram de “Carlos Trein”, em homenagem a um grande amigo do Colégio e grande amigo de Uruguaiana. Êste novo prédio de aulas veio aliviar grandemente o antigo existente e

proporcionar o aumento da matrícula, que vinha num crescendo constante. Ainda, um outro prédio haveria de tomar o União um grande Colégio na fronteira. Foi o “Gymnasio” para desportos e educação física, iniciado na administração do prof. Waldemar Arruda, pelo ano de 1946, ainda não plenamente completado, devido ao grande custo e suas enormes proporções.” (PINHEIRO, 1957, p. 191).

Outro ponto de singularidade da cultura escolar comum às escolas metodistas no Brasil é a presença de ginásios de esporte nos Colégios, que também eram utilizados para a prática de ginástica nas aulas de Educação Física.

No ano de 1957 o Instituto União registrou uma matrícula de mais de 1000 alunos, divididos nos cursos diurnos e noturnos. O Instituto oferecia curso primário e secundário de 1º e 2º ciclo, Escola de Comércio Noturna e Escola Normal. O União tem sistema de internato e externato para ambos os sexos (PINHEIRO, 1957, p. 191).

Mas o grande impulso na obra educacional da Igreja Metodista no Estado veio por ocasião das celebrações do Centenário das Missões Metodistas dos Estados Unidos e do Centenário da Independência do Brasil, quando surgiram mais três educandários de nível regional: o Instituto Ginásial de Passo Fundo, em 1919; o Colégio Centenário em Santa Maria, em 1922; e o Instituto Porto Alegre, em 1923.

3 - Instituto Ginásial de Passo Fundo:

O missionário norte-americano Rev. Jerome Daniel era pastor da Igreja Metodista de Passo Fundo, no ano de 1919. “Tanto a Igreja como a cidade naquela época ofereciam perspectivas apenas razoáveis para o futuro. A igreja dispunha de um templo novo, mas pequeno, e a congregação era formada ainda de poucas famílias” (PINHEIRO, 1957, p.192). Logo o Rev. Daniel sentiu a necessidade de completar o trabalho de evangelização com uma escola paroquial, já que recebia muitos pedidos por parte dos metodistas e de pessoas amigas da Igreja.

A Câmara Municipal de Passo Fundo ofereceu à Igreja Metodista a antiga Praça Boa Vista para instalar o Colégio Modelo. As aulas da escola paroquial iniciaram em 15 de março de 1919 sob a direção do Rev. J. W. Daniel, em um pavilhão de madeira, nos fundos da Igreja. O número de alunos, 91, excedeu as expectativas e mesmo a capacidade do pavilhão, sendo necessário dividir o Colégio em duas seções. Para tanto, a igreja adquiriu um prédio à Rua Paisandú, nos fundos da Praça Boa Vista, para onde transferiu a seção dos meninos, continuando a das meninas no pavilhão atrás da igreja. O Rev. Daniel Lander Betts, com a ajuda vinda dos alunos da Universidade de Texas, construiu dois prédios, o Prédio Texas com onze aulas, duas para Administração e

Secretaria do Colégio, uma Biblioteca, um Auditório e o Prédio Daniel para o internato masculino, com capacidade para 50 alunos e residência do diretor do mesmo, que deu o nome de “Daniel” para o internato e de “Texas” para as aulas.

Recebeu os méritos da construção o Rev. Betts, que substituiu o Rev. Daniel no pastorado da Igreja e na administração da escola. Foram colaboradores nessa fase o Professor Germano Petersen, a Professora Odete Oliveira e a professora Eula Harper.

O referido Colégio funcionou até o ano de 1942 com a denominação de Instituto Ginásial de Passo Fundo, e no ano de 1943 passou a denominar-se Instituto Educacional de Passo Fundo.

O prof. William Richard Schisler colaborou muito com o Instituto, podemos perceber sua contribuição pelas palavras de Pinheiro (1957, p.194):

O “Estadium”, em vias de conclusão, como um complemento do “Gymnasium”, há muito construído, pioneiro de construções desse tipo em os educandários gaúchos, e mais um edifício para residência de professores, com enfermeira para alunos, e aumentos diversos nos prédios já existentes, constituem o esforço do prof. Schisler para que o I. E. possa atender os pedidos de matrícula para os seus mil alunos, dos quais 200 internos.

As escolas metodistas não se preocupavam somente com a formação intelectual dos alunos, mas também com o seu desenvolvimento físico, já que a presença de ginásios nas escolas era comum e a prática de esporte era muito incentivada. Durante muitos anos havia olimpíadas intercolégiais nas escolas metodistas, nas quais as escolas disputavam entre si em diversas modalidades de esportes, tais como futebol, vôlei, basquete etc.

Outra prática escolar do Instituto Educacional Passo Fundo era:

O Escotismo é grandemente incentivado, através da associação de escoteiros Botucaris. Sadio e patriótico o escotismo é uma escola de saúde, amor à Pátria e à honra, em que os rapazes e meninos aprendem a se desenvolverem para a vida. A associação foi fundada em 1932 pelo prof. José Gomes de Campos e mantém os três ramos do movimento escoteiro: Lobinhos, escoteiros e Seniores. Dispõe de todo o material para a prática do escotismo e, anualmente realiza muitas excursões e acampamentos. Possui, também, sede própria, que muito facilita a realização de seu programa de formação moral dos alunos que a ela estão filiados (PINHEIRO, 1957, p. 194).

As escolas metodistas almejavam educar a elite das cidades e o escotismo era uma prática que ajudava a moldar o caráter dos alunos para melhor dirigirem a sociedade no futuro, assim como desenvolver o amor à pátria e o respeito ao próximo.

Em 1957 o instituto também contava com vários cursos para alcançar tais objetivos, como: Jardim de Infância, Primário, Admissão, Ginásial, Científico, Clássico e Escola Técnica de Comércio, e seus professores na maioria eram evangélicos.

4 - Colégio Centenário:

Não podemos deixar de destacar a ajuda vinda de terras distantes para auxiliar a obra metodista no Rio Grande do Sul

A 27 de Março de 1922, a Sociedade Metodista de Senhoras, dos Estados Unidos, teve por bem fundar em Santa Maria um grande Colégio destinado à educação aprimorada das meninas gaúchas. Deu-se à nova instituição de ensino o nome de Colégio Centenário, em homenagem ao Centenário das Missões metodistas e ao da emancipação política do Brasil. O novo educandário iniciava suas aulas com 7 alunos apenas, 2 meninos e 5 meninas, sendo 3 internos e 4 externos. Miss Eunice Andrew foi sua fundadora e Miss Louise Best veio auxiliá-la (JAIME, 1963, p. 107).

O referido Colégio recebeu o nome de Centenário devido à comemoração dos 100 anos das missões metodistas que coincidiram com a passagem do primeiro centenário da emancipação política do Brasil.

Segundo Pinheiro (1957, p. 196,) “no dia 7 de setembro o solo foi sulcado para o começo da construção do primeiro prédio de aulas e internato, que recebeu o nome de Eunice F. Andrews”. O primeiro ano da escola foi muito frutífero, pois começou com sete alunas e acabou o ano com 50, das quais 15 eram internas.

O Colégio Centenário seguia o preceito de “educa a criança no caminho em que deve andar e quando for grande não se desviará dele”. Suas alunas internas, antes de começarem as tarefas diárias, recebiam seu alimento espiritual e uma vez por semana todos os alunos assistiam à assembleia no auditório da escola (JAIME, 1963, p.108).

O Colégio Centenário de Santa Maria, no ano de 1923, contava com a cooperação das professoras Branca Lopes da Rosa, Berta Kokot, Aura Gonçalves, Constantina Martinez, Lucila Martins, Luiza Blanco, Esther Knorr, Antonina Rodrigues e Eunice Ferraz. Nesse ano também houve a inauguração do auditório do Colégio.

Na Conferência Anual do Rio Grande do Sul do ano de 1926, que ocorreu na cidade de Uruguaiana, foram nomeadas para o corpo docente do Colégio Centenário Miss Mabel Jeton e Miss Gertrude Kennedy. Nesse mesmo ano se formou a primeira turma de alunas e coube a elas a escolha do lema do Colégio, que foi: “Educai a mente a pensar, o corpo a agir e o coração a sentir” (PINHEIRO, 1957, p. 196).

Em 16 de julho de 1934, depois de 12 anos de trabalho em prol da educação, o Colégio conseguiu a inspeção federal preliminar.

Ao lado do primeiro edifício construído foi erguido, em 1942, o prédio 10 de novembro, onde se localiza o auditório Alice Denison.

Em 31 de agosto de 1943, pelo Decreto nº 13 291, o Centenário passou a funcionar sob o regime de Inspeção Permanente e pelo Decreto nº 20 944, de 9 de abril de 1946, o Centenário foi autorizado a funcionar como “Colégio”, podendo então oferecer os cursos Clássico e Científico aos seus estudantes.

No ano de 1951 foi construído o prédio Elisabeth Lee, composto de salas de aula, biblioteca e salas especializadas para as aulas de Desenho e Música e em 1952, para auxiliar a obra educacional no Colégio Centenário, chegou Miss Mary Curtiss. Em 1954 Miss Florence Ford assumiu a reitoria.

Como em outras instituições educativas metodistas, o Colégio Centenário possuía as atividades extracurriculares dos grêmios, literário, religioso, de diplomadas, cívico, etc.; as quais eram parte integrante do programa do Colégio. Dentre as atividades, cabe salientar que o Clube de Inglês além de atender as alunas atendia também pessoas da comunidade interessadas no aprendizado da língua (PINHEIRO, 1957, p. 197).

Assumiu a reitoria em 1954 do Colégio Centenário Miss Florence Ford e em 1972, foi construído o edifício Herta Puhlmann Chagas, onde eram ministradas as aulas da Educação Infantil. Em 1960, a comunidade centenarista passou a dispor de um espaço para reflexão e oração com a capela Branca Lopes da Rosa.

5 - O Instituto Porto Alegre – IPA:

Em 1919 chegaram ao Brasil o Bispo Metodista John Monroe e outros missionários da Faculdade de Teologia da Southern Methodist University, Dallas, EUA, com a finalidade de fundar uma escola metodista em Porto Alegre.

Em 1923 foi fundado o Porto Alegre College, com a finalidade de proporcionar à mocidade gaúcha o desenvolvimento intelectual, físico, moral e espiritual sob a influência cristã, sendo seu reitor o missionário João R. Saunders. Funcionava em regime de internato e externato, atendendo apenas estudantes do sexo masculino. As aulas começaram em um prédio alugado, situado à rua Mal. Floriano, 79, com 24 alunos, sendo quatro deles aspirantes ao ministério da Igreja. Nesse mesmo ano iniciaram as aulas da Escola Bíblica, destinada à preparação dos ministros, e seu reitor era o Rev. James M. Terrell, presbítero-presidente do distrito da capital. Em 1924 foram inaugurados, no morro

Petrópolis, os dois edifícios principais do Porto Alegre College, o do internato e do externato. Eram seus primeiros cursos: Primário, Ginásial e Bíblico.

No Instituto Porto Alegre assumiu como reitor o professor Allan K. Manchester (1925-1926) e como vice-reitor no ano de 1925 o professor J. Earl Moreland. O professor J. Earl Moreland foi reitor do Porto Alegre College de 1927 a 1933.

Um curso comercial foi fundado em 1927, transformado em 1935 em Escola do Comércio e, mais tarde, em Curso Superior do Comércio.

Em 1928 a Escola Bíblica do Porto Alegre College se tornou Faculdade de Teologia, segundo os mesmos moldes da Faculdade do Instituto Granbery. A instituição em 1932 contava com o apoio dos docentes J. E. Moreland, Antônio Rolim e Sante Uberto Barbieri, que se tornou reitor da Faculdade, guia espiritual do Colégio e orientador do curso Pré-Seminário. A Faculdade de Teologia em 1937 foi transferida de Porto Alegre para a cidade de Passo Fundo, seu reitor era o ministro Barbieri e o vice-reitor o ministro Wesley Moore Carr. O referido reitor em 1939 deixou Passo Fundo a fim de assumir a reitoria da Faculdade de Teologia de Buenos Aires.

A partir de 1937, passou a denominar-se Instituto Porto Alegre - IPA por determinações do governo Getúlio Vargas, cujos princípios nacionalistas, apregoados e levados a efeito durante o Estado Novo, determinavam a substituição de expressões estrangeiras.

Em 1942, o reitor do Instituto Porto Alegre firmou contato com a Prefeitura Municipal de Jaguarão para a fundação de um estabelecimento de ensino primário e secundário nessa cidade, sob a denominação de Instituto Porto Alegre - Departamento de Jaguarão.

Em 1953 era vice-reitor o professor José Gomes de Campos. Assumiu a reitoria do Instituto Porto Alegre o Rev. Daniel Lander Betts, em 1954.

Em 1967 deu-se a abertura de matrículas para moças em todos os seus cursos (antes só havia nos cursos Primário e Técnico de Contabilidade); o Ginásio passou a ser orientado para o trabalho (GOT) e iniciou-se o Colégio Profissionalizante. O Curso Comercial passou a funcionar em três turnos, manhã, tarde e noite.

Em 1971 o IPA ingressou no ensino superior com a Escola de Educação Física, e em 1972, foi iniciada a campanha de Construção da Piscina Térmica, dotando assim o edifício de três andares, com sauna, salas de estética, salas de fisioterapia, lancheria e outros.

No ano de 1980 abriram os cursos superiores de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional. Esses dois, juntamente com o curso de Fisioterapia, formaram a Faculdade de Ciências da Saúde do Instituto Porto Alegre.

Em 2002 os Colégios metodistas Americano e IPA, de Porto Alegre, e União, de Uruguaiana, integraram-se sob a denominação de Rede Metodista de Educação IPA – RME-IPA. Desde então, essas três instituições centenárias têm unido esforços na consolidação do conceito de uma única rede de educação metodista no Estado do Rio Grande do Sul. A rede também foi composta pelo Centro Universitário Metodista-IPA, autorizado pelo Ministério da Educação em setembro de 2004.

Em 2006, foi criada a Rede Metodista de Educação do Sul – RME – RS, através da incorporação do Colégio Centenário e da FAMES – Faculdade Metodista de Ensino Superior, de Santa Maria.

Atualmente todas as instituições educacionais metodistas do Brasil formam a Rede Metodista de Educação.

Considerações finais

Iniciamos esta conclusão abordando algumas considerações sobre as principais características da missão educativa metodista no Brasil, para após delinear as peculiaridades da educação metodista no Rio Grande do Sul.

A missão metodista pregava a ideologia do destino manifesto e do transplante de benefícios culturais para o Brasil, com quem desejava compartilhar os benefícios da civilização protestante americana, sendo imprescindível para tal objetivo a implantação de escolas metodistas.

Os missionários metodistas encontraram na estrutura da sociedade brasileira da época uma brecha para a instalação de suas escolas, devido às classes média e alta almejavam uma formação que fosse ao encontro das ideias liberais que emergiam nessa sociedade. A elite econômica e social deseja uma educação inovadora, marcada por uma metodologia moderna, com uma escola com boas instalações e professores qualificados para tal, sendo esse o panorama social e econômico propício para a instalação das escolas metodistas no Brasil.

Ao analisar a história da educação metodista no Brasil, identificamos intencionalidade no tipo de trabalho que baliza a atuação adotada por todas as instituições.

Queremos reafirmar que, no Rio Grande do Sul, a missão educativa metodista chegou com o mesmo objetivo que nos outros estados do Brasil, valendo-se da educação para conquistar novos componentes para a Igreja. Os missionários acreditavam que os alunos das escolas metodistas introduziriam em suas casas as sementes do evangelho aprendidas nas escolas.

Identificamos que o projeto educacional metodista desenvolveu-se primeiramente na capital com a fundação do Colégio Americano, e posteriormente ampliou-se para o interior do estado. Identificamos seis instituições educativas (o Colégio Americano (1885) em Porto Alegre, o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA (1923) em Porto Alegre e, no interior, os Colégios União (1870 - 1908) em Uruguaiana, Educacional (1919) em Passo Fundo, Centenário (1922) em Santa Maria. Todos possuíam internato até o final da década de 1950, a fim de atender os alunos que procediam do interior, de localidades onde não havia curso secundário.

Percebemos que o Colégio Americano e o IPA de Porto Alegre eram as escolas referência para as demais, sendo a primeira para as escolas femininas e a segunda para as masculinas. Vale ressaltar que quando nos referimos a feminino ou masculino, estamos nos referindo ao sistema de internato, não à escola como um todo.

Devemos destacar que as escolas metodistas brasileiras femininas (totalizando dez) foram fundadas pela Sociedade Missionária de Mulheres dos EUA, e as restantes pela Junta Geral de Missões.

Detectamos quatro pontos de singularidade da cultura escolar comum às escolas metodistas: a presença de ginásio, a prática da educação esportiva, as atividades extracurriculares e os prédios escolares.

Entendemos que as escolas metodistas se preocupavam com a formação intelectual, moral e física de seus alunos, ou seja com a formação integral dos alunos, já que a presença de ginásios de esportes e de prática esportiva eram uma marca dessas escolas. Os missionários metodistas acreditavam que os jogos tinham um efeito pedagógico, pois as competições ajudavam a desenvolver nos alunos a consciência de que o esforço de cada um contribui para o resultado do grupo, sendo esse um dos princípios essenciais para o desenvolvimento de uma liderança.

Concluindo, a finalidade última do projeto missionário metodista era o de civilizar, que perpassava pelo educar e pelo evangelizar.

Referências

ALMEIDA, Vasni de. *A cultura escolar metodista em Birigüi (1918-2004)*. Birigüi: Instituto Noroeste de Birigüi, 2005a.

BARBOSA, J. C. *Lugar onde amigos se encontram: Caminhos da educação metodista no Brasil*. Piracicaba: CEPEME, 2005. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/3/348.pdf>. Acessado em 8 dez. 2014.

BOAVENTURA, Elias. *A educação metodista no Brasil*. Piracicaba: Edição do Autor, 2005.

BUYERS, Paul Eugene. *História do Metodismo*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1945.

COLÉGIO METODISTA AMERICANO. *História*. Disponível em: <<http://www.americano.metodistasul.edu.br/colégio/conheca/pagina/d2pDRnpCazZTSEpsaFF2NE1FeXhpMjFNSm01WXNzdzIxZytteTN1TmhFSGFONERKNm8rWDAzOVhVZ1dKMhJzTw%3D%3D>> Acesso em: 10 mai. 2015.

HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo: EDITEO, Rio de Janeiro: Pastoral do Bennett, 1996. 349 p.

JAIME, Eduardo M. B. *História do Metodismo do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Empresa Gráfica Moderna Ltda, 1963.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. Juiz de Fora/São Bernardo: Ed. UFJF/Editeo, 1994.

PINHEIRO, José Pedro. Resumo Histórico da Igreja Metodista. In: BECKER, klaus. *Enciclopédia Rio Grandense*. V. 4. Canoas: Editora Regional Ltda, 1957.

RODRIGUES, Héleron Bastos. Um movimento educacional. In. STRECK, Danilo R. (org.). *Educação e igrejas no Brasil*. São Bernardo do Campo: Ciências da Religião, 1995, p.34-38.

UM ESTUDO SOBRE AS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS DA SOMA E SUBTRAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO PRIMÁRIO PRODUZIDOS NO RIO GRANDE DO SUL (1960-1978)

Antonio Mauricio Medeiros Alves
Universidade Federal de Pelotas
alves.antoniomauricio@gmail.com

Resumo

Em meados do século XX um importante movimento de renovação do ensino da Matemática se desenvolveu mundialmente, influenciando as práticas docentes e também a produção didática para o ensino dessa disciplina. Esse texto apresenta um estudo sobre as transformações decorrentes desse movimento na abordagem das operações aritméticas da soma e subtração em três coleções de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, para o ensino primário, no período de 1960-1978: Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente (em duas versões). O estudo, de cunho histórico, foi desenvolvido numa abordagem metodológica que privilegiou a análise documental, e é parte da tese de doutorado intitulada “A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente” realizada sob a orientação da professora Eliane Peres, no contexto do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), vinculado ao PPGE/FaE/UFPel. Verificou-se que as operações aritméticas da soma e da subtração tiveram sua abordagem modificada em função de um novo conteúdo, a Teoria dos Conjuntos.

Palavras-chave: Livro Didático, Matemática Moderna, Ensino Primário, Operações aritméticas.

Introdução

Esse trabalho apresenta parte de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel (ALVES, 2013), junto ao Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), contemplando o terceiro eixo de estudos do referido grupo – Livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul – cujo objetivo central é a análise da produção, circulação e utilização da produção didática gaúcha (especialmente entre os anos de 1940-1980).

Dentre os elementos desenvolvidos na tese, pode-se destacar o estudo das transformações na abordagem de conteúdos da Matemática do Ensino Primário, sendo nesse texto problematizadas as mudanças de abordagem das operações aritméticas, importante conteúdo desse nível de ensino, foco de estudo de diferentes trabalhos.

O estudo considerou como objetos e fontes de pesquisa, três coleções didáticas produzidas no Rio Grande do Sul no período de 1960 a 1978: a coleção Estrada Iluminada e as coleções Nossa Terra Nossa Gente (em dois formatos, nomeados como

NTNG_1 e NTNG_2). Essas coleções foram definidas como objetos de estudo por diferentes motivos, dentre os quais se destacam a relevância de suas autoras – Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha Nelly Cunha (PERES, 2006) – na produção didática gaúcha, e o período em que foram produzidas, paralelamente ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), importante momento histórico de renovação do ensino da Matemática.

Desenvolvimento

O estudo desenvolvido na tese teve por objetivo maior compreender como a Matemática Moderna foi incorporada nas coleções “Nossa Terra Nossa Gente” a partir da reelaboração da coleção “Estrada Iluminada”. Já esse texto apresenta os resultados do estudo especificamente em relação às operações aritméticas da soma e subtração, resultante de dois objetivos específicos: (i) analisar quais conteúdos da Matemática Moderna foram contemplados na reelaboração da coleção “Estrada Iluminada” (EI), quando publicada sob o título de “Nossa Terra Nossa Gente” (NTNG_1 e NTNG_2) e (ii) analisar como foram propostos os conteúdos e os exercícios de Matemática nas coleções.

Os livros da coleção “Estrada Iluminada”, conforme encontrado na página de rosto dos exemplares, fazem parte da “Coleção Didática do Brasil – Série Nelci” (1º ao 4º ano). Suponho que essa coleção tenha sido produzida no início da década de 1960, a partir de “traços indiretos” que os livros apresentam, como as datas dos exemplares localizados (CHOPPIN, 2002). Foram editados livros destinados do 1º ao 4º ano do ensino primário, no formato de 13x18cm, com dimensões comumente utilizadas nesse período (BATISTA, 2009) e com impressão monocromática (somente preto), nos textos do miolo, sobre papel tipo jornal encerado e uso de cor apenas nas capas. Cada livro recebe um “subtítulo” diferente, expresso na capa, abaixo do nome da coleção.

Já a coleção “Nossa Terra Nossa Gente” foi inicialmente editada no formato 14x21 cm, como parte da “Coleção Didática do Brasil – Série Primária”. Os exemplares localizados não apresentam data, porém o fato de ser dirigida ao Ensino Primário (indicado nos livros) permite identificar sua publicação como anterior a 1971, pois a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 extinguiu o Ensino Primário e instituiu o de 1º grau.

Essa coleção apresenta os conteúdos de Linguagem, Matemática Moderna, Estudos Sociais e Moral e Cívica, organizados em cinco volumes. Ao que tudo indica, os livros da coleção “Nossa Terra Nossa Gente”, lançados no início da década de 1970 (NTNG_1),

tiveram uma reedição – NTNG_2 – por volta de 1974 ou 1975, como revelam as datas das edições mais antigas, formando, portanto, uma nova coleção. Todos os livros que pertencem a essa coleção e que compõem o corpus da pesquisa apresentam, no verso da página de rosto, a indicação de que foram revisados e atualizados de acordo com a reforma do ensino, provavelmente numa referência à Lei 5692/71.

Tendo estabelecido a análise documental como metodologia a ser empregada na investigação, a periodização para o trabalho e, principalmente, os livros didáticos que iriam compor o corpus do estudo, passei ao tratamento das fontes, a fim de construir os dados da pesquisa. Foram reunidas as fontes suficientes para o início da tarefa de análise propriamente dita, com um total de 52 livros das coleções “Estrada Iluminada” e “Nossa Terra Nossa Gente”. Essa análise foi realizada, inicialmente, por meio de uma leitura de identificação, nomeada como análise horizontal das fontes, na qual foram comparadas as diferentes edições disponíveis de cada livro.

Assim, foram reunidos, por exemplo, todos os livros da coleção “Estrada Iluminada”, relativos ao 1º Ano do Ensino Primário, em suas diferentes edições, com o propósito de verificar se havia mudanças significativas entre essas edições.

Esse trabalho foi realizado com uma leitura simultânea dos livros, de modo a permitir uma efetiva comparação entre as edições. O processo de análise horizontal dos 52 livros em suas diferentes edições, apesar de bastante cansativo, permitiu a redução das obras que seriam analisadas em uma próxima etapa, para 17 exemplares.

Considerando a possibilidade de uma análise serial indicada por Choppin (2002), foi iniciado o processo que chamei de análise vertical das fontes, por meio da qual foram comparados os livros de uma mesma série, mas de diferentes coleções. Essa foi, então, a segunda análise, agora realizada nos 17 livros resultantes após a análise horizontal.

Durante a análise vertical das fontes, foram buscadas permanências e alterações nas propostas didáticas dos livros, as quais foram sendo registradas para futura apresentação e análise em busca dos motivos que levaram as autoras a proporem as mudanças identificadas, relacionando-as, sempre que possível, aos princípios do MMM, definidos na leitura das obras de referência.

A partir dessa análise vertical foram construídos os dados para a pesquisa, cuja interpretação foi realizada considerando quatro princípios (categorias) identificados nas leituras das obras de referência do MMM: Teoria dos Conjuntos, operações aritméticas, estudo das relações e estruturas topológicas. Como já anunciado, nesse texto serão

abordadas questões referentes somente à categoria operações aritméticas, focando as operações de adição e subtração, especificamente.

Assim, pela análise dos livros, foi possível identificar quais conteúdos da Matemática Moderna foram contemplados na reelaboração de tais coleções, identificando a influência desse movimento na produção didática gaúcha e confirmando a importância dos livros didáticos como fonte para a História da Educação Matemática.

O estudo das operações aritméticas da soma e subtração nos livros analisados

No estudo desenvolvido na tese (ALVES, 2013) é apresentado um capítulo sobre um dos princípios fundamentais do MMM eleito como categoria de análise dos livros didáticos, a Teoria dos Conjuntos. Os dados permitiram identificar uma importante mudança na abordagem da numeração no Ensino Primário, decorrente do novo modelo pedagógico proposto, conhecido como Matemática Moderna, no qual a noção de número deixou de ser desenvolvida por meio de práticas de contagem e passou a ser trabalhada a partir da compreensão de que o número é uma propriedade dos conjuntos.

Dessa forma, é compreensível que figure entre os princípios do MMM o ensino das operações aritméticas por meio das operações que podem ser estabelecidas entre dois ou mais conjuntos. De fato, essas são as orientações encontradas nas obras de Dienes (1967), importante autor de referência do MMM. Segundo o autor, o trabalho com as classes de primário deve contemplar, inicialmente, o conceito de número a ser apresentado às crianças como uma propriedade dos conjuntos, segundo a qual, o número de elementos de um conjunto será representado por um algarismo. Após as crianças dominarem essa abstração, o autor indica que se deve passar ao estudo das operações:

A fase seguinte, no processo de aprendizagem, impõe-se naturalmente como devendo ser a da construção das operações sobre os conjuntos. Uma vez entendidas as distinções entre números e conjuntos, igualdade de números, conjunto vazio e número zero, torna-se possível enxertar a noção de adição sobre a de reunião de conjuntos (DIENES, 1967, p. 54).

Considerando todos os motivos acima apresentados, a proposta desse item é problematizar de que formas são desenvolvidas as quatro operações aritméticas nos livros didáticos, quando analisadas considerando-se as propostas de renovação do ensino de Matemática decorrentes do MMM.

O trabalho com as quatro operações tem início logo que o conceito de número é

explorado e sistematizado, ou seja, nos primeiros anos escolares, o que implicou numa análise, mais criteriosa, das operações aritméticas nos livros do 1º e 2º ano do primário. Dessa forma, a maioria dos dados produzidos e apresentados refere-se à análise destes livros. Nos casos em que a análise dos livros, das demais séries, indicou a abordagem das operações de forma significativa, em relação aos objetivos desse trabalho, os mesmos foram incluídos.

Ao comparar as coleções NTNG_1 e NTNG_2 notei que as operações entre conjuntos somente são apresentadas após a exploração de diversos exercícios que propõem o estudo das propriedades numéricas¹ dos conjuntos, bem como, dos conceitos de conjunto vazio e unitário e, ainda, das relações entre elementos e conjuntos, comprovando a influência dos estudos de Dienes nessas coleções.

As orientações de Dienes podem ser identificadas no Livro do Mestre da coleção NTNG_2, especialmente nas palavras que as autoras dirigem aos professores, indicando que o princípio do MMM que relaciona as operações aritméticas às operações entre conjuntos, embasa os exercícios propostos. Elas apresentam a seguinte orientação aos professores:

A operação de união deve ser vivenciada através de jogos realizados no pátio da escola. [...] Poderão construir conjuntos de botões grandes e de botões pequenos, por exemplo, limitando-os com cordões. Depois, atarão outro cordão reunindo os dois conjuntos. [...] O conjunto união é formado de todos os botões grandes ou de todos os botões pequenos. Associando numerais ao número de elementos dos conjuntos, realizarão a operação de adição (THOFEHRN e CUNHA, 1974, p. 12).

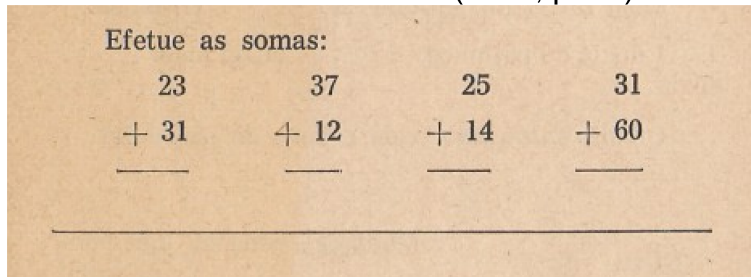
Nessas orientações percebi a influência dos estudos da Psicologia realizados por Piaget e Inhelder (1975), que defendiam que o desenvolvimento intelectual da criança estaria relacionado às ações concretas do sujeito, o que justifica a proposta, presente nos livros, da realização de jogos, nos quais os alunos poderiam agir e refletir sobre suas ações.

Segundo as autoras, o ensino da operação aritmética da adição decorre do trabalho desenvolvido a partir da operação de união entre conjuntos. No que se refere ao estudo das operações, essa é a primeira mudança verificada nos livros “modernos” ao serem analisados comparativamente com os da coleção EI, na qual a adição era trabalhada a

¹ Entende-se por propriedade numérica de um conjunto a representação da quantidade de elementos desse conjunto. Assim, por exemplo, dizemos que um conjunto com 3 elementos apresenta como propriedade numérica o número 3. O estudo das propriedades numéricas dos conjuntos inclui, ainda, a comparação entre a quantidade de elementos de dois ou mais conjuntos e a representação de conjuntos a partir da definição do número de elementos que o compõe.

partir dos numerais, em exercícios do tipo “arma e efetua” nos quais se juntavam as quantidades dadas, encontrando-se a soma, como se pode observar, por exemplo, no exercício “Efetue as somas”, proposto no livro do 1º ano da coleção EI, como ilustrado na Figura 01.

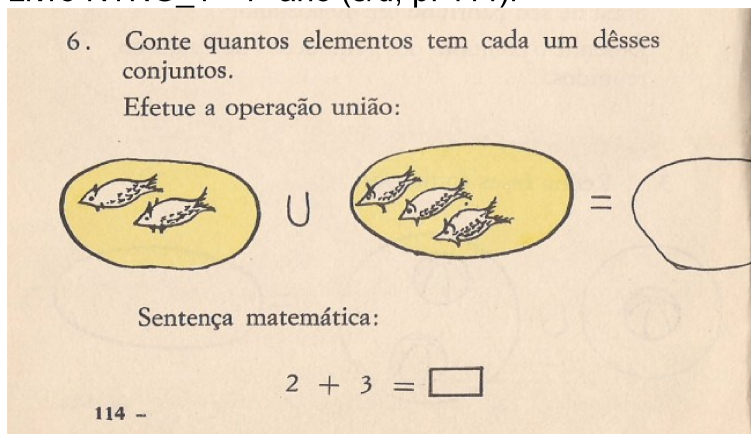
Figura 01
Livro Estrada Iluminada 1º ano (1960, p. 57).



Fonte: Acervo do HISALES

Conforme comparação desenvolvida na pesquisa foi possível apreender que na abordagem moderna, presente nos livros das coleções NTNG_1 e NTNG_2, a operação de adição passa a ser apresentada aos alunos como consequência da união de dois ou mais conjuntos. Assim, enquanto no livro da coleção EI (Figura 01) a operação de adição é proposta pela ordem direta de “efetue as somas”, podendo ser entendida como a operação que “resolve situações em que se tem de juntar, agrupar²” em um só número as unidades contidas em dois ou mais números, no livro do 1º ano da NTNG_1, essa operação passa a ser concebida como a sentença matemática que expressa a propriedade numérica da operação de união entre os elementos de dois ou mais conjuntos, como ilustra o exercício 6, na Figura 02.

Figura 02
Livro NTNG_1 - 1º ano (s/d, p. 114).



Fonte: Acervo do HISALES

A relação entre a operação de adição e a união de conjuntos é estabelecida pela

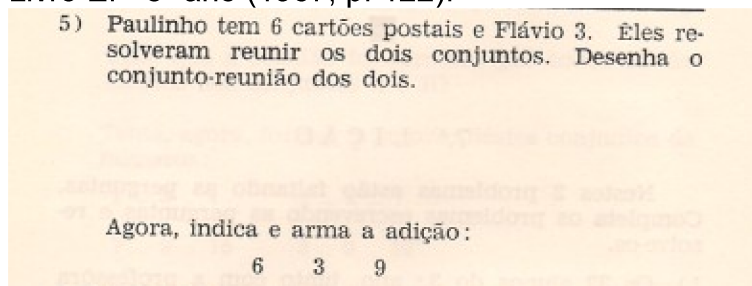
² Programa Experimental de Matemática – Ensino Primário, 1967, p. 07.

presença, no exercício, da “sentença matemática” que expressa, numericamente, os elementos de cada um dos conjuntos e do conjunto união. No livro do 3º ano da coleção EI, editado em 1967, no qual as autoras apresentam conteúdos da Teoria dos Conjuntos³, está presente essa mesma proposta para a adição, sendo essa operação relacionada à união de conjuntos. Nesse livro, os exercícios de soma apresentam-se na forma de problemas, como se pode observar nos exercícios 5 e 7, representados nas Figuras 03 e 04.

Para o caso do exercício 7 (Figura 04) é proposta somente o uso de uma solução gráfica para o problema, através da reunião de conjuntos.

Figura 03

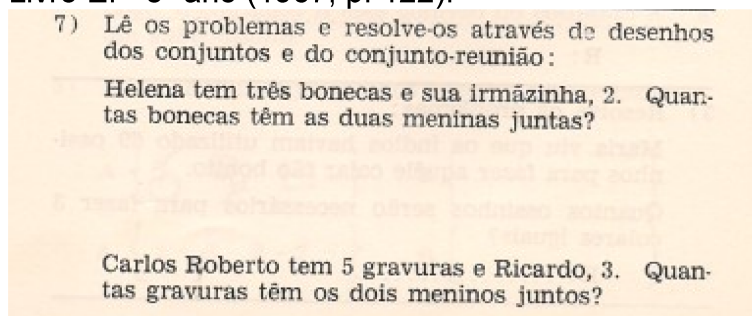
Livro EI - 3º ano (1967, p. 122).



Fonte: Acervo do HISALES

Figura 04

Livro EI - 3º ano (1967, p. 122).



Fonte: Acervo do HISALES

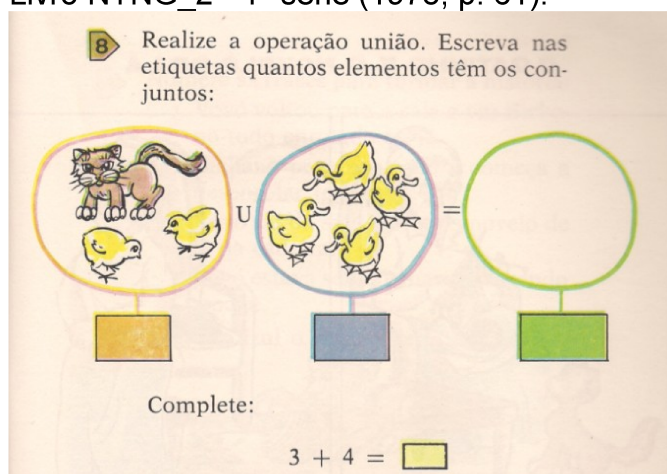
Assim, é possível afirmar que, nessa nova abordagem, há uma mudança no aspecto conceitual da soma, que deixa de se referir ao ato de reunir as unidades dos próprios números, uma vez que esses mesmos números, na perspectiva da Matemática Moderna, não tem existência de fato, mas são propriedades dos conjuntos. Considerando essa

³ Esse livro, em sua 45ª edição do ano de 1967, apresenta-se reformulado e propõe uma Matemática diferente daquela encontrada nos demais livros da coleção EI, pois são incluídos exercícios envolvendo a Teoria dos Conjuntos.

compreensão de número, a operação de adição só apresenta sentido se for realizada a partir da união dos elementos de dois conjuntos.

A análise individual, e comparativa, de todos os livros que compõem o *corpus* da pesquisa, num processo de “garimpagem” em busca dos exercícios sobre a operação de adição, me permite afirmar que essa mesma abordagem é recorrente em todos os livros das coleções NTNG_1 e NTNG_2, em particular dos volumes dos três primeiros anos do Ensino Primário/1º grau, pois, conforme já foi dito, é nesse período escolar em que a operação de adição ocupa um lugar de maior destaque na Matemática escolar. O exemplo a seguir ilustra como a adição é apresentada no livro da 1ª série da coleção NTNG_2 (Figura 05):

Figura 05
Livro NTNG_2 - 1ª série (1978, p. 61).



Fonte: Acervo do HISALES

As mudanças verificadas na operação de adição nos livros das três coleções são perceptíveis para quem estuda Matemática, assim, o propósito dessa análise é compreender essas mudanças. No livro da coleção EI (Figura 01), que apresenta a abordagem “tradicional”, a ordem do exercício é direta (efetue as somas), sendo indicados os números que devem ser adicionados. Já no livro da coleção NTNG_1, são propostos, inicialmente, exercícios de contagem dos elementos de um conjunto, o que decorre do próprio conceito de número, enquanto propriedade de um conjunto para, em seguida, ser realizada a operação união entre esses conjuntos (Figura 02), numa abordagem que atende aos pressupostos do MMM. A operação de união é, então, representada por uma sentença matemática, que expressará a soma. Dessa forma, na nova abordagem, a adição passa a ser considerada uma *propriedade* da união realizada entre os dois

conjuntos, o que se repete no caso do livro da coleção NTNG_2 (Figura 05), da mesma forma que o número é uma *propriedade* de um conjunto.

A presença da sentença matemática da soma, para expressar a operação de união entre os elementos de dois ou mais conjuntos, apresentada junto às imagens dos próprios conjuntos, representa a passagem do nível concreto (elementos dos conjuntos) para um nível de abstração, no qual a criança deixaria de trabalhar com a reunião dos próprios objetos que compõem os conjuntos e passaria a operar com suas propriedades numéricas, ou seja, ela voltaria a trabalhar a soma a partir da mesma ideia “tradicional” de reunir em um só número as unidades contidas em dois ou mais números.

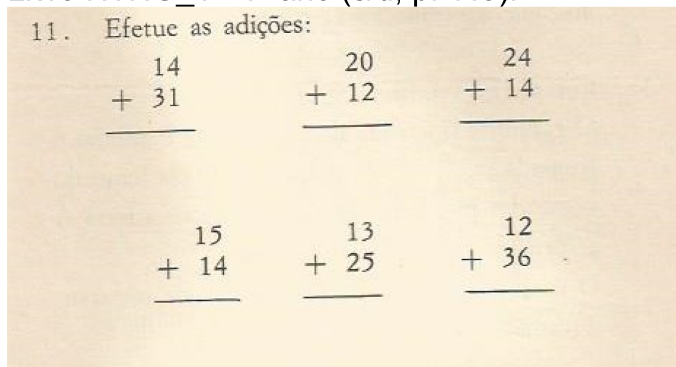
Isso revela que, em relação às operações aritméticas, a proposta “moderna” se caracteriza, de fato, como uma nova metodologia através da qual serão construídos os conceitos, por meio de uma nova linguagem, a Teoria dos Conjuntos. Dessa forma a proposta do ensino de Matemática se aproxima das teorias psicológicas, em discussão naquele período, atendendo aquilo que era considerado como necessidades cognitivas dos alunos no que se refere à passagem do período das operações concretas – no qual os alunos realizariam a formação de conjuntos com objetos do mundo físico e efetuariam operações com os elementos desses conjuntos – para o período das operações formais, nos quais a criança passaria a operar com as propriedades numéricas desses conjuntos (PIAGET e SZEMINSKA, 1975).

De acordo com o Livro do Mestre (THOFEHRN e CUNHA, 1974) as crianças da 1ª série, portanto logo no início do período das operações concretas, por volta dos sete anos de idade, “podem construir conjuntos com materiais diversos e representá-los através de palavras ou de desenhos” (p. 10). As autoras também fazem referência à formação de conjuntos pelas crianças da 2ª série, porém já utilizando um primeiro nível de abstração no qual seriam substituídos os objetos físicos, utilizados como elementos, pela sua representação: “através de pinturas, modelagem, recortes, colagem, etc. poderão representar conjuntos de pessoas, animais, vegetais, seres inanimados” (p. 17).

Essas orientações do Livro do Mestre parecem indicar a possibilidade de um movimento que, partindo do concreto – no sentido da representação dos objetos como elementos de um conjunto – encaminharia os alunos ao tratamento abstrato dos números. A mesma ideia está presente na proposta para o ensino da adição, identificada nos livros. Num primeiro momento, como apresentado acima, é proposto aos alunos que realizem a operação de união de dois conjuntos, observando os elementos representados, sendo a

união relacionada a uma sentença matemática, a adição. Nos exercícios seguintes, para o caso do livro da coleção NTNG_1, a adição deixa de ser relacionada à operação de união, sendo propostos exercícios de “Efetue as adições”, sem qualquer relação com a Teoria dos Conjuntos, como mostra o exemplo na Figura 06.

Figura 06
Livro NTNG_1 - 1º ano (s/d, p. 119).



Fonte: Acervo do HISALES

Dessa forma, a proposta do livro vai se afastando das situações concretas e “volta” a propor exercícios de adição da mesma forma que eram propostos nos livros da coleção EI, nos quais as operações eram apresentadas isoladas de um contexto, sem relação com a união de conjuntos.

Parece, nesse caso, que a Teoria dos Conjuntos ocupa um “papel introdutório” para o conteúdo aritmético, que é apresentado após uma série de atividades com o uso dos conjuntos. A presença simultânea desses dois tipos de exercícios⁴ de soma revela, de alguma forma, uma “tática de apropriação” (CERTAU, 1998) das autoras que, ao mesclar conteúdos “modernos”, aos conteúdos “tradicionais”, parecem atender, por um lado, aos princípios do MMM e, por outro, a uma pedagogia baseada no ensino da aritmética, que até aquele momento *funcionava* entre as professoras. Dessa forma, ao mesmo tempo em que era garantida a circulação dos livros, pois apresentavam elementos “modernos”, ou seja, estavam adequados às novas orientações para o ensino de Matemática, também se garantia a aceitação dessa produção por parte das professoras, consumidoras desse objeto cultural, o livro didático. Essa dinâmica de produção do livro – mesclar o “novo” e o “antigo” – também operava com a lógica da “aceitação” por parte dos usuários.

Sobre a relação estabelecida entre a operação de união de conjuntos e a operação

⁴ O primeiro exercício relaciona a soma à operação de união e o segundo exercício propõe a operação da soma a partir da resolução de sentenças matemáticas, que remetem à forma “tradicional” de se propor exercícios de soma.

aritmética da adição, o professor Dienes (1967), apresenta uma problematização, ao afirmar que, mesmo quando os processos de aprendizagem já realizados pelos alunos tornam possível desenvolver a noção de adição sobre a de reunião de conjuntos, os professores devem estar cientes de que:

(...) surge aqui uma dificuldade: o resultado numérico da reunião de conjuntos com elementos comuns é diferente do que se obtém com conjuntos disjuntos (sem elementos comuns). [...] A operação de adição de números baseia-se na operação de reunião de conjuntos *sem elementos comuns*, isto é, de conjuntos cuja intersecção é vazia (DIENES, 1967, p. 54-55, grifo do autor).

Assim, Dienes (1967) propõe uma solução para a questão da multiplicidade de elementos nos conjuntos que estão sendo reunidos, que pode ser encontrada nos exercícios que relacionam a união à operação de adição nos livros da coleção NTNG_2, como, por exemplo, no exercício 8 do livro da 1ª série (Figura 05), no qual temos dois conjuntos disjuntos (sem elementos em comum).

Da mesma forma, isso pode ser observado nos diferentes exercícios de união relacionados à adição do volume da 2ª série da coleção NTNG_2, bem como, nos demais livros dessa coleção. Mesmo nos exercícios que propõem a união de conjuntos de objetos de mesma natureza (flores, botões, etc.) é utilizado algum recurso – cor ou tamanho –, para evidenciar aos alunos que esses objetos não são os mesmos, como exemplifica o exercício 10 da Figura 07.

Figura 07
Livro NTNG_2 - 2ª série (1975, p. 61).

10 A Fada Costureira bordou um lindo vestidinho para a boneca. Ela bordou 26 flores azuis na saia e 15 flores amarelas na blusinha. Quantas flores ela bordou ao todo? Desenhe as flores que a fada bordou e realize a operação união:

$26 + 15 = 41$

R.: 41

Realize a operação de adição:

26	→	20	+	6
+ 15	→	10	+	5
41	→	20	+	11

Fonte: Acervo do HISALES

O exercício 10 representado na Figura 07 revela uma proposta que explora

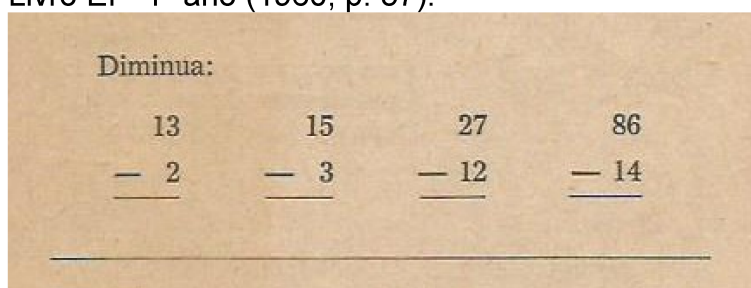
diferentes linguagens como a língua escrita, no caso da apresentação do *problema matemático*, a linguagem da Teoria dos Conjuntos, na representação dos objetos descritos no problema e, finalmente, a linguagem própria da aritmética, representada pela “conta armada” que indica a sentença matemática do problema. Novamente pude depreender que, nesses exercícios, há uma identificação de conteúdos “modernos e tradicionais”.

De acordo com Dienes (1967) a operação de subtração deveria ser desenvolvida a partir do conceito de diferença entre dois conjuntos, o que, para o autor, é uma relação *naturalmente estabelecida*:

A operação que consiste em obter a diferença de dois conjuntos conduz, naturalmente, à operação que consiste em obter a diferença de dois números, ou seja a subtração. Quando de um conjunto se retira um de seus subconjuntos obtém-se o conjunto diferença do conjunto dado [...]. Eis o fato, simples, e que se fundamenta a subtração (DIENES, 1967, p. 56).

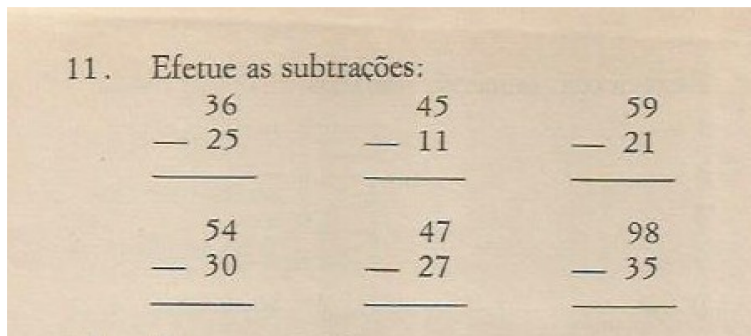
Porém, na análise dos livros, identifiquei que a operação de subtração é proposta da mesma forma nas coleções EI e NTNG_1, a partir da abordagem “tradicional”, sem relação com a *diferença entre conjuntos*, como propunha Dienes (1967), conforme se pode visualizar nas Figuras 08 e 09 a seguir. Isso reforça a ideia de que a coleção NTNG_1 tem um caráter *transitório*, o que percebi ao comparar as três coleções.

Figura 08
Livro EI - 1º ano (1960, p. 57).



Fonte: Acervo do HISALES

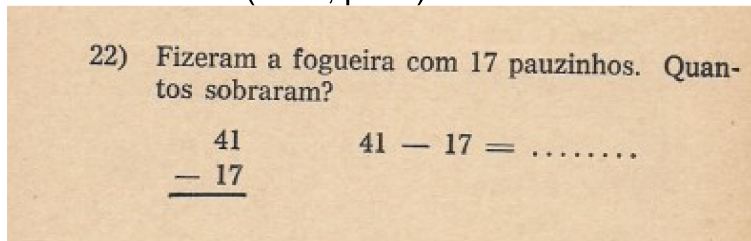
Figura 09
Livro NTNG_1 - 1º ano (s/d, p. 126).



Fonte: Acervo do HISALES

Diferentemente da adição, que é desenvolvida no livro da coleção NTNG_1 em consonância com os princípios do MMM, a subtração, nesse mesmo livro, não tem qualquer alteração em sua apresentação quando comparada à forma com que era trabalhada na coleção EI, o que se deva, possivelmente, ao entendimento das autoras da “inadequação” da abordagem da subtração por meio dos conjuntos, considerando o desenvolvimento dos alunos dessa etapa do Ensino Primário. No livro da coleção EI, a subtração é desenvolvida, também, por meio de situações problemas, como ilustra a imagem a seguir (Figura 10).

Figura 10
Livro EI - 2º ano (1960, p. 60).



Fonte: Acervo do HISALES

A abordagem do exercício ilustrado na Figura 10 apresenta a subtração a partir de uma ação de retirar⁵, que se apresenta em três tempos – um estado inicial, a ação que transformou a quantidade inicial e um estado final – e é facilmente compreendida pelas crianças, pois, se configura como o tipo mais simples de problema, envolvendo o raciocínio operatório da subtração. Esse tipo de exercício apresenta uma situação inicial com um todo, do qual é retirada uma parte, restando um valor menor como resultado. Esse tipo de problema também foi encontrado na análise do livro do 2º ano da coleção

⁵ Segundo Ramos (2009), a ideia de subtração pode estar relacionada a três ações distintas, em ordem de dificuldade. São as ações de retirar, completar ou comparar, e elas é que definem o raciocínio empregado na resolução da situação “problema” que está sendo proposta para as crianças resolverem.

NTNG_1, como se pode perceber no exercício 1, da Figura 11.

Figura 11

Livro NTNG_1 - 2º ano (s/d, p. 158).

1. Guilherme possuía 34 figurinhas e deu 17 para seu primo. Com quantas ficou?
Resp.:

2. Efetue as subtrações:

<p>2.1) $\begin{array}{r} 24 \\ - 18 \\ \hline \end{array}$</p> <p>2.2) $\begin{array}{r} 31 \\ - 15 \\ \hline \end{array}$</p>	<p>2.3) $\begin{array}{r} 56 \\ - 28 \\ \hline \end{array}$</p> <p>2.4) $\begin{array}{r} 63 \\ - 19 \\ \hline \end{array}$</p>
---	---

— 158 —

Fonte: Acervo do HISALES

Apesar da repetição de abordagem dos exercícios de subtração, identificada nas coleções EI e NTNG_1, na coleção NTNG_2, verifiquei uma nova forma de tratar essa operação. Embora, a subtração não seja proposta como sugere Dienes (1967), ela é apresentada vinculada a um novo conceito (conjunto complementar), como se observa no exercício ilustrado na Figura 12.

Figura 12

Livro NTNG_2 - 2ª série (1975, p. 47).

Limite o subconjunto dos triângulos.

Complete o quadro:

NÚMERO DE ELEMENTOS		
Conjunto F	Subconjunto de triângulos	Conjunto complementar
5	2	3

F

Fonte: Acervo do HISALES

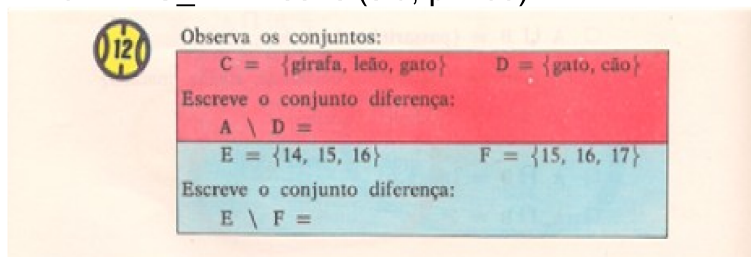
Constatai, nesse exercício do livro da coleção NTNG_2, a presença da Teoria dos Conjuntos, representando uma nova forma de exploração da subtração, distinta da proposta “tradicional” identificada nos livros das outras duas coleções. O uso do mesmo

recurso nas coleções EI e NTNG_1, e a mudança proposta na coleção NTNG_2, é um dado que aponta também para processo de apropriação dos conceitos da Teoria dos Conjuntos pelas autoras, que não propõem mudanças na subtração na coleção NTNG_1, possivelmente por considerarem que a operação diferença entre conjuntos (presente apenas no livro da 4ª série – NTNG_2) seria mais complexa para os alunos dessa faixa etária.

Desse modo, mesmo não relacionando a subtração à diferença de conjuntos, é proposto no livro da 2ª série da coleção NTNG_2, uma abordagem “moderna” dessa operação, relacionada à noção de subconjunto e conjunto complementar, como se pode observar no exercício ilustrado na Figura 12, evidenciando um processo de produção de sentido, revelador da posição de autoria de Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, a partir de suas “posições e disposições” (CHARTIER, 1990, p. 25), resultantes tanto de sua experiência docente, quanto dos estudos realizados por essas professoras-autoras.

Entendo que, juntamente com as decisões editoriais, elas tomavam decisões de ordem pedagógica que também ajudam a explicar as diferenças nas três coleções. Assim sendo, a decisão pedagógica de apresentar a subtração relacionada ao conceito de conjunto complementar, pode ser atribuída tanto a sua experiência docente no Ensino Primário, quanto ao conhecimento do desenvolvimento infantil, revelados nos estudos que realizaram, especialmente na teoria piagetiana em circulação no RS desde os anos de 1950. Embora as autoras não tenham desenvolvido a subtração através da diferença de conjuntos, esse conceito foi encontrado em diferentes situações no livro da 4ª série da coleção NTNG_2, com o uso de um operador lógico (\setminus) entre os nomes dos conjuntos para indicar essa operação, como se pode perceber na Figura 13.

Figura 13
Livro NTNG_2 - 4ª série (s/d, p. 160).

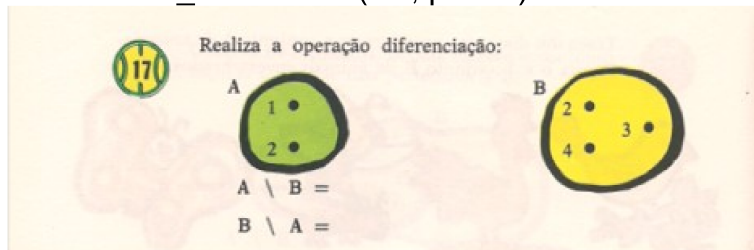


Fonte: Acervo do HISALES

Entretanto, não há nesse livro nem nos demais analisados, qualquer relação entre a

operação aritmética da subtração e a operação *diferença entre conjuntos*, identificada pelas autoras como “conjunto diferença” ou “operação diferenciação” (Figura 14), como revelam os exemplos reproduzidos nas Figuras 13 e 14.

Figura 14
Livro NTNG_2 - 4ª série (s/d, p. 161).



Fonte: Acervo do HISALES

Tanto o fato de a operação de diferença entre dois conjuntos aparecer somente no livro da 4ª série, quanto a operação aritmética da subtração ser desenvolvida nos livros da 2ª série, representam uma certa “transgressão”, uma “invenção criadora” (CERTAU, 1998) às orientações de Dienes (1967) que, ao apresentar os conceitos de operações entre conjuntos (reunião, intersecção e diferença) reforça a afirmação, de que:

O estudo destas operações sobre conjuntos constitui preliminar essencial ao estudo das operações sobre números. Como já dissemos, os números são propriedades de conjuntos. Quando se fala de número é de propriedades que se fala. O universo onde se aplicam essas propriedades é o universo dos conjuntos: os elementos desses conjuntos são, em geral objetos ou acontecimentos (DIENES, 1967, p. 30).

Ele insiste, portanto, que só se poderia trabalhar os números como propriedades dos conjuntos e, em consequência disso, as operações entre números só teriam sentido quando trabalhadas como operações entre conjuntos. Apesar disso, as autoras apresentam a subtração sem qualquer referência às operações entre conjuntos, o que revela, também, que por “mais hegemônico” que um novo modelo educacional possa ser – aqui no caso do MMM – ele nunca se impõe de forma absoluta, pois há, como ensina Certau (1998) e Chartier (1990), em todo processo de recepção, uma invenção criadora, própria dos sujeitos que se apropriam dos modelos impostos.

Além do estudo das operações de soma e subtração, é apresentado na tese (ALVES, 2013) um estudo sobre as operações da multiplicação e divisão, que, por motivos de limite, não será apresentado nesse trabalho.

Ainda no que se refere ao ensino das operações aritméticas, há alguns exercícios sobre as propriedades dessas operações, em particular da propriedade comutativa da

soma e da multiplicação, presentes, por exemplo, nos livros do 2º e 3º anos da coleção NTNG_1.

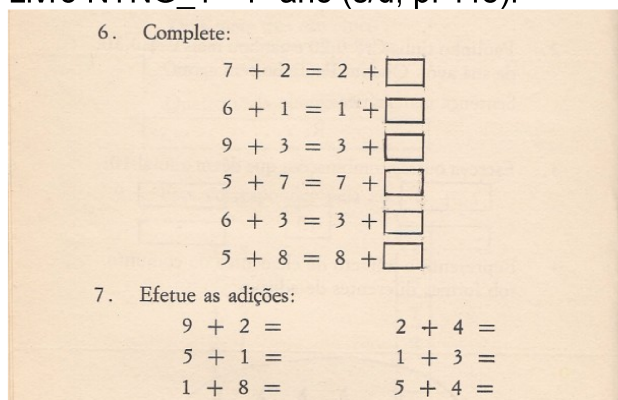
Entre as críticas ao MMM há, na obra de Kline (1976), referência a ênfase exagerada no ensino das propriedades das operações que, segundo o autor, foi uma recorrência nas propostas didáticas ao tempo da Matemática Moderna. O autor destaca que esse fato levou os alunos a saberem justificar, mas não a saberem fazer, e ilustra esse fato apresentando uma caricatura de um diálogo, entre pai e filho, após uma aula de Matemática Moderna:

Outro pai, interessado em saber como o pequeno filho estava indo em aritmética, perguntou-lhe como ele se estava saindo.

- Não muito bem – respondeu o menino – A professora vive falando em propriedades associativa, comutativa e distributiva. Eu apenas somo e obtenho a solução exata, mas ela não gosta disso. (KLINE, 1976, p. 17-18).

Porém, a análise das coleções de Nelly Cunha e Cecy Thofehr permite afirmar que nessas obras as autoras demonstram terem tentado evitar esses “exageros”, abordando as propriedades das operações junto aos exercícios nos quais os alunos deveriam efetuar as operações, contrariando a afirmativa de Kline (1976). Nesse caso específico, de que o ensino moderno de Matemática levaria os alunos a apenas justificarem, as autoras mantêm em todas as coleções, exercícios das quatro operações, os quais os alunos deveriam resolver e indicar o resultado numérico da operação proposta. No livro do 1º ano da coleção NTNG_1, no exercício seis da Figura 15, reproduzo um exemplo de propriedade comutativa da soma. Esse exercício foi proposto junto ao exercício 7, no qual os alunos deveriam encontrar o resultado dessa operação.

Figura 15
Livro NTNG_1 - 1º ano (s/d, p. 118).



Fonte: Acervo do HISALES

A proposição do exercício 6, envolvendo a aplicação da propriedade comutativa, junto ao de “efetue as adições”, ao mesmo tempo em que desenvolvia a habilidade do

cálculo, evitava que os alunos valorizassem mais as propriedades operatórias do que a própria operação, evitando a situação criticada por Kline (1976), de que os alunos sabiam justificar que “ $5+3 = 3+5$ segundo a propriedade comutativa”, sem conseguir atribuir o resultado numérico a essa adição.

Apesar de apresentarem exercícios abordando a propriedade comutativa, não há uma presença “exagerada” desses exercícios e nem referência ao nome da propriedade que está sendo trabalhada. Esse recurso foi usado apenas como um meio para que o aluno identificasse que o resultado de uma soma de dois ou mais números se mantinha o mesmo em determinadas situações, não dependendo da ordem em que esses números se apresentavam. Assim, penso que houvesse tanto uma preocupação no desenvolvimento das habilidades de *saber justificar*, como também de *saber fazer* dos alunos. Provavelmente as autoras propuseram exercícios sobre as próprias operações porque reconheciam a importância do ensino do cálculo, mesmo numa abordagem moderna.

Dessa forma, pela análise dos livros é possível afirmar que não é dada importância “demasiada” ao estudo das propriedades das operações. Esse fato foi verificado pela ausência de exercícios sobre esse tema nos livros da coleção NTNG_2. Considerando o fato de que essa coleção, dentre as analisadas nesta tese, foi a que apresentou maior recorrência dos princípios do MMM, a ausência de um elemento que, segundo Kline (1976), foi exageradamente explorado em grande parte das obras didáticas de Matemática Moderna – o estudo das propriedades das operações – reforça a ideia de que a apropriação, como indica Chartier (1990, p. 136), centra-se “nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias”, o que ajuda a explicar como um princípio recorrente, na maioria dos livros didáticos produzidos ao tempo do MMM não se verifica nessas coleções gaúchas.

Considerações finais

Pelas leituras realizadas era esperada uma profunda mudança de abordagem nas operações aritméticas de uma coleção para outra, decorrentes da forte presença da Teoria dos Conjuntos nas novas propostas para o ensino da Matemática em todos os níveis de ensino, a partir do MMM.

Porém, apesar de a relação entre as operações de conjuntos e as operações aritméticas ser encontrada em todos os livros da coleção NTNG, percebi uma ênfase

maior nos livros do 1º e do 2º ano do Ensino Primário, quando essas operações foram propostas pela primeira vez. Essa relação é menos utilizada nos livros do 3º, 4º e 5º anos do primário, sendo que nessas séries escolares as operações aritméticas foram, normalmente, apresentadas no formato de exercícios de *arme e efetue*, envolvendo números. Novamente, percebi possíveis influências da teoria piagetiana (PIAGET, 1975) acerca do desenvolvimento cognitivo, pois no 1º e 2º anos, em que a idade das crianças corresponde aos primeiros anos do estágio das operações concretas, momento em que o conceito de número está sendo construído, as autoras recorreram à Teoria dos Conjuntos para promover o estudo das operações aritméticas. Já nos anos finais desse estágio, quando, a princípio, a criança já teria compreendido a noção de número, o recurso utilizado foi a apresentação das operações de forma direta, em exercícios do tipo *arme e efetue*.

Ficou evidente um maior destaque da Teoria dos Conjuntos na apresentação dos conceitos das operações do que nos exercícios de fixação, indicando para um papel introdutório dessa teoria no que se refere ao estudo das operações aritméticas, o que pode ser relacionado aos estudos da Psicologia Genética sobre as formas de aprender. Assim, no que diz respeito à categoria definida como a relação entre operações aritméticas e operações entre conjuntos é possível afirmar, após a análise dos livros, que foram atendidas parcialmente às orientações do MMM sobre o estudo das operações aritméticas na coleção NTNG_1, revelando, assim, a apropriação das autoras em relação a esse princípio, presente no novo modelo pedagógico, para o ensino da Matemática.

Referências

ALVES, Antonio Mauricio Medeiros. *A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente*. 2013. 320f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas, n. 11, Abril, 2002, p. 5-24.

DIENES, Zoltan Paul. *A matemática moderna no ensino primário*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.

KLINE, Morris. *O fracasso da Matemática Moderna*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

PERES, Eliane. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006, p. 117-144.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. *A Gênese do número na criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores; Brasília, INL, 1975.

RAMOS, Luzia Faraco. *Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da Matemática nos primeiros anos*. São Paulo: Ática, 2009.

THOFEHRN, Cecy Cordeiro; CUNHA, Nelly. *Livro do Mestre (Coleção NTNG_2)*. São Paulo: Editora do Brasil, 1974.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O CASO DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

Arnildo Pommer
Universidade Federal de Santa Maria
arnildopommer@yahoo.com.br

Roselene Moreira Gomes Pommer
Universidade Federal de Santa Maria
roselenepommer@ctism.ufsm.br

Paula Rochele Silveira Becher
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Maria
chele_becher@yahoo.com.br

Resumo: O contexto político-econômico de substituição do modelo fordista-keynesiano pelo modelo de acumulação flexível, no Brasil, delineou-se no período histórico denominado de Nova República e se caracterizou por ações pretensamente democráticas, cuja retórica fora articulada a partir da apropriação, pelos neoconservadores, de partes dos discursos da centro-esquerda. Neste trabalho, investiga-se o lugar ocupado pelo Ensino Profissional no interior dessas ações políticas parecem terem priorizado os interesses de empresas privadas, em detrimento do Ensino Público. Para que possamos compreender as práticas pedagógicas desse período, relativamente a Educação Profissional, tomar-se-á como ponto de partida o caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, CTISM, na década de 1990.

Palavras-chave: História, Educação Profissional, Acumulação Flexível, Força de Trabalho.

Introdução

Nesse artigo, propomo-nos a discutir como algumas das forças político-econômicas da sociedade civil se articularam, no Brasil, no período denominado de *Nova República*, a partir de 1985. É perceptível, na bibliografia consultada sobre a época em questão, o avanço do capitalismo monopolista, a degradação da remuneração dos trabalhadores e a consequente precarização das relações laborais, o que influenciou negativamente no aprimoramento material e intelectual da classe trabalhadora. Nota-se também, a degradação da educação pública, a transferência de boa parte do ensino em geral em todos os seus níveis, além do ensino técnico e tecnológico, para a iniciativa privada.

A partir destas premissas, será analisada a elaboração de políticas públicas para a educação profissional de capacitação técnica, bem como a situação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), relativamente ao período citado, quando os setores industrial, financeiro e de serviços do país, se reorganizaram a fim de se adequarem às alterações que estavam ocorrendo nos países de capitalismo avançado, com vistas à

substituição do modelo de acumulação fordista/keynesiano para o modelo chamado de *acumulação flexível*.

1. A Nova República e a afirmação do Modelo Neoliberal no Brasil

A expressão *Nova República* designa o período da história brasileira imediatamente posterior ao da ditadura civil-militar (1964-1985). Ela se caracterizou, na sua fase inicial, por ações políticas ditas democráticas, pois a retórica de convencimento utilizada para legitimá-la foi articulada a partir da apropriação invertida do discurso dos partidos de centro-esquerda, cujas demandas implicavam, também, a redemocratização do país. Além disso, no caso brasileiro¹, as ideias de Estado e de República eram, e ainda são, recentes e contraditórias, tendo elas se objetificado a partir de 1889, com a Proclamação da República.

Nessa perspectiva, após quase um século (1889-1985), a sua utilização ainda comportava alguns paradoxos conceituais entre as noções de Estado, de República e de Democracia, principalmente porque houve neste lapso de tempo, uma reiterada confusão entre o público e o privado, prevalecendo muitas vezes a privatização de bens públicos e a invasão do espaço público pela atividade empresarial privada ou pela força dos aparelhos de repressão a serviço do capital privado por intermédio dos sucessivos governos. Isso ocorreu porque aqueles governantes confundiram o mandato eletivo de representação do sistema republicano com um direito obtido através do voto para se apropriarem do Estado e agirem em função do interesse de parte da sociedade civil e não de toda ela ou, pelo menos, agir em nome da maioria. E também porque, quando não havia delegação de poder governamental por intermédio do voto, ele era tomado à força por intermédio de Golpes de Estado.

No entanto, o processo precisa ser compreendido a partir das *crises* históricas e cíclicas do modo de acumulação capitalista. Mais do que isso: o capitalismo não é geograficamente homogêneo, pois ele se desenvolveu prioritariamente na Europa Ocidental, na América do Norte e mais recentemente, no Japão, mas não por causa de condições geográficas eventualmente favoráveis. Naqueles locais e, ainda assim, há diferenças internas nas próprias regiões e países citados, desenvolveu-se o que hoje se denomina de capitalismo avançado ou monopolista em relação às outras regiões do mundo, nas quais vige o capitalismo associado-dependente. Foi nas regiões do

¹ Existem várias periodizações formais dos modos de ser da nação brasileira, na História do Brasil. O primeiro período, o mais longo, é o da colônia que vai de 1530 até 1815. O segundo é o do chamado Reino Unido (1815-1822), o terceiro é o do Império (1822-1889). O período dito republicano inicia em 1889 e perdura até os dias de hoje e no qual se manifestam as seguintes subdivisões; Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Nova (1946-1964); Ditadura Civil-militar (1964-1985); Nova República, de 1985 até os nossos dias.

capitalismo avançado (EUA e Europa) que, a partir de critérios técnicos mais específicos de regulação do emprego da força de trabalho, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, emerge o chamado “estado de bem estar social”.

Dadas as diferenças de evolução do modo capitalista de produção geograficamente consideradas, podemos destacar alguns dos movimentos teóricos e práticos de sua atual formatação, desde o início do século XX, mas que têm origem ainda no século XIX. As *crises*, no entanto, são resultantes da própria forma de acumulação de capital a qual necessita de constante expansão como garantia da acumulação. Inovações na gestão e na produção são procedimentos de rearticulação da acumulação diante delas. As piores *crises* ocorreram, curiosamente, na América do Norte, na Europa e no Japão. Curiosamente, porque como todos sabem, o capitalismo iniciou na Inglaterra, estendendo-se para as outras regiões citadas. Portanto, no último século da história do capitalismo, se percebem alguns movimentos que parecem indicar modificações profundas na administração da produção e da conseqüente acumulação de capital. Porém, cabe perguntar, como alerta Harvey (1994), se realmente aquelas modificações foram estruturais ou apenas a afirmação do mesmo com outra aparência?

Em todo caso, o primeiro destes movimentos ganha aspectos de cientificidade com a publicação do livro *Princípios da Administração Científica*, de F. W. Taylor (1911) com o qual, dentre outras coisas, se pretendia racionalizar a produção a fim de aumentar a produtividade com a drástica redução do emprego de forças de trabalho. A novidade de Taylor, no entanto, é a sistematização e, em parte, a ampliação didático-racional de práticas já em curso no interior do sistema industrial de produção.

O segundo movimento é o de Henry Ford. De maneira idêntica ao trabalho de Taylor, as inovações propostas por Ford seguem uma tendência já estabelecida e que ia muito além do mero ganho de produtividade interno, pois de pouco vale produzir mais se não há para quem vender. Como explica Harvey “a data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem (...)” (HARVEY, 1994, p. 121).

As ideias de Ford implicavam, ainda, a crença na capacidade das corporações industriais como suficiente para a solução de eventuais problemas e mesmo para direcionar os rumos da humanidade, ou seja, ele “acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada do poder corporativo” (HARVEY, 1994, p, 121). O seu objetivo era, se não o de reformar o mundo, com certeza o de reformar os Estados Unidos da América.

Estamos destacando este ponto significativo do capitalismo norte-americano devido a sua novidade em termos de reorganização social, pois ele contém um propósito pedagógico de complexas ramificações, que vai desde mudanças na divisão do trabalho no interior das fábricas até mudanças de comportamento moral, sexual, político e familiar. Conforme Harvey, “em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” [...] para ter certeza que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral [...]” (HARVEY, 1994, p. 122).

Isso mostra que os procedimentos pedagógicos corporativos tinham, efetivamente, a intenção de educar para a produção e para o consumo e que tais práticas começavam com o trabalhador e sua família, com a intervenção direta de agentes sociais corporativos. Mesmo que esta prática de Ford não tenha durado muito, ela se torna um caso exemplar de indício de como as corporações procuravam interferir diretamente no comportamento de seus trabalhadores. Além dessas intervenções diretas existiam as indiretas. No caso específico da América do Norte, a partir do complemento de iniciativas particulares, de 1920 até 1933, foi proibida a produção, transporte e a venda de bebidas alcoólicas.

Estas preocupações de Ford estavam em sintonia, coincidentemente, com outras ideias similares e que implicavam a adequação da vida ao trabalho e ao consumo, o que dá a impressão de uma espécie de 'conspiração de época' contra a liberdade de iniciativa do trabalhador. A ideia central que se coaduna como a de Ford é a do arquiteto suíço Le Corbusier, cujo princípio urbanístico era o de que a moradia ideal deveria ser uma espécie de extensão da fábrica: unidades habitacionais racionais, brancas, limpas e sem ornamentos para que o trabalhador fizesse de sua casa um apêndice do seu local de trabalho e não se distraísse com artifícios inúteis. Como urbanista Le Corbusier se deu conta, ainda nas primeiras décadas do século XX, da importância que os automóveis teriam no espaço urbano, razão pela qual, sugeriu a construção de enormes edifícios sobre pilotis a fim de deixar o espaço abaixo do prédio livre para servir de estacionamento.

Ford tinha ainda outras preocupações, bem como, não se pode negar, uma capacidade de previsão de prováveis eventos futuros. A seu modo procurou antecipar-se à *crise* do sistema capitalista de produção que se estabeleceu a partir de 1929: mandou seus peões literalmente plantar não somente batatas, mas também *legumes* em seus jardins criando hortas domésticas. (HARVEY, 1994, p. 122).

Evidentemente que medidas paliativas para um grupo restrito de trabalhadores não têm como resolver *crises* estruturais. É neste momento que o Estado intervém na economia da América do Norte. Logo após, eclode a Segunda Guerra Mundial e, em

consequência de seu resultado, ocorreram novas articulações geopolíticas, mas a *crise* não fora superada e, além disso, fazia-se necessário reconstruir países devastados pelo conflito, especialmente na Europa e na Ásia. Neste ponto, temos o terceiro ingrediente de nossa história: a introdução do sistema Keynesiano de administração da produção, que pode ser resumido (grosseiramente) como sendo a intervenção do Estado na busca de um equilíbrio entre produção e consumo no interior das nações. Keynes publica em 1936, um complexo livro² do qual alguns governantes se valeram, ainda antes da Segunda Guerra como possibilidade de gerar o pleno emprego e uma espécie de equilíbrio social. Esse modelo, aliado a outros fatores, como a decisiva colaboração de partidos comunistas europeus, foi fundamental para a recuperação da economia capitalista, particularmente a dos países centrais.

Esse sistema funcionou a contento, até que nova *crise* eclodisse determinando o colapso do chamado estado de bem estar social (*Welfare State*), cujo início remonta a Guerra do Vietnã, mas se torna aguda pela recessão econômica mundial de 1973, decorrente, em parte, da alta dos preços do petróleo. Assim, o modelo industrial de *livre mercado administrado* e de “produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (ANTUNES, 2013, p. 38), não conseguiu manter o constante aumento do acúmulo de riquezas privadas (taxa de lucro), pela via da expansão, forçando-o a se reestruturar.

Em decorrência, pois, da *diminuição da taxa de lucro* é que o modelo de *acumulação flexível* (HARVEY, 1994) de produção industrial e administração financeira se constituiu. Esse novo modelo, também de características complexas, apresentou quase sempre, resultados funestos para a classe trabalhadora. Seguem-se alguns de seus pontos programáticos, conforme Antunes:

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca especialmente o “toyotismo” ou modelo japonês (ANTUNES, 2013 p. 49).

Desta citação cabe explicitar o significado de *downsizing*: uma técnica de administração de empresas baseada no achatamento ou diminuição de tamanho da hierarquia para eliminar a burocracia considerada desnecessária, o que implica em demissões, algo como um *hipertaylorismo*. Já a questão do “avanço tecnológico” parece ser um comentário inconsistente, pois cada época tem a tecnologia que lhe é própria,

² KEYNES, John M. (1883-1946). *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda: Inflação e Deflação*. (1936). Edição Brasileira, Editora Abril Cultural, 1983.

porque os setores produtivos não podem organizar-se com o que ainda não existe e nem se utilizar de técnicas obsoletas (PINTO, 2013). Isto significa que as técnicas utilizadas nos procedimentos definidos como de *acumulação flexível* são adequadas a ela, do contrário ela não poderia ter se constituído.

Como efeito da prevalência do neoliberalismo econômico, a agressividade predadora empresarial se tornou a principal forma de dominação, forçando, em nível mundial, a diminuição da presença dos Estados na manutenção da assistência social e de salários apropriados, transferindo-se os negócios públicos mais aptos a gerar lucros, às empresas privadas. Assim, os Estados assumiram a responsabilidade de garantir o lucro privado, particularmente o dos setores bancário e industrial. Aqui reside o principal truque ideológico do novo sistema de acumulação de capital: o Estado continua a intervir na economia, mas a favor da empresa capitalista e contra o trabalhador. Esta reorientação ideológica do liberalismo clássico nos países do capitalismo avançado forçou a diminuição dos salários e o aniquilamento dos sindicatos; nos países subdesenvolvidos, além disso, forçou a deterioração ainda maior dos já precários sistemas de ensino e de assistência com vistas ao maior controle social possível para ampliar as taxas de lucro (HOBSBAWM, 2008).

Foi por isso que a escola passou a ser objeto de controle e avaliação de economistas e não de profissionais da área da Educação. Várias agências internacionais criadas para esse fim passaram a medir a educação com a fita métrica dos resultados operacionais do sistema financeiro e industrial e não por critérios científicos, estéticos e ético-políticos.

As transformações do processo produtivo impuseram aos trabalhadores em geral e aos da educação em particular, um tipo de controle sem precedentes, o que lhes tolhe a criatividade e a direção política de sua ação pedagógica. Entre alunos e professores universitários ele se dá, por exemplo, por intermédio da burocratização excessiva (justamente o contrário do *downsizing* empresarial) sendo alguns de seus expoentes o *curriculum vitae* (plataforma *Lattes*), planejamentos pedagógicos e registros de atividades escolares repetitivos, exagerados e extenuantes, o que implica um dispêndio de tempo com o supérfluo, em detrimento da pesquisa e do ensino.

Ocorre que o trabalho de ensino, pesquisa e extensão nas universidades e o de ensinar a ler e a escrever nas escolas, tem uma duração temporal diferente do tempo empresarial. Existem coisas que não podem ser aceleradas, porque muitas delas dependem de impedimentos biológicos irrevogáveis, como a idade escolar adequada, ou

seja, não é possível ensinar a uma criança de cinco anos a manejar um trator numa escola agrícola.

No Brasil, a voracidade do capital dominante se estabeleceu, principalmente, entre 1985 e 2003, muito embora o processo como um todo tenha iniciado bem antes e se especificado no governo Juscelino Kubistchek (1955-1960). Durante aqueles períodos os governos intervieram nos assuntos econômicos a favor das grandes corporações nacionais e internacionais, contra os trabalhadores e contra a educação livre, pública e coletiva da população pobre. Essa foi a característica de todos os governos até 2003. Com eles o neoliberalismo atingiu os seus objetivos de transferência de bens públicos às empresas particulares através das privatizações de sistemas de distribuição de água e de energia; da transferência das telecomunicações, de parte da mineração, de estradas de ferro, de rodovias, de bancos públicos e, principalmente, da educação em todos os seus níveis. Como resultado imediato do processo, ocorreu a concentração ainda maior de capital nas mãos de poucos, o aumento de preços, o aviltamento dos salários e a degradação ainda maior da frágil educação então existente.

Contudo, o processo não foi homogêneo e nem feito com tanta rapidez como possa parecer, pois houve resistência de algumas categorias de trabalhadores, especialmente por intermédio dos sindicatos mais organizados na defesa dos interesses coletivos. Diante da resistência, as empresas passaram a utilizar o procedimento da descentralização (*downsizing*), instalando fábricas em cidades brasileiras que ficassem distantes dos centros de resistência sindical, o que foi possível pela existência de tecnologias de informação, controle, automação e transporte da produção. (ANTUNES, 2013, p. 232).

Mesmo que intensificada a partir de 1990, a nova orientação da política econômica precisa ser compreendida a partir de ações definidas de seu perfil desde 1985³. Ao assumir o governo do Estado brasileiro, cuja economia apresentava elevados índices inflacionários, José Sarney e a sua equipe criaram alguns planos de estabilização econômica: Cruzado I e II (1986); Bresser (1987) e Verão (1989), os quais foram concebidos, em parte, com objetivos eleitoreiros, pois as eleições para a Assembleia

³ As ideias neoliberais também não são recentes. O seu mentor mais conhecido é Milton Friedman que publicou em 1962, o livro **Capitalismo e Liberdade**, de onde foram tiradas as principais concepções de livre mercado do neoliberalismo contemporâneo. Friedman defende o livre mercado e a doutrina “quantitativa da moeda”. Este economista de orientação monetarista foi conselheiro de Richard Nixon, Gerard Ford, Ronald Reagan e de Augusto Pinochet. Alguns de seus ex-alunos de pós-graduação na Universidade de Chicago foram ministros de Pinochet. Outro pensador neoliberal relevante e de certa maneira “professor” da maioria dos contemporâneos é Friedrich August von Hayek (1899-1992). O seu livro *O Caminho da Escravidão* (editado pela vez primeira em 1944) tornou-se o manual de cabeceira da maioria dos neoliberais a partir de 1970.

Nacional Constituinte ocorreram em 1986. O claro fracasso de todos os planos mostrou aos governantes brasileiros que o capital internacional não estava interessado na consolidação da nossa democracia, mas, exclusivamente, no seu lucro. Como se não bastasse, a retórica de convencimento neoliberal conseguiu eleger vários representantes seus para a Assembleia Constituinte, tornando-a adequada aos seus interesses. As eventuais concessões feitas por exigências dos grupos e partidos de centro-esquerda foram, posteriormente, retiradas em sua maioria, por intermédio das reformas constitucionais, das regulamentações complementares e por decretos.

Como a hiperinflação não era exclusividade da economia brasileira, em novembro de 1989, agentes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do Banco Mundial e de países latino-americanos se reuniram em Washington, com o objetivo de proporem alternativas para a reorganização das economias latino-americanas, muitas das quais tinham dificuldades para saldar as parcelas e juros de suas dívidas externas. As orientações econômicas decorrentes ficaram conhecidas como *Consenso de Washington*. Entre elas estavam: abertura dos mercados nacionais para a entrada de capitais estrangeiros; equilíbrio dos orçamentos dos Estados pela diminuição de investimentos na área social, especialmente na saúde e na educação; combate à inflação através da recessão econômica e da diminuição dos salários; e privatização de empresas estatais.

Obviamente não se tratava de *consenso*, mas da intromissão direta na América Latina daqueles organismos internacionais, administrados pelos países ricos, a partir de um jogo de forças militares, científicas e econômico-políticas desiguais. Essas medidas foram impostas (e prontamente aceitas) ao presidente Collor de Melo a partir de 1990 e ao seu sucessor, Itamar Franco, o qual, em continuidade à política anterior vendeu empresas como a *Cia. Siderúrgica Nacional*, a *Açominas* e a *Cosipa*.

Sem embargos, as políticas neoconservadoras tiveram seu ápice durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em consonância com o *Consenso de Washington*, Cardoso conceberia o Estado como “uma máquina ineficiente e que estava presa aos interesses corporativos das empresas estatais e dos setores sindicalizados e da burocracia, os quais seriam uma força de resistência contra a abertura da economia” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 915). Essas velhas forças que haviam sido cooptadas pelo Estado ainda na Era Vargas, deveriam ceder lugar, na visão de Cardoso, à iniciativa privada e ao capital estrangeiro, na tentativa de o país alcançar o que ele compreendia como “desenvolvimento dependente-associado” (Idem, p. 913). Em parte essa afirmação era verdadeira, em parte não. As oposições, por exemplo, não eram

apenas corporativas, mas lutavam conscientemente contra a entrega da riqueza dos brasileiros aos capitalistas internacionais.

Para Teixeira e Pinto as reformas preconizadas pelo *Consenso de Washington* não lograram o êxito esperado, pelo contrário, “produziram uma situação de instabilidade macroeconômica permanente e um padrão de crescimento *stop and go*” (para e anda), o que ocasionou a queda do Produto Interno Bruto, aumento dos índices de desemprego e deterioração fiscal (2012, p. 916).

Assim, a partir do governo de Cardoso, a situação de dependência do país ficou caracterizada pela hegemonia que a fração bancário-financeira do capital dependente-associado passou a deter no interior do bloco no poder, fração essa que articulava os interesses do mercado financeiro doméstico com os interesses do mercado internacional. Consequência: a Educação foi um dos setores sociais mais afetados. Conforme Frigotto:

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador, redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2012, p. 122)

Mercado como referência significa treinar trabalhadores para cumprir tarefas e para viver de acordo com as regras dos mercadores: trabalhar e consumir. A mercantilização e a privatização da educação brasileira durante a década de 1990 serão os temas discutidos a seguir, considerando-se os interesses do grupo hegemônico no poder, os quais motivaram a execução de determinadas políticas públicas, especialmente para a Educação Profissional, com vistas a garantir a continuidade da acumulação de capitais.

2. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Interesses Neoliberais

Na História da Educação Brasileira inexitem políticas públicas estatais para as classes trabalhadoras, cujo escopo seja o ensino de qualidade. Não se trata de acaso, porém de decisões de diversos governos que se apresentaram como representantes da maioria da sociedade civil, mas, agiram na defesa dos interesses econômicos dos grupos capitalistas hegemônicos. A organização educacional que se consolidou implicou na banalização do conhecimento científico, estético, político e filosófico a partir de algo similar a uma dupla escatologia hedonista: uma imanente e outra transcendente. Na imanente, prazer e felicidade são garantidos através do consumo (Fordismo); na transcendente, o fundamentalismo religioso advoga a salvação de uma entidade mítica, a

alma; promete a felicidade futura, mas exige sofrimento atual (trabalho pesado), o que foi reintroduzido no Brasil por Vargas. Esta dupla escatologia ajuda no amortecimento de tensões reivindicatórias e na ilusão de bem estar como um substitutivo ao estado de bem estar social.

Trata-se, igualmente, da legalização da divisão social entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem, como explicam Torres et al.(2005). A história da educação “é marcada pela dicotomia entre o pensar e o fazer (...) [e] está vinculada aos interesses imediatos do empresariado nacional e estrangeiro” (TORRES et al., 2005, p. 13).

Na luta política contra esta imposição, os movimentos sociais voltados para a transformação da educação brasileira, nas décadas de 1980 e 1990, contudo, não conseguiram reverter a situação. Em 1988, por conta da abertura política, foi promulgada a nova Carta Constitucional Brasileira. Como era de se esperar, a disputa por espaços de interesses na Constituição foi acirrada. Por um lado, a sociedade civil composta por professores, parlamentares, sindicatos de trabalhadores, estudantes e partidos de centro-esquerda, direta ou indiretamente envolvidos com a educação, passaram a debater os princípios de uma reforma educacional para o país. No lado oposto, encontravam-se os donos de escolas e demais empresários. A partir daquela discussão originou-se um projeto de lei para a educação nacional que procurava atender às demandas da maioria dos agentes sociais envolvidos, os trabalhadores, propondo a educação integrada (*omnilateral* por oposição a unilateral) para os estudantes brasileiros, a qual deveria tomar o trabalho como mediação pedagógica, como explica Frigotto et al.:

O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3), e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35) (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 22).

Porém, o texto da LDBEN nº 9394/96 aprovado, foi o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), o qual determinava que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Artigo 36, §2)”, acrescentando que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular” (FRIGOTTO et. al., 2005, p 22). O texto de Ribeiro já apresentava características nitidamente neoliberais, mas um retrocesso maior ocorreu com a publicação do Decreto nº 2.208/97, o qual determinava uma organização curricular específica para a educação profissional e outra para o Ensino Médio.

A gênese do retrocesso está, obviamente, na histórica dicotomia entre o ensino do pensar e o do fazer. A independência administrativa (1822) e a proclamação da República (1889), por manterem as estruturas de poder coloniais, tendo o latifúndio agroexportador por base, não permitiram alterações sociais relevantes. E, apesar de uma tímida introdução de relações capitalistas de produção a partir da abolição da escravatura (1888), o modelo antigo foi mantido como predominante até 1930, início da chamada Era Vargas, quando inicia a também tímida industrialização brasileira com vistas à substituição das importações. Mesmo aquele capitalismo inicial foi pautado pela dependência externa e acentuação das desigualdades internas. Frigotto, et al., ao discutirem ideias da formação do capitalismo no Brasil, especialmente as de Furtado (1980), concluem que a sociedade brasileira situa-se dentro do seguinte dilema contraditório:

[o da] construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda a sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial (FRIGOTTO, et al., 2005, p. 09).

Como a educação não pode ser separada do conjunto das forças em ação na sociedade, a segunda opção, conforme Frigotto et. al., foi aquela que as forças dominantes impuseram como o sistema de ensino brasileiro. Isso pode ser constatado também pela análise do Decreto nº 2.208/97 que, na passagem do século XX para o século XXI, ao reservar aos filhos da burguesia o ensino acadêmico de nível superior, e aos filhos dos trabalhadores, o ensino profissional de nível médio de caráter precário, manteve o modelo de poder vigente no país, desde 1530.

Por isso, aquele Decreto negava a possibilidade de superação da dualidade presente no ensino brasileiro. A existência de uma instrução voltada para a formação geral e de outra para a formação profissional, pressupunha, no país, a existência de duas racionalidades: uma de caráter crítico-analítica, reservada para alguns, e outra de caráter prático-operativa, imposta à maioria, com os seus atenuantes ideológicos.

Essa doutrina, conseqüentemente, pressupõe a existência dos que estudam e mandam e dos que aprendem a fazer e a obedecer e, apesar de ela ter sido exposta aqui apenas como uma constatação, portanto, sem a justificação necessária, parece ser, contudo, empiricamente inegável. O saber e o conhecimento, bem como a apropriação de seus benefícios, há muito têm sido negados às classes trabalhadoras. As práticas neoliberais impostas aos brasileiros desde 1985, apenas legalizaram, como já frisamos,

as “políticas de exclusão social, desobrigação por parte do Estado com políticas sociais, enfim, transformação do sistema educacional em mercado educacional” (TORRES et al., 2005, p. 13).

Por causa desta legalização, o Ensino Profissionalizante, a partir do Decreto 2208/97, não pode ser compreendido apenas sob a ótica da transferência deste tipo de instrução para a atividade privada. Educar para o mercado implica considerá-lo como ponto de chegada, ou seja, a aptidão para o consumo é a sua norma diretiva (Fordismo), mesmo que os bens consumidos sejam de *segunda linha*. Para tanto, um marco importante foi o documento “Modernização Tecnológica e Formação Técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios”, produzido em 1993 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a fim de balizar as políticas públicas para a formação profissional.

No que se refere especificamente ao Ensino Técnico Federal também havia a questão de seu custo. Ainda em 1989, o Banco Mundial alertara o governo brasileiro para a relação desigual das despesas anuais entre Escolas Técnicas Federais e as Estaduais ou Municipais. A Rede Federal gastava 1700 dólares, enquanto que nas demais redes, o custo girava em torno de 250 dólares por aluno. Entre as sugestões do Banco Mundial, estava a “cobrança de anuidades e/ou taxas escolares, seja mediante um sistema de crédito educativo para atender aos alunos carentes, seja por meio do pagamento direto pelos alunos, conforme o nível de renda familiar”. (TORRES et al., 2005, p. 07), ou seja, a própria organização interna dos sistemas educativos precisava de equalização, além de determinar o mercado como sujeito do qual os estudantes e trabalhadores seriam o objeto.

O documento do IPEA, de 1993, apontou o modelo a ser seguido pelo Ensino Profissional: ele sugeriu o “Sistema S”, pois, segundo os técnicos, por apresentar uma estrutura mais ágil e segura, se adaptaria melhor aos novos paradigmas da produção capitalista e suas relações com os trabalhadores. Nesse sentido, o documento orientava para a oferta de cursos de rápida (curta) qualificação e treinamento, o que poderia reverter a tendência de oferta de cursos de nível médio e/ou superior, os quais, pela avaliação dos técnicos, não preparavam para o mercado de trabalho, mas, para o mundo acadêmico.

Em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil, através do Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as orientações do documento de 1993 para a Rede Federal de Educação Tecnológica

foram adotadas. Elas previam a separação entre a formação profissional e a acadêmica; a adequação dos currículos às mudanças do mercado; a aproximação entre escolas e empresas; mecanismos de avaliação do desempenho das escolas e a sua autonomia para o estabelecimento de parcerias de financiamento e de gestão (TORRES et al., 2005, p. 08). Essas ideias integravam o Decreto 2208/97. Conforme explicam Torres et al.:

A partir da edição do decreto, acirrou-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que este impedia a existência dos cursos técnicos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conteúdo geral (...). A reforma educacional em análise induziu e incentivou a constituição de um mercado privado da educação profissional, ao tempo em que, na esfera educacional pública, se verificavam processos complexos e diversificados de mudanças e redução na oferta, reestruturação ou desestruturação que se abateram sobre a rede federal de escolas técnicas (TORRES et al., 2005, p. 09).

Essa circunstância fez com que as instituições reduzissem a oferta de cursos regulares gratuitos, para ampliarem a oferta de cursos de curta duração, pagos. Paralelamente ao Decreto 2208/97, o Governo Cardoso criou o Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), responsáveis pelo repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, com vistas a submeter a Educação Profissional às demandas da burguesia. Para Torres et al. (2005, p. 10) uma das evidências da privatização dessa modalidade de ensino está na “utilização por segmentos empresariais (maquiados pelo eufemismo comunitário) de cerca de 40% dos recursos do PROEP”. Em dezembro de 2002, o Ministério da Educação torna público o seu relatório de gestão 1995/2002. Com a pretensão de justificar as transformações realizadas no ensino profissional no período, o relatório afirma que:

A tendência mundial é a existência de um ensino pós-médio amplo e vigoroso, com diversidades de alternativas para os jovens poderem escolher suas melhores opções. Isso passa pela articulação entre educação, trabalho e tecnologia, com um desafio que exige flexibilidade, parcerias inovadoras e dinâmicas institucionais atualizadas (BRASIL: 2002, p. 04).

As parcerias inovadoras às quais o relatório alude dizem respeito às “entidades comunitárias sem fins lucrativos” (TORRES et al., 2005, p. 17), proprietárias das novas Escolas do Segmento Comunitário e responsáveis por suas gestões. Foi esse mecanismo que garantiu o repasse de verbas públicas, através do PROEP, para a iniciativa privada, conjugando o “interesse privatista com o capital internacional [reduzindo] o jovem sujeito-educando à mera condição de capital humano em formação e a educação a uma dimensão mercantil” (TORRES et al., 2005, p. 15). O CTISM, também foi afetado pelas

novas orientações. As implicações pedagógicas e estruturais das novas políticas nesta Instituição serão discutidas a seguir.

3. O Caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM

O período entre 1985 e 2000 (aproximadamente) foi marcado, no CTISM, por mudanças administrativas, pedagógicas e estruturais. As modificações ocorridas permitem identificar a terceira fase da História do CTISM, a qual foi denominada de Fase de Revisão. A expressão é aqui utilizada para indicar as mudanças de diretrizes educacionais decorrentes das novas necessidades do capitalismo monopolista mundialmente em curso, e que, ao produzirem novas relações de trabalho, exigiram a reformulação da preparação e de cooptação da força de trabalho da população pobre, de fora para dentro da escola.

Uma dessas modificações diz respeito ao perfil dos técnicos a serem formados pelo CTISM. Se nos períodos de Instalação e de Afirmação (tratados em Pommer e Lima, 2010), formavam-se profissionais em eletrotécnica predial e mecânica automotiva, as novas exigências do capitalismo industrial reorientaram a preparação técnica de trabalhadores para o setor industrial, tanto em nível operacional, quanto de manutenção. Essa nova demanda pode ser constatada nas justificativas dos projetos⁴ elaborados com a finalidade de captar recursos para a reorganização das atividades pedagógicas do Colégio.

A tecnologia empregada pelas empresas da região sofreu, ao longo dos anos, várias adaptações às condições locais. Ocorre que um número significativo de empresas que empregam nossos técnicos, estão com planos de expansão na área de mecânica, buscando o mercado mundial. Lógico, contam com a nossa colaboração através da força de trabalho, para o aprimoramento de seus produtos, principalmente no que tange ao controle de qualidade (...).

Necessitamos acompanhar a evolução e fabricar novas técnicas, mas, para isso, o treinamento e os recursos não podem estar dissociados (...).

Esta mão-de-obra certamente irá colaborar nos vários setores industriais de ponta, pela importância em assegurar produtos de boa qualidade, até para aceitação no mercado externo.

O técnico de nível praticamente inexistente no Brasil. Deve ser priorizado como recursos humanos, pois não adianta desenvolvermos técnicas avançadas de fabricação, se não houver um desenvolvimento paralelo de mão-de-obra. (CTISM, 1991, s/p)

Essa reorientação do CTISM implicou na remodelação de suas bases administrativas, pedagógicas e infra-estruturais. Entrementes, o processo de abertura

⁴ Referente ao Projeto Plurianual 1991/1995 – “Plano de Atualização e Ampliação das Instalações e Equipamentos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria”. Fonte: acervo documental do Departamento de Arquivo geral da UFSM.

política pós ditadura civil-militar permitiu a tomada de posse, em 1986, do primeiro diretor eleito pelos integrantes da comunidade escolar. O professor eleito, Cláudio Círio, recorda ter sido aquela uma ocasião particularmente significativa para toda a UFSM, pois:

Coincidiu com a primeira eleição de reitor dentro da Universidade. Então, o processo a partir da eleição do professor Gilberto Benetti (...) deu início a um processo de democratização em todos os setores, os centros e, inclusive na escola fizeram eleições diretas (...) e eu fui o único candidato (CÍRIO, 2010, p. 06).

O período foi marcado, ainda, pela realização da composição do primeiro Conselho de Classe do CTISM, com a participação de professores, estudantes e servidores. Isso possibilitou, conforme o testemunho oral do professor Círio, “a maior participação dos segmentos da Escola (...) permitindo que se fizesse um planejamento estratégico de quais os recursos que se tinha e onde seriam aplicados” (2010, p. 07).

Em abril de 1987, quando comemorava 20 anos de fundação, o CTISM realizou o primeiro encontro de ex-alunos, com os objetivos de interação e de atualização dos técnicos egressos. Para o diretor da época, Cláudio Círio, a partir de um conjunto específico de ações também se conseguiu uma aproximação com os empresários regionais, o que nas suas palavras, teria sido benéfico ao Colégio. De acordo com o professor foi alcançada a “modernização da escola, trazendo os empresários, ouvindo os empresários nós tínhamos condições de ver quais os laboratórios, quais as áreas que nós precisávamos investir dentro da escola de maneira mais sólida” (CÍRIO, 2010, p. 08).

Independentemente do significado da afirmada modernização do CTISM, não parece ter sido tarefa simples realizá-la, pois, para tanto, havia a necessidade do aporte de recursos públicos. Como unidade vinculada à Universidade, portanto submetida ao MEC, ela não encontrava um lugar apropriado para apreciação de seus projetos destinados à captação de recursos. Quando remetidos à Secretaria de Ensino Técnico, esta unidade os devolvia para serem remetidos à Secretaria de Ensino Superior, órgão ao qual a UFSM estava ligada que, por sua vez, também os devolvia por entender que não estavam sob sua competência. Logo, “nós executávamos dez projetos e não tínhamos onde colocar dentro do Ministério da Educação” (CÍRIO, 2010, p. 08). Uma das soluções encontrada foi a criação do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais do Rio Grande do Sul, reunindo seis Instituições que passaram a encaminhar, em conjunto, as suas demandas ao MEC. Essa entidade deu origem ao Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais (CONDEVTUF), que teve como primeiro presidente Valcir Jessé Cureau, ex-professor do CTISM.

Assim, entre os anos de 1986 e 1995, foi possível a captação de recursos, via projetos, para as reformas da escola, originando a construção de novas salas de aula, auditório, sala de permanência para professores, novos laboratórios: química, ensaios de máquinas, informática, proteção de circuitos, eletrônica e comandos; biblioteca setorial, além da compra de equipamentos hidráulicos e de novas ferramentas para aulas práticas. Apesar das dificuldades existentes, essas informações indicam a possibilidade do reaparelhamento do Colégio que, até então, contava apenas com equipamentos doados por países europeus quando da época de sua instalação, os quais haviam se tornado obsoletos. Esse fato era, inclusive, utilizado como justificativa para a apresentação de projetos⁵ de captação de recursos junto ao Ministério da Educação. Um deles esclarecia que:

os equipamentos e máquinas existentes no Colégio, em sua grande maioria, principalmente os de maior valor, datam da fundação do Colégio, estando, portanto, desatualizados ou necessitando de reparos constantes, o que impede os setores de alcançarem os objetivos desejados. (CTISM, 1991, s/p)

Também houve naquele período, a ampliação da oferta de vagas através da criação de novos cursos, como o de Mecânica pós-médio (primeiramente diurno, posteriormente, noturno), de Segurança do Trabalho pós-médio e de Eletromecânica pós-médio, ofertados à noite. Em um período de reestruturação produtiva do capital, a preparação do trabalhador para atividades seguras nos ambientes laborais, transferia para o operário a responsabilidade sobre possíveis acidentes. Se considerarmos a precariedade tecnológica das empresas locais e regionais, na época, com a sua maquinaria adaptada e/ou sucateada, parece ter sido essa a forma encontrada pelos empresários do setor industrial, agropecuário e mesmo de serviços, para se livrarem dos custos decorrentes de eventuais acidentes de trabalho e de escaparem do controle da legislação trabalhista.

Outro aspecto denunciatório da adaptação do CTISM às necessidades decorrentes da reestruturação do capitalismo pode ser percebido pela organização curricular de cada curso. Mesmo que disciplinas como Gestão e Empreendedorismo tenham sido ofertadas a partir de 2000, já na década de 1990, componentes como Sociologia do Trabalho, Relações Humanas e Organização e Normas desenvolviam conteúdos que indicam a preparação de trabalhadores para as novas necessidades do mercado. Ao realizarmos a

⁵ Referente ao Projeto Plurianual 1991/1995 – “Plano de Atualização e Ampliação das Instalações e Equipamentos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria”. Fonte: acervo documental do Departamento de Arquivo geral da UFSM.

análise dos registros de aulas deste período, entre os novos conteúdos, destacamos os seguintes: “processo social e interação de metas”, “estratificação social das empresas”, “a empresa e o seu relacionamento sociológico com a comunidade, família e educação”, “liderança”, “comunicação verbal, não verbal e suas barreiras”, “adaptação do homem ao trabalho”, “relacionamento grupal”, “características subjetivas no relacionamento grupal profissional”, “autoridade e responsabilidades”, “racionalização do trabalho” e “trabalho em equipes e times”.

A análise da introdução desse tipo de conteúdo nos cursos técnicos industriais permite identificar a função pedagógica do CTISM como sendo de adequação ao mercado. Para Antunes:

similarmente ao fordismo vigente ao longo do século XX, mas seguindo [agora] um receituário diferenciado, o toyotismo [um dos modelos da *acumulação flexível*] reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando [...] as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia” (2013, p. 58).

Para se dimensionar a identificação do Colégio com o que estava em voga até 1997, quando completou 30 de atividades, o CTISM havia formado 1.293 técnicos de nível médio para a área industrial.

No entanto, a última década do século XX, foi a de dificuldades ainda maiores. Os recursos repassados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMT) eram poucos e as alterações na Lei de Aposentadorias de 1998, provocaram o afastamento, do Colégio, de 18 servidores, entre professores e técnicos administrativos, muitos dos quais haviam feito parte do processo de fundação da escola. Metade do quadro docente foi repostado muito lentamente através de concursos públicos, a maioria deles apenas para professores substitutos. Aquela situação, acrescida das determinações do Decreto 2208/97, fragilizou a identidade pedagógica do CTISM, pois, além de poder contar apenas com novos professores temporários de até dois anos, separava em dois cursos a formação profissionalizante e a de nível médio, descaracterizando a concepção de educação integrada. Ao que parece, a ideia de *Politecnia* sequer fora cogitada. Sobre o que ocorria naqueles anos, o professor Cláudio do Nascimento, então diretor do Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC) destaca o que segue:

(...) havia uma dificuldade muito grande de nós mantermos a escola em função do orçamento. O orçamento era irrisório (...) se mantinha os laboratórios com o que se tinha, com doações de empresas, amigos, ex-alunos, muitos dos quais iam para as empresas e conseguiam doações (...) geralmente materiais usados, motores, equipamentos da área de eletricidade (...) era comum os professores

usarem os seus próprios materiais, como multímetro (NASCIMENTO, 2014, p. 02-03).

Aquele período também se caracterizou pelas dificuldades inerentes à manutenção das atividades pedagógicas do CTISM. As estruturas construídas na época de instalação do Colégio estavam sucateadas e necessitavam de reformas. Porém, o repasse de verbas do Governo Federal, na forma de crédito orçamentário, era exíguo: 284.512,00 no ano de 1999, e 283.072,00 no ano de 2000, o que forçava a direção buscar, através de projetos em convênio com entidades privadas, as verbas que permitissem, ao menos, a manutenção das atividades.

4. Considerações Finais

A apropriação de bens e espaços públicos pela iniciativa privada, historicamente estabelecida como norma e acentuada na década de 1990, no Brasil, não se deu somente pela transferência, praticamente sem ônus, de empresas públicas estatais à burguesia internacional. Essa apropriação se fez também porque o Estado se isentava do compromisso da manutenção de setores cujo atendimento social era entendido como importante pela maioria da sociedade, como a saúde e a educação. No caso da oferta do ensino profissional, no momento em que o Estado não atendia às demandas da rede pública federal, liberava as suas instalações e professores pagos com dinheiro público, ainda que mal pagos, para o proveito de empresas particulares que, eventualmente, devolviam alguma coisa em forma de doação. Além disso, incentivava os empresários a se tornarem donos de escolas a fim de explorar economicamente os pobres, exatamente aqueles que não tinham como ingressar numa escola ou universidade pública, pois as vagas eram ocupadas, prioritariamente pelos ricos. Com atitudes como estas o governo obrigava os dirigentes de escolas públicas a pedirem auxílio à iniciativa privada, o que além da humilhante situação de penúria, fazia com os empresários ficassem em condições de impor às escolas públicas os cursos e currículos que lhes interessassem. O CTISM passou por situação semelhante.

Com isso se conclui que as práticas neoliberais foram extremamente nocivas para a educação pública, o que implica no seguinte resultado prático: aquelas pessoas tradicionalmente marginalizadas pelas diversas formas de exploração econômica desde 1530, foram mais uma vez penalizadas e com isso se aumentou a exclusão social de imensos contingentes da população jovem. Como consequência dramática daquelas decisões estouvadas, a extrema-direita pede hoje, por exemplo, para os jovens brasileiros: mais prisões, redução da idade penal, em resumo, mais controle social e

criminalização de manifestações contrárias à ordem econômica, que a própria extrema-direita criou durante séculos de exploração implacável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e Fordismo*. São Paulo: Editora Hedra, 2008.

HARVEY, David. *A condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KEYNES, John M. *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1984.

PINTO, Álvaro Vieira. *O Conceito de Tecnologia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2013.

POMMER, R. M. G. LIMA, B. *O Processo Histórico de Instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM/UFSM*. In: *Anais do X Encontro Estadual de História – ANPUH/RS*. Santa Maria: ANPUH/RS, 2010. Disponível em: http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodelInstalacaodoCTISM.pdf. Acesso em 29 ago 2016.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves. PINTO, Eduardo Costa. *A Economia Política dos Governos FHC, Lula e Dilma*. In: *Revista Economia e Sociedade*, Campinas, V. 01, dez. 2012.

TORRES, Céres Maria. NASCIMENTO, Edna. SILVA, Maria Abádia. *As Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Fotoarte, 2005.

ZIMMERMANN, Ilaine. *Educação e a Modernização da Produção: algumas considerações*. In: <http://revistas.fee.tche.br>. Acesso em 20 mai 2014.

FONTES PRIMÁRIAS:

BRASIL. *Políticas e Resultados 1995-2002*. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

CÍRIO, Claudio Fialho. *Depoimento Oral Transcrito*. Santa Maria, 2010.

CTISM. *30 ANOS: Revista Comemorativa 1967-1997. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1997.

CTISM. Projeto Plurianual 1991/1995 – *Plano de Atualização e Ampliação das Instalações e Equipamentos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria*. Fonte: acervo documental do Departamento de Arquivo geral da UFSM. Santa Maria: CTISM/UFSM, 1991.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues do. *Depoimento Oral Transcrito*. Santa Maria, 2014.

FORMAÇÃO E TRADIÇÃO: o conceito de tradição no processo de formação do Curso Normal em Gravataí/RS (1970 – 1990)

Artur Diego da Silva Alexandrino¹
Membro do Grupo EBRAMIC
arturalexandrino@gmail.com

RESUMO

Este texto é resultante da minha dissertação que investiga a produção de um discurso de tradição sobre o Colégio Dom Feliciano, situado no município de Gravataí/RS, através das narrativas de professores e alunos envolvidos no processo de formação docente entre os anos de 1970 a 1990. A pesquisa fundamenta-se nos preceitos da História Cultural e utiliza a História Oral como metodologia. O conceito de tradição, elaborado por Hobsbawn e Ranger, é primordial no processo de análise, com base nele busco elementos que auxiliam na identificação e na compreensão do discurso de tradição que envolve o colégio ao longo do período estudado. Buscando investigar os objetivos propostos configuram-se duas categorias analíticas: a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a *tradição da instituição escolar* e a *formação de professores*.

Palavras-chaves: História das Instituições. Formação de Professores. Representação. Tradição e Práticas Pedagógicas.

1) Introdução

Na proposta de contextualizar um determinado objeto de pesquisa, torna-se necessário refletir sobre os processos históricos dos acontecimentos. Refletir sobre os elementos que os direcionam, condicionam e influenciam os pensamentos e as ações dos indivíduos e das sociedades envolvidas.

O conhecimento histórico permite uma maior compreensão e embasamento sobre os diferentes contextos ou fenômenos, tal como a compreensão e análise das problemáticas presentes em diferentes pesquisas. Nas pesquisas em educação as contextualizações correspondem a múltiplas abordagens, levando em consideração que as práticas educativas são bastante complexas diante dos sujeitos/agentes envolvidos em suas ações.

O campo da História da Educação problematiza e/ou reflete sobre os contextos históricos que sustentam os pensamentos e as práticas educativas. Desse modo, buscando aprofundar os estudos e compreender processos essenciais e circundantes das temáticas pesquisadas, permitindo (re) significar e potencializar recursos do espaço

¹ Mestre em Educação (UNISINOS). Professor das redes municipais de Cachoeirinha/RS e Sapucaia do Sul/RS nos Anos Finais (regular e EJA).

escolar, tornando-os verdadeiramente “artefatos” preciosos de pesquisa e análise (FERNANDES, 2004.)

No contexto da História das Instituições Escolares estão as pesquisas e reflexões sobre a invenção da tradição histórica presentes nas representações, nas memórias e na história das instituições de ensino, sendo assim, recursos valiosos de análise. Esses aspectos representam um vasto repertório de relações possíveis a serem estudadas, além de constituírem um mapeamento das instituições e de práticas educacionais.

Partindo dessa concepção, podemos articular diálogos teóricos e conceituais relacionados às ciências da História e da Educação, visando realizar análises interpretativas das relações entre as histórias institucionais e a formação docente, através das memórias dos sujeitos que atuaram nessas instituições.

A concepção histórica consiste em refletir os processos históricos de seus diferentes contextos culturais, das práticas e dos valores existentes nas sociedades, além das representações dos sujeitos sobre si e/ou sobre a sociedade.

As complexidades e contextos compreendidos e analisados pela História Cultural estão presentes nas investigações de Justino Magalhães. A profundidade dos estudos, das problematizações conceituais, propostas por Magalhães, permitem ao pesquisador desenvolver outros caminhos de investigação, e também potencializam as possibilidades de análise através de uma rede de conceitos. Entre esses, destaco o conceito de instituição:

[...] ideia de permanência e de sistematicidade, a ideia de norma e de normatividade. [...] ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extrassistêmica; é, por consequência, uma ideia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. (MAGALHÃES, 1994, p. 57 - 58).

A experiência profissional que tive no município de Gravataí acabou por me inserir na sociedade local e me aproximou do Colégio Dom Feliciano. Dessa maneira, percebi que tal instituição era abordada de forma diferenciada, o que sempre me despertou inquietação e diretamente passou a incorporar nos objetivos da pesquisa, além de parecer reflexo de uma tradição institucionalizada.

Nesse estudo tendo como documento as memórias dos professores e alunos identifiquei as representações sobre a tradição da instituição e a formação docente no Colégio Dom Feliciano, no qual é apresentado um discurso que enfatiza a qualidade do curso formativo

Identifico, a partir das narrativas, as representações sobre a instituição e a formação, no propósito de entender a memória como um documento capaz de recriar forma e sentido nos processos de formação dos alunos do Colégio Dom Feliciano (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007) e capaz de produzir um discurso que ao longo do tempo constroem a tradição do Colégio Dom Feliciano. A análise sobre as narrativas permitem elaborar a construção da História da Instituição e do Curso Normal por meio das memórias dos sujeitos envolvidos.

Os sujeitos definidos para o estudo representam diferentes segmentos envolvidos historicamente nesses processos educativos. Correspondem aos segmentos de supervisão escolar, professores e alunos, definindo o número de quatro entrevistadas, todas ex-alunas. Duas delas exerceram cargos de professora e orientação/supervisão na instituição e em especial no curso de formação docente.

Esse número, aparentemente pequeno, contempla as necessidades da pesquisa por representar a diversidade de sujeito do universo educativo da instituição escolar. As entrevistas constituem perfis em temporalidades distintas da história da instituição, mas que contemplam a periodicidade da pesquisa, mais precisamente de turmas de 1972 a 1988.

As narrativas individuais são carregadas de representações e constituem um imaginário coletivo que, sustentado ao longo da história, consolida uma tradição. Com os registros dessas memórias, busca-se compreender os elementos que compõem os fenômenos do passado, no processo de reconstruir uma história partindo desses registros, respeitando, porém, a complexidade do uso deles como campo documental (GRAZZIOTIN e ALMEIDA, 2012). Portanto, torna-se necessário o registro oral pela técnica de entrevistas, tratadas nesse estudo como narrativas² cujo objetivo é reconstruir o histórico das instituições e as práticas educacionais.

Como referencial teórico, a idéia da invenção da tradição pode estabelecer relação com as narrativas que apresentam o discurso de qualidade, contribuindo assim uma tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano.

Inserida em uma concepção histórica, Hobsbawn e Ranger (1997) destaca que as invenções das tradições indicam sintomas importantes e devem ser analisados em seus contextos, estabelecendo relações mais amplas na sociedade. Segundo os autores a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização,

² A terminologia narrativa representa a concepção teórica pertencente à História Oral, enquanto a palavra entrevista representa a técnica, o procedimento adotado na realização do projeto de pesquisa.

caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas imposição da repetição. (HOBSBAWN, RANGER. 1997 p. 12).

A instituição formadora pesquisada se configura como um colégio renomado na comunidade de Gravataí. Esse renome se constituiu ao logo das décadas e se manifesta nos discursos produzidos de qualidade no ensino, tanto quando, na composição do seu corpo docente. O discurso a respeito da qualidade de ensino representa uma marca da instituição chegando a todos os níveis escolares, como também no curso de formação dos professores.

O conceito da tradição inventada se apresenta em diferentes discursos existentes na instituição pesquisada. Correspondem à tradição do colégio junto à comunidade, como sendo uma escola privada destinada a formação da elite local, vinculada a uma congregação religiosa cristã. Assim como, no discurso da qualidade, presentes nas práticas educativas que resulta na produção de professores competentes.

Os objetivos propostos nesse estudo esta na relação de duas categorias analíticas, sendo elas: *tradição da instituição escolar* e *a formação de professores*. Torna-se necessário a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a tradição da instituição e seus reflexos na formação docente.

Os dois focos de análises foram referenciais para a organização do roteiro das entrevistas. Assim busquei evidenciar, nas memórias dos sujeitos entrevistados, aspectos referentes às suas experiências de formação no Colégio Dom Feliciano, assim como sobre os elementos de tradição do colégio.

Após concluída as entrevistas e suas transcrições iniciaram as primeiras análises do material coletado. Dessa verificação foram organizadas subcategorias que representam desdobramentos que auxiliam na compreensão das categorias definidas.

Quadro 1 – Tradição: categoria e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Tradição	Tradição da Profissão Docente
	Tradição do Colégio Dom Feliciano (Qualidade de ensino / Prédio da instituição)
Formação de Professores	Tipo de Formação
	Disciplina
	Práticas Desenvolvidas

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 1 as categorias e as subcategorias são apresentadas separadamente com o objetivo de facilitar visualização das mesmas. Nas narrativas, assim como na prática, elas se mostram relacionadas entre si.

Nas indagações que buscam provocar, rememorar, elementos que auxiliam na identificação e na compreensão da tradição que o Colégio Dom Feliciano possui na sociedade de Gravataí, muitos elementos importantes se tornaram presentes.

A tradição do colégio propiciou observar as motivações que levaram essas estudantes a optarem em realizar sua formação profissional nessa instituição, assim como, a tradição existente na profissão docente que se apresenta em muitos relatos com o discurso da valorização da profissão nas décadas passadas.

Outros relatos demonstram elementos que permitem pensar a estruturação do prédio da escola como um elemento significativo da materialidade e da influência da invenção da tradição institucional, bem como, a temporalidade da pesquisa (1970 – 1990) reforça a percepção de uma padronização das práticas pedagógicas que evidenciam os elementos da tradição institucional.

2) Pilares da tradição

As discussões referentes ao elemento da pesquisa que relacionam as representações sobre a importância que o Colégio Dom Feliciano possui na formação de professores trás o conceito de tradição elaborado por Hobsbawm e Ranger (1997). Tal conceito auxilia na compreensão do processo histórico que atribui ao colégio o lugar de “Escola de qualidade” educacional em Gravataí.

Primeiramente podemos pensar sobre sua relação com o passado, entendendo-se a tradição como tendo sua origem e fundamentação em acontecimentos passados. Também podemos entendê-la como algo carregado de significados, normas ou valores, como se atravessassem gerações e gerações trazendo consigo lições ou ensinamentos.

A concepção da tradição como elo entre diferentes gerações, faz entender que seria algo que perdura no tempo. A noção temporal referente à tradição nos remete não simplesmente ao passado, mas sim a um passado distante, ou seja, um período de longa duração.

Porém isso pode não ser de todo correto, pois segundo os autores “Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não

são inventadas” (HOBBSAWM, RANGER. 1997, p.9). Essa citação evidencia percepção diferente sobre a tradição, permite observar a alteração da noção de temporalidade existente nas tradições, demonstra que elas podem ser bastante recentes. Também apresenta a concepção de que as tradições podem ser inventadas, construídas historicamente com uma pretensa intencionalidade.

O conceito da Invenção da Tradição possui uma concepção histórica e relaciona-se aos processos de formalizações sociais e culturais que possuem embasamento em aspectos do passado, fundamentando e consolidando assim tal tradição. Os autores conceituam a invenção da tradição da seguinte forma:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam incultar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBBSAWN, RANGER. 1997, p.9).

Entendo que esse conceito da tradição inventada se aplica a tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano, auxiliando no entendimento das formas como essa tradição do colégio se estabelece. Afinal, ainda conforme os autores “É obvio que nem todas essas tradições perduram; nosso objetivo primordial, porém, não é estudar suas chances de sobrevivência, mas sim o modo como elas surgiram e se estabeleceram” (HOBBSAWN, RANGER. 1997, p.9).

Para os autores, as tradições inventadas, pós-revolução industrial, podem ser percebidas em três categorias superpostas: a) as que se estabelecem ou simbolizam as coesões sociais ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) as que se estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Esses elementos indicados por Hobsbawn potencializam minha pesquisa referente ao Colégio Dom Feliciano.

As tradições inventadas incluem tanto as “[...] realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo” (HOBBSAWN, RANGER. 1997, p. 9). As tradições solidificam-se diante das práticas de natureza ritual ou simbólica, que se identificam pela escolha e constituição de certos valores e normas de repetição e comportamento, remetendo a um conhecimento apropriado e materializado em permanência e uma continuidade, diferenciando-se dos costumes.

A natureza ritualística ou simbólica dos valores e normas condiz perfeitamente com as realidades e os contextos dos espaços educativos. O pesquisador Popkewitz (1994) abordando sua própria concepção de tradição que busca aproximar o conceito ao campo de estudos da educação ou de práticas escolares que a constroem:

A tradição histórica de que falo nesse ensaio, em contraste, é uma tradição que focaliza a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar. Este estudo da história tem sido, de forma variada, chamado de semântico, genealógico, conceitual ou de epistemologia social. [...] que se centra nos padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é construído. (POPKEWITZ, 1994, p. 183)

Em seus estudos, Hobsbawm e Ranger (1997), problematiza que as invenções das tradições sempre existiram nas sociedades humanas, porém após o período da revolução industrial foram desenvolvidas e instituídas novas redes de convenções e rotinas com mais frequência, devido às profundas transformações nesse período histórico.

No final do século XIX e no início do século XX, Hobsbawm identifica duas formas de criação de tradições, ambas resultantes das transformações sociais do período. A invenção oficial, denominadas de “políticas” oriundas pelos governos ou movimentos sociais e políticos organizados; e as não-oficiais, denominadas de “sociais” e geradas por grupos sociais sem organização formal.

Nas análises os autores abordam que as tradições podem ser entendidas como similares aos costumes. A diferenciação entre os conceitos está representada na invariabilidade e/ou na variável. Os costumes, nas sociedades tradicionais, possuem dupla função, de promover e dar direção, conforme as analogias que os autores utilizam para explicitar suas ideias, como sendo o motor e o volante, pois segundo eles, os costumes: “não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente.” (HOBBSWAM, 1997, p. 10).

A contribuição teórica de Hobsbawm e Ranger sobre o conceito de tradição permitem perceber e identificar essas “pistas teóricas” nas narrativas, visando a analisar o material empírico na categoria da tradição institucional.

A Tradição da profissão docente

O aspecto relacionado à profissão docente forma um elemento de análise sobre a produção do discurso de qualidade de educação do Colégio Dom Feliciano em seus

diferentes níveis educacionais, incluindo o curso de professores. O discurso de qualidade na formação de professores corrobora para a invenção de uma tradição.

A profissão docente nas últimas décadas vem sofrendo profundas transformações, resultante de uma série de fatores. Entre esses podemos elencar: a expansão do número de aluno e suas diferentes referências sociais e culturais, as exigências das políticas educacionais internas e externas, os desafios metodológicos diante da sociedade tecnológica, das cobranças da sociedade por uma educação de qualidade, entre outras tantas possíveis de serem abordadas (GATTI, 2011, p. 161).

Os aspectos apresentados representados refletem um cenário da atualidade, porém se pensarmos em um tempo no passado teríamos outras percepções, compondo assim, um cenário “às avessas”, onde os professores possuíam uma maior valorização social.

Os fatores que determinam a decisão de ser professor, atualmente e no passado, se assemelham em alguns aspectos, entre eles, a idéia de que a profissão docente representa um emprego seguro (GATTI, 2011, p. 164), no entanto, destaque também como preponderante a tradição da profissão. Essa idéia está vinculada ao entendimento da importância da docência, ou seja, alimentado pela sociedade e também por uma “consciência” profissional; o professor entende seu trabalho como o ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana.

A consciência profissional, comentada anteriormente, pode ser entendida a partir das memórias da professora Fátima Bernardes, quando descreve o perfil dos alunos do curso de magistério:

“São alunos que já vêm com uma bagagem de preocupação de atendimento ao outro [...] eu não sei se posso dizer doação, ele tem uma preocupação com o outro, ele tem um lado que ele vai fazer a diferença na sociedade. Esse aluno sempre tem esse diferencial” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As memórias da professora revelaram que essa preocupação com os outros indivíduos e/ou na crença de fazer a diferença na sociedade é uma característica própria do curso de formação profissional docente. Quando questionada se os demais cursos profissionalizantes da instituição apresentavam essa característica, revelou incisivamente: *“Não, não, não, não, o aluno do curso profissionalizante ele vêm só pra ser o profissional ali”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

Portanto, está presente na profissão docente esse compromisso com a sociedade, na qual a ação do professor é atribuída à responsabilidade do desenvolvimento individual e social. Entendo essa responsabilidade ou compromisso social como resultado de discursos sobre a profissionalização do professor, formando assim, uma tradição na profissão docente.

Estabelecem para os professores, que se sentem responsáveis ou crentes de que seu trabalho seja fundamental para a sociedade, um sistema de valores e/ou um padrão de comportamento, segundo as categorizações de Hobsbawm e Ranger sobre a invenção da tradição.

A construção dessa consciência profissional se constitui de diferentes formas nas narrativas produzidas para a pesquisa. As referências familiares e/ou pessoais, incluindo o ambiente que costumam frequentar, são elementos que influenciaram na escolha da profissão.

A narrativa da entrevistada Ana Cristina, quando indagada sobre as razões de escolher o Curso Normal, demonstra a influência de diferentes grupos sociais: o grupo de amigos, pois tinha quatro amigas/colegas da sua 8ª série que iriam estudar esse curso no Dom Feliciano; também a influência de seu grupo familiar. Seu pai buscava referências na tradição docente da família a justificativa para essa formação profissional: “[...] *vai fazer magistério, vai ser professora como tua mãe, tua tia*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A entrevistada Fátima Bernardes relatou as influências de seu grupo familiar e do ambiente, pois residia em uma casa no pátio de uma escola estadual em que estudava. Sua mãe trabalhava nessa escola estadual como servente. Portanto, seu cotidiano escolar era sua experiência diária e ia afirmando “*eu queria ser professora*” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As memórias da professora Hilda Jaqueline expõem que seu desejo inicial não era ser professora, pois ela já havia ingressado no Curso de Análises Químicas e posteriormente passou para o Curso Normal. A transição ocorre por uma questão de necessidade, mas ao longo do curso acabou se identificando e se interessando pela profissão. Essa identificação se dá pelo seu envolvimento com as questões da escola, pelas complexidades das relações no espaço educativo, elementos significativos que compuseram o interesse e aproximação com as ciências humana, fatos que contribuíram para que ela se tornasse uma pesquisadora.

A entrevistada Jurema Weber cursou magistério e foi trabalhar fora da área educacional. Exerceu diferentes funções em muitas empresas, possuindo uma diversidade de experiências, porém relatou que se sentia deslocada até que decidiu seguir a profissão na qual era formada, conforme indica seu relato:

“[...] mas não era isso que eu queria pra mim, eu levantei olhei pra tudo aquilo e não voltei mais, [...] não era que eu queria mesmo, mas não sei te dizer o processo, uma coisa muito estranha. Como fechei uma porta e não voltei mais que eu decidi o que queria de ir pra sala de aula, queria trabalhar na educação, acreditava que a ia dar minha contribuição.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

Analisando as narrativas dos sujeitos da pesquisa onde relatam suas motivações pela definição desse curso permitem compreender elementos da invenção da tradição e as representações da função docente. Compreender a invenção da tradição com as lentes teóricas de Hobsbawm e Ranger, primeiramente na composição da tradição da profissão docente, construindo sistemas de valores e/ou padrão de comportamento exerce influências nos grupos sociais.

As coesões sociais da professora Ana Cristina, o familiar e a escolar, exerceram influências na sua escolha pelo curso de magistério. Porém, destaco o relato de uma ação ou desejo individual onde seu referencial de docência era sua professora da sua 8ª série, *“por que eu queria ser professora que nem a professora Beth”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014)

As referências estabelecidas constituíram suas representações da ação docente, algo que não era sentido durante seu curso de formação, pois não conseguia estabelecer relação da representação idealizada da ação docente com a sua prática estudantil. Podemos perceber essa não relação no seguinte relato *“nós estávamos querendo nos espelhar nos professores”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A tradição da profissão docente era um dos elementos que fomentava o desejo e o gosto pela profissão. No relato, a seguir, o desejo e o gosto profissional apresentam oscilações ao longo do processo de formação e se constitui na própria prática. *“[...] o curso de magistério ele foi tudo na minha vida, aos 17, 18 anos, ele foi um caos, quando eu terminei ele foi a minha luz, eu me realizei dando aula, eu me sentia feliz sendo professora.”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As investigações históricas buscam compreender o passado, entender os processos que fundamentam ou desestruturam as sociedades, acarretando assim nas

transformações culturais. Na comparação do passado com o presente, segundo a narrativa da professora Fátima Bernardes, apresenta-se um forte abalo na tradição da profissão docente nas últimas décadas.

“Não sei se é a descrença que tá do professor, que é uma tristeza isso, mas é, né. Eu vejo às vezes as alunas chegam aqui. A minha mãe não quer eu faça, mas eu queria fazer. Tá mas, qual é a profissão da tua mãe. A minha mãe é professora. Então é complicado isso assim, a descrença. Acho que o professor tem um momento na vida que ele se perdeu e ele não tá conseguindo resgatar a importância que ele tem na sociedade, ele perdeu isso em um certo momento e não tá mais conseguindo resgatar, e eu não sei o que vai acontecer com isso, é uma preocupação que a gente tem com isso.” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

A compreensão das causas da descrença na tradição da profissão não corresponde aos objetivos de meu estudo, porém destaco esse relato da entrevistada com a finalidade de demonstrar como se apresentam as representações da profissão, configurações sociais e conceituais próprias que se transformam ao longo do tempo. A transformação na tradição da profissão docente reflete uma alteração dos discursos produzidos.

Bernadete Gatti (2011, p. 161) indica em seus estudos uma relação de elementos que caracterizam a profissão de professor na contemporaneidade. Entendo os elementos indicados pela autora como discursos que provocam a descrença nessa tradição.

As motivações que originaram a mudança do discurso que sustenta a tradição profissional docente carecem de mais pesquisas no campo da educação e não representam os objetivos dessa pesquisa.

A Tradição do Colégio Dom Feliciano

Nas narrativas as representações sobre o a tradição do Colégio Dom Feliciano surgiram naturalmente. Logo que surgiam relatos que indicavam a existência dessa tradição, eu questionava os entrevistados sobre as razões para atribuírem ao colégio essa característica. As repostas trouxeram importantes indicativos para entender a invenção dessa tradição.

Nas memórias da professora Hilda Jaqueline sobre a escolha pelo curso profissionalizante do Dom Feliciano estão presente representações que consolidam essa tradição institucional:

“A escolha foi por que o Dom Feliciano sempre foi uma referência como escola, era uma escola já com nome, formador de várias pessoas da própria elite de Gravataí, era uma escola particular, então ela tinha, existia todo um mito uma construção em torno da escola Dom Feliciano como uma referência, como uma escola onde a exigência era maior, onde os conteúdos eram mais densos.” (Hilda Jaqueline, 19 agosto de 2014).

Destaco o relato da professora Ana Cristina quando questionada sobre as origens ou causas dessa tradição institucional: *“O nome, o nome da instituição, a história da instituição, do tempo que ela ta ai e também o fato de ela ter produzido a maior parte dos professores que atuam nas redes municipais e estaduais do ensino básico vieram dali”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Diante dessas representações torna-se importante ressaltar as características significativas do colégio, primeiramente uma instituição privada e vinculada a uma congregação religiosa. Características que já indicam fortes elementos que legitimam a invenção da tradição de que estamos tratando.

O fato de a instituição ser privada reflete uma concepção de que o colégio era destinado às camadas mais abastadas da sociedade local e das regiões mais próximas. As representações se constituem e colocam o colégio como um espaço de *status* econômico e social, fato que se evidencia nas narrativas que indicam uma valorização dos sobrenomes das famílias mais tradicionais, conforme o relato:

“No curso de magistério tinha toda aquela coisa assim. Ah a fulana, a fulana é filha dos fulanos. A fulana não entregou trabalho. Ah ela é filha do beltrano. Assim por ser uma cidade que valorizava o sobrenome, eu me assustei bastante com isso.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

O colégio representava para as camadas médias e, principalmente, às mais baixas um espaço de ascensão social, sendo assim esse segmento da sociedade passava a buscar acesso a instituição para assim procurar uma formação profissional qualificada.

Os sujeitos da pesquisa são oriundos de camadas mais populares, de um público diferente do que habitualmente se matriculava no Colégio Dom Feliciano. Realidades sociais distintas compartilhavam espaços e experiências, fato que se evidenciava com as turmas heterogêneas, parte da turma de bolsistas e outra de mensalistas, estes em sua maioria eram membros da elite econômica da cidade.

Entendo que esses relatos de dificuldades financeiras para o pagamento do colégio indicam as estratégias criadas por esse sujeito para garantir a continuidade dos estudos e

da formação profissional, fato que demonstra a crença e a valorização do curso, da profissão e do estudo nessa instituição.

Os documentos e as narrativas determinam aproximadamente o ano de 1974, como o período em que se inicia a prática de disponibilizar bolsas ou auxílios financeiros aos estudantes. Os relatos de Jurema Weber, estudante da instituição na temporalidade de 1972 a 1974, indicam que não havia os incentivos financeiros; porém o relato de Fátima Bernardes, que estudou na instituição no período de 1974 a 1977, afirma que solicitou e conseguiu uma bolsa, pois somente com esse auxílio poderia estudar na instituição “[...] imagina só uma família pobre tu vir estudar no Dom Feliciano” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

Tanto os esforços da família da Ana Cristina diante das dificuldades de manter a aluna no curso, quanto o relato de Fátima Bernardes, acima, demonstram diferentes tradições, como a tradição da profissão, a tradição da instituição. Observando esses relatos, com ênfase na formação de professores, Bernardete Gatti, afirma:

Pertencem fundamentalmente a grupos que tentam a ascensão social pela instrução, e, sendo mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar. O exercício do magistério, tanto para aquelas de origem social nas camadas médias quanto para os demais, é pois uma via de saída da vida privada, e, para as oriundas das camadas de mais baixas rendas, é também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual (GATTI, 2011, p. 163).

A inserção das camadas populares na instituição permitiu as relações dessas com as camadas mais abastadas, tornando o corpo discente mais heterogêneo o que gerou conflitos e segregações socioculturais. As narrativas descrevem a Tradição Familiar da sociedade de Gravataí como elemento de segregação presente na rotina escolar “*Porque todo mundo lá se chamava pelo sobrenome e nós éramos sempre pelo primeiro nome.*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A incorporação de outras camadas socioculturais provoca uma ruptura nessa tradição “das elites”. Chamar os alunos pelo sobrenome garantia a manutenção dessa tradição elitista, mas gerava as diferenciações na forma de tratamento que na verdade representava uma distinção com bases econômicas e sociais.

A tradição da instituição também pode ser compreendida pelos elementos da tradição das famílias expostas pela valorização dos sobrenomes, por ser considerada uma instituição que forma as elites locais.

Nas narrativas está presente a relevância social que o colégio possui junto à comunidade, pois estudar no Dom Feliciano representava uma ascensão social. A escolha pela instituição carregava essa representação de *status* e de poder.

A entrevistada Fátima Bernardes relata quando questionada porque optou em estudar na instituição e descreve: *“Estudar no Dom Feliciano te dava muito Status [...] e até hoje. Estudar e ser professora do Dom Feliciano te abre portas em tudo que é lugar.”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). A professora Jurema Weber reafirma essa questão de *status*: *“Mas era status, Deus o livre era fundamental ter no teu currículo que tu foi aluno do Dom Feliciano.”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

A tradição institucional do colégio na cidade possui como aspecto de legitimação, a idéia de qualidade do seu corpo docente. O entendimento era que a melhor escola da cidade exigia os melhores profissionais de ensino. O relato de Jurema Weber deixa esses aspectos bem explícitos:

“Os melhores professores da cidade eram do Dom Feliciano [...] Status, status. Meu Deus quem estudasse no Dom Feliciano. Era, não deixava de ser poder também. Porque estudar no Dom Feliciano era a melhor escola da cidade, era escola particular era onde estava os melhores a nata dos professores era no Dom Feliciano.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014)

O *status* representa uma determinada posição social da instituição na sociedade de Gravataí. Esse *status* se constituiu com o tempo através das famílias de renome escolhendo o colégio para a formação dos seus filhos *“Eu acho que tinha qualidade, mas era uma relação de poder, era uma relação de poder, mas tinha qualidade”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014). O relato de Jurema Weber indica a tradição familiar e a tradição institucional se representaria como poder, também sustentada pela qualidade de ensino do colégio.

A tradição institucional, consolidada conjuntamente com a tradição da profissão docente, se refletia na forma de tratamento dos professores na comunidade local *“[...] e quando as pessoas descobrem que sou do Dom Feliciano até pareço que sou de outro planeta”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Os relatos abaixo representam essa forma de tratamento e como essa concepção se manifesta. .

“Eu me lembro que fui abrir crediário numa loja não precisei mostrar nem contra cheque, [...] professor do Dom Feliciano não vai deixar de pagar as contas [...] foi a professora do Dom Feliciano então pronto ninguém discutia,

ela ta certa podia ter feito a maior besteira, já era assunto encerrado [...] Tinha status sem duvida que tinha” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

“Isso até hoje ainda é, por que eu tenho outro trabalho. Eu tenho uma empresa de assessoria pedagógica, e quando as pessoas descobrem que sou do Dom Feliciano até pareço que sou de outro planeta, ainda em alguns lugares, parece incrível isso [...] é uma coisa muito interessante, ainda hoje. A gente tem uma marca muito forte assim. Então tu imagina eu tinha que vir para cá de qualquer jeito.” (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014).

A professora Fátima Bernardes relata que o colégio “*tem uma marca muito forte*”, indícios de consolidação da tradição institucional produzida pelos discursos de qualidade educacional. A representação dessa marca forte já estava presente no momento que a professora Fátima escolhe fazer o Curso Normal no Dom Feliciano, tanto que ela relata “*que tinha que vir para cá*”, ou seja, estudar no Dom Feliciano sempre representou uma vontade.

Essa vontade se constituiu nas relações sociais próximas, das colegas e de uma professora, que a incentivavam em ingressar na docência. Além da questão do prédio/passarela “*Ahhh, eu vinha sempre aqui olhar, que eu iria vir pra cá passar essa passarela aqui*” (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014) que auxilio na vontade de estudar no colégio e na construção de suas representações sobre a instituição.

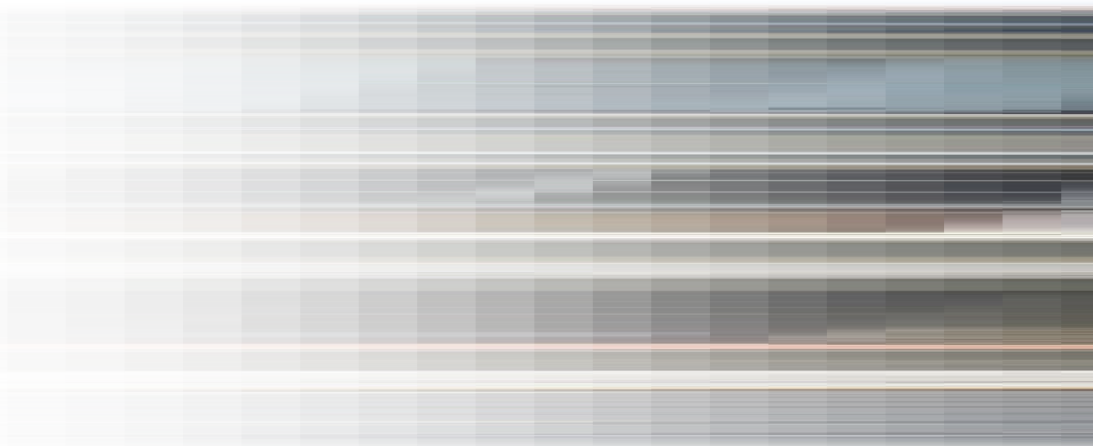
A indicação do prédio/passarela torna-se fundamental a discussão e a análise referente à tradição do Colégio Dom Feliciano pelas representações das entrevistadas sobre o prédio da instituição. Os sujeitos de memória relatam classificações que configuram suas representações, referentes ao prédio do colégio na qual realizaram sua formação profissional. Essas representações colaboram para compreender a tradição da escola, pois elas são resultantes de socializações e coesões sociais que legitimam a instituição e seu *status* de autoridade.

Abordando os elementos históricos da construção do prédio escolar estabeleço relações entre a história do município de Gravataí e do Colégio Dom Feliciano. Com isso, identifiquei aspectos pertinentes para compreendermos a tradição que o colégio possui na comunidade.

O prédio do Colégio Dom Feliciano, por estar localizado nessa região central da cidade, torna-se um importante elemento no projeto urbanístico, com a ampliação do colégio na construção do prédio destinado ao Ginásio, em 1939. Nas reformulações realizadas o antigo prédio ficou unificado com a nova edificação da instituição através de

um viaduto ou passarela sobre a Avenida José Loureiro da Silva, conforme mostra a FOTO 1.

FOTO 1 - Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano a partir da Praça



Fonte: Registrada pelo autor em 19/11/2013

As obras e reformulações realizadas no colégio indicam o desenvolvimento da instituição em conjunto com o projeto urbanístico na parte central da cidade. A posição geográfica ocupada pelo estabelecimento pode ser analisada como a consolidação de um espaço simbólico e/ou espaço de poder cultural e de conhecimento pois representa um monumento.

A escola está localizada em um espaço “nobre” da cidade, na praça central, nas proximidades do banco (poder econômico), da igreja (poder religioso/cultural) e da prefeitura (poder político), ou seja, espaços que legitimam a instituição em seu status ou relação a autoridades (HOBSBWAM, RANGER. 1997).

A passarela sobre a avenida que conecta os prédios da instituição constitui determinada representação sobre a importância que o Colégio Dom Feliciano possui no município; seu lugar na educação da cidade corrobora com esse lugar de tradição ou até com o elemento que compõe a invenção de uma tradição.

As narrativas indicam importantes relatos que destacam o Prédio/Passarela³, as tramas da produção discursiva que constituem a representação da tradição institucional na comunidade. Assim como podemos considerá-los como elementos característicos da invenção da tradição que legitima a instituição e sua posição de *status*. O relato de Hilda

³ O Prédio como a passarela são abordados conjuntamente por exercem o mesmo sentido em relação ao elemento que compõem a invenção da tradição.

Jaqueline indica claramente essa monumentalidade que consolida esse simbolismo da tradição.

“[...] o fato da gente saber que ali. Quando a gente vê aquele. Eu cresci vendo aquela aquele prédio imponente que só pela, né pelo tamanho, que dizer, eu sabia que aquela escola não era uma escola, uma escola qualquer. O próprio prédio, a própria a arquitetura dele, né traz essa, esse simbolismo de uma escola diferente.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

Existem diferentes formas de uma sociedade produzir tradição, com modelos e referências. Essa produção está vinculada às práticas, aos rituais ou aos símbolos inventados sobre determinadas pessoas, instituições ou sociedades. O relato da professora Fátima Bernardes demonstra um interesse pessoal e dos novos alunos da instituição em cruzar a passarela *“[...] eu vinha sempre aqui olhar, que eu iria vir pra cá passar essa passarela [...] Chega aluno novo tem que passar na passarela.”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014), representando assim, um ritual de iniciação na instituição.

Os aspectos discutidos indicam à construção de diferentes representações que materializam e/ou fundamentam a invenção de uma tradição. A maioria dos materiais informativos produzidos que fazem referência ao município, reserva uma parte para descrever o Colégio Dom Feliciano; e esses informativos trazem consigo a ilustração do colégio tendo em destaque a passarela.

Nesse sentido, com relação ao Colégio Dom Feliciano, entre outros aspectos analisados, um dos indicadores são folhetins de informações do município, os anúncios dos jornais e demais ilustrações sobre o colégio, nos quais aparece a passarela; de maneira que já se tornou parte da iconografia da cidade. “A passarela” é reconhecida, identificada e relacionada não somente com o colégio, mas com a cidade de Gravataí.

Realizando pesquisas no espaço do colégio consultando materiais disponibilizados na biblioteca da escola, encontrei o exemplar de um jornal da cidade de Gravataí relatando sobre o desfile de comemoração aos 75 anos da Instituição; onde uma ex-aluna do ano de 1998, Bárbara Ribeiro, descreve elementos da tradição e estabelece relação com a passarela entre os prédios: *“são muitas as gerações que passaram por baixo daquela passarela”* ⁴.

O prédio/passarela produziam representações sobre o colégio. Configuravam importantes elementos da invenção da tradição que buscavam institucionalizar o Colégio

⁴ Dom Feliciano enfeita a Avenida. Correio de Gravataí, Gravataí, p. 5, 24 out. 2006

Dom Feliciano. A tradição consolidada de um colégio de qualidade que apresentava ser “*diferente*” já na sua arquitetura imponente produz, também, representações sob a forma de trabalho disciplinar realizado na instituição.

“Bom primeiro que eu achava que aquilo era enorme, preciso te dizer que as portas eram grandes, as janelas eram grandes [...] Aquele viaduto que tem lá, eu achava, eu achava horrível, sabe o que eu imaginava que aquilo era um convento, só não achava que era uma prisão por que não tinha grade [...] Então aquele prédio ostentava assim rigidez, poder.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

No relato da professora são expostas suas representações sobre a fachada arquitetônica do prédio escolar refletem algumas características do tipo de formação existente no Colégio Dom Feliciano. Representações de um tipo de formação disciplinadora e rígida, podendo se comparada a outras instituições reguladoras e/ou repressoras, como um convento ou um presídio.

Outras memórias de Ana Cristina expõem representações que apresentam reflexos do cotidiano à questão disciplinar de uma forma mais evidente em seu processo de formação.

“[...] nós não olhávamos pra rua, a parte da janela pintada, abria quando tava quente o vento de cima, abria a portinhola de cima e a de baixa nunca abria, tanto que dava pra quadra quanto que dava pra rua, nem se fala [...] As janelas eram todas fechadas, que nem aquelas freiras que vivem lá enclausurada.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As janelas pintadas, impedindo olhar para as áreas externas, assinalam as práticas de disciplinarização dos corpos. Foucault contribui para entender essas práticas que tornam os corpos dóceis.

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (FOUCAULT, 1987)

A arquitetura do prédio implica em representações de poder e disciplina, sendo esses aspectos percebidos externamente, para a comunidade local. Porém, tais aspectos atribuídos a fachada do prédio, também são refletidos nas práticas de formação da

instituição e contribuem para a invenção da tradição, quando consolida a autoridade da instituição e padrões de comportamento (HOBSBWAM, RANGER.1997).

As tradições se consolidam através de práticas. A tradição institucional e religiosa se referenciava em modelos de condutas expressados pela disciplina. Tanto para a formalização da conduta ideal quanto à questão dos conteúdos se faz necessária a estratégia da disciplina como um importante recurso. A tradição de uma escola de qualidade no ensino passa por essas estratégias. A sistematização da disciplina exige a hierarquização, exercida no Colégio Dom Feliciano pelas irmãs, assim aos professores cabia admitir as ordens sem problematizar.

O aspecto religioso representa importante referência de observação e análise, pois os valores religiosos são fortemente sentidos nos registros institucionais, na filosofia do colégio, na formação humana cristã e em ações cotidianas e práticas⁵.

Os mecanismos de controle disciplinador estavam representados de diferentes formas na instituição. Uma delas era o funcionário responsável pelo monitoramento interno e de acesso à instituição. O modelo de controle criava reações de sufocamento e repressão nos estudantes, ao ponto de comparar a disciplina aplicada no colégio a um quartel: *“Eles não gostam, chamam de quartel, eles brigam, mas eles voltam”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As narrativas apresentam elementos que indicam e caracterizam o tipo de formação da instituição. Entre os elementos indicados, destaco inicialmente, os que descrevem a formação da instituição centrada na *organização* e no *planejamento*, que caracterizam um tipo de formação rigorosa e disciplinadora.

Na caracterização do tipo de formação, um importante elemento é a questão relacionada à disciplina. Esta representa a forma normatizadora de condutas das mentes e dos corpos, podendo apresentar-se nessa instituição de duas formas: uma pelo discurso religioso e outra pela condição histórica.

A disciplina abordada aqui está vinculada às práticas pedagógicas como estratégias de controle que podem ser entendidas com rigidez no processo pedagógico, como forma de atingir o padrão de qualidade.

Outro importante elementos que caracterizam o tipo de formação do curso, sendo a formação conteudista uma delas. Os relatos indicam que o ensino no Dom Feliciano era muito centrado no conteúdo, isso em todas as modalidades.

⁵ Os registros institucionais sempre reforçam os preceitos e valores religiosos. A Congregação criou um Setor de Educação que funcionava conjuntamente com uma divisão desse setor voltado para os aspectos religiosos na esfera educacional.

Existem outros relatos nesse sentido, mas abordando a instituição comparada a uma prisão: “Quando tinha educação física que o Pimenta⁶ nos fazia correr na quadra da escola [...] nossa nos adorávamos, todo mundo corria, porque era o momento que tinha pra sair daquele lugar” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

O relato da professora indica o respeito à hierarquia da instituição, particularmente, pela hierarquização da irmã Ottilia Ziles, diretora do colégio⁷ no período de 1973 a 1998. As representações nas narrativas, principalmente da Jurema Weber, apontam o perfil da Irmã Ottilia como sendo autoritária, disciplinadora e crente de suas convicções.

Os longos períodos de sua gestão, seguindo as características relatadas referente à irmã contribuem significativamente para consolidar uma tradição. Segundo Hobsbawm e Ranger (1997) configuram relações de autoridade, sistemas de valores e padrões de comportamentos.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Rogério. Apresentação. In: MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288 p

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In.: GATTI, Bernadete Angelina / organização Walter E. Garcia; **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4).

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos, ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HOBSBAWM, Eric J., Introdução: A invenção das tradições. In.: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.

⁶

O Professor de Educação Física da instituição, citado em outras entrevistas também.

⁷ Na temporalidade dos meus estudos, a instituição teve duas direções, a Irmã Teresinha Zavaschi, entre o período de 1968 a 1973 e a Irmã Ottilia Ziles, no período de 1973 a 1998.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Ciência sociais da educação).

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores** - Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

INSERÇÃO DE MULHERES NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM PELOTAS: REFLEXÕES ACERCA DO COLEGIO MUNICIPAL PELOTENSE

Bruna Xavier
Universidade Federal de Pelotas
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
brunafarias_x@hotmail.com

Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões decorrentes de uma pesquisa de mestrado que vem sendo realizada no acervo escolar do Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas-RS, reflexões estas a respeito do processo de inserção de professoras de matemática no referido colégio. Analisamos a documentação referente às fichas funcionais e de assentamento de professores e professoras de matemática, correspondentes ao período de 1916-1968. Com base na documentação analisada, percebe-se que a inserção de professoras nesta área se dá somente após a criação do primeiro curso de matemática na região, sendo o certificado a comprovação de suas habilidades para lecionar tal disciplina.

Introdução

O presente trabalho está inserido no campo da História da Educação e visa apresentar reflexões que emergiram de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao acervo documental do Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas-RS que aborda a inserção das primeiras professoras no ensino de matemática no referido colégio.

Cabe ainda salientar que tal pesquisa encontra-se vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sob orientação da professora Patrícia Weiduschadt.

Neste estudo, para apresentar algumas questões referentes a gênero na formação e atuação de professores de matemática na cidade, partimos do pressuposto de que os acervos escolares quando transformados em “lugares de memória” (NORA, 1993), nos possibilitam o acesso a conjuntos de documentos e fontes que proporcionam o desenvolvimento de diversos temas de pesquisas que podem auxiliar na formação de futuros professores (RIOS, 2015), ao colocá-los em contato, a partir dos vestígios

documentais preservados, com as práticas escolares anteriores e o legado deixado à nova geração de profissionais.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo propor reflexões a respeito da feminização do magistério em tal instituição, apresentando considerações sobre gênero e a formação de professores de matemática a partir da análise das fichas funcionais e de assentamento de professores e professoras de matemática correspondentes ao período de 1916-1968.

É importante evidenciar que de acordo com Yannoulas (2011) existem duas conceitualizações que diferenciam e esclarecem a respeito da categoria de feminização das profissões e ocupações, no qual pondera que seus significados diferenciam-se de acordo com a metodologia utilizada para análise, sendo eles os seguintes:

Significado quantitativo (que para efeitos de distinção denominaremos feminização): refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação;

Significado qualitativo (que denominaremos de feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão (YANNOULAS, 2011, p. 283).

Neste sentido, o significado adotado para este estudo refere-se ao qualitativo, ou seja, feminização. Desta forma pretende-se analisar a inserção da mulher no ensino de matemática do referido colégio, de acordo com o contexto cultural e as relações de gênero existentes no período estudado.

Para tanto, visamos um conjunto específico de documentação escolar, que se tratam das fichas funcionais e de assentamento de professores e professoras de matemática, correspondente ao período de 1916 – 1968, que abrange um total de 10 professores.

O recorte temporal justifica-se, pois, dentre as fichas funcionais e de assentamento encontradas, a primeira referente a um professor de matemática, corresponde ao ano de 1916, e encerra-se em 1968, devido ao fato de neste ano ter ocorrido a Reforma Universitária amparada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, aprovada pelo Congresso Nacional que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, modificando esta modalidade de ensino no Brasil (ROMANELLI, 2000; VEIGA, 2007).

Cabe salientar que dentre estes professores, a primeira professora de matemática é contratada apenas em 1963.

Este recorte temporal, compreendido entre as décadas de 1916 e 1968, divide-se em dois momentos de análise, justificando-se que, o primeiro corresponde às décadas de 1940 e 1950, no qual se analisa as primeiras professoras contratadas no quadro geral de professores, tendo como ponto de partida os primeiros documentos encontrados que sustentam a pesquisa, documentos estes referentes principalmente à década de 1940 e que se encerra durante a década de 1950 devido ao fato de encontrar no Histórico do Colégio Municipal Pelotense 1902-1952 (1952), a listagem de professores e professoras que atuaram no colégio até 1952 e os que ainda permaneciam em exercício na época.

Justifica-se ainda em decorrência de que neste primeiro momento tenha sido evidente a inserção de professoras referente às disciplinas na área das Ciências Humanas, ou seja, disciplinas que têm o ser humano como eixo de estudo.

O segundo foco de análise corresponde à década de 1960, onde se analisa a inserção das professoras de Matemática no referido colégio, pois somente neste período são contratadas as primeiras professoras de tal disciplina, considerada por muito tempo uma área de ensino voltada ao sexo masculino pautado pelo discurso de que os homens estariam mais aptos a complexidade abstrata e utilização do raciocínio lógico.

A importância de tal pesquisa encontra-se no sentido de que refletir e discutir sobre as relações de gênero envolvendo professoras e professores de matemática, se faz necessário pelo discurso embutido durante muito tempo na Educação, onde disciplinas da área das Ciências Exatas, ciências estas relacionadas ao estudo preciso de fenômenos através de observação, formulação de hipóteses, experimentação ou expressões quantitativas, caracterizadas por sua racionalidade e lógica; eram melhor assimiladas e desempenhadas por homens (SOUZA e FONSECA, 2009a, 2009b, 2010).

O tema abordado em relação a tais documentos refere-se às questões de gênero (ALMEIDA, 1998; CHAMON, 2005; LOURO, 1987, 1997; MATOS, 1997, 2013), questões estas voltadas ao processo de formação, inserção e trajetória de professoras; e o modo como tais relações interferem na atuação profissional e o modo de agir e pensar em relação ao tema.

Analisamos assim, materiais que indiquem os arranjos sociais que definiam o papel da mulher no ensino de matemática na cidade de Pelotas. Materiais estes que podem

ser utilizados para discutir questões relacionadas à temática de gênero nas práticas educativas atuais e os papéis que as mulheres vêm ocupando no campo profissional da educação matemática brasileira.

Fazemos a escolha pela temática feminização e formação de professores de matemática uma vez que tem sido reconhecido que,

[...] as reflexões sobre relações de gênero aparecem muito timidamente nas pesquisas e dificilmente se estabelecem como o foco das investigações. As tensões que se estabelecem nessas relações e que envolvem conhecimentos e práticas matemáticas parecem-nos, porém, decisivas na análise de diversos fenômenos que preocupam educadores e pesquisadores da Educação Matemática. Nesse sentido, ao discutirmos a emergência do conceito de gênero nas pesquisas sobre Educação, bom como suas nuances e repercussões, apontamos para a importância de sua adoção como categoria de análise para o campo da Educação Matemática, ressaltando os deslocamentos que se encontram implicados em tal adoção (SOUZA; FONSECA, 2009a, p. 30-31).

Deste modo consideramos este um tema de suma importância na formação de professores uma vez que “[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.” (LOURO, 1997, p.17).

Bem como aborda Chamon (2005) em sua pesquisa sobre a trajetória de feminização do magistério, “[...] a mulher, regra geral, não figura na história da política social e educacional e nem nos arquivos públicos oficiais. Encontramo-las, apenas, nas entrelinhas das fontes de pesquisa (p.19)”.

Visando mudar este cenário de invisibilidade, em caráter local neste primeiro momento, apresentaremos algumas reflexões de caráter histórico que foram produzidas a partir do contato com o acervo do Colégio Municipal Pelotense.

Contextualizando o Colégio Municipal Pelotense e a inserção das primeiras professoras em tal instituição

Segundo documentos encontrados no acervo escolar, o Gymnasio Pelotense, atual Colégio Municipal Pelotense, foi fundado em 24 de outubro de 1902 pela Maçonaria pelotense representada pelas Lojas Rio Branco, Lealdade e Antunes Ribas, com o nome de Gymnasio Pelotense (AMARAL, 2005).

A ideia de fundação do Gymnasio Pelotense surge a fim de opor-se fortemente a outro estabelecimento de ensino local de grande prestígio na época, fundado segundo

os princípios da Igreja Católica, a saber, o Colégio Gonzaga¹. Além disso, por intermédio da educação, seria possível efetivar a disseminação de seus princípios e ideais desde a infância.

Sobre a inserção das primeiras professoras no magistério do ensino secundário, foram encontradas as fichas funcionais de seis professoras e a ficha de assentamento de uma. Logo, para uma análise mais consistente em relação a estas sete professoras contempladas nesta primeira parte da pesquisa, elaborou-se uma tabela a partir da ficha funcional de assentamento destas professoras, a fim de estabelecer comparações e problematizações sobre as mesmas.

Esta tabela foi elaborada pelas autoras, onde as categorias de análise foram estabelecidas por serem informações comuns entre as fichas funcionais, porém cabe distinguir que algumas informações estão em branco por não possuírem descrição nas fichas de assentamento que foram utilizadas em escolas até a década de 1930, mantendo uma organização diferente do modelo de fichas funcionais utilizadas ainda nos dias de hoje.

Tabela 1: Ficha funcional e de assentamento das professoras contratadas entre 1940 e 1950.

Nome	Disciplina	Ingresso	Nascimento / Idade de ingresso	Naturalidade	Estado civil	Outras instituições de atuação	Formação / Ano de obtenção do Registro Professor
Stelle Wilkinson	Inglês	1º/4/1925	1893 32 anos	Londres – Inglaterra	_____	_____	_____
Bernardina Nunes Ferreira	Ed. Física	Adm.: 1928 à 1939 Readm.: 1/1/1942	1904 24 - 38 anos	Pelotas – RS	Casada	_____	Complementar, Ed. Física. Registro: 1943
Maria Ester Bitar Real	Espanhol	Nomeada interina: 1/4/1943 Efetivada: 1/1/1962	1916 27 anos	Melo – Uruguai (Brasileira naturalizada)	Casada	Doméstica, IEEAB	Escola normal do Uruguai. Registro: 1949

¹ De acordo com Amaral (2005, p.17), o Colégio Gonzaga foi criado em 1894, sendo o primeiro colégio religioso de ensino secundário, fundado pelos jesuítas, em Pelotas.

Maria Soltes da Silveira	Canto Orfênico	Adm.: 16/10/1945 Nomeada interina: 10/3/1952 Readm.: 16/10/1956 Efetivada: 1/1/1962	1920 25 anos	Pelotas – RS	Casada	—	Cursos: Piano, canto, harmonia, Superior em Canto orfênico, tenoria e solfejo. Registro: 1951
Gilda Maciel Alves	Francês	Adm.: 2/3/1948 Nomeada interina: 19/5/1951	1908 43 anos	Porto Alegre – RS	Viúva	IEEAB (2 anos antes)	Instrução secundária. Registro: 1948
Lucy Sá Lucas	Trab. Manuais e Econ. Doméstica	Adm.: 1/8/1949 Nomeada interina: 19/5/1951	1909 40 anos	Pelotas – RS	Solteira	IEEAB, Colégio Santa Margarida	Escola de belas artes, Esp. em Trabalhos manuais Registro: 1947
Maria Luiza Lopes Nunes	Francês	Adm.: 15/3/1951, no curso de admissão	1906 45 anos	Pelotas – RS	Casada/ Viúva	IEEAB	Ginasial. Registro: 1956

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre a inserção destas professoras é possível notar que tais contratações passam a ser efetivas em maior número após a década de 1940.

Associamos este fato a criação da Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. (Lei Gustavo Capanema), lei orgânica que teve por objetivo reorganizar o ensino secundário, o que provocou um aumento significativo de estudantes nesta modalidade de ensino.

Porém, segundo Baraldi e Gaertner (2010) apesar deste aumento, o número de professores habilitados para atuar no ensino secundário ainda era muito abaixo da demanda,

[...] a formação dos docentes atuantes na escola secundária em todas as áreas do ensino era precária, sendo que, em 1932 havia no país 342 estabelecimentos com 65.000 alunos e em 1954 havia o registro de 1.771 ginásios com rol de matrículas de 536.000 alunos. Nos últimos vinte e cinco anos (1932) este crescimento foi de 500%. Mas, apesar deste crescimento quantitativo, faltou à escola secundária o correspondente crescimento qualitativo, sendo o seu ponto mais crítico a precária formação do professorado [...] (BARALDI; GAERTNER, 2010, p.163).

Neste sentido, de acordo com a tabela apresentada, é possível notar alguns aspectos relativos a estas professoras como, por exemplo, a inexistência de uma formação superior específica às disciplinas nas quais foram admitidas para lecionar.

Outro aspecto importante é o fato de a maioria destas professoras serem admitidas para ministrar aulas de língua estrangeira, como é o caso da inglesa Stelle Wilkinson e da uruguaia Maria Ester Bittar Real, que talvez por suas nacionalidades, não lhes era exigida uma formação superior para ministrar suas disciplinas.

Em relação às demais professoras, o que se pode inferir é que estas mulheres, de alguma forma faziam parte da sociedade pelotense mais abonada, pois como foi apresentado anteriormente, para as meninas da época o mais importante era os conhecimentos de literatura e linguagens, pois estes seriam os conhecimentos necessários e suficientes para acompanhar seus respectivos maridos perante a sociedade.

Neste sentido, relaciona-se a inserção destas professoras, com o conceito de “capital cultural”, introduzido por Bourdieu (1976, 2001) onde este conceito estaria relacionado aos recursos de apropriação da cultura e dos “bens simbólicos”².

Ainda de acordo com o autor, este capital cultural se estabelece sob três estados³: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado.

Nesta análise, adota-se o estado incorporado, onde segundo Bourdieu (2001)

Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. (BOURDIEU, 2001, p. 2, destaques do autor)

Desta forma, neste estado, o capital cultural seria então a internalização dos “bens culturais”. E estaria, sob este viés, relacionando a educação de uma determinada pessoa à sua capacidade e modo de apreciação dos “bens simbólicos”.

Nesta perspectiva, relaciona-se a educação destas professoras ao seu capital cultural, ou seja, seriam então mulheres que, independente da instrução escolar, possuíam um conhecimento elevado de acordo com os bens simbólicos dos quais tinham acesso.

² Segundo Bourdieu (1974) os “bens simbólicos” estariam relacionados a um conjunto de objetos artísticos ou culturais que constituem assim dispositivos que estabelecem e significam os modos de viver de um indivíduo, a estes objetos são atribuídos valores comerciais, como é o caso dos jornais, revistas, livros, filmes, rádio, entre outros, compondo e definindo assim o seu capital cultural.

³ Para estudo sobre o conceito de cada estado do capital cultural, ver Bourdieu (2001).

Sabe-se que havia na cidade, uma distinção cultural promovida por meio de apresentações teatrais, clubes sociais e outros meios de cultura. O que explicaria o conhecimento de outras línguas, como é o caso das professoras de Francês, Gilda Maciel Alves e Maria Luiza Lopes Nunes.

Em linhas gerais, com apoio do que foi analisado até o momento, supõe-se que a partir da necessidade do trabalho, o capital cultural em relação às disciplinas apresentadas seria o diferencial que estas mulheres teriam a oferecer ao mercado de trabalho, sem contar que a carreira do magistério ainda era considerada de prestígio e as mulheres conseguiriam administrar seu tempo entre a docência e o lar, pois as disciplinas ministradas por elas eram as que dispensavam uma menor carga horária, como é possível notar na Tabela 3 o quadro de horários de 1945, apresentada anteriormente.

Além disso, com base nas disciplinas ministradas por estas professoras, pode-se notar que se tratava de disciplinas voltadas às Ciências Humanas, logo surge a necessidade de analisar a inserção de professoras nas Ciências Exatas, pois, como já explicitado anteriormente, as disciplinas voltadas a esta área dispensam de uma maior complexidade em relação aos conteúdos ministrados e, por esse motivo, foram durante muito tempo consideradas disciplinas voltadas aos homens.

Por estes motivos, a seguir serão apresentadas, em forma de tabela, as fichas funcionais e de assentamento dos professores de matemática, obtidas no arquivo passivo do referido colégio, a fim de apresentar quando se deu a inserção destas professoras e as análises que podem gerar debates importantes sobre a feminização do magistério no ensino de matemática a fim de compreender a gênese e a composição da formação de professores de matemática na cidade de Pelotas-RS.

Primeiros professores de matemática no Colégio Municipal Pelotense e as reflexões que surgem a respeito do processo de feminização do ensino de matemática em tal instituição

Sobre os professores de matemática no referido colégio, encontramos as fichas funcionais e de assentamentos dos mesmos, que serão apresentadas na tabela a seguir, tais documentos referem-se ao período de 1916-1967 e abrange um total de 10 professores.

Da mesma forma descrita anteriormente, esta tabela também foi elaborada pelas autoras, porém sobre os itens “Formação” e “Outras instituições de atuação” cabe distinguir que algumas informações estão em branco por não possuírem descrição nas fichas de assentamento.

Em virtude do período de atuação de tais professores, entendemos que devido ao difícil acesso a universidade, os mesmos seriam leigos, situação comum até mesmo após a criação das primeiras universidades, daí a não especificação de sua formação.

Tabela 2

Ficha funcional e de assentamento dos professores de Matemática (1916-1967).

Nome	Ano de nascimento	Ingresso	Formação	Registro de Professor	Outras instituições de atuação
Joaquim Alves da Fonseca	1897	--/03/1916	_____	Aritmética, álgebra, geometria e trigonometria	_____
Jorge Salis Goulart	1889	--/01/1922	_____	Aritmética	_____
Silvino Derengowsky	1889	9/3/1925	_____	Desenho	Escola de Agronomia e Veterinária Eliseu Maciel (desenho)
Benjamin Gastal Filho	1908	--/--/1931	Engenharia Agrônoma e curso de extensão (U.S.A)	Engenharia Agrônoma e Faculdade de Economia	Desenho, física, matemática e geografia
Platão Louzada Alves da Fonseca	1926	1/4/1950	Bach. em Ciências Econômicas – UCPel	Matemática (1º e 2º ciclo)	C.A.V.G. e Fac. De Ciências Econômicas
*Augecy Moralles Carvalho	1926	1/3/1963	Exame de Suficiência para matemática – 1º ciclo (1963)	_____	_____
*Solange Teixeira Franco	_____	--/3/1964	Matemática – UCPel	Mat., Física e Desenho Geométrico (1968)	_____
Antônio Silvio				Mat. (1º e 2º ciclo), Física (2º ciclo) e Desenho Geométrico	UCPel e

Calderipe	1942	1/3/1964	Lic. em Matemática – UCPel	(1º e 2º ciclo)	UFPel
Armando Irgoen Fagundes	1943	1/3/1964	—	—	—
*Eloiza Helena Sandim Afonso	1945	6/3/67	Lic. em Matemática – UCPel	—	Grupo Esc. Getúlio Vargas (Pedro Osório)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A partir desta Tabela 2, é possível notar que durante um tempo considerável esta disciplina era ministrada exclusivamente por professores do sexo masculino, leigos ou que possuíam formação em outros cursos que não os de licenciatura em Matemática.

Claro que não se pode ignorar que a profissão de professor de matemática no Brasil, formado em licenciatura, inicia-se em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). No Rio Grande do Sul, o primeiro curso de Licenciatura em Matemática foi criado em 1942, na atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E já em Pelotas, em 1951, o Bispo Diocesano Dom Antônio Zattera deu início a uma articulação para a criação de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para o município, esta proposta se efetiva somente em 1960, por meio do Decreto nº 49.088, de 07/10/1960 (BRASIL, 1960), que oficializou a criação da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

A UCPel foi então, a responsável pela criação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática não só na cidade, mas também na região, o qual se encontra em funcionamento até os dias atuais.

Sobre o curso, de acordo com o levantamento realizado sobre sua criação, tem-se que o mesmo se dava através de sistema anual, com duração de quatro anos e obteve o reconhecimento do Ministério da Educação em 1967 pelo Decreto 60.061, de 13/01/1967 (BRASIL, 1967).

Comparando estes dados apresentados acima, com a análise a respeito do período no qual são contratadas as primeiras professoras, evidencia-se que esta se dá somente em 1963, ou seja, a partir da criação de um curso de licenciatura em matemática, o que nos leva a interpretar que o ensino da matemática antes da década de 1960 era

considerado uma atividade masculina. As mulheres passam a ser aceitas na função de professora dessa disciplina apenas após a conclusão do curso.

Não dá para ignorar que se tem aí uma afirmação de diferenciação de gênero que somente passou a admitir mulheres para lecionar matemática uma vez validada academicamente seus conhecimentos específicos na área e capacidade de lecionar tal disciplina.

Claro que podem supor que as mulheres não se interessassem pela docência em matemática e que, possivelmente, estivesse aí a justificativa de sua tardia inserção enquanto professora desta área, uma vez que o estudo apresentado anteriormente constata que no quadro geral de professores desde a criação do colégio, a partir do final da década de 1920 são contratadas as primeiras professoras, estas encarregadas da área correspondente às Ciências Humanas, como disciplinas de línguas estrangeiras, educação física, trabalhos manuais e canto orfeônico enquanto as disciplinas voltadas às Ciências Exatas eram ministradas por professores leigos do sexo masculino.

Porém, quando analisamos a tabela anterior, é possível constatar que a primeira professora de matemática é contratada apenas em 1963, com formação pela UCPel, instituição esta responsável por criar o primeiro curso de licenciatura em matemática na cidade de Pelotas em 1960, ou seja, na primeira turma de tal curso já haviam mulheres interessadas em obter a capacitação para ministrar tal disciplina.

Assim, é possível inferir que a tardia inserção das mulheres na docência de matemática no referido colégio esteve relacionada de fato não à falta de interesse, e sim às disputas de poder em relação a gênero na carreira docente de matemática, sendo a obtenção do diploma de formação a comprovação necessária de suas habilidades e capacidades para lecionar tal disciplina.

Devido ao fato de a pesquisa estar em andamento, muitas outras constatações serão estudadas, porém, neste primeiro momento, acreditamos que tais análises auxiliam debates e reflexões a respeito da composição da carreira docente de matemática uma vez que temas como este não possuem um espaço específico nos cursos de licenciatura em matemática, mas são de suma importância para a compreensão da gênese e estrutura da profissão que temos nos dias de hoje.

Considerações finais

Com este trabalho esperamos ter indicado algumas provocações que têm surgido, a partir da análise e apresentação do tema feminização do ensino de matemática em uma instituição específica. Abrindo espaço para discussões sobre as contribuições que a documentação escolar pode promover em relação ao desenvolvimento da criticidade e argumentação em relação a temas que não possuem um espaço específico nos cursos de formação de professores, como é o caso da própria composição da profissão docente.

Aqui, apresentamos dados que proporcionam questionamentos sobre a composição do cenário atual da profissão docente em matemática, sendo este composto em grande parte por professoras.

Ao longo do primeiro ano de pesquisa, aspectos como a falta de interesse por parte das mulheres em lecionar matemática, foram descartados, pelo fato constatado - a partir de entrevista com uma das professoras - de que já na primeira turma do primeiro Curso de Licenciatura em Matemática criado em 1960 pela UCPel na região, já haviam mulheres ingressantes.

Analisamos ainda, que na cidade de Pelotas, mais específico, no Colégio Municipal Pelotense, a inserção das professoras de matemática se dá somente após a criação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática na cidade, sendo a obtenção do diploma a possibilidade de comprovação de sua capacidade em ministrar esta disciplina, ensinada antes apenas por professores do sexo masculino, leigos ou com formação em outros cursos.

Referências

ALMEIDA, J. S. *Mulheres e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.59-94.

AMARAL, G. L. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*, 2. ed. Pelotas: Seiva, 2005.

BRASIL. Decreto - Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei Gustavo Capanema. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de Abril de 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Decreto nº 49.088, de 7 de Outubro de 1960. Concede à Universidade Católica Sul - Radiograndense de Pelotas regalias de Universidade livre comparada e aprova o seu Estatuto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de novembro de 1960. Seção 1, p. 14755.

BRASIL. Decreto nº 60.061, de 13 de janeiro de 1967. Concede o reconhecimento aos Cursos de Ciências Sociais, Matemática, Física e História Natural da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 de janeiro de 1967. Seção 1, p. 675.

BOURDIEU, P. BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, S. (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 99-181.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 11ª ed., Petrópolis: Vozes, 2010, p.71-79.

CHAMON, M. *Trajatória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica / FCH - FUMEC, 2005.

Histórico do Colégio Municipal Pelotense (1902 – 1952). Pelotas: Of. Gráficas da Liv. Do Globo S.A, 1952.

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, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 443 – 481.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1987.

MATOS, M.I. S. 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/10.15603/21760985/mandragora.v19n19p5-15>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. 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.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

RIOS, D. F. Contribuições dos Lugares de Memória para a Formação de Professores de Matemática. *Acta Scientiae*, v.17, ed. especial. Canoas, 2015, p.5-23.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. Conceito de Gênero e Educação Matemática. *Bolema*, ano 22, nº 32. Rio Claro, 2009a, p. 29-45.

_____; _____. Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática. *Revista Estudos Feministas*, vol. 17, nº 2, maio-agosto, Florianópolis, 2009b, p. 595-613.

_____; _____. *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano II, nº 22, jul./dez. 2011, p. 271-292.

O ENSINO DO 1º GRAU NO PERÍODO DE 1971 A 1983: RECORDAÇÕES E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO RIO GRANDE DO SUL

Bruna Ribas Rocha Nunes
Graduada em Pedagogia pela PUCRS
brunaribas212@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa as memórias e as percepções de nove estudantes do 1º grau, acerca de suas experiências escolares, no período de 1971 a 1983, no Estado do Rio Grande do Sul, e busca compreender o alcance da Lei 5.692/71, denominada Reforma Educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de pesquisa bibliográfica e de prática de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas permitiram perceber práticas, do dia a dia, de salas de aulas de 1º grau em período regulado pela Lei e reflexos desse tempo, ainda, presentes nas escolas atuais. Entende-se que esse estudo é importante para a História da Educação por contribuir no fomento de reflexões sobre os efeitos do modelo político e ideológico da época na seara educacional.

Palavras-chave: Lei 5.692/71; Ditadura Civil Militar; Práticas Pedagógicas; Ensino do 1º grau.

Introdução

O artigo, ora apresentado, é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia: Educação Infantil e Anos Iniciais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, orientada pela Professora Dra. Maria Helena Câmara Bastos e coorientado pela Professora Dra. Patrícia Rodrigues Augusto Carra, trata sobre as memórias de pessoas que cursaram o primeiro grau no período de 1971 a 1983, no Rio Grande do Sul. Neste período, o Brasil vivia uma ditadura que se estabeleceu com um Golpe Civil Militar, que ocorreu em 1º de abril de 1964 e durou aproximadamente 21 anos, até sua abertura para a democracia (1985)¹.

Durante este período, o Brasil viveu duas décadas de negligência em relação aos direitos humanos, quando agentes do governo torturaram, prenderam, desapareceram com aqueles que se posicionaram com ideias contrárias ao regime instituído. Romanelli (1999, p.193) afirma que o modelo do novo governo, era favorável para determinadas classes sociais, tendo em vista, que essas poderiam auxiliar o processo de modernização através do consumo. Isso ocorre, pois, o grande objetivo do governo, segundo Saviani (2013, p. 367), era o desenvolvimento econômico com segurança. Um dos custos foi o acelerar da concentração de renda, nas mãos dos mais ricos e, com isso, o acentuar das desigualdades sociais (PILETTI, 2003, p. 114).

¹Ano de 1965, Tancredo Neves foi eleito Presidente da República, marcando o fim dos governos militares.

Na perspectiva educacional não foi diferente. Ghiraldelli (2006, p. 112), afirma que o modelo pedagógico também fora pautado,

[...] pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

O modelo econômico que se intensificava no Brasil exigia que o sistema educacional servisse às suas necessidades (ROMANELLI, 1999). As Reformas Educacionais são criadas neste contexto e baseadas no modelo organizacional importado pelos Estados Unidos através dos Acordos MEC-USAID.

A primeira reforma ocorreu em 1968, com a lei 5540/68 que tratava de reformular o ensino superior. Tinha como objetivo elitizar a universidade e inviabilizar o projeto de universidade crítica e democrática enquadrando-a em um modelo empresarial. As principais inovações da Reforma Universitária, segundo Piletti (2006), foram: a criação dos departamentos, a instituição da carreira universitária aberta; a organização da universidade em unidades e extinção da faculdade de filosofia; currículos mais flexíveis, introduzindo o sistema de créditos; introdução da prova de vestibular; e por fim, a regularização da pós-graduação.

Em 1971 o governo reformulou o ensino primário e secundário, através da lei 5692/71. Também pautada nos acordos MEC-USAID, apresentava como objetivo o desenvolvimento de uma educação voltada para as potencialidades do indivíduo, a auto realização e a preparação para o trabalho. A lei expandiu o primeiro grau para 8 anos e criou o ensino médio voltado para o ensino técnico.

A Reforma foi recebida pelos professores, segundo Germano (2000, p.161) e Ghiraldelli (2006, p.115), com entusiasmo, pois, estes estavam imersos em uma situação de vigilância, controle, insegurança que sugeria um quadro de poucas possibilidades e desânimo na prática docente. E mesmo diante de tantos equívocos na Lei, o professorado não se mostrou contrário, pois estava desarticulado e, em parte, envolvido em outras lutas visando o fim do governo militar.

Segundo Germano (2000, p. 202), a Lei conservou e ampliou o princípio privatista, dando amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e reduziu o mínimo do percentual que deveria destinar para as redes públicas:

O Regime não se restringiu a diminuir as verbas para a educação escolar pública e gratuita. Tratou também de transferir recursos para a rede privada,

concorrendo, entre outras coisas, para que a corrupção invadisse também a área do ensino.

O estado “abriu espaço para que a educação escolar fosse explorada como negócio lucrativo” (Germano, 2000, p. 205). O que se percebe, durante o período da Ditadura Militar, é que as questões culturais e educacionais sempre foram postergadas ou negligenciadas, os salários e as condições de trabalho dos professores declinaram e, via de regra, a escola pública foi pouco assistida.

Isso significa que, muito embora o governo tivesse alargado o acesso ao ensino para as camadas populares, o ensino ocorria sem qualidade adequada e com altas as taxas de evasão e de repetência escolar. “Privilegiou o topo da pirâmide social” (GERMANO, 2000, p. 168). A escola continuou excludente, afirma Romanelli (1999, p. 124).

Considerando o contexto político repressor e visando compreender a prática da educação de 1º grau no dia a dia da sala de aula e, também, para pensar o alcance da lei 5.692/71 na sua prática, foram realizadas entrevistas com 9 colaboradores que estudaram seu primeiro grau, no período compreendido pelos anos de 1971 a 1983, com objetivo de, através de suas memórias sobre sua escolarização, responder a pergunta geradora desta pesquisa “Como as pessoas que foram estudantes no período de 1971 a 1983 recordam e percebem sua experiência escolar no primeiro grau?”.

Os colaboradores foram escolhidos pelo recorte de tempo que estudaram no primeiro grau, tendo como base a entrada em vigor da Lei 5.692/71. As entrevistas foram semi-estruturadas e aconteceram nos locais de trabalho dos colaboradores. Os questionamentos tiveram como foco as vivências familiares e escolares específicas desse período.

As narrativas obtidas, pelo processo de entrevista, foram analisadas através da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) visando perceber reflexos dos desdobramentos da Lei e do quadro político que caracterizava o Brasil da época. Foram organizadas 9 categorias, porém selecionei 5 que considere mais relevantes para a proposta deste trabalho. Também realizei a contextualização familiar e escolar desses colaboradores, para melhor entender suas memórias.

Memórias Escolares

A tabela a seguir apresenta informações sobre as pessoas colaboradas desta pesquisa:

Tabela 1 - Quadro dos colaboradores

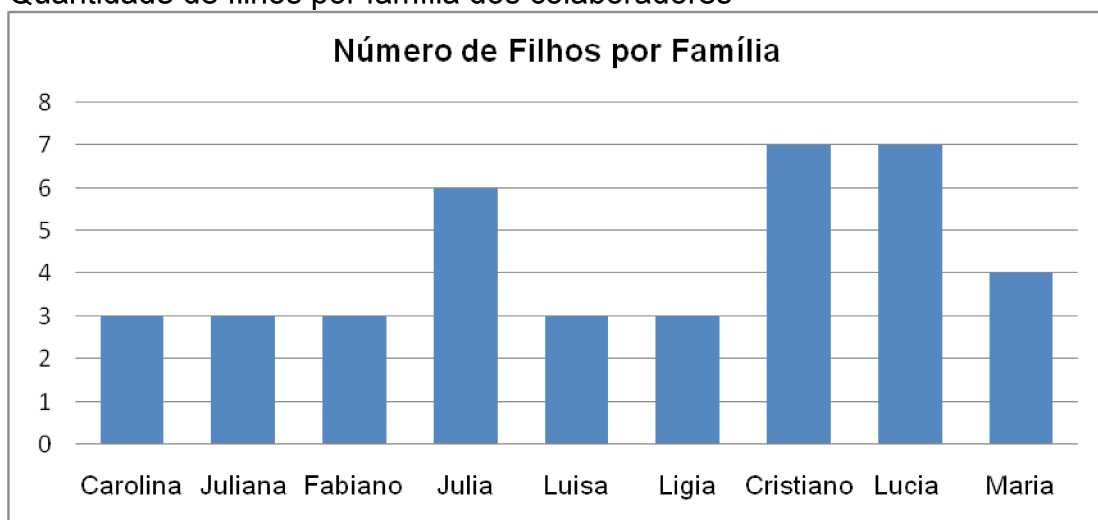
Fonte: Autora

Nome*	Idade do Ingresso Escolar	Período de Estudo no 1º Grau	Instituições	Cidade	Profissão atual
Carolina	6 anos	1971-1979	Particular e Estadual	Vacaria/Porto Alegre	Professora da Rede Municipal
Juliana	6 anos	1973-1981	Estadual	Porto Alegre	Professora da Rede Municipal
Fabiano	6 anos	1972-1980	Municipal e Estadual	Charqueadas	Professor da Rede Municipal
Julia	7 anos	1971-1972	Estadual	Porto Alegre	Professora Universitária
Luísa	6 anos	1971-1979	Estadual	Porto Alegre/São Jerônimo.	Professora da Rede Municipal
Ligia	6 anos	1971-1979	Estadual	Porto Alegre	Professora da Rede Municipal
Cristiano	6 anos	1972-1979	Particular e Estadual	Porto Alegre	Professor Universitário
Lucia	7 anos	1974-1982	Municipal	Porto Alegre	Professora da Rede Municipal
Maria	7 anos	1973-1980	Municipal	Canoas	Professora Universitária, e da Rede Estadual

*os nomes foram escolhidos com base nos nomes de meus familiares.

A partir das entrevistas observei que a estrutura familiar de 6 dos participantes desta pesquisa é a caracterizada como família nuclear tradicional, ou seja, idealizada, como: o pai, como a figura de autoridade dentro da casa, a mãe, quem cuidava dos afazeres domésticos, e os filhos, que tinham a obrigação de estudar. Os seis descreviam que o pai era quem sustentava a casa e dava a palavra final, a mãe ficava responsável pelo cuidado da casa e do gerenciamento dos filhos. Os pais dos entrevistados tinham em média 4 filhos por família, como é possível verificar no gráfico abaixo.

Figura 1
Quantidade de filhos por família dos colaboradores



Fonte: Autora.

Todos os pais dos colaboradores mantinham trabalhos fora de casa e apenas 3 mães trabalhavam fora, o resto cuidava da casa e dos filhos. Todos provinham de classe média, 4 deles de classe média baixa. Todas as famílias incentivavam os filhos aos estudos acreditando que seria a única forma de ascensão social.

Dois famílias foram marcadas de forma mais severa pela rigidez do projeto nacional instaurado naquele período: as famílias da Julia e da Luísa. Ambas contam que os pais por serem professores, um de história e outro pedagogo, foram de alguma forma perseguidos pelos militares. A repressão foi mais sentida pela família de Julia, pois, quando tinha 8 anos toda a família teve que se exilar no Chile, e com o Golpe Militar no Chile, acabaram indo morar em Cuba onde ela terminou sua escolarização.

A repressão sofrida pelos pais é uma marca muito forte nas suas narrativas. Principalmente Julia, que estudou muito pouco no Brasil, e por isso lembra-se de poucos fatos de sua educação. Luísa traz um posicionamento mais crítico em relação ao período.

O Ensino de História

Entendo que o ensino de História nas escolas, deve possibilitar ao aluno, conhecer o seu passado fazendo relações com o presente e futuro e assim conseguir entender porque as coisas aconteceram de tal forma, e porque hoje ainda sentimos as consequências do vivido no passado. Chagas (1980, p. 186), afirma que, quem efetivamente aprende, deve aprender a pensar e aprender a aprender. Será que o ensino de História acontecia dessa forma? Questionando os colaboradores sobre como ocorria o ensino de História, obtive respostas semelhantes. Apenas uma difere totalmente das narrativas dos demais colaboradores e vai ao encontro com o que Chagas afirma.

Carolina, Fabiano e Maria afirmam que o método recomendado pela professora era de decorar a matéria para as provas. *“Nunca fui uma aluna muito aplicada, porque realmente para mim era muito difícil decorar conteúdo de história, eu não tinha essa capacidade de decorar”* afirma Carolina. Fabiano fala *“de história só me lembro das coisas de História do Brasil e decorava todos os questionários que tinha antes da prova”*. Ainda sobre o mesmo assunto, Maria relata que *“Eu amava história [...], mas na oitava série foi muito complicado de lidar com a minha profa. era decorar, decorar”*.

Em sua narrativa sobre a disciplina de História, Maria relata que teve uma professora, na sexta e sétima série, que fez a diferença na sua vida.

Recordo-me, que nós trabalhávamos em grupo, nós tínhamos que trazer a biografia de alguns presidentes, e eu me recordo que o meu grupo pegou Getúlio, junto a isso ela vinha trabalhava os conteúdos que tínhamos que desenvolver, E eu me recordo que no meio disso ela estava falando de Segunda Guerra Mundial. E ela lança essa indagação para nós, se nós

tínhamos alguém no Brasil que pudesse se assemelhar com algumas questões do Hitler”.

Ou seja, Maria nos mostra que a professora relacionava os conteúdos, fazendo seus alunos refletirem sobre os fatos da história.

Juliana lembra que, a professora trazia muitos recursos para aproximar os conteúdos dos alunos, *“Incansável na maneira de fazer a gente entender a matéria. Então me lembro assim, da História Antiga e das coisas muito fora da minha realidade [...], mas ela trazia recursos para aproximar a matéria da gente”*. Isso não quer dizer que a professora trabalhasse com um ensino mais aberto, como a professora de História de Maria, mais adiante, Juliana vai dizer que as aulas eram centradas no livro didático.

Cristiano e Lucia afirmam que a história era factual, ou seja, que não existia uma reflexão de pensar na história como processo. Isso vem ao encontro com o que Ligia traz sobre sua experiência com a disciplina *“A gente seguia o livro [...] Não era de fazer pensar era só conhecimento”*. Cristiano, também afirma sobre isso *“Era sempre uma história factual, não me lembro no primeiro grau de nenhum tipo de reflexão”* e Lucia fala *“a história era toda factual. Então eram os eventos da história”*.

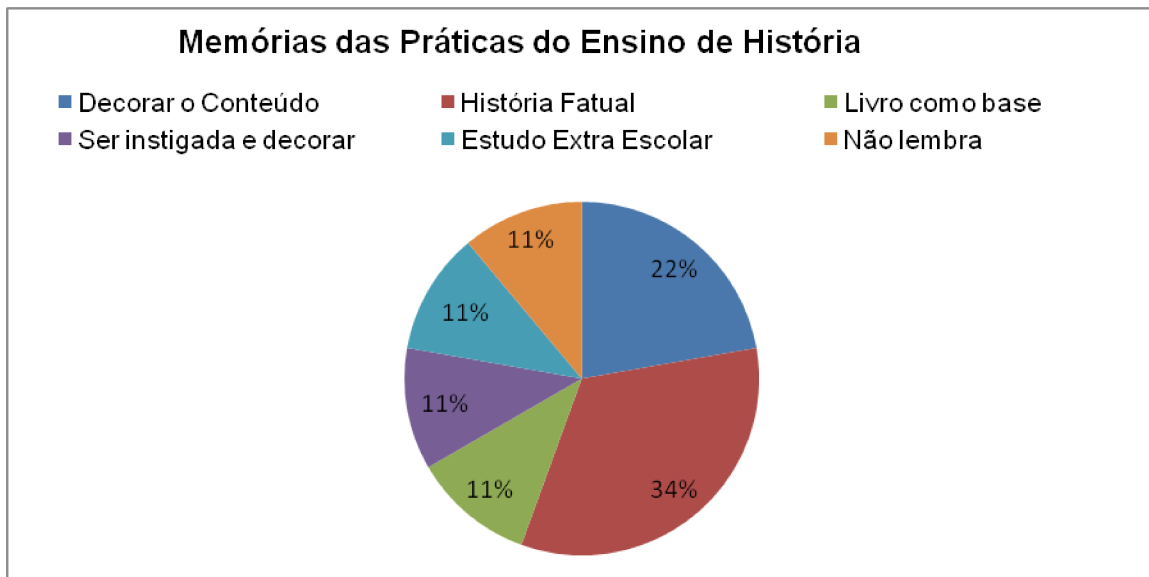
Luisa conta que, detestava História e Geografia, mas como tinha uma boa leitura extraescolar, ela acessava as informações pela enciclopédia: *“eu detestava História e mais ainda Geografia, porque tinha que fazer mapas e eu já tinha dificuldade com desenhos, então era uma coisa que eu não via sentido”*. Algo que muitos colaboradores falaram era que as professoras seguiam o livro de História, Juliana afirma *“tínhamos o livro, muita consulta de base no livro”*.

Os professores da grande maioria dos colaboradores, como já foi mencionado, tinham a prática de prescrever o livro como instrumento para que os alunos decorassem o conteúdo. Apesar, de Juliana ressaltar que a professora era muito preocupada com a forma que os alunos aprendiam, ela não deixava de exercer uma prática, que segundo Saviani (2013) é considerada tecnicista, pelo enfoque dado à racionalidade e não a criticidade, mesmo que essa relação de aluno e professor se mostre mais aberta, como é percebido na narrativa da Juliana, que expressa também em sua fala que a professora utilizava o livro didático como base de suas aulas.

O quadro abaixo ilustra as questões levantadas pelos colaboradores que observei como mais significativas dentro do tema, às memórias das práticas pedagógicas de ensino dos professores de História:

Figura 2

Gráfico sobre as memórias dos colaboradores em relação às práticas mais marcantes do Ensino de História,

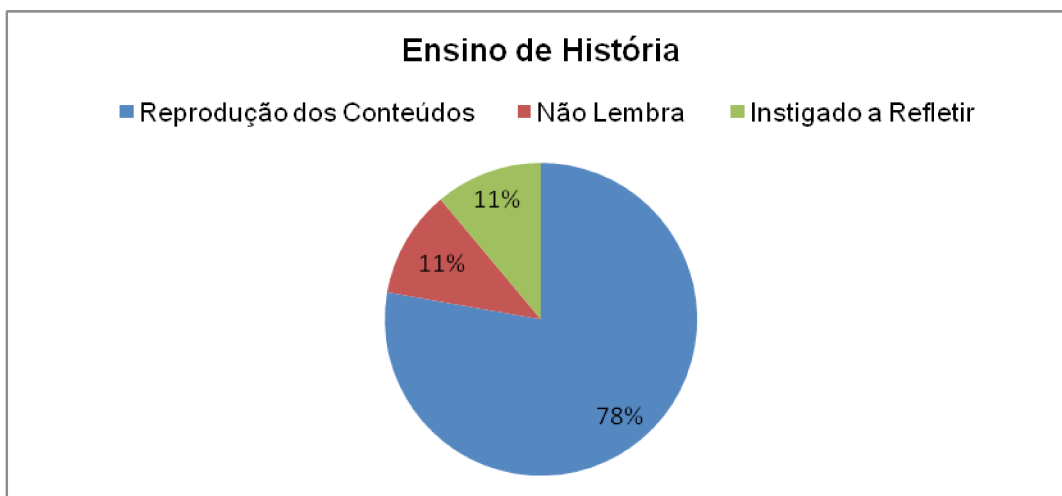


Fonte: Autora.

Quando questionados sobre a História, 22% dos alunos entrevistados trouxeram em suas narrativas que este ensino era baseado em decorar conteúdo. Outros 34% afirmam ser um ensino que apresentava fatos históricos para os alunos, sem fazer qual quer tipo de relação.

É importante lembrar, que como se trata do período da Ditadura Civil Militar, isso significava que as pessoas não podiam, em hipótese alguma, criticar o Estado que tinha como Projeto Nacional, desenvolver a economia brasileira, através do capital estrangeiro e defender a ordem e a segurança nacional. Os professores de História, por tratarem de uma disciplina que se faz importante para a constituição do cidadão como alguém que conhece sua história, eram muito visados pelos militares, como pessoas que poderiam expressar ideias contrárias ao regime autoritário instaurado no país.

Figura 3
Gráfico sobre as memórias dos colaboradores a cerca da disciplina de história.



Fonte: Autora.

A partir da análise do gráfico, percebe-se que 78% dos alunos tinham professores que utilizavam práticas voltadas para o ensino da reprodução dos conteúdos, ou seja, um ensino voltado para a memorização do conteúdo, mais racional e com conteúdos sequenciados. Apenas 11% dos entrevistados apresentam em suas narrativas que o professor de História tinha práticas instigadoras.

Analisando as narrativas, não pude deixar de rememorar o ensino de história que recebi ao longo de minha vida escolar. E o que pude perceber é que o ensino que tive 20 anos depois dos entrevistados se assemelhou, com alguns fatos, com o que foi apresentado nas narrativas dos colaboradores. Ainda, se baseando no ensino da reprodução de conteúdo.

Alguns professores que tive no ensino fundamental mantinham práticas que valorizavam a memorização, sem fazer relações com os fatos anteriores e posteriores, sem pensar e criticar os reflexos dessa história nos dias atuais. Acredito, que apenas o professor de história da sétima série, que cito no início desse estudo é que abria espaço para isso. Mais adiante, quando entrei no ensino médio, tive uma professora de história que continuava com as práticas de memorização e não tolerava questionamento dos alunos. Hoje, refletindo sobre essa experiência, percebo que foi exatamente nesse contexto, que comecei a me posicionar mais em relação ao que me era dito na escola, pois o período de estudos que tive com o professor de história da sétima série me ensinou que era preciso sim questionar, refletir e se posicionar diante de tudo o que lhe é dito.

Como podemos observar as práticas pedagógicas no ensino de história, tanto nas narrativas dos colaboradores, quanto nas minhas lembranças, na maioria das vezes, são voltadas para o ensino reprodutor, exatamente como era esperado pela Reforma

Educacional. Claro que isso se difere, quando se tem um professor que entende a necessidade de estimular a reflexão de seus alunos sobre o processo educativo, e na disciplina de História, sobre os processos históricos que se interligam. Pois os fatos históricos não são acontecimentos isolados, são recortes, intencionais, de contextos mais amplos, assim como a professora da Maria tenta mostrar para seus alunos.

Sociologia e Filosofia

Assim como a História sofreu uma delimitação do que podia e não podia ensinar, a Filosofia e Sociologia, que tratavam de conteúdos que instigavam o pensamento crítico e a reflexão, foram eliminadas do currículo. Dessa forma, questionados sobre essas disciplinas, todos os colaboradores afirmam não terem tido aulas de Sociologia e Filosofia.

Porque disciplinas tão importantes, que tratam do incentivo ao questionamento e a criticidade foram retiradas do currículo? O incentivo ao pensamento crítico não fazia parte do Projeto Nacional, os alunos deveriam servir ao sistema e não o questionar.

As minhas experiências, 20 anos depois com essas disciplinas, já foram um pouco diferentes. Apesar de ter tido um professor de Filosofia no Ensino Médio, que utilizava métodos muito singulares para dar suas aulas, só fui entender os conteúdos propostos por ele, quando cheguei à graduação, na disciplina de Filosofia da Educação. Ao contrário, do que imaginava muito das coisas que foram apresentadas pela disciplina de Filosofia da Educação, eu já havia aprendido com esse professor do Ensino Médio, porém, as aulas dele eram tão descontraídas, que nem percebia que estava aprendendo Filosofia. Também, tive um professor de Filosofia no Ensino Fundamental, que também, tinha práticas diferenciadas, porém eu tinha muita dificuldade com a disciplina e por isso fui me desinteressando.

Com a disciplina de Sociologia, que só fui conhecer no Ensino Médio, tive experiências muito negativas em relação a questionar o que me era dito. A professora nos fazia engolir os conteúdos *goela abaixo*, mesmo não concordando, pois não abria espaço para questionamentos, para reflexão e o desenvolvimento da criticidade. Pois, por mais que estas disciplinas sejam oferecidas nas escolas atualmente, os alunos principalmente, e penso que alguns professores, não conseguem reconhecer a importância delas para o desenvolvimento de uma consciência crítica em uma educação para a democracia.

Mas, uma questão me deixou curiosa, Fabiano, Luísa e Ligia relacionaram as disciplinas Filosofia e Sociologia com a Educação Moral e Cívica, como é possível perceber na fala deles, *“parar pra pensar nas coisas não. Eram só as coisas de respeitar a pátria, as musiquinhas da pátria, pintar bandeira, essas eram as coisas que a gente*

fazia” (Fabiano), e “*Não tinha filosofia [...] o que a gente tinha na verdade era Moral e Cívica*” (Luísa).

Acredito que, essa confusão acontecia porque, a disciplina de Moral e Cívica apresentava conteúdos com o objetivo de incentivar o sentimento nacionalista, o entendimento das formas de poder estabelecidas tanto no governo como nas famílias, através de um discurso falacioso sobre uma democracia que deveria ser respeitada, através da moral e bons costumes.

Educação Moral e Cívica

Assim como a História, a Educação Moral e Cívica também se encontra dentro dos Estudos Sociais. Este eixo pretende proporcionar o conhecimento das perspectivas do desenvolvimento do país (CHAGAS, 1980). Segundo a lei 5692/71 o Estudo de Moral e Cívica torna-se obrigatório para o primeiro e segundo grau, Art. 7º “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

Nessa categoria, será abordada apenas a questão da Moral e Cívica. A preocupação com a moral e o civismo não foram preocupações inauguradas durante o governo militar (1964 – 1985). Encontramos, por exemplo, na Lei Orgânica do Ensino em 1942, Reforma Capanema, o mesmo objetivo de incentivar o sentimento nacionalista nos alunos (BITTENCOURT, 2005, p. 196). No período de 1964 a 1985, assim como durante o Estado Novo, a propaganda cívica e conteúdos e práticas escolares tiveram um papel importante, de mascarar os efeitos do regime autoritário, principalmente, através do incentivo ao sentimento patriota e da moral e dos bons costumes.

Questionados sobre a disciplina Moral e Cívica, todos os colaboradores tiveram alguma lembrança sobre essa disciplina, Carolina afirma:

Eu não lembro [...] acho que estavam mais diluídas dentro do restante [...] lembro muito da gente estudar em cartilhas que vinham do governo federal, era umas cartilhas que trabalhavam com a gente como se dava a vida no campo e na cidade. (CAROLINA, 2015)

Cristiano é bem crítico em sua fala sobre suas memórias “*era uma tendência não crítica do culto a pátria, a bandeira, aos símbolos nacionais, bandeira, armas, hinos.*” Sobre o conteúdo, lembra-se das mesmas questões que Juliana, sobre os ministros “*a gente fez um trabalho de quem era o presidente, quem era o vice e os ministros*”. Juliana lembra “*tínhamos a questão de cantar o hino, era muito forte, [...] Nós tínhamos que saber os nomes dos ministros [...] O respeito dessa coisa da moral e dos bons costumes*”.

Fabiano fala que, o que mais o marcou nessa disciplina foi uma música e então ele canta “*esse é um país que vai pra frente, hoho*”. Já a Julia lembra que, na escola dela havia premiação para os melhores alunos: “*sobre Educação Moral e Cívica, tinha na escola, tipo uma premiação por bom comportamento, então eu recebi nos dois anos letivos, medalha de honra ao mérito, por bom comportamento*”.

Para Luísa a “*Educação Moral e Cívica eu lembro que a gente trabalhava muito essa questão de amor à pátria, símbolos, a questão da família tradicional.*” E acrescenta que, a professora trabalhava com um livro didático, mas que os alunos não podiam manusear o livro, apenas abrir na página que a professora pedia: “*ela fazia um mistério, a gente não podia manusear o livro*”. Lucia, assim como Luísa, lembra-se da questão dos livros “*eram estudos dirigidos, então eu lembro que os livros de moral e cívica era de estudos dirigidos então tu não tinha muita opção tu ia respondendo o que tava ali.*” Ela se lembra da questão de que o Brasil era apresentado como uma democracia direta representativa, da condenação ao comunismo e do civismo, que era trabalhado na disciplina.

Essa ideia de que o Brasil não era subdesenvolvido nem subordinado, mas que era um país em desenvolvimento e nosso regime político era democracia direta representativa, isso era muito forte. (LUCIA, 2015)

Isso que Lucia traz, sobre a democracia direta representativa, Nunes e Rezende (2015), falam que os condutores do regime se expressavam através dos livros, com um discurso falacioso, para que os alunos entendessem que o Brasil, era uma democracia, mas que quem iria dirigir as ações em benefício do povo eram os governantes, sem distinção de grupo social. E acredito que, dessa forma, os alunos acabavam passando para seus familiares essa afirmação do livro como uma verdade inquestionável.

Ligia traz a questão do Programa de Saúde, conta que o professor de Moral e Cívica, trabalhou com a turma sobre a tabelinha de menstruação:

o professor ensinou como as meninas se cuidavam para não engravidar, porque a gente tinha que ter um planejamento familiar [...] então eu me lembro que me chocou, porque nem em casa a gente falava sobre aquilo. (LIGIA, 2015)

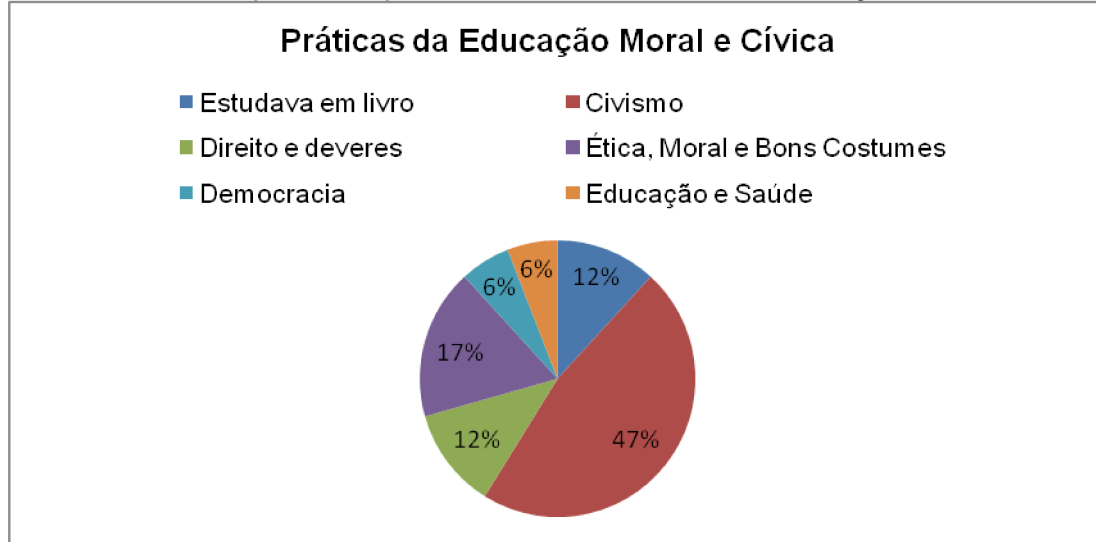
Recorda-se também que, estudavam sobre a ética e aqui ainda se refere que isso entrava um pouco na filosofia “*Então a gente estudava essas coisas, de ética, acho que aqui entrava um pouco de filosofia, com essa coisa de regramento*”.

Maria lembra que, nessa disciplina eram trabalhados os hinos e a questão dos direitos e deveres: “*era decorado, a gente sabia que vinha essa parte do direito e*

deveres, cantávamos muitos hinos [...] então eu sei todos os hinos, isso muito forte". Assim como para Juliana, a questão do hino se mostra muito presente na fala da Maria.

Figura 4

Gráfico sobre as práticas que marcaram o ensino da Educação Moral e Cívica



Fonte: Autora.

Analisando as narrativas, é possível perceber que 47% das lembranças dos entrevistados estão relacionadas à questão do civismo. As práticas lembradas trazem o culto às personalidades através do estudo do nome dos ministros, presidentes e vice, ao hino, à bandeira e confecção de materiais para os eventos cívicos. Outra questão bem significativa foi o ensino da Ética, moral e bons costumes, que aparecem 17% nas falas dos colaboradores, que Nunes e Rezende (2015) vão nos dizer que as crianças aprendiam valores como obediência, passividade e “liberdade com responsabilidade”.

Dessa forma, é possível perceber que o enfoque da disciplina era nas questões do civismo e de impregnar os alunos com valores conservadores, através do ensino da moral e bons costumes. O que nos faz concluir como Nunes e Rezende (2015), que a disciplina fazia parte do projeto nacional e era construída a partir das determinações políticas e econômicas.

A narrativa que Lucia nos traz, sobre aprender que o Brasil era nesse período, uma democracia direta representativa, era uma forma de deturpar o conceito de democracia e, ao mesmo tempo, convencer a sociedade que alguém tinha que tomar a frente do Poder, para estabelecer a ordem, que os militares, também, deveriam cumprir leis que seriam para o benefício do povo².

Comemorações das Datas Cívicas

² Inspirado no artigo “O ensino de Moral e Cívica durante a Ditadura Militar” escrito por Nunes e Rezende.

Outro assunto bastante pertinente e que todos os colaboradores abordaram durante as entrevistas, é a questão das comemorações cívicas. Apesar de estas práticas estarem relacionadas ao contexto da moral e do civismo, o seu destaque nas memórias dos participantes desta pesquisa justifica a formação desta categoria de análise.

A abordagem da fala dos colaboradores é bem parecida, tratando sobre os desfiles das escolas nas avenidas mais importantes das cidades, em que tinham que ir extremamente uniformizados e marchar como soldados. Sobre a questão de cantar o hino todos os dias antes de entrar para a aula, durante a semana da pátria e hastear a bandeira, Bittencourt (2009, p. 54) diz que, essas atividades eram programadas com o objetivo de comemorar as datas cívicas:

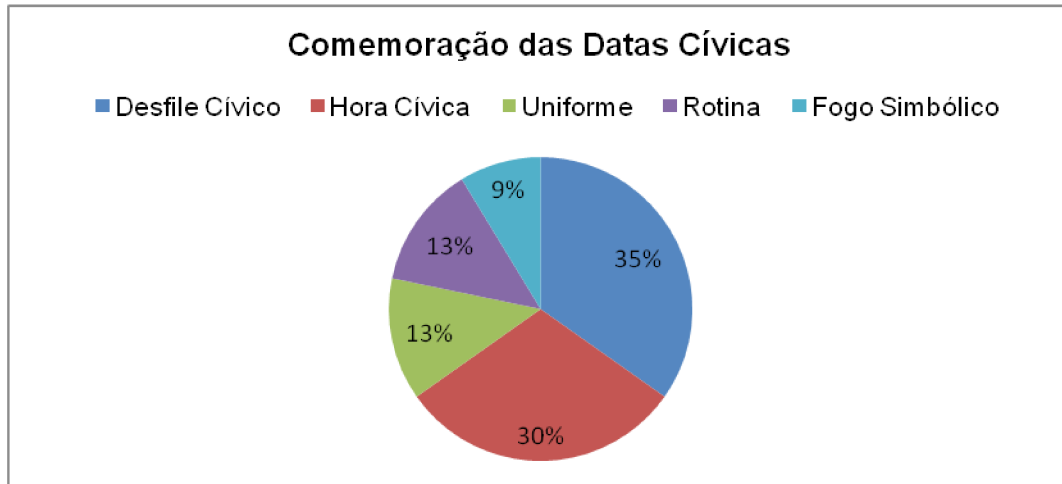
As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas as “datas nacionais”, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar.

Lucia e Carolina afirmam que tudo era sério, não tinha um debate temático como hoje em dia, *“a gente não fazia nenhuma apresentação e nada [...] era só a semana da pátria, que era bem fechada, era um planejamento que tinha que cumprir”* fala Carolina sobre a prática de cantar o hino na Semana da Pátria. Lucia conta: *“não tinha um debate temático.”*

Esse momento do ano letivo foi rememorado pelos colaboradores com muito entusiasmo, diversas vezes durante as entrevistas, porque era entendido, também, como uma oportunidade de fuga da rotina escolar diária: *“era um marco, a gente já aproveitava para ir para a rua, matar um pouco de aula”* conta Luísa. Mas, ao mesmo tempo, com uma crítica muito forte de uma intensa campanha para uma escola voltada para a militarização. Fabiano, inclusive afirma: *“o desfile de 7 de setembro, era um desfile de militar. E a gente errava o passo, porque a gente não sabia marchar que nem soldado”*. Também, Lúcia e Cristiano, respectivamente, comentam: *“era uma escolarização no modelo militar”* e *“era uma ideia muito forte de civismo”*.

Figura 5

Gráfico sobre as formas de comemoração das Datas Cívicas citadas pelos colaboradores



Fonte: autora.

A partir do gráfico, é possível perceber que a prática predominante que apareceu na fala de todos os entrevistados é o desfile cívico de 7 de Setembro, 35% das narrativas tratavam de contar como acontecia os desfiles. E 30% da fala de todos os entrevistados, envolvem a questão da hora cívica, que ocorria ou na entrada ou na saída dos estudantes da escola, sempre no mesmo formato, em fila, em silêncio absoluto e cantando o hino com todo o respeito. 13% das falas se referiram à questão de ser uma rotina, o que é muito significativo, pois essa rotina foi construída nas escolas, para “[...] reiterar, por meio de diversas atividades pedagógicas, os valores e princípios da “unidade nacional” contidos nos projetos educacionais” (NAGLE, apud BITTENCOURT 2009, p. 55).

Percebe-se que essa prática de comemoração das datas cívicas, e especialmente de 7 de Setembro – por ser o mais comentado, tinham um importante papel de criar e incentivar um sentimento nacionalista, de amor à pátria. Outra questão é que, muito embora, alguns colaboradores demonstraram um posicionamento crítico sobre essa militarização, à maioria lembra com saudosismo. Porém, é notório que essa crítica ao civismo e a militarização foi construída muito depois, pois quando se é criança não se tem muita clareza do que está acontecendo na sua volta, e isso ficou muito explícito na narrativa dos colaboradores.

Relembrando esse momento festivo na minha trajetória escolar, percebo que ocorreram mudanças ao longo do tempo. Acredito que para que fosse esquecido esse momento de censura da História de nosso país. Quando me lembro da comemoração das datas cívicas em minha escola, não me lembro de nada disso, a não ser cantar o hino, em filas e hasteando a bandeira durante a Semana da Pátria. E até isso, foi se perdendo ao longo dos anos. Quando cheguei ao final de meu Ensino Fundamental,

lembro que na escola em que eu estudava, cantávamos o hino nacional e fazíamos o hasteamento da bandeira apenas em um dia da Semana da Pátria, normalmente quando antecedia o feriado.

Finalizo essa categoria, me questionando se é necessário que as escolas percam o incentivo ao amor à Pátria, para esquecermos algo de ruim na História brasileira? Será que devemos esquecer esse período? Ou será que ele deve ser lembrado, com as reflexões necessárias sobre os valores e os conceitos de uma sociedade democrática, para que não volte a se repetir?

Livros como instrumentos de Ensino

A utilização dos livros didáticos pelos professores como instrumento fundamental para as aulas foi um tema muito relevante nas narrativas. Uma questão levantada é que os livros didáticos, para os alunos da escola pública, eram distribuídos pelo governo, como afirma Fabiano *“os livros didáticos era o que o governo distribuía”*. Desta forma, os alunos tinham que ter muito cuidado, como vem nos dizer Juliana *“eram da escola, Dus o livre se a gente riscasse”*. Sobre isso, Assis (2012), fala que a distribuição dos livros didáticos era uma forma que o governo tinha de controlar o conteúdo geral do ensino.

Carolina afirma que, como estudava em escola privada, tinha que comprar os livros didáticos e que esses custavam bem caro. *“Livros didáticos eram escolhidos pelas professoras no início do ano e tínhamos que comprar. Eram sempre livros muito caros”*. Juliana também levanta essa questão, quando fala do atlas para a disciplina de geografia: *“algum livro a família tinha que comprar. Tipo assim, o atlas, eu me lembro que era parte do material escolar e minha mãe tinha que comprar para mim”*. Maria, fala que *“não tinha muito acesso na escola pública. Eram poucos os livros que a gente tinha. Tinha que comprar. Então isso também não era uma coisa muito comum”*.

Segundo Cristiano e Carolina, os livros didáticos eram cheios de conteúdo e muitos exercícios *“sempre com conteúdo e exercícios”*, diz Cristiano. *“Eram livros que continham muito conteúdo e exercícios”*, se expressa Carolina. Juliana, também afirma que cada aluno tinha o seu, e que não era comum trabalhar em grupo, *“todo o aluno tinha o seu livro. Era raro usar o livro em dupla. Tu tinhas que ter o teu material”*.

O que podemos observar é que, mesmo Maria e Juliana que estudaram na rede estadual, diferem na questão da distribuição de livros pelo governo. Isso por mais que não esteja explícito na fala de Juliana, é notório, que uma vez sendo distribuído pela escola para os alunos, quem financiava era o governo. Porém, Maria afirma que, eram livros que deveriam ser comprados pelas famílias. Até onde o sistema de distribuição de livros

didáticos alcançava todas as escolas públicas? Todos os livros eram doados pelo governo?

Juliana consegue lembrar bem sobre essa questão dos livros, pois relata que uma vez teve problemas com a escola, sobre seu atlas que sumiu. “*Aconteceu uma situação comigo que roubaram o meu atlas, minha mãe tinha comprado, e desapareceu naquela semana. E a minha mãe foi na escola e aí acharam e devolveram o atlas*”. Da mesma forma, Julia relata que não lembra sobre os livros, pois passava por um momento familiar difícil com a prisão do pai. Entendo que as memórias trazidas por ela foram escolhidas, inconscientemente, de uma forma que não a machucasse.

Assim, é evidente que o livro era um importante instrumento de ensino para os professores, pois segui-lo era, visto como, a garantia de que estes docentes estavam ensinando exatamente o que era previsto ensinar naquele contexto. Em compensação, para os alunos, é notório que o livro didático era um material didático chato, com muito conteúdo e exercícios. O que não mudou em meu período de estudo, pois tive muitos livros didáticos, cheios de matéria e conteúdo, e que, muitas vezes, não eram nem utilizados pelos professores, e, quando utilizados, lembro-me bem que achava enfadonho ter que procurar as respostas de questionários, que continham ao final dos capítulos, nos textos do livro didático.

Considerações Finais

Ao analisar as narrativas dos colaboradores desta pesquisa percebi marcas do período alvo deste estudo na educação que vivenciei (e vivencio) na qualidade de aluna. Algumas dessas marcas não são invenções da política educacional que balizou o período de Ditadura Civil-Militar no Brasil. São, também percebidas em períodos anteriores, como, por exemplo, a formação voltada para o trabalho, e que pode ser encontrada até hoje nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais.

Voltando à minha questão problema: Como as pessoas que foram estudantes no período de 1971 a 1983 recordam e percebem sua experiência escolar no 1º grau, percebi que as memórias, não podem ser generalizadas.

Percebi também, que a escola era entendida como instituição fundamental para conduzir uma sociedade que acreditasse e apoiasse o sistema vigente naquele período, através de um ensino baseado no tecnicismo e que esta opção estava atrelada às questões, também, relacionadas ao mundo econômico/ empresarial.

Penso que o significativo da minha pesquisa foi perceber, que mesmo com o que estava escrito na Lei, o ensino nas escolas dependia muito da posição do professor e da escola. Pois, tivemos uma lembrança bem significativa de uma professora, que mesmo

vivendo durante uma ditadura, questionava seus alunos, os fazendo refletir sobre os fatos históricos e tinha compromisso em ensinar acerca da realidade da época.-

Outra questão é que muito embora, alguns colaboradores demonstraram um posicionamento crítico sobre a militarização do ensino, a maioria lembrava com saudosismo o seu período de escolarização. E isso é entendido, pois, creio que, quando se é criança, se tem a inocência e isso ficou muito explícito na narrativa dos colaboradores. Penso que, essa crítica ao civismo e à militarização, no período da infância, não havia. Foi uma crítica construída após esta fase.

Permiti-me fazer, ao longo da análise um contraponto, com as lembranças que tenho do meu período escolar, pois, ouvindo os relatos, me lembrei de muitos aspectos da minha trajetória que se assemelham com o que foi levantado pelos colaboradores. Com isso, considero que a Ditadura Militar deixou marcas e reflexos que são sentidos até hoje. E penso que, isso ocorre, pois muitos dos professores de hoje – assim como os entrevistados, foram formados durante o regime. A partir, das memórias dos colaboradores é possível perceber que as práticas daquele tempo se assemelham muito com as práticas da maioria de meus professores, 20 anos depois do fim da ditadura.

Acredito que, um fator contributivo para este acontecer é o fato de exercemos uma das poucas profissões que é vivenciada dos dois lados. Primeiro como aluno nos bancos escolares e, depois, como professor. Desta forma, nossas experiências como alunos influenciam a nossa constituição enquanto professores e professoras e podemos, mesmo sem perceber, reproduzir os exemplos que tivemos.

Percebo que se o estudante que está se formando para ser professor, não desenvolver uma consciência crítica e reflexiva, se aprofundando nas teorias pedagógicas que permeiam as práticas de ensino, essa realidade dificilmente será mudada.

Se continuarmos não entendendo educação como um investimento à longo prazo, vamos continuar formando uma sociedade reprodutora, não crítica. Refleti sobre isso, analisando as passeatas que aconteceram contra o governo, desde a reeleição da Presidente Dilma Rousseff que, foi reeleita pelo voto da maioria dos brasileiros. Milhares de pessoas, não satisfeitas com os resultados das urnas e, principalmente, com as políticas desse governo, foram às ruas pedindo o impeachment da Presidente e à volta do Regime Militar. Isso me leva a crer, que essas pessoas desconhecem a História do Brasil, e que principalmente, não tem conhecimento acerca do que é uma ditadura.

Referências

Obra Completa:

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: edições 70. 2009.

- CHAGAS, Valnir. Educação Brasileira: O ensino 1º e 2º graus – Antes, durante e depois. – 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- GERMANO, José. Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985) – 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GHIRALDELLI, Paulo. História da Educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.
- PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. 7º ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil (1930-1973). 23º ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Capítulo de livro:

- BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. O Ensino de História: e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2009.

Texto disponível na web:

- BRASIL. PORTAL DA LEGISLAÇÃO. GOVERNO FEDERAL [on-line]. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acessado em out 2015.
- NUNES, Nataly. REZENDE, Maria. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acessado em: out, 2015.

Texto publicado em revista:

- ASSIS, Renata. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Publicada em Educação em Perspectiva, v.3, n. 2, p. 320-329, jul./dez, 2012.

A CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA CAPITAL GAÚCHA: ASPECTOS DE TEMPO E ESPAÇO (1772-1900)

Carine I. Popiolek

Programa de Pós Graduação em Educação / Mestrado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

carineprofe@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta alguns aspectos relacionados à criação das instituições escolares na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Visando identificar características das instituições fundadas na cidade, optou-se por elaborar uma listagem das mesmas para posterior análise. Para tanto, buscou-se a consultar as documentações oficiais e publicações acerca do assunto. Após visitas a instituições que fazem a guarda e arquivamento de acervos de diferentes grupos de documentação histórica, foi possível a construção da lista, de vários níveis de ensino entre 1772 e 1900. Após a coleta dos dados, as informações foram reunidas e analisadas, apontando também legislação e características sociais, econômicas e culturais. Sandra Pesavento, Luciano Filho e Regina Schneider foram consultados.

Palavras-chave: Instituições escolares, Porto Alegre, tempo e espaço.

Introdução

A criação de instituições escolares pode sofrer influências de diversos aspectos, o que conseqüentemente impacta no acesso às mesmas e posterior desempenho escolar. Podemos citar como exemplo a dinâmica urbana, o espaço/território e questões sociais, culturais, econômicas e étnicas.

Os estudos sobre as instituições escolares de Porto Alegre geralmente referem-se a um grupo direcionado de escolas ou a uma em especial. Assim, sabe-se que muitas instituições foram sofrendo alterações, enquanto outras não. Percebendo uma oportunidade de análise nesse sentido e vinculando aos objetivos do Projeto de Pesquisa Interinstitucional : “A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)”, optou-se por elaborar uma listagem das instituições escolares fundadas em Porto Alegre, para, sabendo quais são as instituições, poder analisá-las posteriormente. Utiliza-se a expressão “instituições escolares”, no sentido de tentar abranger as mais diversas possibilidades de ensino identificadas na cidade. Além disso,

identificar características das escolas e fatores que possam ter impactado em sua criação foi outro objetivo. O trabalho faz parte do projeto de mestrado e compreende os anos de 1772 a 1900, sendo o primeiro o ano oficial de fundação da capital gaúcha e o segundo buscando apontar a transição do período imperial para o republicano, mas sem a inserção deste último, pois outras características específicas identificam o mesmo.

Além dos livros, artigos e publicações de autores consagrados e de pesquisadores de diversas áreas, a busca em documentos oficiais também foi fundamental para o desenvolvimento da listagem das instituições de ensino. Para isso, acervos foram consultados e em especial pode-se citar o AHPAMV (Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho), o Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, a Biblioteca Pública Municipal Josué Guimarães e o Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo.

Escolarização, dinâmica urbana e ampliação do acesso à escola

A história das cidades quanto a sua escolarização normalmente está vinculada à cultura da população, atividade política/econômica/social e, especialmente nos municípios mais antigos, com características étnico-religiosas. A colonização de exploração e povoamento acaba por impor algumas raízes, que tendem a ser as primeiras características do lugar. Também por isso acabam influenciando a forma como a escolarização acontece. A reflexão acerca da dinâmica urbana podendo impactar na ampliação do acesso à escola vem de leituras que apontam aspectos da própria área educacional, quanto da distribuição da população no território abrangido por uma cidade. Com o tempo, essas características tendem a mudar em função de diversos fatores; sejam eles econômicos, naturais, políticos, sociais e etc.

No final do século XIX e início do XX, em escala mundial, nota-se a ampliação do acesso ao ensino público primário e a afirmação do modelo de escola seriada. (GIL, 2013. p.1). Eliane Peres (2000, p.78-79) afirma acerca dos colégios elementares:

[...] é durante o século XIX, com o fenômeno da estatização da escolarização, da obrigatoriedade e da expansão do ensino, que o modelo escolar cujas características principais eram a organização de

grupos homogêneos em classes graduadas, o ensino simultâneo, a graduação dos estudos e a organização rígida e controlada do tempo, tornou-se, como afirma António Nóvoa, o único sistema imaginável ou aceitável de organização pedagógica.

No Brasil, esse modelo de escola seria implantado primeiramente em São Paulo, em 1893, por iniciativa dos republicanos. Durante o início do século XX outros estados brasileiros também aderiram a esse tipo de escola. Gil aponta:

Reputadas como “templos de luz”, dessas escolas, frequentemente funcionando em prédios imponentes construídos especificamente para essa função nos núcleos urbanos mais destacados das diversas regiões, esperava-se que livrassem o país da ignorância e do analfabetismo, vistos como herança turva do período imperial e potencial impedimento para o progresso do Brasil republicano (Souza, 1998; Carvalho, 2003; Faria Filho, 1996). (2013. p.2)

Segundo Schneider, no caso específico do Rio Grande do Sul:

O estado da instrução pública Provincial era de atraso, mostrando-se completamente desorganizada em vista do movimento revolucionário iniciado em 1835. Influía no atraso em que se achava [...] o fato de grande parte da população provincial estar espalhada pelo território, morando os habitantes a grandes distâncias uns dos outros e dos lugares em que se achavam estabelecidas as aulas.[...] Quanto ao ensino particular, não havia dados [...] (SCHNEIDER, 1993, p.59)

Muitas, e também pode-se dizer quase que a maioria, das características da escolarização do estado do Rio Grande do Sul foram também vivenciadas em Porto Alegre, que passou a ser capital do Estado oficialmente em 1772. Para Pesavento (1999, p. 11) a cidade fascina e ao mesmo tempo intriga, devido a esta complexidade que nos abre possibilidades para a compreensão desta subjetividade, seja em seu imaginário, no patrimônio cultural, nos lugares de memórias ou seu espaço urbano.

O estudo das relações/implicações entre o espaço urbano e as instituições escolares pode estabelecer aproximações entre a cidade, sua população e as formas de escolarização. Em busca desta compreensão, baseio-me nos pressupostos de Sandra Pesavento acerca do imaginário da cidade. A esse respeito, a autora revela que:

...se a cidade se impõe como problema e, portanto, como tema de reflexão e objeto de estudo, ela se oferece como um campo de abordagem para os estudos recentes sobre o imaginário social. Nossa contemporaneidade é atravessada pelo domínio das imagens, pela criação de uma realidade virtual, pela expansão da mídia e pela

constituição de “um mundo que se parece”. Em suma, o imaginário, como sistema de ideias e imagens de representação coletiva, teria a capacidade de criar o real (PESAVENTO,1999, p. 8)

No Rio Grande do Sul a educação, anteriormente chamada instrução, era por vezes tida com muita preocupação, como menciona Schneider (1993). Em outros momentos também era negligenciada, gerando desagrado por parte da população, sendo deixada em segundo plano tanto por parte do governo estadual quanto municipal. Independentemente dos investimentos e das ações, mesmo que limitados, segundo Faria Filho (2000, p.135):

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

O autor ainda comenta a respeito da própria legitimidade da escola e do lugar social em relação ao papel e presença do Estado na área da instrução. Nesse sentido, percebe-se que a escola como se conhece hoje fez parte de diversas discussões e de um processo de afirmação e conscientização da sociedade como um todo acerca da importância das instituições escolares; seja para a população da época seja para a formação de novas gerações. Ao enfatizar essa sucessão de mudanças, o autor afirma:

Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: 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, 2000, p. 136)

Uma das situações vivenciadas estava ligada à divisão de opiniões das elites: uma parte apoiava a escolarização das classes inferiores como forma de controle, enquanto outra parte tinha receio, pois poderia gerar a auto-organização destas classes.

Percebendo essas características, um apontamento sobre os sujeitos que compõem essas classes, espaços e vida em sociedade precisa ser analisado, no sentido da cultura envolvida também nos processos educacionais. Assim, Veiga-Neto aponta:

Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual daremos sentido às nossas vidas. É esse dar sentido que faz de nós uma espécie cultural (2004 p. 57)

Nesse sentido, a cultura liga-se ao comportamento que é transmitido socialmente, não geneticamente, por esse motivo também vale salientar que não há como pensar a identidade individual fora de um grupo social, isto porque a própria interpelação só é possível quando o indivíduo se confronta com outros indivíduos. O autor conclui expondo que o processo de identificação é radicalmente contingente, o simples fato do ser humano estar vivendo faz dele sujeitos/identidades abertas, inacabadas. O fechamento seria a morte. Ainda sobre o viver em sociedade, o autor evidencia que seria “viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros.” (VEIGA-NETO, 2004). E ainda afirma que uma sociedade sem relações de poder seria uma abstração, especialmente quando expõe que as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos. Dessa forma também pode-se explicar diversas atitudes dos sujeitos e que, como já citado, influenciam grupos e sujeitos, implicando no seu modo de pensar, agir, gerando consequências também culturais.

Nesta abordagem, pensando nas relações étnico-raciais, os aspectos citados acima contribuem consideravelmente, na medida em que tratam também da educação, dos sujeitos, dos grupos, da sociedade, das relações de poder, dos modos de viver, de pensar, de agir, da história, do tempo, do capital simbólico, da escola, das identidades, da modernidade, da cidadania, das classes sociais e suas práticas: sociais, econômicas, culturais, políticas. São diversas as perspectivas que colaboram nas reflexões acerca dos temas propostos. Quanto à instrução da infância, no estado de Minas Gerais, Cynthia Greive Veiga (2005, p.94) escreve:

[...] é provável que a proibição constitucional de frequência de escravos às aulas públicas faça parte da estruturação da monarquia constitucional na previsão e afirmação da produção do cidadão. Nesse caso a condição de escravo enquanto mercadoria se agregou um novo valor, o de não cidadão. Ou seja, a sua interdição à escola esteve associada a uma nova organização social que reconhecia os direitos da população à escola, desde que livre, enquanto uma nova postura de gestão do público.

Buscando esclarecer a presença dos negros da escola, a autora aponta também que nos mapas de alunos e de frequência várias análises são possíveis e ela observa a condição jurídica de escravo e a ausência do dado “cor”, este último não aparecendo nos modelos de mapas de frequência a partir da lei provincial de 1835. A autora reitera:

Já os dados relativos à frequência de meninos escravos a aulas nas décadas de 1920 e 1930, destaca-se que se encontrou maior registro de sua frequência em mapas de aulas particulares que públicas, portanto os senhores pagavam pelos estudos de seus escravos. Não obstante, na Constituição e em toda legislação posterior não há nenhuma menção de proibição de escravos frequentarem mestres particulares. O que foi reiterado permanentemente é a proibição de sua frequência a aulas públicas de professores providos pelo Estado (VEIGA, 2005, p. 95).

Pode-se perceber no estado mineiro o registro em alguns momentos da presença dos negros na escola. Um dos possíveis motivos para que não aparecessem registros em outros períodos poderia ser em função da não obrigatoriedade de elaboração dos mapas de frequência por parte dos professores particulares, pois estes mapas não eram condição para o recebimento de seus salários. No caso dos professores públicos, a exigência era acentuada. A falta de informação das aulas particulares era também uma das reclamações dos presidentes e delegados. Dessa forma, a autora afirma que haveria possibilidade de que crianças escravas tivessem tido acesso a instrução elementar, desde que de forma particular ou do ensino doméstico, sendo que nestes não havia prescrição normativa, considerando-se ensino livre e sem necessidade de inspeção.

Ainda sobre o registro da cor, Veiga reitera que em função da ausência dessa informação a partir de 1835, existe a possibilidade de se pensar numa dimensão oposta à interdição das crianças escravas às escolas públicas. Assim sendo, “na produção do imaginário de uma nação civilizada esteve a

necessidade de inserção, via escolarização, de todos na sociedade, independente das cores” (VEIGA, 2005, p. 96). Nesse sentido, remete-se à parte da historiografia da educação que comenta acerca da educação para todos e que pelos mais variados motivos não esteve registrada por diversos períodos e por diversas limitações. Dessa forma, buscando documentações que não as escriturações oficiais, obtêm-se dados de crianças recebendo aulas em vários locais e sem registros dessas ações.

Sobre a legislação, Veiga faz uma análise parcial em algumas províncias e constata que no Rio de Janeiro houve a proibição de frequência na educação pública do “preto africano”, que seria o “não-brasileiro”. No caso de São Pedro do Rio Grande do Sul, havia registro expresso da proibição de frequência de “pretos”:

Portanto, excetuando essa província, é possível afirmar que no processo de institucionalização da instrução elementar no Brasil houve uma distinção entre cor (qualidade) e condição jurídica (ser livre/ser escravo) na previsão da gratuidade escolar e frequência obrigatória. [...] Para ampliarmos essa discussão penso ser necessário trazer a questão relativa ao grau de mestiçagem da população brasileira, o que não ocorreu em países como os EUA, originando escolas segregadas para brancos e negros (VEIGA, 2005, p. 96).

Para constatar que inexistiu a interdição dos alunos em função da cor, a autora fez o cruzamento de mapas da população e das listas de alunos em idade de frequentar a escola, de uma mesma localidade e no mesmo ano. Estes documentos atendiam ao exigido em lei, e os pais eram obrigados a enviar os filhos à escola, dentro de determinada faixa etária.

Segundo Gil e Hawat, no século XIX, no Brasil, a escola era normalmente constituída por uma sala de aula, somente com um professor, que atendia estudantes de várias idades e adiantamentos. Desde início do século XIX, ainda nas aulas régias, eram elaborados documentos, chamados de mapas, para registrar informações a respeito dos alunos. Dados como o número de alunos, sua proveniência, condição social, grau de adiantamento, faixa etária faziam parte desses mapas. Também através desses dados era possível identificar características desse público. Além disso, os mapas permitiam averiguar a assiduidade dos docentes, que estava atrelada à manutenção da escola e o pagamento do próprio professor. No caso das

escolas particulares essa documentação pode não ter sido elaborada ou arquivada, pelo menos até os anos de 1930. (GIL e HAWAT, 2015, p. 22)

Ainda sobre escolas, Gil e Hawat (2015, p.27) apontam: “Entre as escolas isoladas havia o que se chamava de “aulas públicas”, ou seja, escolas de apenas uma sala, providas de um único professor, funcionando em prédios adaptados e sob responsabilidade direta da administração do governo estadual.

É importante compreender quem era o público atendido pelas instituições, pois, através destas informações será possível identificar características que podem colaborar com o entendimento e a relação existente com o local de instalação das escolas.

Em relação ao estudo das instituições, Bressan (2013, p. 32) afirma: “implica em conhecer novas maneiras teóricas e metodológicas de compreender o papel da escola em determinados contextos históricos, estabelecendo um diálogo entre os âmbitos que constituem a estrutura social”.

Escolas de Porto Alegre

A busca por informações sobre o ensino em Porto Alegre, desde o seu início, foi apresentando-se como algo com várias descobertas. Esse termo no sentido de, mesmo com tantas visitas e acervos, encontrar alguns materiais que tivessem o tema educação minimamente com alguma cronologia e informações a respeito das instituições escolares; ou de ensino do município foi de grande valia; pois em diversos momentos os materiais encontrados estavam simplesmente denominados como “educação”, ou se encontravam em acervos com temas variados, organizados em ordem cronológica.

Um destes materiais, encontrado na Biblioteca Pública Municipal Josué Guimarães, é o livro: *Aspectos Gerais de Pôrto Alegre*, de Fotunato Pimentel, editado em 1945 pela “Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial” composto por dois volumes. A obra completa possui 648 páginas, sendo o primeiro volume com 464 páginas e o segundo com as restantes. Trata-se de uma edição comemorativa ao cinquentenário do Jornal Correio do Povo.

Segundo Pimentel (1945), em 1778 se instalou a primeira aula primária em Porto Alegre, sob a direção do professor Manoel Simões Xavier. O ensino

público acentuou-se a partir de 1860-1880, quando foram organizados o Ateneu Rio Grandense, a Escola Normal e a Escola Militar. Em julho de 1928, foi oficializado o primeiro Ginásio Estadual. Em 1937, a cidade tinha 252 aulas primárias. Em 1941, eram 280 escolas. Além da Universidade de Porto Alegre, funcionavam a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, a Faculdade Católica de Filosofia, o Instituto de Belas Artes, o Instituto de Educação, vários institutos técnicos, colégios, ginásios masculinos e femininos, escolas de professores (inclusive rurais), escolas experimentais, grupos escolares, muitas unidades isoladas de ensino primário, diversos cursos noturnos para o ensino comercial, secundário e primário.

O Liceu D. Afonso teve sua pedra fundamental lançada em 1º de fevereiro de 1845, pelo imperador. O artigo 1º, da lei nº 777, de 4 de maio de 1871 deu ao prédio, ainda em construção, a denominação de Ateneu Rio Grandense e aí se estabeleceu uma instituição de ensino secundário com internato e externato e um curso de estudos feito em 4 anos, constando ensino clássico e profissional, devendo as cadeiras ser providas por meio de concurso anunciado com antecedência de seis meses. Em 31 de dezembro de 1871 fechou-se a casa onde funcionava, desde 1º de maio de 1859, o Liceu D. Afonso e, em 3 de fevereiro de 1872, as lições passaram a ser ministradas no Ateneu Rio Grandense. Nesse prédio, na parte considerada o externato, havia salas onde também funcionaram a Diretoria de Instrução Pública, as aulas de Instrução Secundária, a Escola Normal para ambos os sexos e a escola de primeiras letras. Anexa à Escola Normal funcionava uma aula prática dirigida pela professora Josefina Tereza de Barros e auxiliares habilitadas com o curso da Escola Normal e educadas no Asilo Santa Tereza. Nesta escola os cursos eram frequentados por alunos que terminavam o elementar e passavam para o normal.

Como pôde-se constatar, algumas instituições de ensino mudaram de nome com o passar dos anos pelos mais variados motivos. Nesse caso, o prédio continuava no mesmo lugar, mudava-se o nome e em algumas situações também o nível e modalidade de ensino ofertados. Porém, como afirma Bakos (1996), em determinados períodos, as aulas públicas mudavam de lugar em função da baixa quantidade de estudantes; porém, mantinham sua

nomenclatura, mudando de endereço, visando locais onde a demanda por aulas fosse maior em função da quantidade de alunos.

Pesavento (1999, p. 265) expõe que o primeiro ato do primeiro intendente de Porto Alegre, que permaneceu no poder entre 1892 e 1896: “...foi dotar a cidade da sua Lei Orgânica do Município. Cabia à intendência a organização do sistema viário, da assistência pública, de regular e inspecionar a educação e o serviço de higiene, etc.”

No livro de Pimentel (1945), também aparecem informações mais específicas, como a criação, em 1800, das tradicionais escolas Antônio d’Ávila, conhecido como “amansa burros” e Antônio Paraízo Mariano, o “tico-tico”. Em 1827, o professor Antônio Alves Pereira Coruja instalou na cidade uma aula de ensino mútuo. As aulas públicas foram criadas por lei provincial em 1837, lei nº 14, de 22 de dezembro. A Escola Normal foi criada em 5 de abril de 1869. A Delegacia da Instrução Pública foi criada pelo decreto nº 5.429, de 2 de outubro de 1873. A Escola Militar, que também já se chamou Escola Preparatória de Porto Alegre, teve sua origem através do decreto nº 634, de 20 de setembro de 1851. Em substituição à Escola Normal, foi criado, pelo decreto nº 373, de 14 de março de 1901, um Colégio Industrial. A Escola Complementar foi criada em Porto Alegre pelo decreto nº 907, de 16 de maio de 1906. Em 1875, Porto Alegre tinha 16 colégios, sendo 9 de ensino secundário.

O Ginásio Estadual, instituído em 1928, a princípio era formado pelos ginásios municipais Anchieta e Nossa Senhora do Bom Conselho, estadualizados pelo decreto nº 4.087, de julho do mesmo ano. Em 1931, através do decreto nº 4.823, de 28 de julho, é estadualizado o Ginásio de Santa Maria. Mais tarde acontece o mesmo com o Ginásio N. S. do Rosário de Porto Alegre.

Em 1940, o mesmo autor contabiliza no município 149 unidades escolares primárias gratuitas e 93 remuneradas, totalizando 242. No ensino secundário, 12. No ensino doméstico, 7. No industrial, 3. No comercial, 15. No artístico, 44. No pedagógico, 4. No ensino superior, 13 e em outros ensinos, 29; totalizando 127 unidades educacionais. Os estabelecimentos de ensino profissional e técnico estavam assim listados: Técnico-profissional (técnicos rurais e técnicos artífices), Escola de Comércio, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas,

Instituto de Comércio de Pôrto Alegre, Instituto Pôrto Alegre (curso de contador de 3 anos), Escola de Comércio (anexa à Faculdade de Direito), Faculdade de Direito, Escola de Engenharia (civil, mecânico eletricitas, curso de química industrial), Escola de Agronomia e Veterinária, Faculdade de Medicina (cursos de medicina, farmácia, odontologia, enfermagem e obstetrícia).

A listagem apresentada abaixo é composta por informações das instituições, obtidas através de livros e documentos oficiais encontrados nos acervos pesquisados e já mencionados. Estão listadas informações de 53 entidades, não necessariamente em ordem cronológica, em função da forma que estavam apresentadas nas fontes. A terceira coluna procura detalhar mais a respeito de cada uma ou o local de onde a informação foi obtida.

Quadro 1

Lista das instituições de ensino criadas em Porto Alegre

Instituição	Ano de criação	Informações
Aula para meninos-Prof. Manoel Simões Xavier	1º ou 2 de setembro de 1778	Schneider, pg. 14
Aula de Antonio d'Avila	8 de janeiro de 1800	Schneider, pg. 15/16
Aula particular de latim	1800	Fundada pelo padre Thomé Luiz de Souza. Em 15 de outubro de 1807 foi transformada em Aula Régia (pública) pelo governador Paulo Jozé da Silva. Schneider, pg. 19
Escola pública de primeiras letras	1820	Schneider, pg. 21
Escola de Ensino Mútuo Professor Antônio Álvares Pereira	1827	Foi nomeado professor em 10 de março de 1827 (p.26) e Em 02 de agosto de 1827 começou a funcionar tendo sido conhecida como Escola do Professor Coruja. Incendiada em 1 de setembro de 1837.

(Coruja)		
Cadeiras...	1831	José de Paiva Magalhaens Calvet. Em 6 de abril de 1831 pretendeu a cadeira de Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria Retilínea, obtendo provisão em 16 de maio de 1831.
Aula Pública	1831	Em 1 de junho de 1831 inaugurada a Aula pública para o estudo de Matemática, Geometria e Rudimentos gerais de Engenharia, fundada pelo Padre João de Sant Barbara
Aula para meninas	1832	Prestou exame em 8 de maio de 1832 para a Primeira aula para meninas em Porto Alegre, (p.35)Francisca Carolina do Prado Seixas
Professor de Gramática Latina em Porto Alegre.	1836	Chrysostomo Rocha e Araujo
Colégio de Artes Mecânicas	1837	Criação do Colégio de Artes Mecânicas e a Primeira Lei Provincial que organizou a instrução primária, inclusive com a solicitação de licença por parte dos professores das escolas particulares . (p.29 Schneider) e (p.47-48)
Liceu Dom Afonso	1851	Funcionou a partir de 1851 em prédios alugados até 1871. A conclusão da obra só aconteceu em 1872, quando o então Liceu foi extinto e deu lugar ao Ateneu Rio-Grandense, que também foi logo extinto.
Curso de Infantaria e Cavalaria	1853	Em 2 de abril de 1853 começou a funcionar a primeira escola de formação de oficiais do exército, considerado por alguns como o primeiro instituto superior do RS, com matrícula inicial de 70 alunos. Em 1858 passou a denominar-se Escola Militar Preparatória.Em 1863 com a nova mudança por decreto do Ensino Militar, é retomado o nome de Escola Militar Preparatória de São Pedro do RS.Em 1906 Escola de Guerra, no casarão da várzea.
Seminário Diocesano	1855	Criado em 4 de março de 1855, que ao lado da Escola Militar foi uma das instituições de ensino superior.

Asilo Santa Leopoldina	1857	Para abrigar meninas órfãs, principalmente da Casa de Roda da Santa Casa, na Duque de Caxias esquina João Manoel, com 26 asiladas.
Colégio Fernando Ferreira Gomes	186?	Funcionava desde o princípio da década de 1860, inclusive com internato e curso secundário. Passou a manter apenas o curso primário conforme aviso de dezembro de 1876.
Escola Normal da Província	1869	Em 5 de abril de 1869 começou a funcionar em um prédio alugado na Esquina da Riachuelo com a então Rua da Ladeira, sob a direção do padre Joaquim Cacique de Barros.
Asilo Colégio Santa Teresa	1864	Em 1864 começou a funcionar com 29 internas. Hoje é a FASE.
Escola Militar de Porto Alegre		Aparece no verbete da esc. De eng. Franco
Liceu Rio-Grandense		Aparece no verbete da esc. De eng. Franco
Escola Normal da Província (hoje Instituto de Educação)	1869	Criada para formar professores para o primário
Colégio Farroupilha	1886	
Escola de Fármacia e Química	1885	
Escola de Engenharia	1896	Governo estadual e municipal subencionavam generosamente.
Faculdade de Medicina	1898	
Faculdade de Direito	1900	1º nome: Faculdade Livre de Direito
Escola Normal da Província	1869	Depois passou a Instituto de Educação General Flores da Cunha, em 1930 e atual localização (ou 1934?)

Colégio Americano	1885	Iniciou naquele ano com o nome Colégio Evangélico Misto. Primeira sede própria em 1920, na Av. Independência. A Congregação Metodista fundou a escola dirigida pela Professora Carmen Chacón foi a origem do Colégio Americano.
Colégio Anchieta	1890	Em 1903, curso médio. Nome de Anchieta em 1901.
Escola Brasileira	1890	O Professor Inácio Montanha criou a escola com externato e internato. Teve papel relevante no ensino médio (?)
Colégio Feminino	1890	A professora Cecília Corsuil Du Pasquier fundou um colégio feminino que teve curso primário e secundário até a década de 1920, localizado na esquina das ruas Marechal Floriano e Jerônimo Coelho.
Escola Americana da Igreja Episcopal	1891	Lecionavam os reverendos Morris e Kinsolving e mais o professor Vicente Brande, que já mantinha uma escola a mais tempo.
Escola Livre de Farmácia e Química Industrial de Porto Alegre	1895	Foi fundada em 29 de setembro de 1895 e deu origem a atual Faculdade de Farmácia da UFRGS. Sua primeira turma com 11 formandos concluiu o curso em 1899.
Escola de Engenharia de Porto Alegre	1896	Fundada em 10 de agosto de 1896, deu origem a atual Escola de Engenharia da UFRGS. Na fundação criação de curso de Agrimensura. A escola compreendia os seguintes institutos: Julio de Castilhos(secção de ensino primário e secundário), Engenharia (secção de engenharia civil), Parobé (técnico e profissional), Astronômico e Meteorológico, Eléto-Técnico, Borges de Medeiros (secção de ensino de agronomia e veterinária)
Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre	1898	Resultado da fusão da Faculdade de Farmácia e Química Industrial de Porto Alegre com o Curso de Partos . Em 1911 passou para Faculdade Livre de Medicina, com Farmácia como anexo durante muito tempo. Integra a UFRGS.

Ginásio do Rio Grande do Sul	1900	Criado como departamento da Escola de Engenharia, preparava alunos que se destinassem àquela escola. Mais tarde passou a chamar-se Instituto Ginásial Júlio de Castilhos e mais adiante, Colégio Estadual Júlio de Castilhos. O seu primeiro prédio próprio foi construído em 1906 e destruído por um incêndio em 1951. Era no local onde hoje funciona a Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS.
Faculdade de Direito	1900	Em 17 de fevereiro de 1900 foram aprovados os estatutos da Faculdade Livre de Direito, que foi instalada em 03 de maio nas dependências da Escola Normal. Seria o embrião da Faculdade de Direito da UFRGS. Foi reconhecida em 07 de julho de 1903 e em 1904 formou-se a primeira turma.
Colégio Sevigné	1900	Fundado por iniciativa do agente consular da França, seis anos mais tarde foi “confiado ao magistério da ordem francesa Irmãs de São José”.
<i>Colégio Estadual Júlio de Castilhos</i>	1900	Originou-se do curso ginásial da escola de engenharia. O primeiro nome foi Ginásio do Rio Grande do Sul, depois Instituto Ginásial do RS, depois Instituto Ginásial Júlio de Castilhos, Ginásio Julio de Castilhos e Colégio Universitário. Em 1942 passa para Colégio Júlio de Castilhos, sendo somente secundário
Antônia Maria do Amaral Ribeiro	1834	Rua Clara-34 alunos
João Rodrigues Ferreira	1834	Rua do Cotovelo-8 alunos
Rosa Amina do Prado	1834	Rua do Cotovelo-7 alunos
Januário Barbosa dos Santos	1834	Praça do Arsenal-4 alunos
Maria Madalena de Jesus	1834	Rua Formosa-8 alunos

Antônia Maria da Silva	1834	Rua Formosa-2 alunos
Joaquim Ferreira de Oliveira	1834	Rua Formosa-40 alunos
Joaquim Manuel de Gusmão	1834	Rua Formosa-10 alunos
João Cância Gomes	1834	Largo da Igreja-98 alunos
José Maria da Silveira	1834	Rua da Ponte-30 alunos
Maria Joaquina da Silveira	1834	Rua da Praia-26 alunos
Joaquina Isabel Guerreira de Brito	1834	Rua de Bragança-45 alunos
Leocádia Cândida da Silveira	1834	Rua de Bragança-18 alunos
Rita Fausta Tavares	1834	Rua de Bragança-20 alunos
Maria Angélica de Jesus	1834	Rua de Bragança-10 alunos

Fonte: Documentação dos acervos pesquisados

Considerações Finais

Este trabalho apresenta alguns aspectos em relação a criação de instituições escolares na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Após a busca em diferentes acervos que contém documentação histórica do estado e do município, pode-se perceber que a

guarda desses materiais tem diferentes tipificações e classificações, o que torna o processo de pesquisa mais desafiador e também remete a descobertas em grupos de materiais não necessariamente identificados como relativos a educação e instituições escolares. A listagem proporcionou identificar as diversas formas em que o ensino foi sendo ofertado na cidade, desde a sua fundação oficial.

Além disso, nota-se o desenvolvimento, com o passar do tempo, dos diferentes níveis de ensino, principalmente ao final do período apresentado. As opções eram públicas e particulares, o que pode levar a crer que possibilidades eram ofertadas, em diversas áreas do conhecimento e também, em função da legislação, a oferta pública visava outra parcela da população, inclusive já aparecendo aspectos educativos profissionalizantes. Outra característica que se pode observar diz respeito a influência dos imigrantes, especialmente europeus e de congregações religiosas que em sua maioria já detinham profissionais capacitados para oportunizar o ensino para a população gaúcha.

Referências

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Eleomar. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília: Inep/SBHE, 2004.

BAKOS, Margaret Marchiori. **Porto Alegre e seus eternos intendent**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 115-133, 1997.

BRESSAN, Renan Gonçalves. Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas-SP, v.13, n.3 (33), p. 29-56, set./dez. 2013

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COMISSOLI, Adriano. **Os “homens-bons” e a Câmara Municipal de Porto Alegre (1767-1808)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **Revista História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 111-125, 1997.

_____. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação**. Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-125, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Ago, p. 19-34, 2000.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Guia Histórico de Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS; Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal da Cultura, 1ª ed., 1988.

_____. **Gente e espaços de Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

_____. **Porto Alegre Ano a Ano – Uma Cronologia Histórica 1732/1950**. Editora Letra e Vida, Porto Alegre. 2012

GIL, Natália. As escolas isoladas no período de implantação do modelo seriado no Rio Grande do Sul (1909-1942). **Anais do 19º Encontro da Associação Sul Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação**, Pelotas, 2013, p. 422-432.

GIL, Natália; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matemática (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **História da Educação**, v. 19, n. 45, p. 4, 2015

LIMA, A. G. **Chronologia da Historia Rio-Grandense**. Porto Alegre e Santa Maria: Editores L.P. Barcellos & Comp. – Livraria do Globo, 1916.

MACEDO, Francisco Riopardense de. **Porto Alegre: origem e crescimento**. Liv. Sulina, 1968.

_____. **História de Porto Alegre**, Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grando do Sul, 1993.

MACIEL BARROSO, Véra Lúcia, org. **Presença Açoriana**. Edições Est, Porto Alegre. 1993.

MONTEIRO, Charles. **Breve História de Porto Alegre**. Editora da Cidade/Editora Letra e Vida, Porto Alegre. 2012

NÓVOA, António. **Carta a um jovem historiador da educação**. Historia y Memoria de la Educación, 1 (2015): 23-58.

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.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História do Rio grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1980.

_____. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre** : Ed. Universidade / UFRGS , 1999.

PIMENTEL, Fortunato. **Aspectos Gerais de Pôrto Alegre**. Volume I e II. Pôrto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1945.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Turismo. **Histórico da Cidade**. Disponível em:<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/turismo/default.php?p_secao=257> Acesso em: 10 mar. 2015.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul, 1770-1889**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

SOUZA, Celia Ferraz de. **Plano Geral de Melhoramentos de Porto Alegre: o plano que orientou a modernização da cidade**. 2.ed.,rev e ampl. Porto Alegre: Armazén Digital, 2010.

SOUZA, Celia Ferraz de. e MULLER, Dóris M. **Porto Alegre: e sua evolução urbana**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX**. Revista Brasileira de História da Educação. N ° 09, jan/jun. 2005

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2°. Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2004.

ESCOLA NORMAL MENNA BARRETO: ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

Carlos Alberto Xavier Garcia

UNIPAMPA - São Gabriel

cxaviergarcia368@gmail.com

Maria Aparecida Possati dos Santos

UNIPAMPA - São Gabriel

cidapossati31@gmail.com

Alessandro Carvalho Bica

UNIPAMPA - Bagé

alessandro.bica@unipampa.edu.br

Marta Jaqueline Ramos Mendes

IEEMB - São Gabriel

martajaqueline@terra.com.br

Resumo

O presente trabalho relata a organização de um projeto de pesquisa no componente curricular de História da Educação com alunas do Instituto Estadual de Educação Menna Barreto do município de São Gabriel/RS, este trabalho teve como objetivo investigar a história desta Instituição Escolar (Saviani, 2005; WERLE, 2004), além de evidenciar memórias (NORA, 1993; HALBWACHS, 2004), de professoras e de alunas que percorreram salas de aulas, espaços individuais e coletivos desta instituição escolar no transcorrer dos 50 anos de existência do curso de formação de professores em nível médio. Neste sentido, foram utilizados para escrita deste trabalho, documentos escolares, fotografias e objetos diversos que fizeram parte deste cotidiano escolar.

Introdução

Na perspectiva de empreender um trabalho de percepção sobre práticas pedagógicas e sobre a história do curso normal é que pensamos o presente trabalho de pesquisa, que tem como perspectiva levar as alunas do curso normal a perceber como foram pensadas, caracterizadas e modeladas as práticas escolares, buscando identificar estratégias, através da consulta à documentação levantada e organizada durante a pesquisa.

O projeto se justifica também como uma maneira de recuperar “os fazeres pedagógicos” através da identificação de materiais, métodos, espaços e tempos atentando para táticas de apropriação por parte dos sujeitos escolares, especialmente pelo recurso à fonte documental, oral e fotográfica.

Tivemos como pretensão a socialização dos resultados do projeto através de apresentação em forma de seminário, publicação de artigo e construção de um Banco de Dados informatizado, referenciando as informações coletadas e analisadas pela pesquisa, contribuindo assim com a investigação em história da educação na região de abrangência da Universidade Federal do Pampa.

Ao pensarmos sobre o ensino de história da educação na realidade brasileira, sabemos que estamos tratando de um tema bastante complexo e que merece especial atenção.

Os seres humanos estão em constante mudança e evolução com acentuadas mudanças culturais e tecnológicas. Essas mudanças estão chegando às escolas e vivemos um período em que nossos alunos carregam culturas diferentes daqueles das gerações anteriores.

Ao analisarmos o contexto escolar, observamos um distanciamento entre a realidade e o estudo que se propõe em aula, nas diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar. Na atualidade, percebemos a necessidade de um educador atualizado e motivado para realizar uma nova prática pedagógica, que esteja apto a compreendê-la no seu fazer diário.

Este projeto constitui-se em uma proposta de trabalho conjunto entre a Universidade Federal do Pampa – Campus São Gabriel -, o LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) e o Instituto Estadual de Educação Menna Barreto (Curso Normal), através da disciplina de História da Educação desenvolvida neste Instituto.

A metodologia utilizada se ateve a uma elaboração conjunta da proposta pelos proponentes. Inicialmente realizamos uma seleção de leituras acerca da História da Educação no Brasil, a visitação a acervo escolar como o Centro de Memória Escolar, que funciona na Escola Estadual XV de Novembro.

Na sequência começamos a realização de pesquisa sobre as práticas escolares e a proposta pedagógica do curso normal, bem como a trajetória da disciplina de História da Educação com a utilização de um referencial da história oral e seus recursos.

Isso porque encontramos referencial em Saviani (2005, p.17) que afirma:

...a partir do início da década de 1990, o movimento de reconfiguração da historiografia educacional começa a adquirir um novo perfil, decorrente da introdução, em alguns

Programas, de cursos de História da Educação que incorporaram novos temas, questões, procedimentos de pesquisa e perspectivas de abordagem que vinham sendo alimentados. (SAVIANI, 2005, p.17).

Procuramos com esta iniciativa estudar um passado que faz parte da história da cidade e que possui na sua apresentação uma diversidade de materiais que contam aspectos do ensino. Dentre estas fontes de pesquisa estão materiais escritos (planos de aula), fotografias, livros que fazem parte do registro do cotidiano das professoras e alunas da Escola Normal Menna Barreto e o livro atas de formaturas.

A relação entre ensino e pesquisa no trabalho docente na educação básica tem sido objeto de estudo da academia. No entanto, observamos que a prática dos diversos trabalhos desenvolvidos na escola básica merecem atenção.

Ao entrarmos em contato com a obra de Shön (1983) a respeito do professor reflexivo e Ludke (2005) sobre pesquisas, verificamos que estes apontam como algo importante para o preparo e trabalho do professor a pesquisa e a reflexão sobre a prática e, por isso deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores de educação básica.

Os relatos de Ludke dão conta de que os professores que fazem pesquisa, nem sempre realizam uma análise crítica ou compreensão sobre suas práticas.

De certa forma é possível constatar que professores que realizam atividades de pesquisa estão envolvidos em algum curso de qualificação ou programas de pós-graduação de universidades da região.

Há que se considerar que há uma falta de formação para a pesquisa na maioria dos professores em exercício na escola básica, o que impede que o profissional entre em contato com as instituições universitárias e busque o fomento a pesquisa para a elaboração de trabalhos de investigação a respeito das práticas de gestão, currículo, avaliação e didática, por exemplo.

Segundo Ludke, por conta dos limites da formação vivenciada e das precárias condições de trabalho do professor, em geral, a pesquisa que poderia e deveria ser desenvolvida por ele acaba sendo também reduzida. (pág.11)

A pesquisa sobre História da Educação Brasileira registra, continuamente, várias contribuições sobre as instituições escolares e as formas históricas de organização. Podemos dizer como NEVES (2000) que a memória “passa a se constituir como

fundamento da identidade”, de cada um de nós e do coletivo. Acreditamos como Lucília Neves que:

O homem é um ser permanentemente em busca de si mesmo, de suas referências, de seus laços identificadores. A identidade, além de seus aspectos estritamente individuais, apresenta uma dimensão coletiva, que se refere à integração do homem como sujeito do processo de construção da História. (NEVES, 2000).

A história oral é a metodologia que nos permite como afirma Lucília Neves (2000) o diálogo de diferentes identidades e assim nos levar a compreender o que se cria no imaginário social e entre o real e o fantasioso descortinar o saber histórico e, assim, não permitir que o esquecimento leve à perda da identidade do coletivo de uma comunidade, de um povo e de uma nação.

Para Pollak (1992) a memória é em uma parte herdada, não se referindo apenas à vida física da pessoa. A memória igualmente sofre flutuações que são funções do momento em que ela é articulada e do momento em que ela está sendo expressa (p.4).

Ao buscarmos o referencial da História Cultural para amparar nossos estudos, observamos que esta compreende várias fontes de estudo, apresentando uma contribuição teórico-metodológica que possibilita a construção de múltiplos olhares. Com isso, verificamos que os discursos acadêmicos, bem como os mais diversos trabalhos referentes à História da Educação buscam relatar a educação sob o prisma da cultura, partindo de uma dimensão histórica, com o objetivo de enxergar um novo horizonte e procurar além das abordagens pedagógicas (DIAS, 2014).

Pesavento, (2003), descreve que:

O Imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores e é construtor da identidade e exclusões, hierarquias, aponta semelhanças e diferenças no social (PESAVENTO, 2003, p.43).

Segundo Fonseca (2003), a história cultural têm se mostrado muito diversa no modo teórico e metodológico, em determinados casos, atraindo sob sua sombra diversos posicionamentos sobre cultura e sobre história e como campo para a História da Educação.

Para Fonseca (2003):

A contribuição que a história cultural, como campo dotado de aportes teórico-metodológicos, pode dar ao avanço da história da educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional (FONSECA, 2003, p. 72).

O que nos leva a realizar as incursões sobre a História da Educação e as práticas pedagógicas no funcionamento do Curso Normal da Escola Menna Barreto como metodologia do ensino de História da Educação.

Em uma sociedade em que imperava o machismo e as classes mais abastadas, mister saber o significado ao surgiu nesta sociedade uma escola para as primeiras letras. A Escola Elementar de São Gabriel foi inaugurada em 1918 em solenidade de grande estilo, contando com a presença do Intendente Municipal e representantes do governo do Estado do Rio Grande do Sul. Tempos depois, 1948, o prédio da nova escola foi inaugurado e somente em 1965 o Grupo Escolar Menna Barreto passou a sediar também o Curso Normal e abriu-se para receber alunas para a formação de professoras primárias.

O livro de Registro de Atas de Formaturas do Curso Normal, com termo de abertura datado de 19 de agosto de 1965, apresenta a primeira turma de alunas do curso Normal, que contava com 21 alunas. Destas, a 21ª matrícula foi de uma aluna transferida da Escola Olavo Bilac, de Santa Maria, em 1968, e que realizou na “*Escola Normal Estadual de São Gabriel*” o estágio de aplicação e por isso realizou a formatura com a 1ª turma de formandas.

Desde a sua fundação a escola preocupou-se em oferecer espaços para que o aluno se desenvolvesse educadamente, socialmente e intelectualmente, pois eram exigidas por parte dos professores boas notas. No espaço físico e artístico, a escola Menna Barreto, no seu novo prédio, possuía a sala de música, mais conhecida como Orfeão e um pavilhão para as aulas de educação física e uma sala para a prática de didática do ensino.

Os materiais de educação física eram poucos e destacavam-se os times de basquete e vôlei, e para as meninas a ginástica. Foram conquistados vários troféus em diversas modalidades esportivas. O material lúdico que ainda encontra-se na escola, nos

permite observar os cuidados com a alfabetização, nas séries iniciais, pois estas séries são o laboratório de aplicação da didática das normalistas.

Em seu interior, atualmente, a escola possui um prédio com condições precárias de manutenção, mas ainda nos mostra a preocupação dos governos da República em construir grandes prédios para abrigar Grupos Escolares.

As informações que encontramos nesse espaço escolar dão conta de mostrar uma escola com espaços, tempos e métodos muito definidos, onde os mesmos procuram evocar vestígios e símbolos envolvidos no universo escolar em uma sociedade que almeja o desenvolvimento e o crescimento de sua gente. Todos os registros que encontramos na Biblioteca, reunidos em uma caixa (baú) são uma forma de contar a história dependente da passagem do tempo, o que nos mostra que estes espaços devem ser valorizados pela sociedade, por todos de maneira geral.

O projeto de pesquisa que aqui relatamos surgiu frente a uma necessidade de organizarmos uma atividade prática na disciplina de História da Educação, com a exposição de materiais didáticos pedagógicos do Curso Normal, para realizarmos um estudo acerca do período da fundação desta Instituição até os dias de hoje.

Foi realizado um estudo a partir daquilo que foi publicado em jornal da cidade e através da memória de ex alunas e de material impresso e já coletado por pesquisa realizada pela escola por ocasião dos 50 anos de fundação e, posteriormente nos 60 anos e que se encontram acondicionados numa espécie de baú de memórias. Também para oportunizar pesquisas futuras por estudiosos e estudantes de graduação.

Este projeto esteve em execução e as atividades até o momento priorizaram a seleção e organização do material existente. Procuramos organizar o arquivo, catalogar, identificar as fontes e, por fim, elaboramos algumas análises preliminares. A partir da organização do que encontramos no espaço institucional, pretendemos dar visibilidade e passar a explorar o material guardado para a realização de exposição, mostras, etc.

Foram elaboradas algumas atividades dentro do contexto educacional como um Seminário de Educação em que se realizou um *Encontro de Normalistas* da região para discutir sobre História da Educação, o curso Normal e as perspectivas pós LDB/96 e também, para analisar o revigoramento do referido curso através da proposta do Governo com perspectiva do curso Politécnico implantado no Estado do Rio Grande do Sul desde o ano de 2012.

Observamos que após um período em que o Curso Magistério sucedeu ao Curso Normal pela imposição da Lei 5.692/71, o Politécnico surge em 2012 com uma nova proposta de qualificação para o mundo do trabalho e introduz novamente a disciplina de História da Educação para o curso.

A partir deste contexto, procuramos motivar o estudo da História da Educação e com uma análise da constituição da Instituição no seio da comunidade local, buscamos discutir, no âmbito da prática educativa, a função histórica da escola como instituição, as concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, as sequências didáticas e de conteúdo, as relações em sala de aula (professores e alunos), a organização social das classes, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares e outros recursos didáticos, de avaliação e de gestão da Escola.

As pesquisas nos mostram alguns resultados a partir da memória e o que estas recuperam para o pesquisador com informações riquíssimas sobre um tempo que nem todos viveram, mas que cabe a nós interpretarmos tanto a lembrança quanto o que está esquecido no coletivo.

Com este propósito motivamos as alunas a realizarem entrevistas com ex professoras; ex alunas e assim adentrar o universo escolar de um período de 50 anos do Curso Normal. O trabalho fez com que as alunas encontrassem materiais e pessoas que contassem a história da Instituição e das práticas escolares. Para Werle (2004, p. 111):

As instituições são lugares de ação social e, como tal, marcadas pelo tempo, espaços e pessoas, são formas sociais dotadas de organização jurídica e material, cujo estudo envolve a análise de suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação. (WERLE 2004, p. 111).

Isso porque essas instituições são “o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciamos relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição” no seu interior e no entorno social do qual fazem parte enquanto referência para uma parcela da sociedade.

A Figura 1 apresenta a fotografia do quadro de Professores do Curso Elementar. Destaca-se o pioneirismo destes professores por investir na educação e na transformação da sociedade.

Figura 1: Quadro de Professores da Escola Elementar



Fonte: Acervo Centro de Memória.

Na fotografia, mostrada na Figura 2, apresenta-se o prédio do antigo Fórum, onde se iniciou a Escola Elementar, de forma pública.

Figura 2: Prédio da antiga Escola Elementar (posteriormente o Fórum)



Fonte: Acervo Centro de Memória.

A fotografia abaixo, datada de 1918, é o prédio do atual Instituto Estadual de Educação Menna Barreto, com a sua arquitetura moderna para a época, conforme a Figura 3.

Figura 3: Prédio do Grupo Escolar Menna Barreto, 1918.



Fonte: Acervo Centro de Memória.

Na atualidade (2013), o Instituto Estadual de Educação Menna Barreto ainda conserva a fachada original e algumas árvores. O prédio está bastante deteriorado pela ação do tempo e aguarda obra de restauro e ampliação do mesmo. Segundo Werle (2004):

Um dos espaços de demarcação das instituições frente às demais é o prédio. O prédio escolar é um elemento importante na busca de identidade da instituição educacional, funcionando como agente físico ativo nas subjetividades e na materialidade da cidade. Expressa uma visão de funcionalidade institucional presente no momento em que foi erigido, trazendo um fardo de história pelas relações e vivências construídas em seu interior e arredores (WERLE 2004, p.11).

O Instituto funciona desde 1918 e ocupa o espaço próximo à Praça Dr. Tunuca Silveira (pracinha dos amores), no centro da cidade, com turmas do Curso Normal, Curso Politécnico de Ensino Médio, Ensino Fundamental - séries finais - e Ensino Fundamental - séries iniciais -.

Figura 4: Fachada do atual Instituto Estadual de Educação Menna Barreto, (2013)



Fonte: Arquivo Centro de Memória.

Considerações finais

Investigar o passado em seus vários aspectos, principalmente em uma escola em que seus vestígios não foram deixados para trás, parece ser uma tarefa interessante, mas difícil, pois necessitamos de tempo, orientação metodológica, busca de fontes e posterior elaboração do histórico com elementos para análise.

O que podemos apresentar aqui, momentaneamente, não é uma conclusão formal, mas simplesmente a expressão de considerações acerca de recortes daquilo que conseguimos encontrar ao fecharmos um período de coleta de dados, informações e instrumentos didáticos a respeito da educação brasileira, em uma escola que oferece o Curso Normal no interior do Rio Grande do Sul, a partir da segunda metade do século XX e início deste século XXI.

Nos últimos anos tem ocorrido um destaque na Academia para os admiradores da História, em especial ao método cultural. Este espaço tem ampliado o território da profissão, além de tornar o assunto mais acessível para um público mais amplo e variado (BURKE: 2005, p. 163).

De acordo com Castanho (2010) a memória é o principal nutriente da história, porém é mais substantivo, pois é aquilo que lembramos (p.53). Para este autor, a memória individual diz respeito à recordação de fatos, ditos, feitos, percursos e até mesmo de situações mais complexas, etc. Mas, ainda segundo este mesmo pensador:

A memória individual constitui o fundamento da noção do eu, daquilo que chamamos identidade pessoal. Isso não significa que seja isenta de aspectos da memória social do grupo em classe social de que o indivíduo é originário (CASTANHO 2010 p.57).

Isto porque a memória cultural diz respeito à sociedade em que estamos inseridos, necessitando de lugares e de práticas sociais que nos levam a rememorar acontecimentos, lugares, etc. em que nas instituições aparece de forma coletiva. E as instituições educativas ou escolares contribuem para esta memória coletiva.

Buscamos saber interpretar o material colocado à disposição na escola e das entrevistas individuais e coletivas que se pretende, a partir do referencial teórico da história cultural. Para tanto, Pollak em “Memória e Identidade Social” nos fundamenta ao afirmar que a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa (p.4).

A História da Educação Brasileira pode ser mais um campo para a preferência da História Cultural e vem sendo, conforme alguns analistas, uma busca constante de alguns pesquisadores, profissionais de várias áreas que buscam o resgate dos estudos históricos e sociais da sociedade brasileira, em especial os da educação.

Assim, pretendemos em breve colocar à disposição da comunidade escolar um espaço para a prática da pesquisa em História da Educação. Neste trabalho de resgate da memória da cultura e práticas pedagógicas, destacamos o acervo da Escola Normal Menna Barreto, fundada no início da década de 1910, mais precisamente em 1918 e que em 2015 completou 50 anos de funcionamento do curso Normal, na cidade de São Gabriel, RS.

Referências

ACERVO do Instituto Estadual de Educação Menna Barreto. São Gabriel, 2014.

Obra completa:

BURKE, Peter. *O que é história Cultural?* RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da História e História da Educação: Por uma história cultural não culturalista*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FALCON, Francisco. José. Calazans. *História cultural e história da educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: v. 11. n. 32. mai/ago. 2006.

GRAZZIOTIN, Luciane & Almeida, Dóris. *Romagens do tempo e recantos da memória: reflexões sobre História Oral*. Editora: OIKOS, 2013.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

LUDKE, Menga. *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 35. Livro 25. Maio e agosto de 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves e FILHO, Luciano Mendes de Faria. *As lentes da história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Capítulo de livro:

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *In Revista Estudos Históricos*, RJ, vol. 5, n. 10, 1992, p.200-212.

SHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. in : *Nóvoa, Antônio (organizador). Os professores e sua formação*. Lisboa:Dom Quixote, 1992. Pág. 77 a 92.

Texto publicado em revista:

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Oraís e Modos de lembrar e contar. IN *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. ASPHE/Fae/UFPel, Pelotas (8): 141 – 174 – set. 2000.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DE HISTÓRIA ORAL, vol 3, 2000, p. 109 – 116.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *PROJETO HISTÓRIA*, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

PESAVENTO, Sandra. Jatáhy. Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*. CONTEXTO/ ANPUH. São Paulo: v. 15. n. 29. 1995.

SAVIANI, Dermeval; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana. Sociedade Brasileira de História da Educação: Constituição, Organização e Realizações. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, Campinas: v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

Texto disponível na web:

DIAS, Ana Raquel Costa, *A Inserção da História Cultural no Campo da História da Educação: Uma Análise dos Anais da SBHE (2000 - 2011)*. VII Simpósio Nacional de História Cultural: Escritas, Circulação, Leituras e recepções. Universidade de São Paulo – USP São Paulo – SP 10 e 14 de Novembro de 2014. Disponível em

<<http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Ana%20Raquel%20Costa%20Dias.pdf>

> Acesso em: 11 out. 2015.

WERLE, F. O. C. *Histórias das Instituições Escolares: responsabilidade do gestor educacional*. Cadernos de História da Educação. - nº 3 – jan/dez 2004 p. 109 a 119.

Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/369/357>. Acesso em 30/08/2016.

ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO FÉLIX DA CUNHA – 1913 A 1934

Carmen Beatriz Pereira Leal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
carmemleal.educampo@gmail.com

Resumo:

O texto analisa alguns dados importantes da Cultura Escolar do Colégio Elementar Félix da Cunha, durante os anos de 1913-1934. Mostra alguns elementos importantes dos trabalhos manuais da escola acima citada, bem como as exposições dos trabalhos voltados para uma educação das atividades femininas, o corpo docente e as práticas esportivas. O tema envolvendo a cultura escolar objetivava também divulgar as ideologias políticas da época ora em estudo, pois a modernização no espaço social e a construção dos Estados-nação, foram alicerces para as políticas no âmbito da educação no final do século XIX e início do século XX.

Palavras-chave: Cultura escolar, trabalhos manuais, Instituição Escolar.

Introdução

O artigo tem como objetivos mostrar a cultura escolar do Colégio Elementar Félix da Cunha entre os anos de 1913 a 1934. O trabalho é um recorte, resultado da dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal de Pelotas.

Os trabalhos que tratam da Cultura Escolar, nasceram a partir dos anos de 1970, junto com a renovação historiográfica na perspectiva da história cultural. Porém, obteve maior espaço na década de 1990, com isso novos estudos e contribuições cresceram para uma melhor compreensão das práticas e da cultura escolar. Houve um grande crescimento da pesquisa nesta linha, bem como o entrosamento dos trabalhos envolvendo as instituições escolares. O levantamento dos documentos pertencentes aos acervos particulares das escolas foi a partir das fontes que a investigação teve início na citada instituição.

A cultura escolar faz parte da história das instituições escolares, renovando sempre as pesquisas, que são escolhas que a cada novo conhecimento, com novas fontes, são possíveis de novos estudos, que até então não tinham sido buscados e indagados. Isso faz com que a partir de um novo tema, surjam novos estudos sobre o prisma da História da Educação.

Cultura escolar

A cultura escolar é muito importante dentro do contexto de cada escola, envolvendo todos os participantes do processo educacional, sejam eles alunos, professores, pais, diretor, inspetores, etc. Todos estes elementos utilizados no contexto escolar organizam a história de cada espaço, mostrando a relevância das práticas, como são classificados os alunos, as disciplinas ministradas, existindo assim variadas formas de olhar a cultura escolar.

Portanto, a cultura escolar é permanente e duradoura, mesmo existindo reformas, alguns arranhões podem mudar de forma superficial, mas ficam bases concretas ao longo do tempo (VINÃO, 2002, p. 74). A cultura escolar não pode ser pensada como algo permanente, pois no bojo da história de uma escola pode também haver transformações ao longo do tempo. Existem mudanças que passam a serem produtos de cada momento histórico.

A conceituação apresentada por Julia define a cultura escolar como sendo:

O conjunto de normas definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar, 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, as finalidades religiosas, sócio políticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas, sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001. p.10).

A cultura escolar é uma problemática difundida e analisada na história da educação por vários pesquisadores como: Dominique Julia (2011), Antonio Vinão Frago (2000), Luciano Mendes de Faria Filho (2000) Diana Gonçalves Vidal (2008), entre outros.

De acordo com Viñao Frago (2000) da cultura escolar é idealizada como as normas, práticas, procedimentos e ideias que conseguem resistir ao tempo, que demonstram como pensar e fazer o cotidiano da escola:

E esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Com isso para um melhor entendimento e compreensão das práticas culturais e sociais de uma escola, é preciso adentrarmos o seu espaço, observando as relações interpessoais, os discursos, a forma de organizações, os sujeitos, etc. Sendo a escola uma instituição individualizada com suas culturas próprias, fazendo com que o pesquisador, consiga misturar elementos do passado e da contemporaneidade, organizando assim a caminhada da Instituição Escolar com elementos importantes para a história da educação.

Importante realizar considerações sobre as problemáticas oriundas da cultura escolar, pois através delas são investigadas as representações da escola, que levam as pesquisas, integrando uma história bastante recente da história da educação.

Segundo Gatti Junior:

A história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino/aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do que fez ou ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos. (GATTI JUNIOR, 2002, p. 4).

Diversos aspectos da cultura escolar no Colégio Félix da Cunha podem ser visualizados por meio de atas de exames, livro de matrículas, fotografias e dados importantes pertinentes ao assunto, localizado no Acervo particular da escola, no álbum de Cem Anos.

Procuraremos neste amplo repertório, caracterizar principalmente os seguintes tópicos: trabalhos manuais e corpo docente.

Podemos dizer que a educação científica, teve um papel importante na cultura escolar, na época em estudo, tanto para a elite, quanto para as camadas mais oprimidas.

A exposição de trabalhos manuais na escola

Os trabalhos manuais tinham, na época em estudo, um destaque muito importante, pois eram mostrados os trabalhos realizados pelas escolas, nos clubes da cidade, aberto à sociedade para visitação. Muitos trabalhos exaltavam a política do momento.

Na figura abaixo, publicada na Revista Ilustra o Pelotense, datada do ano de abril de 1921, mostra um número expressivo de elementos de ordem nacionalista. São apresentados em primeiro plano, almofadas bordadas. O destaque   uma bandeira do Brasil com o lema “ordem e progresso”, existindo também outra bandeira na parte de cima da fotografia, sendo que as colunatas que foram confeccionadas pelas alunas levam a bandeira maior, o símbolo da na o, representando o nacionalismo e o civismo da época da República.

As escolas nas primeiras décadas do século XX realizavam exposi es de trabalhos manuais e também de pintura, ambos eram elementos que integravam a educa o das mulheres na época.



Exposição dos trabalhos manuaes do «Colégio Felix da Cunha»

Figura 1 - Exposição dos trabalhos manuais do Colégio Félix da Cunha. Fonte: Revista Ilustração Pelotense, Ano III, nº 7. Pelotas, 1º de abril de 1921, pág. 01

De acordo com Almeida (2004) a disciplina onde eram realizados os trabalhos manuais representava preparar as alunas para o casamento e os afazeres do lar, pois os trabalhos confeccionados e expostos eram toalhas de mesa almofadas, guardanapos e outros, havendo uma grande expectativa para uma educação voltada as atividades femininas.

Segundo Almeida:

O casamento e a maternidade eram a sua salvação, honesta era a esposa, mãe de família, desonrada era a mulher transgressiva que desse curso livre à sexualidade ou tivesse comportamento em desacordo com a moral cristã. Para a missão materna as meninas deveriam ser preparadas desde a tenra idade, fossem nos colégios católicos, nas escolas protestantes, nos estabelecimentos de ensino não confessionais ou nas instituições públicas. (ALMEIDA, 2004 - 67 e 68).

As exposições de trabalhos manuais nas instituições escolares, bem como de pintura, tinham uma relevância social, as quais ocorriam em espaços escolares, onde eram avaliados com nota no final do ano letivo. De acordo com o Regimento do Ensino

Público do Estado, datado de 1927 (OLIVEIRA, 2012), os trabalhos confeccionados nas instituições de ensino, eram vendidos nas exposições que aconteciam no encerramento

das atividades letivas, sendo os valores arrecadados, revertidos para os “caixas escolares”.

E os bordados e a coleção deles, variada, numerosa, rica, toda denunciando a intrincada manufatura doméstica, sempre exuberante, caprichosa, intraduzível nessas artefactos? São admiráveis e dignos de aplausos os exemplares de bordados a seda, a linha, pinturas de agulha, etc. que ali se acham expostos em trilhos, almofadas, pastas de excriptorio, porta-relogios e outros objetos. Completam o mostruário dos trabalhos manuais do “Félix da Cunha” esplendidas quadros de pintura Metálica devidas á laboriosidade da zelosa professora d. Othylia Lopes (Diário Popular, 16 de dezembro de 1914).



Figura 2 - Um aspecto da exposição dos trabalhos do Collegio Elementar Felix da Cunha Ilustração Pelotense nº 4, Ano III, 16 de fevereiro de 1921, p. 13.

Sendo os trabalhos manuais, disciplina que constava no currículo das escolas, contribuindo para a formação dos alunos, a imprensa da cidade, noticiava as exposições de momentos destacados, que faziam parte do calendário de comemorações.

Abaixo matérias da imprensa local, mostrando exposições nos primeiros colégios elementares de Pelotas. Primeiramente do Colégio Elementar Félix da Cunha:

Desenho, trabalhos manuaes, musica... incontestavelmente é ahi que a creança se revela, já demonstrado o zelo, o temperamento minucioso, já a vivacidade o organismo talhado aos grandes empreendimentos. (OPINIÃO PÚBLICA, 31 de outubro de 1916).

Segue a matéria do Colégio Cassiano do Nascimento:

Exposição de trabalhos – No Collegio Cassiano do Nascimento. Inaugura-se amanhã, no collegio elementar Cassiano do Nascimento, a exposição de trabalhos manuaes executados pelos alumnos do acreditado estabelecimento, certame que todos os anos obtem o mais franco êxito. A exposição se prolongará até o dia 15 e para assistir á mesma o corpo docente do Cassiano do Nascimento, de que é directora a exmasra. D. Orfilia Nascimento, convida as autoridades, gymnasios, escolas estaduaes, municipaes e particulares, bem como as exmas famílias e a população em geral. (OPINIÃO PUBLICA, 12 de novembro de 1930, p.

Os clubes sociais tornavam-se o recinto ideal para a divulgação dos trabalhos realizados nas instituições educativas ou com professoras particulares como a “senhorinha” Noêmia de Aguiar: “em uma das salas (sic) do Clube Caixerai, gentilmente cedido, será inaugurada, amanhã, a exposição dos trabalhos manuais das alumnas do Collegio Elementar Felix da Cunha [...]”, (O LIBERTADOR G. DE MARÇO DE 1931). Existem elementos demonstrativos que são indicadores da figura feminina na área do Magistério, nas primeiras décadas do século XX.

Importante salientar que a disciplina de Trabalhos Manuais, objetivava divulgar suas ideologias. O período ora estudado, bem como o governo da República, sendo positivista, mostravam através dos trabalhos manuais estes elementos bastante fortes, existindo de um lado o ideário da escola laica e pública e de outro lado a igreja católica que mantinha seu espaço tanto na esfera educacional como na social. Pensa-se que é muito interessante, dentro da disciplina o preparo ao trabalho doméstico, as aulas demonstrarem o teor político e público em seu contexto.



Figura 4 - Aula de trabalhos manuais no Colégio Elementar Felix da Cunha. Acervo particular da escola (álbum dos cem anos).

Corpo Docente

A figura do diretor (ERMEL, 2011) passa a ser de suma importância, sendo responsável pela organização nas escolas, demonstrando hierarquia no espaço escolar. Tinha ele o papel de supervisionar as atividades inerentes ao corpo docente, seguindo as normas oriundas das autoridades do governo.

Ainda segundo Ermel:

O diretor passou a ser porta-voz entre escola e o governo, um mediador que descrevia a situação escolar, comentando atividades, fornecendo dados e apresentando problemas do corpo docente e discente como cargo de nomeação, oferecido por honra e/ou distinção no magistério, o diretor era visto como uma autoridade do ensino, um legítimo representante do governo na escola. (ERMEL, 2011, p. 66).



Figura 2 - Corpo docente, colégio Félix da Cunha. Fonte: Acervo particular da Escola – Álbum dos 100 anos.

Segundo Peres:

É interessante notar, também, que dos nove primeiros colégios instalados no Estado, apenas um ficou a cargo de uma mulher, o de Santa Maria; em todos os outros o cargo de direção ficou sob a responsabilidade de homens. Essa é uma realidade que se manteve em anos posteriores, alterando-se paulatinamente até o final da década de 20 havia uma ligeira superioridade em termos de números absolutos de mulheres a frente das direções dos colégios elementares, o que não acontecia, ainda, em relação aos grupos escolares: dos cinquenta colégios elementares em funcionamento em 1929, trinta e cinco eram dirigidos por mulheres e quinze por homens; dos trinta e oito grupos escolares, vinte e um eram dirigidos por homens e apenas dezessete por mulheres (relatório da secretaria dos negócios do Interior e Exterior 1929, Apud PERES, 2000, p. 95).

O corpo docente do Colégio Elementar Félix da Cunha em 1913 era formado pelas seguintes professoras: Prof^a Maria Delfina Caminha (1º Diretora), Prof^a Braulinda Fernandes, Prof^a Olinda Paradida, Prof^a Maria da Glória Duarte Fortes, Prof^a Ottylia Lopes, Prof^a Adelaide Torres Araújo de Aguiar.

Nas fotografias onde constam o corpo docente, a figura da Diretora da escola, geralmente aparece numa posição hierarquicamente saliente, ou seja na frente, no centro e sentada.

Escrever sobre as professoras entre final do século XIX e início do Século XX, são questões que necessitam ser investigadas futuramente, pois os dados sobre o assunto são muito ínfimos.



Figura 3 - Turma de Alunos, acompanhados de sua professora. Turma não identificada. Fonte: Acervo particular da Escola Félix da Cunha. Ano (1932), escrito no verso da foto.

De acordo com Schueler:

A história de homens e mulheres no Magistério, os processos de formação e as transformações históricas no exercício da docência (feminilização, desmaculinização, hierarquização, especialização do trabalho, etc.) ainda permanecem como questões a serem detidamente investigadas. A participação de professores e professoras no processo de produção de saberes, livros e materiais escolares, bem como sua atuação nos processos políticos de constituição de formas associativas como lugares de sociabilidades profissionais, constituem interessantes problemas de pesquisa a explorar. (SCHUELER, 2005, p. 18).

Alguns autores, escreveram sobre esse assunto no Rio Grande do Sul entre eles Berenice Corsetti (1998) e Elomar Tambara (1998).

De acordo com (PERES, 2011) em relação as questões de gênero na profissão docente, já é comum afirmar que o magistério primário tornou-se entre o final do Século XIX e início do Século XX, uma ocupação predominantemente feminina, embora como foi dito anteriormente as fontes sobre o assunto ainda são poucas.

Ainda de acordo com Peres:

Não se poderão discutir o processo de feminilização do magistério, apontar uma causa única como responsável por esse fenômeno. Ele é resultado de um conjunto de elementos, sociais, culturais e econômicos, decorrentes das transformações que se operavam na sociedade na virada do século e também de um conjunto de mudanças no próprio processo de escolarização (aumento das aulas femininas, por exemplo). (PERES, 2011, p. 181).

Todas estas explicações acima enunciadas mostram a realidade da época (Figura ilustrativa nº 5), bem como a realidade atual em nossas escolas, onde a maioria do corpo docente é formada por professoras, embora o número de professores tenha crescido nas últimas décadas.



Figura 4 - Turma de professoras do ano de 1931 (no verso da imagem mencionava somente o ano). Fonte: Acerto particular da Escola Félix da Cunha (álbum dos 100 anos).

Os candidatos a professores das escolas isoladas, eram selecionados através de concursos, estes eram aplicados nas sedes dos municípios, perante examinadores e os

inspetores. Na Primeira República, o processo educacional não seguia um padrão ético, sendo que a questão partidária, apresentava papel preponderante para a contratação. Para o ingresso, no Ensino Público durante a Primeira República eram necessários alguns requisitos: professor pertencente ao sexo masculino e a idade era de vinte e um anos completos, sendo que as mulheres deveriam ser solteiras e ter vinte anos.

E caso fosse casada, poderia ingressar com qualquer idade. De acordo com Carvalho (1993) a mulher tinha seu papel não limitado à reprodução, mas sim à família, que desempenhando o papel de mãe, teria a responsabilidade de formar o futuro cidadão.

Os diretores que administraram os primeiros colégios elementares, foram escolhidos dentre os inspetores escolares. Em relação ao gênero feminino, era necessário que as mulheres tivessem qualificação e fossem reconhecidas como tal pela sociedade, só assim estariam aptas a assumirem tais encargos, como o de Diretora das escolas, por exemplo. Para (SOUZA e FILHO) deslocar inspetores, função de alto grau de confiança e credibilidade, para ocupar a direção dos colégios, demonstra a importância que era atribuída a esse cargo.

Como foi visto nas contribuições acima mencionadas, o corpo docente das escolas da época, eram formadas por profissionais femininos, bem como os dirigentes das escolas, na sua maioria, também eram mulheres.

Considerações finais

Compreender a cultura escolar de um educandário é observar os aspectos dentro da escola, bem como a maneira como os docentes, formavam este contexto no início do século XX, afirmamos que era uma ocupação predominantemente feminista, sendo a figura do diretor de total importância, seguindo as normas prescritas das autoridades do governo. Ressaltamos que as fontes sobre professores entre final do século XIX e início do século XX, necessitam de uma profunda investigação, sendo que os dados sobre o assunto, ainda são precários.

As diferentes noções de cultura escolar trouxeram em seu bojo um leque de diferentes estudos, na área das ciências sociais e humanas.

Ao analisar a riqueza das fontes documentais que as escolas possuem, fazem com que os pesquisadores busquem desmistificar os documentos enquanto realidades do

passado, idealizando em determinado tempo e espaço as possibilidades de materializar um novo pensar pedagógico na construção da educação.

Importante ressaltar que ao serem feitos estudos sobre cultura escolar as análises dos aspectos envolvendo a escola são fundamentais, fazendo com que ela não seja apenas um espaço onde são transmitidos conhecimentos, mas um espaço que pode revelar diferentes reações quando houver um estudos dos diferentes sujeitos.

Convém lembrar que ao longo de décadas a escola torna-se um espaço cultural, pois com uma vasta pesquisa em um determinado espaço histórico é possível resgatar as possíveis omissões, lacunas que nos levam a conhecer o espaço em sua totalidade. Os tópicos de maior relevância que foram abordados no decorrer do texto , foram o corpo docente que faziam parte da escola na época ora estudada, bem como a exposição dos trabalhos manuais, que aconteciam em várias escolas, pois eram disciplinas pautadas pela legislação.

A partir da pesquisa realizada, importante alguns dados sobre o Colégio Félix da Cunha. Sua criação deu-se no ano de 1913, através do Decreto número 1935, o decreto estabelecia legalmente a criação desse educandário em 14 de fevereiro de 1913, contudo sua inauguração só foi realizada em 14 de julho desse mesmo ano.

O Colégio Félix da Cunha, em meados da década de 1930, passou a se chamar Grupo Escolar Félix da Cunha. Na data de sua criação, o mesmo chamava-se Colégio Elementar Félix da Cunha, a segunda escola elementar fundada na cidade de Pelotas/RS. As escolas fazem parte da inserção na sociedade que lhes dá abrigo, não vivem em mundos a parte. Percebeu-se ao longo do estudo, que cada instituição tem suas individualidades, sua história, com seus personagens, fazendo parte de um processo que na maioria das vezes diferem uma das outras.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? A feminização do Magistério ao longo do séc. XX.** In. SAVINI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SO: Autores Associados, 2004.
- CORSETTI, Berenice. Controle e Ufanismo; **a escola pública no Rio Grande do Sul (1899/1930).** História da Educação (online) Porto Alegre, n°4, 1998, p.57-75.
- ERMEL, Tatiane de Freitas. **O “gigante do alto de Bronze”: Um estudo sobre o espaço e a Arquitetura Escolar no Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913_1930).** Dissertação de Mestrado. Pontifícia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011.
- GATTI, Junior, Décio. **A historia das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas.** In Ataújo, José Carlos Souza; Gatti Junior, Décio (org.). **Novos temas em história da educação na imprensa.** Campinas. Autores Associados. Uberlandia, MG; EDUFU, 2002, p. 3-24.
- JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930).** *Imagens e Imprensa.* Tese Doutorado em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2012.
- PERES, Eliana T. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida-discurso pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909-1959).** Belo Horizonte. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- SCHUELER, Alessandra. **“A grandeza da Pátria e a riqueza do Estado”. Estudo sobre a expansão da escola primária e graduada no Rio de Janeiro a partir das Mensagens da Presidência do Estado à Assembléia Legislativa (1892-1930).** Relatório de Pesquisa. Projeto integrado. Por uma teoria e uma história da escola graduada no Brasil: Investigação comparada. (Coordenadora Responsável Rosa Fátima de Souza. Edital Universal CNPq, 2008-2010). Araraquara, 2005.
- TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, Escola normal e feminilização e Magistério Sul Rio-grandense de Instrução Pública no Século XIX,** in Hist. da Educação n. 3. Vol. 2. Pelotas Editora da UFPEL, abril 1998 [3557].
- Soares, C.L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.
- VINÃO. Frago, Antonio, **El espacio y El tiempo escolares como objeto histórico.** In Warde, M. J (org.) *Contemporaneidade e Educação. Temas de História da Educação.* Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.

Relatórios

Relatório Escolar do Colégio Félix da Cunha.1927 .Álbum dos Cem Anos da Escola-Acervo Particular.

Relatório da Intendência de 1927, p. 219.

Revistas

Revista Ilustrações Pelotense fevereiro de 1921. n. 4, Ano III, 16 de fevereiro de 1921, p. 13.

Revista Ilustrações Pelotense. Ano III, nº 7, 1º de abril de 1921, pág. 1 e 9.

Jornais

Diário Popular-n 26 31/1/1914

Opinião Pública-31/10/1916

Opinião Pública-12/11/1930

ENTRE PARTITURAS: A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA DE 1939 A 1961

Carolina Asti Severo
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
carolinaasty@gmail.com
Bacharel em História

Resumo:

O presente estudo aborda a educação musical no ensino primário do Colégio Farroupilha, durante o período de 1939, ano em que foi estabelecido, na Legislação Estadual, um programa de música obrigatório a todas as escolas primárias, a 1961, quando foi definida a Lei de Diretrizes e Bases da educação. Apresenta a nacionalização do ensino como um aspecto a ser relacionado com o que era ensinado nas aulas de música durante o Estado Novo, analisando o canto orfeônico como um instrumento mediador entre os estudantes e a ideologia política que Vargas deseja implantar.

Palavras-Chave: Educação musical. Ensino primário. Nacionalização do ensino. Canto orfeônico. Cultura escolar.

Introdução:

Tendo em mente que a disciplina de música não foi explorada pelo grupo de pesquisa do Colégio Farroupilha, o estudo busca preencher essa lacuna, compreendendo como a disciplina era ensinada, verificando quem eram os professores, quais conteúdos e práticas eram desenvolvidos em aula em diferentes disciplinas, mantendo uma relação com o contexto histórico cultural da época. Além de proporcionar novas informações sobre a escola, o estudo também propõe um novo olhar em relação ao impacto da nacionalização do ensino sobre a instituição, já que a ideologia política do governo Vargas foi imposta no ambiente escolar pelo programa de educação musical criado por Villa-Lobos. Por esse motivo, foi necessário rever os anos de 1930, iniciando pela posse da presidência por parte de Getúlio, fazendo uma breve análise do período, desde o decreto nº 8020, da Legislação Estadual de 1939, e a lei nº 4024/1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação, que não faz referência ao ensino de música, mas somente às artes aplicadas.

A educação musical está presente no Brasil desde o período colonial e acompanha o país com o decorrer dos anos, modificando-se de acordo com o contexto histórico de cada época. Entretanto, nota-se uma escassa produção de pesquisas no campo da história da educação. Muitos autores acreditam que o ensino de música pode ser visto

como “um reflexo de propósitos políticos e religiosos” (OLIVEIRA, 1992, p.35), sendo a sua história um tema de grande importância para ser estudado

Antes de o assunto proposto ser abordado, será introduzido um breve histórico da educação musical geral e nacional, a partir da primeira república, com o intuito de apenas refletir a respeito do impacto e importância que a música foi adquirindo no campo de educação ao decorrer do tempo. Do mesmo modo que a música ocidental, os princípios da educação musical partem da antiguidade grega, cuja sociedade valorizava profundamente tal meio de educação. A própria palavra música tem a sua origem no termo grego *mousiké*, “cuja concepção abarca não somente o fenômeno sonoro, mas também a metafísica e a filosofia, estando intimamente articulada à cultura e à educação dessa civilização” (ESPERIDIÃO, 2011, p.103). Se dirigindo para o século XVIII, Rousseau “é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para educação musical” (FONTERRADA, 2005, p.51). Pestalozzi e Froebel foram outros pensadores que acreditaram no potencial da música como um meio de educação necessário nas escolas. De acordo com o último, a arte é a manifestação da essência do homem e nela, estando inclusa a música, há uma parte que toca à matemática, à inteligência, outra à linguagem, à razão; outra terceira, que resulta formando um todo com a religião.

De acordo com Oliveira (1992), a educação musical no Brasil é reformista e seu desenvolvimento está ligado não só a história cultural do país, mas também a europeia. Ainda na primeira república, havia educadores que enxergavam na inserção da disciplina de música nos currículos escolares, uma possibilidade de contribuição para o crescimento e formação dos alunos. Grande parte desses educadores seguia a corrente positivista, sendo um deles Ruy Barbosa, que apesar de propor programas que incluíssem música no currículo escolar desde o Segundo Reinado, só conseguiu êxito após a proclamação da República, em 1890, como decreto federal nº981, que delimitava a obrigatoriedade de professor especializado em ensino musical no âmbito escolar (ESPERIDIÃO, 2011). João Gomes Júnior, Carlos A. Gomes Cardim e Fabiano Lozano também se destacaram por serem os principais responsáveis pela implantação do canto orfeônico no Brasil, diferente do senso comum que costuma relacionar Villa-Lobos como pioneiro na realização desse movimento de educação musical.

Os anos de 1930 foram marcados por mudanças extremas no cenário político nacional. A Revolução de 30, ato de abertura do período, foi consequência de uma série

de acontecimentos que levaram ao impedimento da posse de presidência de Júlio Prestes.

Em novembro de 1930, o líder civil de um movimento armado de oposição, Getúlio Vargas, tornou-se Presidente do Brasil em caráter provisório. Os militares mais graduados, dez dias antes, haviam deposto o governo legal do Presidente Washington Luís (1926-30), com isso impedindo-o de dar posse ao candidato (Júlio Prestes) que, pelos resultados oficiais, havia derrotado Vargas na eleição presidencial de março. Pela primeira vez, desde a proclamação da República, em 1889, o candidato "do governo" não conseguia chegar à presidência (SKIDMORE, 1982, p.21).

O governo provisório foi marcado pelo nascimento de um novo Estado, o qual utilizaria uma política de cunho centralizador que se estenderia pelo campo econômico, político e educacional. Em novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1931, Francisco Campos, ministro da educação, seria responsável pela criação do decreto número 19.890, o qual tornaria obrigatório o ensino de música e canto orfeônico para o ensino secundário. Em relação ao Rio Grande do Sul, o decreto relacionado à educação musical seria o de número 8020, presente na Legislação Estadual de 1939, e que lançaria o programa mínimo de educação a ser adotado por todas as escolas primárias, sendo marcado por apresentar a obrigatoriedade das aulas de música e canto orfeônico.

Em 1937, com a emergência do Estado Novo, o país foi submetido à nacionalização do ensino, que visava fortalecer a identidade nacional nas escolas e através dela, impor a ideologia política de Vargas. Segundo Almeida (2014), a rede escolar, foi, então, concebida como agência de difusão e de propaganda de uma cultura nacionalista, de normas de convivência social, de civismo e de uma identidade nacional. O Rio Grande do Sul foi o principal alvo dessa nova política educacional, já que contava com um enorme foco de concentração de imigrantes europeus, principalmente de alemães e italianos, e desse modo, prejudicava a homogeneização cultural desejada por Getúlio.

As escolas dos imigrantes, que privilegiavam a tradição cultural do respectivo grupo étnico no currículo e davam ênfase à língua de origem, foram consideradas, nas políticas públicas de nacionalização, como um dos grandes entraves para a formação da unidade nacional desejada, em que se sinalizava para a formação de uma só pátria, um só povo, uma só língua. Nesse sentido, o processo de nacionalização do ensino, no Brasil, foi conduzido sob o entendimento de que a

diversidade cultural do povo brasileira era obstáculo para a formação do Estado nacional (KREUTZ, 2014, p.153).

Adaptando-se com a nova realidade, o Colégio Farroupilha, visando à manutenção da instituição e tendo em vista que as escolas, principalmente as estrangeiras, que não obedecessem às orientações teriam suas portas fechadas, passou pela adoção de novas disciplinas no currículo escolar, pela proibição da língua alemã nas salas de aula e pela fiscalização por parte do Estado. Segundo Telles (1974), a campanha de nacionalização do ensino foi responsável pelo declínio da preservação dos costumes da cultura e da língua alemã antes apresentada por instituições de educação teuto-brasileiras.

No âmbito escolar, a ação de nacionalização do ensino no Estado obedeceu a uma série de medidas que foram orientadas, inicialmente, pela regulamentação das redes de escolas particulares estrangeiras. Em 1938, quando foram decretados o registro e a nacionalização de todas as escolas particulares, estavam registrados na Secretaria de Educação 2.418 escolas particulares, das quais 241 fecharam suas portas em definitivo (BASTOS, TAMBARA, 2014, p.90).

De acordo com Telles, em consequência da nacionalização do ensino, a escola acabou sofrendo inúmeras mudanças, tendo sido afetados o jornal, que passaria a ser o "Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha", o currículo escolar, o corpo docente, o modo como as aulas eram aplicadas e principalmente a liberdade de dirigir a instituição como desejavam.

Mas a revolução atingiria, também, o currículo: em primeiro lugar, a proibição do uso do alemão nas aulas; depois, essa mesma proibição se estendendo à conversação usual no pátio do colégio, entre alunos e nas relações entre os corpos docente e discente, o número de aulas diárias, o currículo, a regulamentação dos feriados e das férias, tudo fora determinado pelo Governo. Não seria de admirar, se perpassasse pelo pensamento dos senhores do Conselho Escolar (como realmente aconteceu) a ideia de fechar a instituição para sempre, ainda mais que ele não sabia como cobrir os enormes gastos, exigidos por esse novo começo e pela transformação (TELLES, 1974, p.133).

Segundo Horta (1994), a partir da reintrodução da disciplina de educação moral e cívica em 1934, houve a aplicação de canto orfeônico e de educação física nos currículos escolares.

[...] é por meio da proposta de utilização do canto orfeônico como forma de desenvolver o sentimento patriótico que a questão da educação cívica se reintroduz no discurso oficial e na legislação de ensino do período. E o civismo aparece em estreita ligação com a ideia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça (HORTA, 1994, p.147).

O autor também afirma que durante todo o período do Estado Novo, houve a utilização do canto orfeônico como uma ferramenta para promover o civismo e a disciplina coletiva.

Durante todo o período, graças sobretudo à ação de Heitor Villa-Lobos, desenvolveu-se um trabalho intenso de implantação de orfeões escolares e de formação de professores de canto orfeônico para as escolas, ao mesmo tempo em que se organizam grandes manifestações corais, a primeira das quais, realizada em São Paulo, reuniu um conjunto de doze mil vozes entoando o Hino Nacional sob a regência de Villa-Lobos (HORTA, 1994, p.182).

Do mesmo modo que Villa-Lobos utilizou o canto orfeônico para educar crianças musicalmente, visando incorporar nas salas de aula uma noção de disciplina e amor à pátria, Vargas utilizou o seu programa de educação musical para implantar a ideologia política de seu regime.

Villa-Lobos implemented a program of music education in public schools that sought to promote discipline among children while socializing them in the school environment and educating them about aspects of the ethnic and sociocultural formation of Brazilian people and the "spirit" of Brazilian people, the so-called *brasilidade* (Brazilian-ness). Villa-Lobos had sketched his program of music education in the 1920s with ostensibly pure educational intentions, but Vargas appropriated Villa-Lobos's program and used it as tool to homogenize the government's nationalistic ideologies among children (and consequently their families) (FERRAZ, 2012, p.13).¹

¹Villa-Lobos implementou um programa de educação musical nas escolas públicas que procurou promover a disciplina entre as crianças, enquanto socializá-las no ambiente escolar e educá-las sobre aspectos da formação étnica e sociocultural do povo brasileiro e do "espírito" do povo brasileiro, conhecido como *brasilidade*. Villa-Lobos tinha esboçado o seu programa de educação musical na década de 1920 com intenções educacionais ostensivamente puras, mas Vargas apropriou o programa de Villa-Lobos e o utilizou como ferramenta para homogeneizar ideologias nacionalistas do governo entre as crianças (e, conseqüentemente, suas famílias).

Em “Elementos de Canto Orfeônico”, livro destinado aos alunos do ensino secundário, Arruda (1964) define disciplina, civismo e educação artística como as principais finalidades do canto orfeônico. Entretanto, como se tornou um “instrumento político-cultural”, seu objetivo primário era transmitir para os estudantes diversos elementos da história e do folclore brasileiro que construíssem a noção de Brasil que Vargas desejava. Desse modo, o canto orfeônico desempenhou o papel de mediador entre as escolas e a ideologia do regime de Vargas, estando assim, diretamente relacionado com a campanha de nacionalização do ensino imposta no Estado Novo.

Não foram localizados documentos que contenham dados a respeito de quando as disciplinas de música e canto (orfeônico) foram incluídas no currículo do Colégio Farroupilha. Entretanto Johannes Nagel, professor de música e canto orfeônico, lecionou durante 1939 nas turmas do 4ª ano, sendo possível assim, supor que já estavam presentes na instituição no período em que se tornaram obrigatórias. Além disso, não consta nos boletins de provas de 1937 a 1939 a disciplina, o que talvez seja explicado por ela ainda não ter sido adotada pela escola durante esse período.

A partir da análise de um documento enviado pela Divisão de Ensino Secundário, foi possível descobrir informações que levam a uma melhor compreensão de como era o ensino de música na escola e o que era ensinado aos alunos. Só os que cursavam da primeira a terceira série tinham aulas de música, sendo que eram reservadas três horas semanais a elas. A explicação para a quarta e quinta série não terem a disciplina, se dá devido ao desenvolvimento do Ginásio. Eram presentes em sala de aula os seguintes temas e atividades: solfejo e leitura individual, leitura a mais de uma voz, ditados musicais, canto em conjunto ou em grupos, estudo de teoria musical, audições fonográficas e radiofônicas e dissertações sobre a história da música. Todas as séries tinham cinquenta por cento do seu tempo de aula dedicado ao canto em conjunto ou em grupos. Por não constar nenhuma data no documento, não é possível determinar quando foi preenchido. Porém, ele informa que tanto a quarta como a quinta série não tinham aulas de música e como Nigel era professor do quarto ano em 1939, é provável que o documento seja posterior a esse período.

Consta em boletins da 2ª a 5ª série de 1954 a 1957, pertencentes a aluna Gladis Renate Wiener, a disciplina de música. Foram localizados dois cadernos da disciplina, um contendo diferentes letras de canções e pequenos textos sobre compositores e músicos, e o outro sendo de teoria musical, marcado por anotações sobre elementos gráficos, rítmicos e melódicos. O primeiro contém uma capa azul, marcada pelo título “Meu Brasil”

em amarelo e pelo desenho do Brasil apresentando todos os seus estados. Além disso, na contracapa está escrito as letras do Hino Nacional e do Hino à Bandeira. Comparando o conteúdo dos cadernos com o decreto número 8020, observou-se que as aulas estavam de acordo com a legislação, pela qual era obrigatório a iniciação na apreciação musical, a audição do hino nacional e do hino à bandeira, o estudo da biografia de autores brasileiros, da história da música, da teoria musical e da caligrafia musical, para que o aluno, assim, tivesse a capacidade de traduzir graficamente melodias fáceis. O segundo caderno possui uma capa padrão como as demais e possui partituras simples, anotações sobre grafia musical e desenhos que acompanham o conteúdo. É interessante abordar o método utilizado para transmitir o conteúdo, já que estão anotadas pequenas frases que explicam o significado das notas musicais de uma forma leve e de fácil compreensão: “depois da quinta notinha, duas moram logo ali, são as tranquilas maninhas conhecidas por Lá e Si”. A partir do caderno de deveres da aluna, observou-se que pelo menos uma prova era aplicada e que provavelmente cobrava-se o estudo do hino nacional, da biografia de compositores vistos em aulas e a ilustração do caderno.

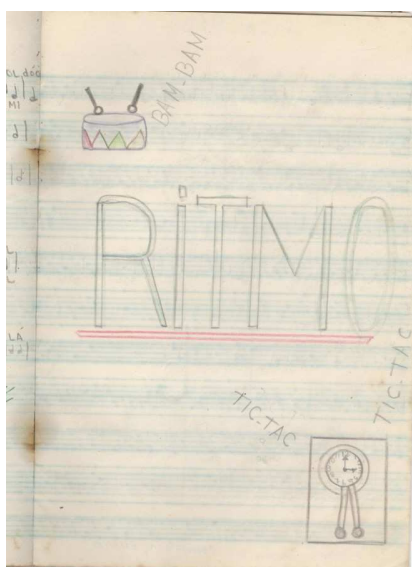


Imagem retirada do caderno de música da estudante Eliane Ruleleo.

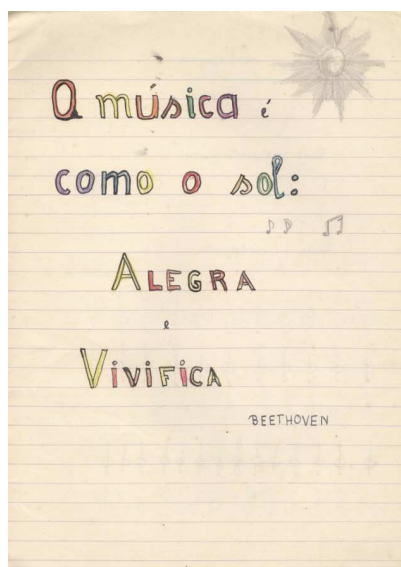


Imagem retirada do caderno do estudante Erico W.

No caderno do aluno Erico W., encontram-se pequenos textos sobre teoria musical, sendo um deles, "notas são sinais que representam a entonação dos sons. As notas em número de 7 chamam-se: dó, ré, mi, fa, sol, la, ci. Para que as notas sejam reconhecidas na pauta, usa-se o sinal chamado de clave, logo no início da pauta". Há também

explicações do que são compassos, ligaturas e as figuras que determinam a duração de cada som na partitura.

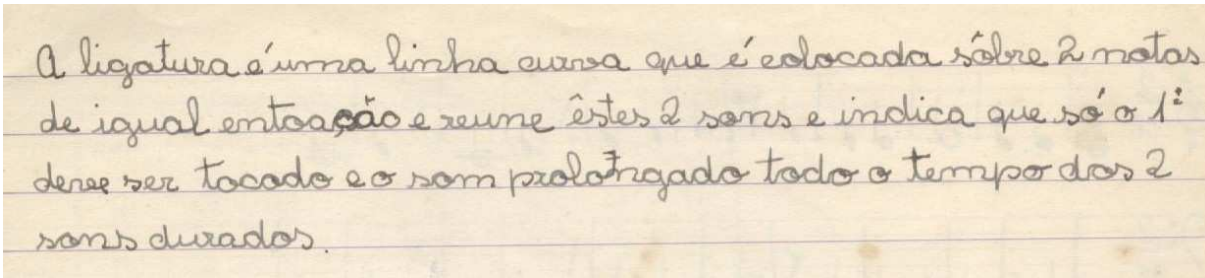


Imagem retirada do caderno do estudante Erico W.

Pode-se notar um forte caráter nacionalista nas seguintes canções: Canção da Criança, Canção do Orfeonista, Mandamentos do Orfeonista, Tiradentes e Canção do Brasil. As canções são marcadas também por aspectos da história e do folclore brasileiro. Além disso, está presente também o hino rio-grandense. É possível notar que através da Canção do Orfeonista e da canção Mandamentos do Orfeonista, são transmitidos os ideias nacionalistas propostos pelo canto orfeônico, como também as suas principais finalidades: disciplina, civismo e educação artística. Entretanto, é de extrema importância lembrar de que o período em que o caderno foi escrito é posterior ao Estado Novo, que chegou ao fim em 1945, porém, mesmo assim, ainda é possível notar vestígios da campanha de nacionalização do ensino que impactou a instituição. Pode-se notar no trecho “nós orfeonistas disciplinados, cantemos juntos nossas canções, uma só voz vibrante e sonora reúna todos os corações, nos nossos cantos da pátria imensa, revivam horas cheias de glória. Cantemos juntos toda a beleza presa ao tesouro de nossa história”: patriotismo, orgulho da história nacional e coletividade. Tais elementos compunham o conjunto de ideias transmitido pelo canto orfeônico e, dessa forma, a ideologia que a nacionalização pregava.

Canção do orfeonista (1956)

Nós orfeonistas disciplinados
Cantemos juntos nossas canções
Uma só voz vibrante e sonora
Reúna todos os corações

Nos nossos cantos
Dá Pátria imensa
Revivam horas cheias de glória.
Cantemos juntos toda a beleza

Presa ao tesouro de nossa História

Nós orfeonistas.....

Que o nosso canto como o clarim
Sob as estrelas do céu de anil
Seja um prenuncia de amor e paz
Aos que trabalham pelo Brasil

Mandamentos do Orfeonista (1956)

Ser sempre bem comportado
Ser cumpridor dos deveres
Manter no orfeão atitude que o mesmo exige:
Imóvel, corpo firme, cabeça erguida, braços caídos e olhos fixos no regente
Ser assíduo e pontual em todas as ocasiões.
Apresentar-se corretamente uniformizado sempre que fôr preciso
Cantar os hinos pátrios com correção, admiração e respeito.
Dar a preferência à boa música, procurando
Ouvi-la sempre que tiver a oportunidade.
Considerar a música na escola uma matéria de ensino tão útil quanto as demais,
Porque seu programa coopera para o desenvolvimento da inteligência e do caráter

“Mandamentos do Orfeonista” pode ser considerado um registro de como o aluno de canto orfeônico deveria se portar. É interessante como a disciplina, parte da essência do canto orfeônico, se manteve extremamente presente mesmo depois de ter passado mais de uma década da promulgação do decreto nº8020.

Consta também no caderno da aluna, pequenos textos a respeito de músicos e compositores brasileiros, como Francisco Manuel da Silva, Osório Duque Estrada, D.Pedro I, Evaristo da Veiga, Francisco Braga, Olavo Bilac, Carlos Gomes, padre José Maurício Nunes Garcia e Heitor Villa-Lobos. Tais figuras foram de grande importância na história da música e da educação musical nacional, estando presente também nos cadernos de música dos alunos Eliane Ruleleo e Erico W.. Os nomes citados a cima também se encontram na obra de Yolanda (1964), podendo assim, supor que o programa de educação musical, criado em 1939, foi o que determinou que tais músicos e compositores deveriam ser ensinados nas salas de aula. Isto demonstra uma outra característica do canto orfeônico, a transmissão de elementos da história, da cultura e do folclore nacional. Retornando aos cadernos, o Hino Nacional, acompanhado dos nomes de seu compositor e de seu músico, consta no caderno de história da 2ª série, de 1954, da estudante Gladis. A respeito disso, pode-se pensar na música como um suporte para o

ensino de diversas disciplinas e assim, sendo possível que tal método tenha sido utilizado no colégio.

A partir dos relatórios do curso primário de 1949 a 1961, foi possível verificar quem foram os professores da disciplina durante esse período. Ena Nelly Gerlach, possuindo curso superior completo na Escola de Artes, foi professora de canto, coral e música e foi quem compôs o Hino do Estudante Farroupilha, apresentado pela primeira vez em 1970. A respeito do hino:

[...]nota-se o quanto a letra evidencia marcas deixadas pela campanha de nacionalização do ensino. Como a maioria desses cânticos, apresenta um discurso que edifica a instituição e seus atores sociais, enaltece a lealdade, a fraternidade, a união e legitima princípios de patriotismo e religiosidade. Os valores da família farroupilha são, assim, representados neste hino de louvor ao colégio” (ALMEIDA, 2014, p.234).

Johanes Nigel, professor também de latim e trabalhos manuais, lecionou no ensino primário na 4ª classe B em 1939 e após isso, passou a lecionar somente no ensino secundário. Entretanto, presume-se que era professor do grupo de coro especial, atividade extracurricular e formada por alunos de todas as séries. Formado em música na Alemanha e tendo sido aprovado em exames de suficiência de trabalhos manuais e latim, também lecionou nos colégios Cruzeiro do Sul e Júlio de Castilhos e atuava como professor em canto orfeônico. Havia outra professora com ensino superior em música, Lilian Fritscher. Formada pela Escola de Belas Artes da UFRGS, era professora de canto orfeônico, entretanto, atuava na escola como professora, sem regência, de educação física. Não foram localizados documentos de contrato da escola com os professores acima citados.

Em relação ao espaço ocupado para a realização das aulas, não foi resgatada nenhuma informação. Os relatórios de inspeção foram analisados, assim como as plantas da instituição, porém sem nenhum êxito. Com isso em mente, é possível que não houve, dentro do período delimitado, uma sala de aula própria para o ensino musical. As aulas, provavelmente, aconteciam em alguma sala utilizada para diversos fins, assim como compartilhada por professores de outras disciplinas. A partir de uma matéria publicada na revista do Colégio Farroupilha, também pode-se supor que as aulas eram acompanhadas por um piano.

Considerações Finais:

Deve-se lembrar que nesse estudo só foram analisadas fontes escritas, sendo possível encontrar mais vestígios a respeito das aulas de música a partir de fontes visuais e orais, estas últimas podendo ser entrevistas com ex-alunos e ex-professores. Os únicos documentos localizados que pertencem a década de 1960 e que comprovam a continuidade da disciplina no colégio são os relatórios do ensino primário. É importante observar que tanto as aulas de música como as de canto orfeônico constavam no currículo do ensino secundário. A respeito disso, notou-se um considerável número de documentos em relação a educação musical do ginásio e do ensino científico.

A partir dos fragmentos localizados em diversos documentos e da busca pelo contexto histórico, foi possível realizar um estudo a respeito das aulas de música do ensino primário do Colégio Farroupilha. Em relação a isso, constatou-se novas possibilidades de pesquisa através dos cadernos escolares de música, sendo possível notar que esses documentos ordinários podem proporcionar diferentes olhares sobre a nacionalização do ensino. A pesquisa constata vestígios que foram deixados por esse período, como o forte caráter patriótico em certas canções trabalhadas em sala de aula, como por exemplo: Mandamentos do Orfeonista, Tiradentes e Canção do Brasil, como também o próprio Hino do Estudante Farroupilha. O estudo foi capaz de alcançar os objetivos propostos no início do projeto e assim, contribuiu para ampliar os olhares de como era desenvolvida a educação musical na escola.

Referências Bibliográficas:

Obra completa:

ALMEIDA, Judith Morisson. Aulas de Canto Orfeônico para as quatro séries do Curso Ginásial. São Paulo: São Paulo editora S/A, 1951, 112 p.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. Elementos de canto orfeônico. São Paulo: Irmãos Vitale, 1964. 191 p.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: edusp, 2009. 659 p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 346 p.

FROEBEL, Friedrich A. A Educação do Homem. Passo Fundo: UPF editora, 2001, 238 p.

HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, 295 p.

SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964). São Paulo: Editora Schwarz, 2010, 467 p.

TELLES, Leandro. Do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha - 1858/1974. Porto Alegre: ABE, 1974.

Capítulo de livro:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha. In: Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Claudemir de Quadros (organizador). Santa Maria: editoraufsm, 2014. p. 233-258.

BASTOS, Maria Helena Bastos; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In: Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Claudemir de Quadros (organizador). Santa Maria: editora ufsm, 2014. p.71-117.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Claudemir de Quadros (organizador). Santa Maria: editoraufsm, 2014. p. 153-190.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

ESPERIDIÃO, Neide. Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema. 2011. Tese(doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos and Getúlio Vargas: constructing the “new brazilian nation” through a nationalistic system of music education. 2012. 251 f. Tese (doutorado em filosofia). University of Florida, Florida. 2012.

Texto disponível na web:

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-Lobos: nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf>

GOMES, Vera Lúcia. Os sons da república- o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira república (1889-1930). Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf>>

MORILA, Ailton Pereira. No compasso o progresso- a música na escola nas primeiras décadas republicas. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/151>>

PEREZ, Isabel Cristina Galindo. Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula. Disponível em <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_isabel_cristina_galindo_perez.pdf>

Texto publicado em revista:

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A educação musical no Brasil. Revista da ABEM. Porto Alegre: UFRGS. v. 1, n. 1, 1992, p.35-40.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revisto: através da literatura dos anos trinta. Revista da ABEM. Porto Alegre: UFRGS. V.1, n.1, 1992, p.12-21.

AS CARTILHAS *¿QUIERES LEER?* E *QUERES LER?*: RECORRÊNCIAS E DIFERENÇAS NAS NOTAS DE ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES¹

Caroline Braga Michel
PPGE UFPel
caroli_brga@yahoo.com.br

Eliane Peres
Universidade Federal de Pelotas
eteperes@gmail.com

Alessandra Amaral
PPGE UFPel
ale82amaral@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo comparar as notas de orientações apresentadas aos professores na obra didática uruguaia *¿Quieres Leer?*, de José Henriques Figueira, e na adaptação *Queres Ler?*, feita por Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Com o intuito de identificar recorrências e diferenças entre essas notas que buscavam orientar o trabalho docente analisamos dois exemplares: uma edição uruguaia (1943) e uma edição gaúcha (1931). As análises foram pautadas por Souza (2000) e Frade e Maciel (2006). Em síntese, evidenciamos que as autoras gaúchas seguiram o mesmo padrão das notas de orientações apresentadas no *¿Quieres Leer?*. E, ainda, que elas não conservaram as orientações mais rigorosas quanto a postura necessária para a escrita e a leitura, o que indica uma diferença existente no que tange a maneira como os/as professores/as deveriam conduzir cada lição no processo de leitura e escrita das crianças.

Palavras-chave: *Queres Ler?*, *¿Quieres Leer?*, Rio Grande do Sul.

Introdução

O Estado gaúcho, na Primeira República (1890-1930), em função do projeto e dos discursos do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), sob forte influência positivista, passou por significativas mudanças de ordem econômica, política, cultural e educacional dentre elas, a expansão do sistema de ensino (GIOLO, 1994; TAMBARA 1995; CORSETTI, 1998). A educação, nesse cenário, recebeu atenção especial, uma vez que o progresso do Estado estava associado à formação social, isto é, havia o entendimento de que seria através da educação que os sujeitos poderiam sair da ignorância e serem educados de forma a terem aptidão para governar-se e adquirir o gosto pelo exercício da liberdade e da consciência nacional (CORSETTI, 2000).

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no 1º Congresso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, nos dias 24 e 25 de junho de 2016 em Montevideu.

Neste contexto e no esforço de qualificar e de (re) organizar o ensino público do Rio Grande do Sul, as autoridades gaúchas enviaram à capital do Uruguai um grupo de professores/as. Essa viagem, entendida como uma missão pedagógica, ocorreu em dois momentos: no ano de 1913 e no de 1914 (PERES, 1999, 2000; ARRIADA e TAMBARA, 2013; MICHEL e ARRIADA, 2015).

No ano de 1913, o grupo que foi a Montevideu foi liderado pelo Diretor da Escola Complementar de Porto Alegre² (Alfredo Clemente Pinto) e era composto pelo professor Affonso Guerreiro Lima e pelas professoras Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino. O grupo permaneceu três meses no Uruguai e tinha como objetivo específico estudar os métodos de ensino adotados nas aulas públicas daquele país, bem como analisar tudo que fosse relativo ao “importantíssimo ramo de serviço da instrução” (*A FEDERAÇÃO*, 01/09/1913, p. 5)³.

No ano seguinte, em 1914, a partir de um acordo estabelecido entre os governos do Uruguai e do Rio Grande do Sul ainda no ano de 1913, ocorreu, então, o segundo momento da missão. Logo, um grupo de seis professoras foram aperfeiçoar seus estudos no *Instituto Nacional de Señoritas* e praticar os métodos de ensino lá utilizados, tanto na Escola Normal como na de Aplicação da capital uruguaia, a saber: Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha, Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira de Souza. Esse grupo permaneceu em Montevideu durante o ano de 1914, sendo que apenas duas concluíram seus estudos em 1916, Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza.

Decorrente dessa experiência e, talvez, impressionadas com a qualidade dos métodos e dos materiais pedagógicos da vizinha República, Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza adaptaram, no final da segunda década do século XX, para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, o *Primeiro Livro de Leitura ¿Quieres Leer?*, do professor uruguaio José Henriques Figueira (PERES, 1999).

Estudos têm evidenciado, entre outros aspectos, que *Quieres Ler?* marcou um período de escolarização e do ensino apresentando um novo método de leitura e escrita no cenário gaúcho na terceira década do século XX, bem como identifica uma geração de

² Instituição estatal responsável pela formação de professores no Rio Grande do Sul nesse período. Foi criada pelo decreto de 1906 vigorando até 1927, quando passou por mudanças estruturais e curriculares sendo denominada, então, de Escola Normal.

³ O 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.

professoras e alunos das escolas gaúchas dos anos 20-30 do século XX (PERES, 1999; TRINDADE, 2001).

Considerando, portanto, a relevância e uso dessa cartilha por um longo período tanto no Rio Grande do Sul como no Uruguai, este trabalho, na continuidade de outros estudos realizados (PERES, 1999; MICHEL, PERES, NOGUEIRA, 2013; NOGUEIRA e ARRIADA, 2015), tem como objetivo analisar os objetivos e o conteúdo das notas de orientações aos professores/as apresentadas na obra didática *¿Quieres Leer?* e na adaptação *Queres Ler?*. O intuito principal é identificar recorrências e diferenças entre essas notas que buscavam “orientar, esclarecer e facilitar cada lição” para o/a professor/a (QUERES LER?, 1931, p. XII).

Para tanto, analisamos dois exemplares: uma edição uruguaia (s/ed., 1943) e uma gaúcha (4ª ed., 1931)⁴. Justificamos que a escolha por trabalharmos com essas edições, embora não sejam as mais antigas que localizamos, deve-se ao fato de elas estarem completas, ou seja, possuírem todas as páginas e, logo, todas as notas de orientação aos professores/as⁵. Salientamos que no exemplar que dispomos da edição uruguaia consta a informação de que o mesmo é uma *nueva edición*, sendo *Propiedad del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. Já a edição gaúcha foi publicada pela Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia – Porto Alegre.

Assim, na primeira seção deste artigo apresentamos os princípios pedagógicos do novo método para o ensino da leitura e da escrita adotado na cartilha: “*o método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais*” (QUERES LER?, 1931). Na segunda seção, descrevemos a estrutura e organização de *¿Quieres Leer?* e do *Queres Ler?* destacando as similitudes e especificidades dos exemplares estudados. Por fim, na terceira seção analisamos, então, as notas de orientação destinadas aos/as professores/as.

1. *¿Quieres Leer?* e *Queres Ler?*: a proposta de um novo método para o ensino da leitura e da escrita

A cartilha *¿Quieres Leer?* foi publicada em 1892 por José H. Figueira quando o mesmo ocupava, no Uruguai, o cargo de Inspetor técnico do ensino primário. Entretanto,

⁴ Os exemplares utilizados para a realização deste trabalho fazem parte do acervo particular do Prof. Dr. Eduardo Arriada, ao qual agradecemos pelo empréstimo.

⁵ No outro exemplar uruguaio que possuímos faltam as páginas 25, 26, 31 e 32. No mesmo não consta a data de edição, somente a informação de que foi publicado pelos editores “Casa A. Barreiro y Ramos” S.A. – Montevideo. Já na edição mais antiga da adaptação gaúcha que possuímos (3ª ed., 1929) falta a página 57. Em todas essas páginas há notas.

foi incorporada oficialmente na lista de textos escolares em 1901, durante a administração do Dr. Abel J. Pérez⁶ (ZARILLI e SORIANO, 1946). A obra faz parte da *Serie graduada de lecturas culturales básicas* composta de quatro cursos - preparatório, elementar, intermediário e superior⁷-, sendo *¿Quieres Leer?* o primeiro livro de leitura da coleção, portanto, do curso preparatório. Ainda segundo os autores uruguaios que analisaram a obra, uma das inovações que ela trouxe, para o período, foi ensinar a escrita simultaneamente com a leitura.

Esse também foi um aspecto ressaltado pela Comissão de Exame de Obras Pedagógicas do Rio Grande do Sul ao aprovar, no ano de 1924, a adaptação *Queres Ler?*, feita por Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, da obra uruguaia para uso nas escolas públicas gaúchas⁸. Apreende-se, a partir do Parecer emitido no início do livro, que o mesmo foi adotado não só pelo fato de ensinar as crianças a ler e a escrever em um curto período de tempo e de forma simultânea, mas também por apresentar uma didática diferenciada da que até então vinha sendo utilizada no Rio Grande do Sul.

Tratava-se, portanto, de um livro que apresentava um novo método para o ensino da leitura e escrita. *Queres Ler?* propunha, assim, aquilo que era considerado de mais moderno à época: ensino intuitivo, leitura de palavras e frases, diferenciando-se, portanto, da forma de ensinar a ler e escrever corrente e que, segundo os defensores da obra, representava uma maior qualidade para o ensino primário gaúcho. Ao que tudo indica, há nesta obra uma tentativa de construir uma nova forma escolar de ler, ou melhor, de ensinar e de aprender a ler que condenava a falta de sentido da leitura então praticada na escola, o anacronismo dos *métodos ABC*⁹, a ausência de significado no ato de aprender a ler, o aborrecimento, a fadiga e a monotonia dos métodos, em especial o da soletração, que faziam uso apenas de letras e dos sons para o ensino da leitura.

Na cartilha, a leitura é considerada um “trabalho inteligente”, uma “disciplina” que permite adquirir a maior parte dos conhecimentos possíveis às pessoas (*QUERES LER?*, 1931). Elemento propulsor da oralidade, do enriquecimento do vocabulário, da prática da ortografia, a leitura é apresentada como indissociável da escrita. Leitura não poderia,

⁶ Abel J. Pérez foi Inspetor Nacional da Instrução Primária no Uruguai nas primeiras décadas do séc. XX. Como *vocales* de sua administração foram nomeados José Piaggio, Juan Paullier, Carlot Vaz Ferreira e Mariano Pereira (ARAÚJO, 1911, p. 504).

⁷ Conforme consta na quarta capa do livro, o superior ainda estava em preparação.

⁸ Cabe salientar que, conforme consta na própria cartilha, é efetivamente após 1929, quando a Comissão de Exame recomenda o seu uso, que ela passa a ser adotada nas escolas públicas do estado.

⁹ Que “Consiste este velho, demorado e tedioso método em ensinar primeiro o nome de cada uma das vinte e seis letras, depois a combinação delas em sílabas sem sentido, de dois e três caracteres, mais tarde a sua junção em palavras de duas, três e mais sílabas. Da significação das palavras não se faz nenhum caso.” (CALKINS, 1956, pp. 408-409).

assim, ser um trabalho da memória. Não deveria, por isso, ser ensinada através de sons “que nada significam”, de letras ou de sílabas (*QUERES LER?*, 1931). É possível evidenciar, assim, que a organização da obra tem como ponto de partida a palavra associada à imagem e à ideia no ensino da leitura e escrita (PERES, 1999).

Desse modo, é possível indicar que há, no *Primeiro Livro ¿Quieres Leer?*, a defesa da possibilidade de a leitura ser uma forma de interpretar os sentimentos e os pensamentos e atribuir significado e sentido à leitura. Essa maneira de aprender só poderia ser alcançada, portanto, através do emprego do método tido como mais adequado de ensino da leitura e da escrita: “o método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais” (*QUERES LER?*, 1931). Assim era denominado o método do *¿Quieres Leer?*: intuitivo porque as “palavras normais ou básicas” representariam coisas que as crianças poderiam ver, tocar, palpar, observar (*QUERES LER?*, 1931, p. VIII); também, porque cada palavra apresentada correspondia a um objeto respectivo supostamente do conhecimento das crianças, havendo, portanto, a associação entre as ideias e as palavras, levando a uma leitura compreensiva por parte do aprendiz (idem, p. XVIII). Observar e trabalhar eram características centrais no método intuitivo: “observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento” (VALDEMARIM, 1998, p. 69). A importância dos sentidos, da reflexão, da compreensão, da significação das palavras, da “observação do próprio pensamento” (Idem, p.72) eram pilares da proposta de ensino da leitura e escrita do *¿Quieres Leer?* (PERES, 1999).

Em linhas gerais, essa era a proposta de ensino da leitura e da escrita da cartilha supracitada. Na seção a seguir, mostramos como essa proposta foi organizada em ambas, na versão uruguaia e na adaptação, isto é, qual a estrutura e organização das mesmas.

2. *¿Quieres Leer?* e *Queres Ler?*: aspectos gerais

Como já mencionado, analisamos neste artigo dois exemplares: uma edição uruguaia (s/ed., 1943), com 163 páginas, e uma edição gaúcha (4ª ed., 1931), com 127 páginas.

Figura 1

Capa do exemplar uruguaio e gaúcho.



Fonte: Edições *¿Quieres Leer?* (s/ed., 1943), *Queres Ler?* (4ªed., 1931).

Como pode ser observado na Figura 1, ambas as cartilhas possuem destacado, nos cantos esquerdos e direitos inferiores da capa, os princípios do método adotado no livro: *lectura rápida y sin deletreo* e *una dificultad por vez* (*¿QUIERES LEER?*, 1943) e *leitura sem soletração nem syllabação* e *cada dificuldade por sua vez* (*QUERES LER?*, 1931). A seguir, as versões apresentam uma folha de rosto, sendo que na gaúcha consta a indicação de “Obra aprovada, em 1924, pela ‘Comissão de Exame de Obras Pedagógicas’ e adoptada em inumeros estabelecimentos de ensino publico e particular” (*QUERES LER?*, 1931). Ainda na mesma edição é apresentado um Prólogo (1919) e um Parecer (1924), assinados respectivamente pelo autor José H. Figueira e por Antonio Henriques de Casaes¹⁰. Nos exemplares também localizamos a indicação de “É Propriedade” e “Reproducção Prohibida” (4ª ed., 1931) e “de los derechos de autor” (1943). Conforme Frade e Maciel (2006) esses dados servem como protocolos de leitura para os professores, pois demonstram o prestígio do impresso, dos autores e do uso do método.

Embora no livro adaptado pelas autoras gaúchas seja indicado pelo parecerista Antonio Henrique de Casaes que o mesmo “não representa uma simples traducção, mas uma adaptação criteriosa com grande numero de modificações, oriundas de acurado estudo e repetidas applicações practicas, do excelente trabalho do notavel professor

¹⁰ Foi professor de Pedagogia na Escola Complementar de Porto Alegre.

uruguaio [...]” (*QUERES LER?*, 1931, p. XI) foi possível evidenciar que as duas cartilhas seguem a mesma estrutura apresentando pequenas variações, o que demonstra que a obra gaúcha seguiu os princípios pedagógicos de *¿Quieres Leer?*, especialmente o princípio básico da gradação de dificuldades lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas, apresentando uma dificuldade por vez (PERES, 1999).

Desse modo, pelos índices das obras é possível observar que ambas estão divididas em quatro partes: as três primeiras são constituídas por grupos de “palavras normais” e a quarta por trechos literários (pequenos textos). Em cada uma das partes há uma classificação que obedece, como destacado, características lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas. Na primeira parte são estudadas palavras de uma a quatro letras, monossílabas e dissílabas; acento grave; sílabas diretas e inversas; letras de figura simples e de som simples e duplo; letras minúsculas inglesas, itálicas e romanas; ponto final; vírgula e traço de união; frases com as dificuldades vencidas. Na segunda parte, palavras de até oito letras e três sílabas; acento agudo; sílabas de uma a três letras; articulações diretas e inversas simples e mistas; letras de dupla figura e de duplo som; letras maiúsculas inglesas, itálicas e romanas; sinais de interrogação; traço de união, ponto e vírgula e frases simples. Na terceira parte, são trabalhadas palavras até de onze letras e quatro sílabas; esdruxulas; articulações diretas e inversas simples e compostas, mistas simples e compostas; ditongo; letras de som composto; trema; sinal de exclamação, dois pontos e frases simples.

Cada uma dessas partes é precedida por uma nota, de uma a duas páginas, que orientam o trabalho docente especialmente para o grupo de palavras que será estudado. Os mesmos estão distribuídos em lições, nas quais são trabalhadas as dificuldades. Em ambos os exemplares as lições são numeradas e cada uma delas também apresenta uma nota que orienta o/a professor/a para o desenvolvimento das mesmas. Há desse modo, praticamente, uma nota em cada página das cartilhas. Sobre esse aspecto, os autores uruguaios Soriano e Zarilli (1946) destacam ao analisar o livro que, talvez, o intuito de José H. Figueira ao apresentar tantas orientações aos/as professores/as em *¿Quieres Leer?* pudesse estar relacionado ao fato de que no período de produção da obra a maior parte dos professores e professoras que atuavam em escolas primárias uruguaias não possuíam formação e não passavam por um concurso específico que os habilitasse a exercer o magistério.

A versão uruguaia que usamos para este trabalho apresenta um total de 111 lições¹¹ e a gaúcha possui 110 lições¹². Em cada uma das lições é apresentada a seguinte configuração de página: “Cada palavra básica é representada com a imagem que a objectiva, e escripta em seguida, em letra de fôrma e em letra manuscripta [...]” (*QUERES LER?*, 1931, p. XI). Além da palavra normal, também são apresentadas as sílabas que compõem as mesmas assim como palavras derivadas dessas sílabas.

A partir disso, é possível afirmar que a disposição na página evidencia tanto os princípios do método como também orienta o fazer dos/as professores/as indicando como os mesmos deveriam conduzir seus trabalhos: discutir sobre os objetos que as figuras representam, trabalhar com a unidade da palavra, para posteriormente, então, decompor as palavras normais em sílabas e letras (*QUERES LER?*, 1931, p. 1-2). Assim, a disposição da imagem, das palavras, das letras e sílabas no livro segue também uma pedagogia da leitura que o autor pretendia ver efetivada nas salas de aulas.

A quarta parte de ambas as cartilhas é composta por trechos literários, sendo que a edição gaúcha apresenta, praticamente, uma redução de 50% do número de textos apresentados na versão uruguaia. Enquanto nesta última são apresentados vinte e um textos, no *Queres Ler?* são somente dez. Entretanto, sete dos textos apresentados na edição gaúcha possuem a mesma temática abordada na versão uruguaia: religião, higiene e comportamento.

As obras didáticas possuem também estampas¹³. A edição gaúcha possui cinco estampas (*¿Quieres Ler?*, Primavera, O cão pastor, No recreio, Animais úteis). A versão uruguaia possui nove *laminas* (*Origen Del dibujo y escritura, La lección de lectura, La siesta, Que lindas mariposas, Y a mi no me das um poco, ¿En qué mano está?, Los dos camaradas, Los primeros passos, Ya sé ler!*). A reprodução dessas estampas/laminas tinha como objetivo fazer com que as crianças explicassem “[...] de viva voz o que as mesmas representam. Desse modo, as crianças compreenderão que as figuras constituem uma forma da linguagem escrita e aprenderão a ler o que o artista quis expressar” (*QUERES LER?*, 1931, p. XVII).

¹¹ Distribuídas da seguinte maneira: na 1ª parte 28 lições, na 2ª 35, na 3ª 27, na 4ª parte 21.

¹² Sendo 21 lições na 1ª parte, 41 na 2ª, 36 na 3ª e 12 na 4ª parte. Em trabalho anterior analisamos as diferenças entre o número de lições desses dois exemplares. Para aprofundar o assunto sugerimos ver: Michel; Peres; Nogueira, 2013.

¹³ Métodos analíticos, geralmente, apresentavam o uso de estampas. Associado ao ensino intuitivo e lições de coisas. (LANA e FRADE, 2004). Estampa era a denominação utilizada à época pelos autores, para se referirem a gravuras representativas de objetos, pessoas e situações utilizadas pelos professores no ensino das matérias escolares. (BERNARDES, 2008).

Para além dessas características gerais observamos especificidades em cada versão. O livro *¿Quieres Leer?* logo nas páginas iniciais apresenta: (i) a imagem de uma menina chamada Alicia e a descrição de uma postura considerada como a mais adequada para o ato de escrever; (ii) quatro maneiras aceitáveis de segurar o lápis para escrever; (iii) uma *tabla numérica* com exercícios de pontos, linhas e figuras, considerados como o primeiro passo para a leitura e escrita de palavras e frases e (iv) a representação de dez movimentos musculares preparatórios para a escrita; lições essas que não foram mantidas na versão gaúcha.

Conforme consta em *¿Quieres Leer?*: “Estes ejercicios de dibujar y contar se harán progresivamente en el 1º er. trimestre de año escolar. Ellos constituyen el primer paso para la lectura y escritura de palabras y frases” (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 10). Vale salientar que esses exercícios são acompanhados de um texto intitulado *Sugestiones para la enseñanza de la escritura corriente en el 1º y 2º ano de las escuelas primarias* que também não aparece na versão gaúcha.

Além dessas séries de exercícios de linhas, curvas e movimentos musculares básicos considerados preparatórios para a leitura e a escrita, constatamos ao final de cada grupo de palavra normal a reprodução de *tablas fonéticas*, apresentada na Figura 2. Essas deveriam ser aplicadas com o objetivo de que as crianças treinassem e revisassem as sílabas derivadas dos grupos de palavras estudados.

Figura 2
Tabla fonética

LIBRO PRIMERO. — ¿QUIERES LEER? 21

7.
Tabla fonética N.º 1.

Principales sílabas derivadas del segundo grupo de palabras normales o guías.

N.º de orden.	Primer grupo de palabras guías.	a	a	o	e	i	u	1.º grupo de letras.
1.	ojo	ja	ja	jo	je	ji	ju	j
2.	ala	la	la	lo	le	li	lu	l
3.	uva	va	va	vo	ve	vi	vu	v
4.	nene	na	na	no	ne	ni	nu	n
5.	nido	da	da	do	de	di	du	d

al, el, al, — un, una, una.
a a o e i u

ojo

NOTA. — Ejercítense a los niños a menudo en la lectura de las palabras y sílabas de estas Tablas fonéticas. Los niños deben leerlas rápidamente y al golpe de vista. Estos ejercicios son muy útiles para dominar el mecanismo de la lectura; pero no conviene insistir demasiado de una vez. Al llegar a esta lección podrá enseñarse el sonido que representan las consonantes, pero sus nombres no conviene enseñarlos todavía. Las Tablas fonéticas se usarán leyendo de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, siguiendo las columnas.

Fonte: Edição *¿Quieres Leer?* (s/ed., 1943, p.21).

Os autores uruguaios Zarilli e Soriano (1946) ao estudarem as metodologias utilizadas para o ensino da leitura destacam que a inserção das *tablas fonéticas* em *¿Quieres Leer?* foi realizada em edições posteriores a primeira, com o intuito de substituir os *carteles* que haviam caído em desuso.

Evidenciamos, ainda, na versão supracitada que após os trechos literários, há a reprodução de um vocabulário básico, graduado em três séries que “contiene más de mil palabras de uso diário, para el ejercicios de ideo visualización, pronunciación y lexicografía [...] Estos vacabularios se usarán también para ‘tests’” (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 150).

As especificidades de *Queres Ler?* são as seguintes: logo nas páginas iniciais é apresentado um texto produzido pelas autoras intitulado “Ao Leitor” (p. III) e é apresentado após o índice, ao final do livro, um texto intitulado “Instruções práticas sobre a didática da leitura no primeiro ano escolar” (p. 119-127); ele é dividido em duas partes: “Como se aprende a ler” e “Como se deve ensinar a ler”. Na primeira parte há uma teorização sobre o método adotado no livro e na segunda, há orientações de como os/as professores/as devem se preparar para desenvolver as lições bem como os procedimentos didáticos que devem ser utilizados no transcorrer das mesmas. Esse texto é assinado por José H. Figueira, conferindo legitimidade ao acréscimo que foi feito na obra gaúcha.

Enfatizados os princípios pedagógicos da proposta de leitura e escrita apresentada no livro e destacada a estrutura geral de *¿Quieres Leer?* e do *Queres Ler?* passamos, na seção seguinte, a apresentação das notas de orientações aos/as professores/as uma vez que consideramos que elas representam uma maneira importante de perceber as diferenças entre os dois livros, o uruguaio e o gaúcho.

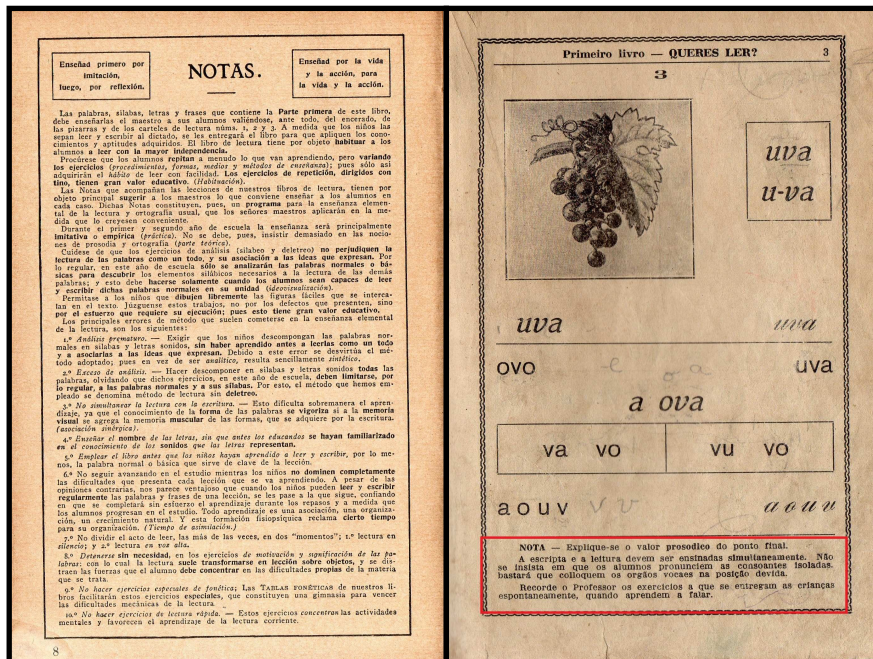
3. Notas de orientação aos professores/as: instruindo o trabalho docente

Como salientado anteriormente, as obras didáticas analisadas neste artigo possuem basicamente a mesma estrutura e organização, bem como os mesmos princípios pedagógicos, uma vez que se trata de uma adaptação (gaúcha) da obra existente (uruguaia). Assim, foi possível evidenciar que ambas também apresentam notas de orientação ao trabalho docente.

As notas foram impressas nas cartilhas basicamente em dois formatos: (i) antecedendo cada parte do livro e (ii) acompanhando cada uma das lições. Constata-se,

de antemão, uma diferença significativa entre elas, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 3
Notas Gerais do *¿Quieres Leer?* e Nota explicativa de *Queres Ler?*



Fonte: Edições *¿Quieres Leer?* (s/ed., 1943, p. 8) e *Queres Ler?* (4ª ed., 1931, p. 3).

Assim como ilustrado na Figura 3, as orientações destinadas aos/as professores/as aparecem na cartilha com a denominação de Notas. Chamamos a atenção para o fato de que a palavra é sempre redigida em letras maiúsculas e em negrito, variando apenas entre plural – NOTAS - para as que precedem as partes do livro e singular – NOTA –, para as impressas nas páginas das lições. Diante dessa observação e objetivando maior clareza na redação do texto denominamos, neste trabalho, as notas que precedem as partes do livro de Notas Gerais e as que acompanham cada lição, de Notas Explicativas.

Como característica principal, destacamos que as Notas Gerais são bem mais extensas do que as Notas Explicativas, contendo uma ou duas páginas, enquanto as que acompanham as lições são apresentadas em linhas, ou no máximo, em dois ou três parágrafos. O número total de notas em ambas as versões da cartilha é próximo. A versão uruguaia possui um total de 104 notas - sendo destas 04 Notas Gerais, 99 Notas Explicativas e 01 intitulada *Sugestiones para la enseñanza de la escritura corriente en el 1º y 2º ano de las escuelas primarias* (que acompanha as *tablas numericas* e as séries de exercícios preparatórios para a escrita). A edição gaúcha, por sua vez, possui um total de 106 notas - sendo 04 Notas Gerais, 101 Notas Explicativas e 01 intitulada "Instruções praticas sobre a didactica da leitura no primeiro anno escolar", localizada no final do livro.

Essa ínfima diferença evidencia que as autoras gaúchas buscaram seguir o mesmo padrão das notas de orientações apresentadas aos professores e professoras da obra uruguaia.

Para além da diferença entre a extensão das notas e a quantidade das mesmas em cada exemplar, constatamos que elas possuem objetivos distintos e essa é a questão principal, ou seja, qualitativa e não quantitativa. As Notas Gerais, que antecedem as partes do livro, reforçam a necessidade de os/as professores/as usarem corretamente o método defendido pelo autor tendo atenção especial, principalmente, aos erros que geralmente são cometidos no uso do método. As Notas Explicativas têm por objetivo principal “[...] sugerir aos professores o que convém ensinar aos alunos em cada caso. Tais notas constituem um programma para o ensino elementar da leitura e ortografia, que os Senhores Professores applicarão á medida que o julgarem conveniente.” (*QUERES LER?*, 1931, p. XVIII) além de poupar “trabalho e tempo” (p. XII).

Considerando, portanto, os conteúdos e objetivos distintos das notas, optamos por analisar cada grupo de forma separada.

3.1 Notas Gerais: busca pela eficiência do método

Ao cotejar as quatro Notas Gerais dos dois exemplares percebemos que as orientações apresentadas na edição gaúcha são uma transcrição adaptada do *¿Quieres Leer?*. Isto é, os textos das Notas Gerais de *Quieres Ler?* abordam o mesmo assunto da obra uruguaia, suprimindo, especialmente na primeira e na segunda Nota Geral, os trechos em que o autor José H. Figueira chama atenção para a postura que a criança deve ter para a escrita, a posição dos dedos para segurar o lápis ou a distância mais adequada à leitura. Na versão uruguaia esse aspecto é reforçado não só nessas Notas Gerais como também nas nove sugestões para o ensino da escrita corrente que acompanham os exercícios preparatórios indicados como primeiro passo para a leitura e escrita de palavras e frases, como pode ser evidenciado no trecho a seguir:

El maestro **acostumbrará** a sus alumnos a mantener los ojos a unos **30 ó 35 centímetros** de distancia del papel en que escriben y del libro en que leen. Esto es **indispensable**, en las condiciones normales, para evitar la miopia. Los niños se habituarán a **verificar** dicha distancia por medio de una regla de 30 cm de largo (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 14. Grifos do autor).

Todavia, percebemos que embora esse rigor não tenha sido reproduzido na versão gaúcha e indicado como um procedimento a ser realizado para a preparação da escrita e

da leitura, há nas Notas Gerais da versão gaúcha certa preocupação por parte das autoras, em enfatizar de forma explícita a necessidade de as crianças realizarem exercícios repetitivos e treinarem o traçado das letras, uma vez que “os exercícios de repetição dirigidos com inteligência têm grande valor educativo” (*QUERES LER?*, 1931, p. XVIII). Como sugestão, são citados os exercícios de cópia e ditado.

Foi possível observar, ainda, a partir do cotejamento das Notas Gerais, que também foram retirados das transcrições gaúchas os trechos que indicavam que os/as professores/as deveriam utilizar-se de “carteles de escritura derecha, carteles de escritura de inclinación normal, y también, los ejercicios graduados de escritura normal” (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 41).

De forma geral, podemos destacar que nas Notas Gerais e nas “Instruções práticas sobre a didática de leitura”, apresentada ao final do *Queres Ler?*, o autor orienta o trabalho docente indicando como deveria ser a processuação do método de ensino, quando as lições deveriam ser ministradas e a duração de cada uma (de 15 a 20 minutos). Há nesse sentido, nas Notas Gerais, o intuito explícito de instruir o professor *como ensinar*; quais procedimentos adotar para que “Los niños que estudian en este libro aprendem con interés y leen intelectivamente y con la naturidad con que conversan” (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 6), e para que a escrita e a leitura fossem efetivamente trabalhadas de forma simultânea. Sendo, portanto, associado o cumprimento, ou não, dessas orientações ao sucesso e/ou ao fracasso do método:

Aplique el maestro este libro en el 1º año de estudios, siguiendo las indicaciones generales que ponemos en las notas, y quedará sorprendido de los excelentes resultados que alcanzarán sus alumnos en las aptitudes y habilidades para leer y escribir correntemente e integralmente (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 6).

Em consonância a esse objetivo, José H. Figueira apresenta na primeira Nota Geral, nove erros que, geralmente, são cometidos pelos/as professores/as. Conjuntamente, com a intenção de preveni-los, o autor exemplifica como os docentes deveriam desenvolver o método indicado no livro. Desse modo, é salientado que inicialmente o ensino deveria ser intuitivo ou empírico e que os alunos deveriam ter acesso à materialidade do livro apenas a partir da terceira lição para que pudessem aplicar os conhecimentos já adquiridos evitando assim “empregar o livro antes que os alumnos tenham aprendido a ler e a escrever” (*QUERES LER?*, 1931, p. XVIII). Essas orientações demonstram que deveria ser feito um trabalho precedente ao uso do livro,

que explicita a necessidade de os alunos adquirirem certas competências/habilidades como condição de sua utilização.

Ao começar a utilizar o livro, o/a professor/a deveria, antes de tudo, preparar-se: estudar a página que iria ser explicada a seus alunos para assim ter conhecimento das dificuldades que seriam ensinadas e prover-se dos objetos e figuras necessários para objetivar a lição (*QUERES LER?*, 1931, p. 120). Como materiais, teria que ser utilizado, ainda, o quadro-negro e as ilustrações gráficas que objetivam as “palavras normais”.

Os/as professores/as deveriam fazer com que os alunos analisassem as palavras normais e somente separassem as sílabas das mesmas quando fossem capazes de ler a palavra como um todo. Seria um erro, inclusive, “exigir que os alumnos decompanham as palavras normaes em syllabas e em letras oralmente, sem haver aprendido antes a ler as mesmas como um todo e associa-las as idéias que exprimem” (*QUERES LER?*, 1931, p. XVIII). Em virtude desse equívoco, o/a professor/a poderia estar desvirtuando o método adotado, em vez de analítico-sintético, passando-o para sintético. (p. XVIII).

Outros erros mencionados pelo autor são: excesso de análise decompondo em sílabas e letras todas as palavras e não apenas as palavras normais; excesso de exercícios fonéticos; não ensinar simultaneamente a leitura e a escrita, o que dificultaria sobremaneira o aprendizado; ensinar o nome das letras sem antes os alunos terem se familiarizado com os sons respectivos; não avançar no ensino enquanto os alunos não dominassem completamente as lições; não dividir o ato de ler em dois momentos, a saber, leitura em silêncio e leitura em voz alta; deter-se, sem necessidade, nos exercícios de motivação e significação das palavras (*QUERES LER?*, 1931, p. XVIII-XIX).

Para evitar tais equívocos, o autor enfatiza insistentemente em todas as Notas Gerais a importância de trabalhar simultaneamente a leitura e a escrita, de atentar para que as crianças lessem as palavras e frases com unidade, “como si conversassem” (idem, p.22), e para que a leitura tivesse sempre boa entoação. Para tanto, algumas das estratégias sugeridas pelo autor eram: “De quando em quando, ler-se-ão de ante dos alumnos, algumas composições litterarias apropriadas, afim de educar-lhes o ouvido pela audição de leituras correctas (*QUERES LER?*, 1931, p. 102); não apresentar frases com erros solicitando que as crianças os corrigissem, pois isso prejudicaria o processo de aprendizagem das mesmas.

Em síntese, observamos que as Notas Gerais reproduzidas na edição gaúcha não se alteram substancialmente das apresentadas na versão uruguaia. E ainda, que de

maneira geral, apresentam um conteúdo mais amplo, instruindo o/a professor/a no que tange aos passos necessários para o método ser desenvolvido com sucesso e eficiência.

3.2. Notas Explicativas:

Em cada lição apresentada no livro há uma Nota Explicativa. Observa-se a partir do cotejamento realizado que essas notas tinham como objetivo, especialmente, orientar o trabalho docente quanto à ordem da estrutura da língua, da ortografia e do procedimento didático (como desenvolver a lição?).

Antes de analisarmos tais aspectos, gostaríamos de salientar inicialmente que assim como nas Notas Gerais da edição uruguaia, as Notas Explicativas que acompanhavam as primeiras lições dessa versão também reforçavam a importância dos exercícios musculares básicos preparatórios para a escrita e a leitura, inclusive, reproduzindo juntamente com a Nota o movimento que deveria ser realizado no exercício. De forma a exemplificar, transcrevemos a seguir as Notas Explicativas apresentadas nas lições em que é ensinada a vogal U em ambas as cartilhas:

[...] Enséñese a escribir desde el principio. Combinando los movimientos de los dedos, de la mano **y de el antebrazo**. Los ejercicios preparatorios que indicamos son muy útiles. Estos consejos que damos sólo tienen valor **sugestivo**. Cada maestro enseñara como lo estime más ventajoso. Los niños tendrán una regla de 30 cm para verificar la distancia entre los ojos y el libro o el papel en que escriben. (*¿QUIERES LER?*, 1943, p. 17. Grifos do autor).

Explique o valor **prosódico** do ponto final. A escrita e a leitura devem ser ensinadas **simultaneamente**. Não se insista em que os alunos pronunciem as consoantes isoladas. Bastará que colloquem os órgãos na posição devida. Recorde o professor os exercícios a que se entregam as crianças espontaneamente, quando aprende a falar. (*QUERES LER?*, 1931, p. 03. Grifos do autor).

A partir desse exemplo, constatamos que a adaptação gaúcha não conserva nas Notas Explicativas a apresentação dos movimentos preparatórios considerados como necessários para a escrita e a leitura, tampouco as orientações referentes a esse aspecto são apresentadas também nessas Notas, o que indica uma diferença existente entre a versão uruguaia e a edição gaúcha no que tange a maneira como os/as professores/as deveriam conduzir o processo inicial do ensino da leitura e da escrita. Elucida-se, dessa maneira, um rigor mais intenso nas orientações uruguaias para o treino gráfico, para os movimentos da escrita e a postura necessária para ler, pois se acreditava que os mesmos eram indispensáveis para *adquirir soltura a le scribir* e para evitar *la miopia* (*¿QUIERES*

LEER?, 1943, p. 12 - 14). Ainda que o autor indique na Nota Explicativa transcrita que “*Estos consejos que damos sólo tienen valor **sugestivo** [...]*”, é perceptível pela reincidência das orientações, o anseio de que elas fossem seguidas, haja visto o respaldo de tais orientações aos discursos higienistas da época (VIDAL e GVIRTZ, 1998; VIDAL e ESTEVES, 2003).

Relembrando as considerações de Ossembach (2009, p.15), de que os livros escolares se “constituyem la condensació nenun objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones e regulaciones. Son la resultante del trabajo y participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc [...]”, questionamos: a concessão feita em relação a obra original desses exercícios preparatórios e orientações estaria articulada a uma opção pedagógica das professoras gaúchas? Estaria relacionado aos recursos econômicos da editora Selbach? Ou ainda, devido às limitações impostas pelos recursos gráficos-editoriais da editora? São questões que, sem dúvida, ainda merecem ser aprofundadas.

Para além dessa constatação, foi possível evidenciar ao cotejarmos as cartilhas que as lições propostas em cada “grupos de palavras normais” não apresentam a mesma Nota Explicativa, entretanto, há uma predominância do objetivo principal de padronizar/guiar o fazer do/a professor/a que é vinculado ao método defendido pelo autor José H. Figueira. Observamos, assim, que as Notas Explicativas tinham como objetivo instruir o professor para o ensino da estrutura da língua e para as questões ortográficas, como pode ser observado nas Notas apresentadas a seguir referente às lições da letra X:

O professor fará com que os alumnos observem que o x tem o som de ch em algumas palavras (p.88). Trata-se de que os alumnos aprendam o som do x na palavra crucifixo. Diga-se-lhes que nesta palavra o x tem um som composto, semelhante ao de k e ç juntos (kç) (p.89). Faça-se com que os alumnos **observem** que o x, às vezes tem o som de ç (p.90). Com a palavra **exame** o Professor ensinará que o x póde ter também o som de z (p.91). (*QUERES LER?*, 1931, p. 88-91. Grifos do autor).

Como pode ser observado há uma orientação explícita do autor aos elementos que devem ser enfatizados pelo professor ao desenvolver uma determinada lição, como nas lições da letra X, as variações sonoras da letra. Observamos, ainda, que o autor, José H. Figueira, chama a atenção em várias Notas Explicativas para o fato de que ao desenvolver as lições o/a professor/a deveria incentivar a criança a **observar** determinados aspectos e, portanto não poderia ocupar muito tempo da lição com tais aspectos, pois, para além de extrapolar o objetivo do ensino para o 1º ano, poderia estar tornando o ensino cansativo e enfadonho, o que pode ser evidenciado, por exemplo, na

Nota Explicativa da lição que trabalhava a separação de sílabas em que o L era letra líquida:

O professor deve habituar os alumnos a separar as syllabas de algumas palavras em que o l seja letra líquida. Procure-se que observem que as letras l e r, quando vêm precedidas das consoantes b, c, d, f, p, t, formam syllaba com a vogal seguinte. Estas explicações têm por fim dar a conhecer aos alumnos os casos que servirão de base para as regras que se hão de ensinar nos annos seguintes. Estes exercícios prosodicos e orthographicos devem ser muito curtos, para não fatigarem os alumnos e para não absorverem o tempo destinado á leitura. (*QUERES LER?*, 1931, p. 76).

Através desses exemplos, é perceptível que as Notas Explicativas tinham, ao mesmo tempo, o objetivo de indicar como a lição deveria ser desenvolvida, quais os aspectos que deveriam receber atenção e, ainda, quais os materiais que deveriam ser utilizados durante a lição (papel, caderno, livro, quadro-negro) e quais as atividades deveriam ser realizadas. Referente aos materiais e às atividades destacamos os seguintes exemplos:

Escribanse en el pizarrón y bórrense en seguida las palabras que se van enseñando para que así los niños las lean al golpe de vista. (*¿QUIERES LER?*, 1943, p. 17).

Procure-se que as crianças se exercitem sufficientemente na copia e dictado das palavras e phrases que vão aprendendo. Prefira-se a escripta a lapis em folhinhas de papel á escripta em ardosias. Chame-se a attenção das crianças para o som da vogal e em vela e ave. (*QUERES LER?*, 1931, p. 8).

De forma geral, observamos que as Notas Explicativas basicamente apresentam as explicações ortográficas que deveriam ser relatadas aos alunos sobre os usos dos acentos, da pontuação; como a lição deveria ser desenvolvida; os aspectos que deveriam ser enfatizados ao desenvolver a lição (formato da letra, som da letra, variação sonora, composição silábica); o tempo de duração de cada lição; as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos (cópia, ditado, leitura silenciosa, leitura oral). Evidenciamos, dessa maneira, o objetivo explícito do autor da obra, como já salientado, em utilizar-se das Notas Explicativas para “orientar, esclarecer e facilitar cada lição” para o/a professor/a (*QUERES LER?*, 1931, p. XII).

Conclusões

Tivemos como objetivo neste artigo identificar recorrências e diferenças entre as notas de orientação destinadas aos/às professores/as nos livros *Quieres Leer?* e *Queres Ler?*. Para tanto, cotejamos dois exemplares (um gaúcho e um uruguaio).

As análises realizadas nos possibilitaram evidenciar, primeiramente, que a ínfima diferença observada entre o número de notas apresentadas na edição gaúcha e uruguaia nos permite afirmar que as autoras gaúchas buscaram seguir o mesmo padrão das notas de orientações apresentadas no *Quieres Leer?*. Posteriormente, o fato de encontrarmos, praticamente, uma nota de orientação em cada página do livro nos faz pensar na atuação do autor e do livro enquanto formador dos/as professores/as e de suas práticas, uma vez que “por intermédio de suas obras”, mais especificamente das notas de orientação, eles “instruíam, formavam e dirigiam o trabalho docente” (SOUZA, 2000, p.36). Observa-se desse modo que o livro assume um papel importante tanto na práxis educativa, como instrumento de trabalho, uma vez que, como pode ser evidenciado através da análise apresentada neste trabalho, ele esclarece e indica quais os procedimentos que devem ser seguidos pelos docentes (SOUZA, 2000).

Ao cotejar as notas, observamos ainda que embora o padrão tenha sido seguido e que não tenha ocorrido uma mudança substancial entre as Notas Gerais e as Notas Explicativas reproduzidas na versão uruguaia e, posteriormente, na adaptação gaúcha, as Notas possuíam objetivos distintos. As Notas Gerais, precedentes a cada parte do livro, buscavam instruir o/a professor/a no que tange aos princípios pedagógicos do método utilizado (o método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais), tornando explícito que a eficiência do método parecia estar condicionada ao cumprimento, ou não, das ressalvas feitas anteriormente a cada grupo de dificuldades que seria trabalho. Já as Notas Explicativas, que acompanhavam cada lição, tinham o intuito de indicar o desenvolvimento das mesmas, quais os aspectos que deveriam ser enfatizados, os materiais utilizados, etc.

A não conservação na versão adaptada de orientações referentes aos movimentos musculares necessários ao ato de ler e escrever, bem como a necessidade de um acompanhamento mais rigoroso, por parte dos professores, da postura para a escrita e para a leitura, indicam uma diferença existente entre a versão uruguaia e a edição gaúcha no que tange a maneira como os/as professores/as deveriam conduzir cada lição no processo de aprendizagem de leitura e de escrita das crianças.

Referências Bibliográficas

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira de. *Queres ler?:* primeiro livro. 4ª ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1931.

ARAÚJO, Orestes. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1911.

ARRIADA, Eduardo; MICHEL, Caroline B.; Uma missão educacional ao Uruguai: aprendizagens e implicações para o cenário educacional gaúcho. In: 37ª Anped. Florianópolis, Santa Catarina. *Anais ...*, 2015. p.1-19. Disponível em:<
<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3887.pdf> > .

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Uma missão pedagógica ao Uruguai: Aprendizagem, métodos, princípios. In: 19ª ASPHE. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Anais...* 2013. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/187000894/Caderno-de-resumos-do-19%C2%BA-encontro-da-Asphe-RS>. Acessado em março de 2015.

BERNARDES, Vanessa Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Marília- SP, v. 8, n. 1, p. 8-17, 2008.

CALKINS, N. *Lições de coisas*. Trad. de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. (Obras completas, v. 13, t. 1), 1956.

CORSETTI, Berenice. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. *Revista História da Educação*. (Online), Porto Alegre, v. 4, n. 8, 2000, p.175-192.

_____. *Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*. Santa Maria: UFSM, 1998, 537f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

FIGUEIRA, José H. *¿Quieres Leer?*. Edición Oficial, 1943.

FRADE, Isabel C. A.; MACIEL, Francisca Izabel. Cartilhas/impressos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, Uberlândia, Minas Gerais. *Anais...* 2006. Disponível em:
http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/279IsabelSilvaFrade_e_FranciscaPereiraMaciel%20.pdf

GIOLO, Jaime. *Lança & grafite: a instrução no RGS da primeira escola ao fim do império*. Passo Fundo: Gráfica e Editora UFP, 1994.

LANA, Priscila M.; FRADE, Isabel. Imagens em livros escolares denominados cartilhas. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Paraná. *Anais...* III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004. p. 1-12.

MICHEL, Caroline B. ; PERES, Eliane T. ; NOGUEIRA, Gabriela M. O(s) Livro(s) de leitura *¿Quieres Leer?* e *Queres Ler?:* do Uruguai para o Rio Grande do Sul. In: 19 ASPHE - História da Educação e as Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai, 2013,

Pelotas. *Anais...* 19º ASPHE - História da Educação e as Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai. Pelotas: UFPel, 2013. pp. 945-959.

NOGUEIRA, Gabriela; ARRIADA, Eduardo. Os livros de leitura ¿Quieres leer? e Queres ler?: do uruguai para o rio grande do sul. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização, Pernambuco. *Anais...* 2015, p. 1-14. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/OS-LIVROS-DE-LEITURA-%C2%BFQUIERES-LEER-E-QUERES-LER-DO-URUGUAI-PARA-O-RIO-GRANDE-DO-SUL.pdf>.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Serie Proyecto Manes. Universidad Nacional de Educación a Distancia – Madrid, 2009.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler. *História da Educação*. Vol. 3. Nº 6. Pelotas: Editora da UFPEL, outubro/1999. p. 89-103.

SOUZA, Rosa Fátima; OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio. As faces do livro de leitura. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52. Novembro/2000. p. 25-40.

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?* Porto Alegre: Ufrgs, 2001. 524f Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

VALDEMARIM, Vera Teresa. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F., VALDEMARIM, V. T. e ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

VIDAL, Diana e GVIRTZ, Silvina. *O ensino da caligrafia e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940*. Revista Brasileira de Educação, n.8, mai/jun/jul/ago. 1998.

VIDAL, Diana. G.; ESTEVES, I.L. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, E., TAMBARA, E. (org). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX - XX)*, Pelotas/RS: Seiva, 2003.

ZARRILLI, Humberto; SORIANO, Roberto Abadie. *Metodología de la Lectura*. Desde el deletreo a la globalización. Talleres Gráficos Sur. S.A. Montevideo. 1946.

AS PRÁTICAS RURAIS DO CLUBE AGRÍCOLA: INCENTIVANDO “O AMOR À TERRA” NO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA (Farroupilha/RS – 1940-1945)

Cassiane Curtarelli Fernandes
Mestre em Educação
cassianecfernandes@gmail.com

Resumo: O estudo tem como objetivo compartilhar os resultados de pesquisa em torno das práticas desenvolvidas pelo *Clube Agrícola* do Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS), sendo que, por meio de sua organização, o ensino rural passa novamente a fazer parte do processo histórico educacional desta instituição e, conseqüentemente, de suas culturas escolares. Dessa forma, tomando como principal indício as fotografias, reveladoras da existência deste *Clube*, são analisadas pelo viés da História Cultural as atividades de viticultura, de jardinagem, de horticultura e de fruticultura, produzidas no decorrer da década de 40 do século XX. Concluo destacando a relevância que o *Clube Agrícola* assumiu no cotidiano desta escola, desenvolvendo ao que tudo indica um trabalho social e educativo, aproximando os saberes da instituição escolar com o contexto do município.

Palavras-chave: Grupo Escolar Farroupilha, práticas escolares, Clube Agrícola.

Considerações iniciais

O Grupo Escolar Farroupilha iniciou sua história no dia 27 de agosto de 1927, com a denominação de *Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza*, a partir da reunião de duas escolas isoladas estaduais que existiam na área central de Nova Vicenza, na época distrito do município de Caxias.

Por meio do Decreto nº 3.867, de 5 de julho de 1927, o governo do Rio Grande do Sul, sob a administração de Borges de Medeiros, determinou a instalação de dois grupos escolares rurais no Estado, sendo um deles o grupo escolar em estudo. Ao que tudo indica, a referida escola surgiu com a finalidade de ministrar os ensinamentos práticos e rudimentares de agricultura para meninos e meninas da localidade. Cabe pontuar que se trata, portanto, do primeiro grupo escolar a ser implantado no distrito de Nova Vicenza, passando, posteriormente, a município, denominado Farroupilha.¹

No entanto, o *Grupo Escolar Rural*, ao longo das décadas de 1930 e 1940 do século XX, passou por diversas modificações em torno de seu processo histórico educacional, acompanhando, evidentemente, as transformações ocorridas na sociedade, assim como nos rumos da educação estadual e federal, até a sua organização em um espaço próprio e planejado, edificado em 1938, passando a identificar-se oficialmente

¹ Em 1934, Nova Vicenza deixa de ser distrito de Caxias para ser elevada à condição de município de Farroupilha.

como Grupo Escolar Farroupilha no ano de 1944, uma vez que atuou em espaços improvisados e sob outras denominações.

Para esta comunicação, apresento os resultados de pesquisa em torno das práticas escolares produzidas pelo *Clube Agrícola* do Grupo Escolar Farroupilha, durante a década de 40 do século XX. Sendo assim, esta análise documental só é possível em virtude dos “resquícios” e das “pistas” encontradas no Acervo do Colégio Estadual Farroupilha (ACEF), antigo grupo escolar, investigados sob o viés da História Cultural.

Nesse sentido, cabe salientar que compreendo as práticas escolares como as ações realizadas no interior da escola pelos sujeitos do processo educativo. São os *fazeres ordinários* (CHARTIER, 2000), ou cotidianos que se constituem na relação com o outro e na maneira como os sujeitos se apropriam dos saberes, dos tempos e dos espaços, dos diferentes discursos políticos, pedagógicos e religiosos, assim como de outras culturas, mantendo “uma relação direta com o mundo exterior” (PERES, 2000, p. 26).

Dessa maneira, Chartier (2000) e Certeau (2014) subsidiam minha análise em torno das práticas escolares *fabricadas* nos intra e extras muros da instituição pesquisada. Assim, a partir de Certeau (2014, p.86), as práticas escolares são entendidas neste estudo como “as mil maneiras de fazer com”, ou seja, os acontecimentos diários, os ritos, os hábitos produzidos na teia do cotidiano pelos sujeitos escolares.

Seguindo essa linha de pensamento, para Anne Marie Chartier (2000, p.158, grifos da autora): “[...] o que é invocado, mas ausente, é *o que se faz na escola*, o que se faz hoje ou que é sempre feito, enfim, as práticas escolares”.

Diante da complexidade de um estudo que se propõe a investigar os *fazeres ordinários* de uma escola, Anne Marie faz um alerta: “Os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa”. (CHARTIER, 2000, p. 158). Assim, a autora aponta que, para se construir uma narrativa coerente e rigorosa sobre as práticas, é necessário “fazer emergir” os silêncios, os conflitos e as culturas presentes nos discursos que orientam “o trabalho ordinário dos docentes” (CHARTIER, 2000, p. 168).

Assim sendo, reforço que as práticas escolares privilegiadas neste estudo se referem aos anos de 1940 do século XX e que, dessa maneira, estão pautadas nos discursos da Escola Nova e da campanha de nacionalização do ensino².

² Tenho ciência de que o Grupo Escolar Farroupilha, ao longo de sua história fabricou uma infinidade de práticas escolares, assentadas em outros discursos e que, certamente, não foram abordadas nesta pesquisa.

Tais discursos influenciaram os *tempos de renovação educacional* no Estado, especialmente em virtude das ações do CPOE/RS, sobretudo a partir do ano de 1943, quando esse órgão é criado. No tocante, direcionar o olhar para as práticas escolares, sob a égide do movimento renovador, tendo consciência da influência exercida por esses discursos significa dizer que compreendo que tais práticas não são de forma alguma neutras, mas sim “práticas híbridas, fruto de mestiçagens”, como destaca Vidal (2009, p. 30).

Depois desta breve explanação apresento considerações em torno dos clubes agrícolas no contexto brasileiro e direciono atenção especial para as práticas de viticultura, de jardinagem, de fruticultura e de horticultura, produzidas na cotidianidade do Grupo Escolar Farroupilha.

O Clube Agrícola e as práticas rurais

Os próprios alunos gostavam de trabalhar no Clube Agrícola, pois era comum da própria região trabalhar com a terra.

(Professora Olga R. Brentano, 1989).

Uma das características marcantes da história do Grupo Escolar Farroupilha, sobretudo nos anos 40 do século XX, é a organização das chamadas *instituições auxiliares de ensino* em seu cotidiano. Reforço esta “marca” da escola pesquisada a partir dos indícios encontrados nas fotografias, no *Livro Atas Cívicas (1940-1951)* e no *Livro Diário da Escola (1940-1944)*,³ uma vez que são reveladores da presença e da atuação das *instituições* no cenário escolar, em um momento histórico de renovação educacional no Estado e de reconstrução nacional no país, com a implantação do Estado Novo.

O *Regimento Interno das Escolas primárias do Estado*,⁴ aprovado em 1939, determinava, no *Capítulo XII – Das Instituições Escolares – Artº. 74*, que as escolas primárias do Rio Grande do Sul deveriam:

Oferecer aos alunos oportunidades de exercitar atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação, pela organização de associações escolares, estudos em comum, campanhas em prol de aspirações sociais e outras formas de atividade social próprias da infância.

Procurando “obter a colaboração do meio local e exercer influências favoráveis sobre o mesmo, mediante a criação de instituições complementares e auxiliares”,

³ Localizados no ACEF – Farroupilha/RS.

⁴ Decreto nº 7. 929, de 30 de agosto de 1939.

segundo especificava o Art.º 75 do mesmo documento. Assim, pode-se dizer que as *instituições auxiliares* foram prescritas pelo governo com a finalidade de desenvolver um trabalho social e educativo, aproximando escola e comunidade em torno de temas que contribuiriam para a formação de um “novo homem” e de uma “nova sociedade”. Sendo assim, as *instituições* deveriam ser criadas segundo “as necessidades do ensino e do meio em que funcionava a escola”, como apontava o Art.º 78, do *Regimento Interno*.

Dessa forma, fizeram parte da realidade dos (as) alunos (as) e das professoras do Grupo Escolar Farroupilha as seguintes *instituições auxiliares de ensino*: Caixa Escolar, Merenda Escolar, Clube de Pais e Mestres, Cooperativa Escolar, Biblioteca, Pelotão de Saúde, Museu Escolar, Gabinete Médico-Dentário e Clube Agrícola. Eram associações amplamente “propagandeadas pela *Revista do Ensino*, que estimulava seus leitores a colaborarem com as autoridades educacionais, criando-as nas suas escolas, com seus alunos e familiares” (BASTOS, 2005, p. 216, grifo da autora).

Entre estas *instituições auxiliares*, dedico atenção especial às práticas desenvolvidas pelo *Clube Agrícola*, sendo que, por meio de sua organização, o ensino rural passa novamente a fazer parte do processo histórico educacional da instituição pesquisada e, conseqüentemente, das suas culturas escolares. Mas, antes de adentrar as práticas, representativas do papel e da importância que a *instituição* assumiu no Grupo Escolar, importa esclarecer, ainda que de maneira sucinta, algumas questões em torno dos clubes agrícolas.

Sendo assim, entendo que a criação desses clubes advém de um somatório de fatores que começam a ser desenhados, ainda no período da Primeira República no Brasil, com influências exercidas pelo Ministério da Agricultura e pelos teóricos ruralistas, entre eles Alberto Torres,⁵ que irá defender a “vocaçãõ agrícola” do país, exercendo “um importante papel nos rumos do ruralismo pedagógico brasileiro”, como reflete Fiori (2002, p. 234). Segundo a mesma autora, “os frutos da maturação” do *ruralismo pedagógico* apenas ocorrerão nas décadas de 30 e 40, do século XX, quando “ocorrem estratégias mais sofisticadas em termos formais de agir, mas sempre se ocupando com a questão nacional” (FIORI, 2006, p. 234).

Entre os discursos propostos pelo *ruralismo pedagógico*, havia, contudo, a ideia de fixar o homem do campo ao seu lugar de origem e, para isso, era preciso oferecer uma

⁵ Segundo Fiori (2006, p.236): “Alberto Torres nasceu na província do Rio de Janeiro em 1865 e faleceu no ano de 1917. Aproximou-se da problemática agrícola no período em que exerceu a função de governador do Rio de Janeiro. Suas principais reflexões sobre a realidade nacional estão nas obras *O problema nacional brasileiro e A organização nacional*, ambas publicadas pela primeira vez em 1914”.

escola de qualidade, voltada às áreas campesinas, com um currículo específico e com uma proposta pedagógica adequada, tendo em vista, conforme Almeida (2011, p. 287): “preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas”, pois só assim estaria “apto a participar e compreender os ideais de progresso e modernidade que emergem no país”.

Assim, se pode dizer que uma das estratégias encontradas pelo governo, com base nos pressupostos apresentados acima, foi incentivar a criação dos clubes agrícolas escolares. Essas *instituições* tinham como objetivo oferecer às crianças, em especial às que residiam no campo, conhecimentos teóricos e práticos acerca da agricultura como uma forma de prepará-las para atuarem frente à realidade em que se inseriam. Além disso, os clubes agrícolas também tinham o objetivo de: “despertar, aprimorar e cultivar, no espírito da criança, *o amor à terra*, fonte perene de toda a riqueza, origem de todos os bens” como apresenta Bastos (2005, p. 221, grifo da autora) com base nas publicações da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*.

Nesse sentido, pode-se dizer que os clubes agrícolas, assim como as festas escolares, contribuíram igualmente para a formação de uma consciência nacional e rural nas novas gerações, “sensibilizando” os (as) alunos (as) para o cuidado, para o amor e a para a valorização da “terra brasileira”, fonte de vida e de renovação. O estudo de Modesti (2011) corrobora com esse entendimento, pois, para a autora, através da criação dos clubes agrícolas escolares:

O ensino para a zona rural foi pensado, a partir da década de 1930, de forma que buscasse desenvolver o amor pela terra, a identificação do sujeito com o meio, garantindo a fixação do homem no campo e a nacionalização dos grupos estrangeiros no interior. O ensino prático tinha em vista aproximar o ensino ao cotidiano dos alunos, bem como incentivar o estudo de agricultura de modo a tornar mais racional e moderno o trabalho agrícola.

Talvez, por isso, foram vastamente incentivados pelo governo gaúcho, principalmente nos anos 40 do século XX, uma vez que de 11 clubes agrícolas, em 1940, aumentam para 119, em 1942, como se pode verificar no estudo realizado por Peres (2000). Logicamente, esse aumento considerável de clubes agrícolas escolares, no Rio Grande do Sul, esteve pautado na “chamada *vocação agrícola* do estado” neste período, como destaca a mesma autora (PERES, 2000, p. 378, grifo da autora), assim como na tentativa de nacionalizar os grupos de imigrantes e descendentes existentes em diversos municípios, entre eles Farroupilha, com uma maior concentração étnica nas áreas rurais de seu espaço geográfico.

Um indício dessa “tentativa” de nacionalização é levantado por Bastos (2005) em uma das edições da *Revista do Ensino*. Esse impresso:

Salientava a relevância dessa instituição que agiria “favoravelmente sobre as populações coloniais e camponesas”, no sentido de sua integração nacional e fixação ao meio, garantindo a estabilidade da ordem social vigente, questão esta de “defesa nacional”. (BASTOS, 2005, p. 220).

Infelizmente, não foi possível localizar a data exata de criação do *Clube Agrícola* no cenário da instituição escolar pesquisada. No entanto, penso que tenha sido no início do ano de 1940 em virtude dos registros encontrados no *Livro Diário da Escola (1940-1944)*. Todavia, é válido destacar que a organização dessa *instituição* pode ter começado ainda no mês de outubro de 1939, uma vez que os *Clubes Agrícolas* estiveram na pauta da *Reunião Rural*, ocorrida no referido mês, como se pode verificar no trecho transcrito a seguir:

Reunião Rural de Outubro, 1939. Relação dos assuntos a serem explanados pelas professoras: Biblioteca Escolar – Albertina Cibelli; Socialização da escola – Olga R. de Oliveira; Higiene: Sopa escolar – pelotão de saúde – Gema C. Pesca; Clubes Agrícolas – Wanda Jaconi; Agricultura – Hilda C. Rodrigues; Educação Física – Elisa Cibelli; Caixa Escolar – Célia P. Amando (*Livro Diário da Escola (1940-1944)*, 1939 – ACEF).⁶

Portanto, me autorizo a dizer que as temáticas recorrentes às questões rurais passaram, a partir daquele momento, a ser objeto de interesse e de preocupação por parte do corpo docente do Grupo Escolar Farroupilha. Para se ter uma noção a respeito da importância que o ensino rural assumiu, não apenas na escola, mas no contexto da Região, aponto a organização da *Semana Ruralista da 4ª Região Escolar* ocorrida no município de Farroupilha, entre os dias 3 e 10 novembro de 1939, sendo assunto de uma das reuniões da escola, ocorrida em outubro do referido mês, em que seriam tratados “diversos assuntos referentes à semana ruralista” (LIVRO DIÁRIO DA ESCOLA, 1939, ACEF)⁷.

Em sua pesquisa, Roseli Bergozza (2010) destaca que a *Semana Ruralista* contou com a participação das alunas e das professoras da Escola Complementar de Caxias. Nas palavras da autora:

⁶ É válido pontuar que mantive as legendas estabelecidas nos documentos do ACEF. No entanto, o *Livro Diário da Escola (1940-1944)*, embora registrado como sendo da década de 40, do século XX, apresenta em suas páginas iniciais os registros do ano de 1939 também.

⁷ Segundo consta no *Livro Diário da Escola (1940-1944)*, a Ata foi registrada no dia 28 de outubro de 1939.

Na Semana Ruralista da 4ª Região Escolar, realizada entre os dias 3 e 10 de novembro de 1939, na cidade de Farroupilha, Rosalba Hyppolito proferiu palestra sobre os “Clubes agrícolas e o cooperativismo escolar através dessas instituições”. (BERGOZZA, 2010, p. 107).

Congregando, como prossegue Bergozza:

Um grande número de alunas. No encerramento da Semana, em Farroupilha, no dia 10 de novembro, uma caravana com mais de 60 alunas acompanhadas pelas professoras foram recebidas pelo Prefeito Eudoro Lucas de Oliveira que ofereceu “um saboroso churrasco na localidade de Santa Rita, magnífico distrito de Farroupilha. Antes do churrasco, um grupo de alunas da Complementar de Caxias desenvolveu interessante hora de artes”. (BERGOZZA, 2010, p. 107).

Esses dados apresentados pela autora são representativos da dimensão que assumiu tal evento no município, envolvendo diversos sujeitos e instituições, como o Grupo Escolar, a Escola Complementar, a Prefeitura Municipal e logicamente a Secretaria de Educação do Estado. Como já explicitado anteriormente, penso que a *Semana Ruralista*, assim como a implementação do *Clube Agrícola*, foram estratégias utilizadas pelo governo para disseminar nas escolas e nas comunidades os ideais nacionalistas, com ênfase nos valores do mundo rural.

No entanto, pode-se dizer que o *Clube Agrícola* assumiu um maior valor educativo por fazer parte das atividades extraclases do Grupo Escolar Farroupilha, contando com a participação direta dos alunos, meninos e meninas da escola, interessados nas questões do campo, como também de uma professora que era designada para coordenar a *instituição*.

Com base nos registros do *Fichário do corpo docente e demais funcionários (1940)* do ACEF, compreendo que a professora Wanda Jaconi tenha sido escolhida para ser a primeira *superintendente* do *Clube Agrícola* da escola em 1940. Logo, esta “escolha” não foi realizada de maneira aleatória, uma vez que Wanda havia participado da organização da *Semana Ruralista* de 1939, bem como da *Reunião Rural* desse mesmo ano com a temática acerca dos clubes agrícolas, o que faz supor que havia um certo conhecimento a respeito do assunto por parte da professora.

Sendo assim, depois de organizada a *instituição*, com seus respectivos membros, sob a supervisão da professora Wanda Jaconi e seguindo, provavelmente, os procedimentos de funcionamento determinados pela Secretaria de Educação do Estado, foram iniciados os trabalhos pelo *Clube Agrícola* da escola, uma vez que, entre as atividades desenvolvidas, destacam-se as aulas práticas de viticultura, de jardinagem, de horticultura e de fruticultura, assim como a participação significativa dos representantes

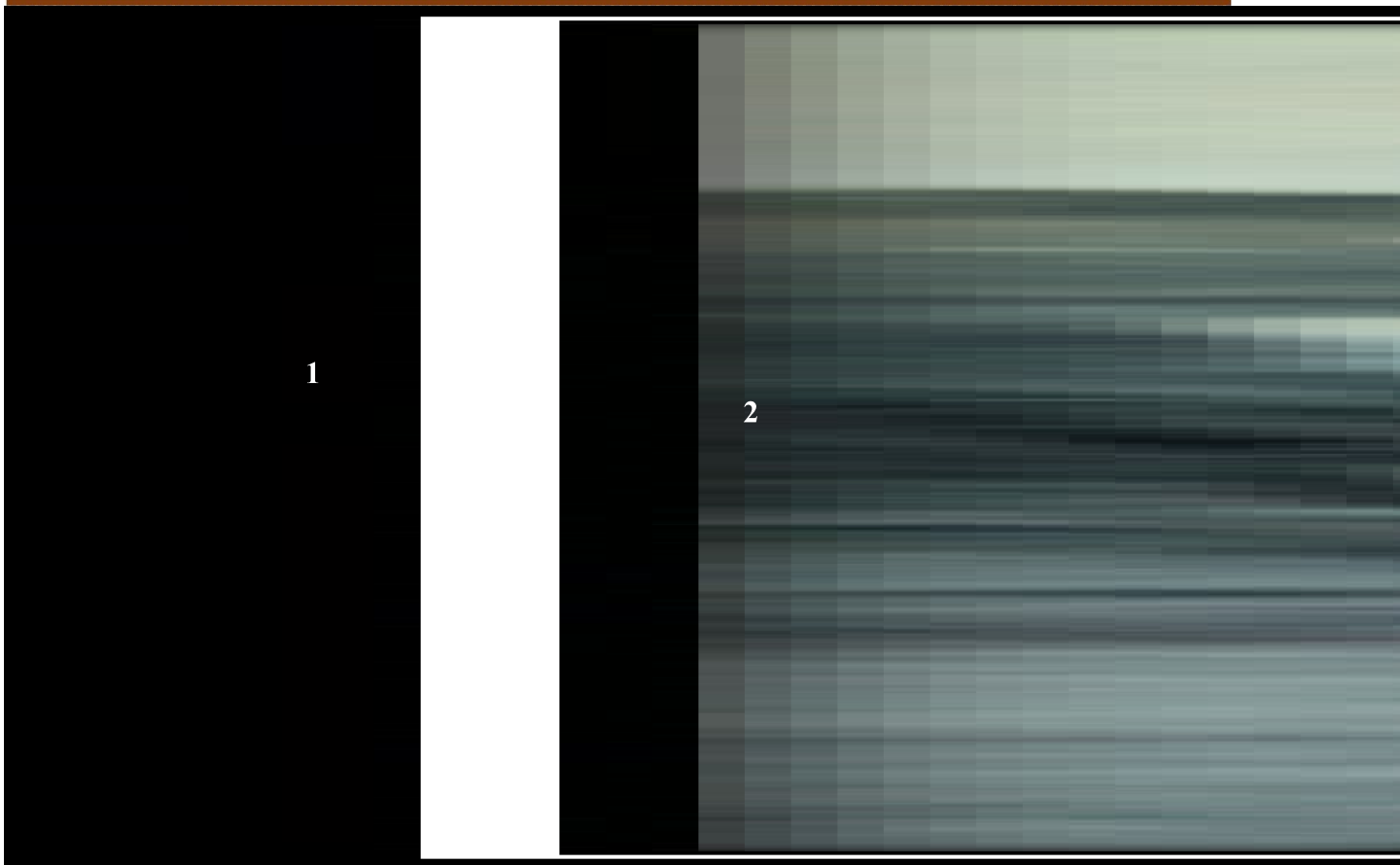
do *Clube* nas celebrações em torno do *Dia da Árvore*.

Cumpre ressaltar que só tive “acesso” às representações dessas *práticas ordinárias* produzidas pelo *Clube Agrícola* do Grupo Escolar em virtude das fotografias, cuidadosamente preservadas no ACEF, visto que são reveladoras da existência da *instituição* e de seu trabalho. Assim, a memória fotográfica dessa escola, tornou-se “uma possibilidade incontestada de descoberta e interpretação da vida histórica” (KOSSOY, 1989, p. 102) e sua “desmontagem” ditou os rumos desta comunicação que por ora apresento.

Uma das primeiras fotografias encontradas se refere ao ensino de viticultura, realizado em uma área rural do município no ano de 1942. Na imagem é possível identificar Antão de Jesus Batista (1), primeiro diretor do *Grupo Escolar Rural*, sendo que nessa época era Técnico da Secretaria de Agricultura de Farroupilha e orientador do *Clube Agrícola*, assim como a professora Silvia Jaconi (2) e demais alunos (as).

Compreendo que a posição dos sujeitos no espaço da fotografia denota a sua intencionalidade: registrar essa aula como um “testemunho” de seu acontecimento, pois, segundo os estudos de Fiori (2002), Mendonça (2006) e Prates, et. al (2012), os grupos escolares eram obrigados a enviar relatórios ao Ministério da Agricultura contendo informações sobre as atividades desenvolvidas pelos clubes agrícolas, uma vez que as fotografias eram, muitas vezes, anexadas a estes relatórios. Entretanto, pontuo que não encontrei maiores indícios acerca da produção desses documentos na instituição em análise.

Figura 1
Aula de viticultura, 1942



Fonte: ACEF (Farroupilha/RS).

No cenário, é possível observar a presença de algumas plantas, próximas à cerca em que se apoia Antão de Jesus Batista (1). Nesse caso, como a aula era de viticultura, deduzo que as plantas sejam videiras, visto que representam a importância destinada ao cultivo da uva para a economia local desde a chegada dos primeiros imigrantes italianos na região.

Nessa perspectiva penso que os conhecimentos a respeito do manejo e do cultivo das videiras se faziam necessários frente à realidade em que se inseria o município, nos anos 40, do século XX, uma vez que, nesse período, a base econômica de Farroupilha tinha como um de seus pilares de sustentação a produção de uvas e de vinhos, ou seja, provinha do campo e do trabalho dos agricultores locais.

Outro dado que precisa ser considerado na Figura 01 é o caráter eminentemente prático dessa atividade, associado às concepções da Escola Nova, propiciando aos alunos (as) oportunidades para “resolver problemas, fazer observações e experiências, vivenciar situações reais da vida cotidiana, ou seja, oferecer condições para a preparação para a vida social” (PERES, 2000, p. 296).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo *Clube Agrícola*, no interior da escola,

destaco as práticas de jardinagem, sendo que “o cultivo das flores cabia às meninas”, como afirma Fiori (2002, p. 247) ao historiar os clubes agrícolas de Santa Catarina. Destaco que os registros fotográficos encontrados a respeito dessas práticas vão ao encontro das contribuições da autora.

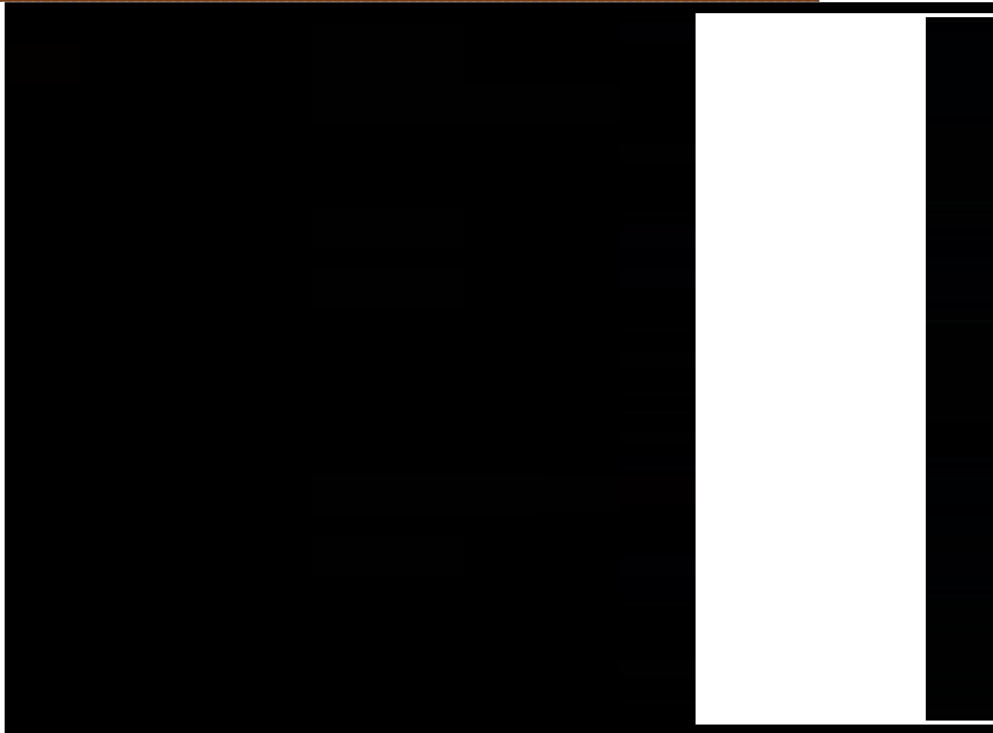
Veja-se um exemplo na Figura 02, uma atividade realizada pelas alunas do *Clube* no jardim do Grupo Escolar Farroupilha, em 1945, o que provoca a percepção de que algumas práticas agrícolas eram de fato diferenciadas para meninos e outras para meninas, embora o ensino misto fizesse parte da cultura escolar da instituição pesquisada.

Na fotografia destacada, cautelosamente preparada para o registro, percebe-se a beleza desse espaço escolar cultivado, ao que tudo indica, pelo *Clube Agrícola*. O *jardim* pode ser representado como um “cartão de visitas” da escola, pois era o primeiro lugar acessado por todos que adentravam os muros da instituição e, por isso, precisava ser bem cuidado.

Analisando com mais propriedade a imagem, pode-se dizer que o fotógrafo manteve uma preocupação em torno da “organização visual dos detalhes” como sinaliza Kossoy (1989, p. 27), pois as alunas foram devidamente posicionadas na imagem, de modo a ocupar estrategicamente a maioria dos espaços do cenário, sendo possível identificar os “resultados” do trabalho realizado por elas e os instrumentos utilizados, além de passar a ideia de coletividade e de cooperação.

O uniforme, aparentemente um vestido branco de manga longa, os cabelos perfeitamente arrumados e o olhar centrado na atividade, fortalecem ainda mais a atuação cuidadosa do fotógrafo. Pela ação das alunas, constato que estariam plantando flores no jardim da escola, visto que “no âmbito da *educação estética*, a partir de 1944, cultivar flores figurava entre os objetivos dos Clubes Agrícolas Escolares” (FIORI, 2002, p. 247). Presumo que esse trabalho era destinado apenas às meninas, e isso me leva a refletir sobre as representações do que era ser mulher na época e das atividades que seriam adequadas a essa representação feminina

Figura 2
Aula de Jardinagem, 1945



Fonte: ACEF (Farroupilha/RS).

Com base nas contribuições de Fiori (2002), penso que as flores plantadas e cultivadas pelas alunas do Clube Agrícola, além de enfeitar o jardim, eram utilizadas também para decorar os ambientes da escola e para o desenvolvimento de outras práticas escolares, como a ornamentação de vasos e o enfeite de cartazes, sobretudo nas festividades envolvendo o Dia da Árvore e da Primavera.

Quanto aos meninos, penso a partir dos indícios, que eram responsáveis por outras atividades mais direcionadas para os cuidados em torno do pomar da escola. A Fotografia 03 captura um momento da aula prática de fruticultura, realizada em 1945. Novamente, o registro fotográfico deixa evidente que esta cena traz alguns “resquícios” que permitem uma noção acerca das atividades produzidas nas aulas de fruticultura, como a preparação do solo para receber as sementes (1) e os cuidados posteriores, acerca do crescimento e do desenvolvimento das plantas pelos alunos (2).

Nota-se que os meninos estão vestindo um jaleco branco, que os distinguia como “os pequenos ruralistas” nas palavras de Mendonça (2006, p. 107). Para essa autora, tais práticas possibilitavam “vivências únicas, posto que somente adquiridas no exercício de atividades como a produção, cooperação e administração interna, tidas como fundamentais para a verdadeira educação democrática” (MENDONÇA, 2006, p. 107, grifos da autora).

Figura 3

Aula de fruticultura, 1945



Fonte: ACEF (Farroupilha/RS).

O próximo registro fotográfico que apresento também se refere ao ano de 1945, retratando, segundo consta na legenda do documento, mais uma das atividades desenvolvidas pelo Clube Agrícola Escolar.

Em virtude do uniforme e do tamanho dos pequenos, concluo que sejam alunos (as) da turma do 1º ano do Curso Primário. No entanto, não posso afirmar se os alunos eram representantes do *Clube Agrícola* ou se estavam somente participando de uma atividade desenvolvida pela referida *instituição auxiliar*, em parceria com o trabalho desenvolvido pela professora da turma, uma vez que o *Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939*, ao aprovar o *Programa Mínimo* a ser adotado nas escolas primárias do Estado, estabelecia que a disciplina de Estudos Naturais, ministrada no 1º ano escolar, deveria propiciar o estudo dos vegetais que se realizaria “no jardim escolar, horta ou pomar, nos jardins públicos ou em locais vizinhos da escola, sempre no contato direto com a natureza viva”.

O mesmo documento, ainda explicitava que os Clubes Agrícolas apresentavam: “estímulos constantes e bastante fortes, fornecendo fontes de motivação para o estudo

dos vegetais e do solo, não apenas nesta série, como nas demais”. Assim, por meio de uma atividade lúdica, talvez de *roda*, com base na imagem abaixo, pode-se verificar que os (as) alunos (as) da instituição escolar estavam em contato com os conhecimentos acerca das ciências naturais em um ambiente propício para tal.

Além disso, com a Figura 04, reforço a ideia de que o prédio do Grupo Escolar Farroupilha era mesmo uma “construção imponente”, tanto pela grandiosidade de seu espaço, quanto pela diferença que exercia em relação a outras construções mais simples, próximas de seu entorno, demarcando que este lugar era por excelência o *espaço do saber*.

Figura 4
Atividades do Clube Agrícola, 1945



Fonte: ACEF (Farroupilha/RS).

Por fim, discorro acerca da horticultura. Fiori especifica que esta atividade realizada pelo *Clube Agrícola* era:

Sempre muito apoiada em “instruções sobre o cultivo” que tinham características bastante instrumentais, incluindo até o tamanho dos canteiros e sua altura, tudo pensado de forma a “facilitar o trabalho das crianças”. (FIORI, 2002, p. 244).

A imagem abaixo apresenta uma noção acerca do espaço destinado às aulas práticas de horticultura em 1945, sendo possível verificar a horta mantida pelo *Clube*

Agrícola no pátio escolar.

Figura 5
Aula de horticultura, 1945



Fonte: ACEF (Farroupilha/RS).

Mais uma vez são as alunas que aparecem na imagem representando um dia comum de trabalho, cuidando do solo e das verduras, prestes a serem colhidas. Como visto, portam o uniforme do *Clube* e um chapéu, com a função de protegê-las do sol. O cenário denota uma organização deste espaço, com canteiros devidamente identificados pelas placas, contendo o nome de cada hortaliça cultivada. Sendo assim, em virtude da fotografia e do que parece estar escrito nas duas placas do canteiro central, entendo que sejam alfaces.

Com base no estudo de Fiori (2002), acredito que, além de alfaces, o *Clube Agrícola Escolar* também plantava couve, repolho, cenoura, entre outras hortaliças. De acordo com Bastos (2005, p.278), o ensino de horticultura na escola:

Teria por objetivo as noções sobre pequenas hortas, jardins, pomares, conservação e comércio de frutas e legumes. Desenvolvida mediante projetos

desde as classes de jardim até ao secundário, a horticultura poderia ser tanto uma atividade de classe como dos clubes agrícolas.

A professora Olga (1989), quando questionada em relação ao *Clube Agrícola*, sustenta que ele “era importantíssimo na escola”, pois “propunha-se plantar hortaliças que eram empregadas na merenda escolar”, distribuída aos alunos (as) da instituição, mais especificamente por meio da sopa escolar.

Quanto à *merenda*, reconheço que foi alvo de constantes preocupações por parte da direção da escola em virtude dos registros encontrados nos livros *Hora da Leitura (1944 a 1947)* e *Atas Cívicas (1940-1951)*. Um bom exemplo deste reconhecimento é um trecho da *Ata* que transcrevo a seguir:

Merenda. Foi discutida a maneira de manter a merenda. Expôs o Sr. Diretor as providências que têm tomado para que se torne realidade o fornecimento de sopa a todos os escolares. Em primeiro lugar serão tomadas medidas para que a produção da horta possa suprir, em parte, as necessidades da instituição. Para o cultivo de hortaliças, deverá ser adquirido adubo animal para enriquecer a horta. Ficou assentado que a Caixa Escolar contribuirá para o pagamento do adubo comprado (Fonte: Livro *Hora da Leitura (1944 a 1947)*. Ata nº 11, 14 de maio de 1947. ACEF - Farroupilha/RS).

Como é possível perceber, havia um interesse da escola em fornecer a sopa para todos os (as) alunos (as), bem como em utilizar os produtos cultivados na horta escolar para incrementá-la. Além disso, outras iniciativas foram pensadas pelo diretor Júlio Feijó e pelo corpo docente da instituição nos meses subsequentes como tentativa para sanar as dificuldades no fornecimento da merenda, entre elas a doação de alimentos pelas famílias dos estudantes. Essas ações por parte da instituição escolar estão de acordo com o estudo realizado por Valeriani (2011, p. 21), pois, segundo a autora, “até a década de 50 inexistia qualquer proposta sistematizada de alimentação nas escolas”, uma vez que as iniciativas provinham de cada unidade escolar.

Para encerrar, destaco que a ênfase destinada ao ensino rural se estendia para além das atividades desenvolvidas pelo Clube Agrícola no interior da escola – *instituição* responsável por ensinar e divulgar os conhecimentos sobre a vida no campo. Pelo que os vestígios sinalizam, a importância destinada ao ensino rural aparecia desmembrada também nos desfiles patrióticos durante a programação da *Semana da Pátria*, com apresentações que “enalteciam” o trabalho do homem do campo, procurando desenvolver “uma consciência agrícola e nacional no brasileiro” (BASTOS, 2005, p. 221). Sustento essa afirmação e a complemento com a Figura 06.

Figura 6
Semana da Pátria, 1945



Fonte: ACEF (Farroupilha/RS).

Na imagem, tem-se um fragmento do desfile da *Semana da Pátria* ocorrido também em 1945, em que alguns alunos do jardim de infância aparecem trajados de “coloninhos”⁸, levando nas mãos alguns dos símbolos do trabalho do *Clube Agrícola*: as hortaliças e as flores. Entendo que essa prática estava imbuída de representações que buscavam valorizar o trabalho rural e desenvolver o amor à terra, especialmente nos alunos e alunas do grupo escolar.

Considerações finais

Ao concluir esta análise, sustento que o trabalho desenvolvido pelo *Clube Agrícola* contribuiu para a formação de uma consciência nacional e rural nos alunos e alunas da instituição ao possibilitar o contato com a terra, valorizando as riquezas naturais e a importância do trabalho agrícola para o progresso do país.

Ressalto a relevância que o *Clube Agrícola Escolar* assumiu no cotidiano da

⁸ Utilizo o termo “coloninhos” fazendo referência aos meninos das zonas rurais do Rio Grande do Sul que eram enviados a Porto Alegre para participar das celebrações da Semana da Pátria. Segundo Luchese (2014, p. 219): “Esses coloninhos, também chamados de gauchinhos, eram recebidos pelo governador. Alguns permaneciam instalados no Palácio Piratini e em casas de famílias porto-alegrenses para que pudessem viver em um ambiente de brasilidade, educando-se e levando consigo lembranças que seriam transmitidas para colegas e familiares”.

escola, uma vez que, depois de um longo período, o ensino rural voltou novamente a fazer parte de seu processo histórico educacional, desenvolvendo, ao que tudo indica, um trabalho social e educativo, aproximando os saberes da instituição escolar com o contexto do município, sendo que as *instituições auxiliares* deveriam ser criadas de acordo com as necessidades do meio em que a escola funcionava.

Desse modo, é possível observar que até o ano de 1949, a maioria da população farroupilhense morava na zona rural e vivia da agricultura local, sobretudo da plantação de uvas e de cereais, bem como da fabricação de vinhos, principal produto comercializado em Farroupilha, mesmo com a crescente urbanização e expansão do setor calçadista. Assim, pode-se dizer que o Grupo Escolar Farroupilha, mesmo localizado na área urbana do município, “assumiu”, com a criação desse *Clube*, a função de oferecer às crianças e jovens da escola alguns conhecimentos teóricos e práticos de agricultura, em especial para os estudantes que residiam no campo e que eram filhos e filhas de agricultores.

Concluo considerando que, perante a comunidade escolar e farroupilhense, o Grupo Escolar valorizou o trabalho agrícola e os resultados de seu esforço para o progresso, sobretudo do município e depois do Estado e do país, bem como oportunizou ao alunado novos conhecimentos e novas técnicas para o desenvolvimento do trabalho agrícola, além de “fortalecer” a ideia de que eles, talvez, devessem continuar no seu lugar de origem, ou seja, na área rural.

Referências

Obra completa:

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

Capítulo de livro:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 278-295. Vol.III.

LUCHESE, Terciane Ângela. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares

na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945). In: QUADROS, Claudemir de (Org.). **Uma gota amarga: itinerário da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 191-232.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2010.

MODESTI, Tatiane. **A escola pública primária em Chapecó: nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PERES, Eliane Teresinha. **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)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

VALERIANI, Thaís de Souza Machado. **A gestão escolarizada do Programa de Alimentação Escolar no Estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Piracicaba, 2011.

Texto publicado em anais:

PRATES, Fernanda Ramos Oliveira; OLIVEIRA, Julia Vieira Tocchetto de; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Associações auxiliares da escola: vestígios de sua incorporação à cultura dos grupos escolares Lauro Müller e Alberto Torres (1946 E 1956). **Caderno de Estudos**, IX ANPED Sul, 2012.

Texto publicado em revista:

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estud.soc.agric.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 88-113, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre culturas e práticas escolares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.25-41, jan./jun. 2009.

Documentos

Documentos pesquisados na Biblioteca Pública Municipal Olavo Bilac – Farroupilha/RS

BRENTANO, Olga Ramos. Entrevista a Márcia Pasqual et al., Farroupilha, 1989.

SCHULKE, Maria Frida Lydia. Entrevista a Márcia Pasqual et al., Farroupilha, 1989.

Documentos pesquisados na Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul – Caxias do Sul/RS

Decreto nº. 3.867, de 5 de julho de 1927. Coleções Especiais. Número da Chamada: 6.00.00.00-7. Autor: Leis, decretos e actos do Governo. Título: Leis, decretos e actos do Governo do Estado. n. 1927. dez. 1927. BICsU BICE – CE.

Documentos pesquisados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS

Acervo fotográfico.

Livro Fichário do Corpo Docente e Demais Funcionários (1940)

Livro Hora da Leitura (1944 a 1947).

Livro Atas Cívicas (1940-1951).

Livro Diário da Escola (1940-1944).

Documentos pesquisados no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC

Decreto nº 929, de 30 de agosto de 1939 – Aprova o Regimento Interno que com este baixa. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 15/01/2015, às 10h30min.

Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939 – Aprova o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 18/09/2015, às 15hs.

A Reforma Luterana na história da Educação Musical

Cássia Neivert
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
caneivert@gmail.com

Regiana Blank Wille
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
regianawille@gmail.com

Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa do trabalho de conclusão do curso de Música – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas, o presente trabalho tem por objetivo apontar as possíveis influências de Martim Lutero (reformador da Igreja Católica e pioneiro no luteranismo), dentro da história da Educação Musical, para isso, procuro entender suas concepções sobre a importância da música na família, na escola e na aprendizagem, o que ele dizia sobre o ensino público.. Como metodologia, será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), onde serão analisadas cinco cartas de Martim Lutero retiradas de suas Obras Seleccionadas. Para finalizar, relaciono as ideias sobre educação musical de Lutero com as concepções de Shalk (2006), Arroyo (2002), Souza et al (2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Martim Lutero e educação musical; Música na igreja; Reforma Luterana;

Introdução

A educação musical participa da história da educação (seja de maneira formal, não-formal ou informal), pois ela favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, memória, concentração, atenção, autodisciplina, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. Objetivo esse que influencia no desempenho do aluno. Conforme Lino (2005):

A linguagem musical é um meio de organização da realidade, e sua compreensão não é anterior a seu uso: é o seu uso que organiza a experiência e permite sua compreensão. A linguagem musical é a organização do som, estruturado numa forma que estabelece relação e gera significados, provenientes da coordenação e ordenação integrada do sujeito, do objeto sonoro e de seu meio sociocultural (LINO, 2005, p. 68, grifo do autor).

Mas a música não foi utilizada na educação com esse objetivo em todos os séculos, mesmo que a história da educação e da educação musical sejam interligadas. No Idade Média, quando a Igreja era a grande fonte de poder social e monetário e a população deveria ter uma vida devota (principalmente na Idade Média), ela era também

responsável pela educação musical, sempre voltada para a religião. Pois o objetivo principal era de auxiliar a formar pessoas que servissem à Igreja, como padres e bispos. É a partir do século XVI que essa visão muda, quando a escola que era responsabilidade da igreja passa a ser responsabilidade também do Estado. E então o objetivo da Educação Musical se torna outro, segundo Nunes (1980) a educação começa “a visar de modo claro e definido à formação integral do homem, o seu desenvolvimento intelectual, moral e físico” (Nunes, 1980, apud BARBOSA, 2007. p. 165).

Martim Lutero (1483 – 1546) vivenciou e participou dessa mudança. Ele foi o principal reformador da Igreja Católica, a partir do qual teve início à Igreja Luterana. Nascido em Eisleben na Alemanha tornou-se padre, Doutor em Teologia e também professor. Lutero trouxe à sociedade da sua época novos olhares sobre a educação, sobre a Música na igreja e sobre a educação musical. Segundo Schalk (2006):

Qualquer estudo sobre o culto e a música na Igreja Luterana do século 16 deverá considerar o papel direto e preponderante de Lutero em seu desenvolvimento. Lutero foi importante não somente por ser o ponto central de um novo movimento teológico; foi também o centro de um novo movimento musical, que influenciaria profundamente a igreja que viria a levar o seu nome (SCHALK, 2006, p.7).

Lutero percebeu certa alienação a respeito da música na igreja e quis mudar, defendendo que a música deveria sim estar presente dentro da igreja, mas sendo acessível a todos e não somente ao clero. Segundo ele, a música era um meio imprescindível de louvor. Ele acreditava que a música tinha poder para atingir os aspectos sentimentais e espirituais das pessoas. Firmado nisso e baseado em suas próprias vivências musicais ele percebeu que a mesma poderia ser um meio de expressão usado por todas as pessoas e que elas teriam possibilidade de aprender facilmente a expressar-se dessa forma. A partir disso Lutero se posicionou nos seus escritos “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs” (1524) e “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola” (1530) sobre essa organização escolar defendendo que a educação era importante não só para a Igreja, mas também para o Estado.

Portanto, através deste trabalho e de leituras sobre o assunto, analiso quais foram as possíveis influências deste reformador dentro da Educação Musical, identificando seus reflexos na educação musical informal cristã. Também analiso neste trabalho, a importância da música na vida de Lutero e na sua formação, qual a sua concepção de música e de educação, o que ele diz sobre a educação acessível a todos, dentro do

ensino musical, suas composições e o campo do canto congregacional, onde investigarei qual a importância do canto em conjunto para Lutero.

Para esta pesquisa foram selecionados os seguintes materiais da autoria de Lutero: “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs” (1524); “Canção infantil a ser cantada contra dois arqui-inimigos de Cristo e de sua Santa Igreja” (1543); “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola” (1530). Vale destacar que são utilizados os textos traduzidos pela Editora Concórdia, e não os originais em Alemão.

De autores que falam sobre o assunto foram selecionados dois livros: “Lutero e a música: paradigmas de louvor” (2006) de Carl. F. Shalk, “Lutero, o escritor” (2005) e “Lutero, o Educador” (2004), organizados por Leopoldo Heimann.

Dos artigos que pesquisei para compreender a temática, incluo o de Barbosa (2007) “As concepções educacionais de Martinho Lutero”, o de Melo e Souza (2011) “A educação musical dos cantores de Renovação: herança vocal da cultura religiosa de Juazeiro do Norte – CE”, o de Almeida e Britto (2011) “Educação musical e religião: reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de música na Congregação Cristã do Brasil”, o de Junior (2013) “Religião e Música: variações em busca de um tema”. Em se tratando de Lutero e educação, Ahlert (2006) nos traz uma reflexão sobre “Educação, Ética e Cidadania na Obra de Martinho Lutero: Contribuições protestantes para a História da Educação numa aproximação com Paulo Freire” e também trago Toledo (1999) em “A questão da educação na obra de Martinho Lutero”.

Perpectivas Teóricas

A partir dessas leituras, para que eu pudesse compreender e contextualizar a pesquisa, procurei entender o significado de certos conceitos. Busquei entender melhor a concepção de educação, para tanto, me pautei nas ideias de Sacristán (1999), que destaca que a “educação é um processo de reprodução consciente e que deve ser democraticamente elucidado no âmbito de uma sociedade reflexiva” (p.12). E para definir o que é educação musical, trouxe Arroyo (2002):

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18).

Em se tratando da importância da música na escola e na aprendizagem, a importância do cantar e a importância da música no meio familiar, me baseei em Souza, et al (2002) que escreve que dentro da escola há pelo menos quatro maneiras possíveis de se inserir a educação musical. São elas: a música como atividade extracurricular ou opcional, como disciplina curricular, como parte da disciplina de artes ou como parte de atividades inseridas no currículo. Também procurei entender o que é educação não-formal, informal e formal, através de Wille (2003).

Considero que essas perspectivas fundamentaram os conceitos citados, ampliando as discussões a respeito dos assuntos tratados e sua ligação com o tema principal deste trabalho, que é investigar as possíveis influências de Lutero na história da Educação Musical Cristã.

Perspectivas Metodológicas

Nesta pesquisa utilizei uma abordagem qualitativa, visto que ela procura entender como se dão acontecimentos históricos e sociológicos. Significa que serão interpretados e analisados conceitos, ideias e padrões encontrados ao longo da história e experiências ao invés de serem analisados números e dados palpáveis.

Nesta pesquisa foram investigados como se deram os processos de ensino e aprendizagem musical informal através do legado que Lutero deixou, qual o significado da sua música, seus métodos e valores. Por isso, considerei viável (dentro da abordagem qualitativa) seguir como metodologia a análise de conteúdo, abordada minuciosamente por Bardin (1977) em seu livro “Análise de Conteúdo” (do original, *L'Analyse de Contenu*). Esta metodologia está ligada à verificação e à interpretação. É um conjunto de técnicas de análise de comunicações, isso porque teve seu início (há mais de meio século) nos Estados Unidos, com o fim de ser instrumento de análise de comunicações. A respeito disso, ela nos explica que são analisadas:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 1977).

Serão investigados textos, artigos e livros que tragam as mensagens procuradas e assim pelos resultados da análise serão estudadas possíveis causas e consequências. Segundo Bardin (1977) ao fim do trabalho feito, utilizando a análise de conteúdo, devem

ser feitas duas perguntas: a mensagem foi passada, essa visão pessoal é compartilhada por outros? Foram descobertos conteúdos que confirmam o propósito da mensagem e trouxeram produtividade? Para que elas sejam respondidas, primeiramente deve se escolher uma das duas linhas e análise de conteúdo que existem, são elas: a de função heurística e a de função hermenêutica. Para esta pesquisa escolhi a de função heurística, a análise de caráter exploratório (análise em que o autor ainda não sabe quais resultados serão encontrados).

Em primeiro plano foi feita a organização da análise propriamente, onde foram escolhidos os documentos a serem analisados, onde se definiu a hipótese e os objetivos e feita a pré-análise através da “leitura flutuante” descrito por Bardin (1977) em seu livro. Depois disso os materiais foram organizados em categorias e analisados.

Baseada nas nessa perspectiva, a partir da análise de seu trabalho, foram organizadas por mim, categorias que foram selecionadas a partir dos objetivos específicos. São elas: (1) Um olhar de Lutero sobre a sociedade (2) A concepção de Lutero sobre Música, Educação e Educação Musical, (3) A educação e o ensino de música para crianças e adolescentes: uma escola para todos e (4) A importância do cantar em conjunto (composições, vivência musical em grupo – canto congregacional).

Análise de dados

Lutero e Sociedade: Reformador da igreja e defensor do ensino público e igualitário, para ele a “sociedade humana apresenta-se como organismo que se constitui e funciona à base da razão e do senso de justiça, estando sempre ameaçada e perturbada pela irracionalidade, anomia e anarquia.” (HEIMANN, 2005, p. 15). É dentro dessa concepção do certo e do errado que Lutero nos traz o pensamento de que dentro da sociedade, atuam as forças do bem e do mal, mas sob o controle de Deus, que é a nossa moralidade. Dessa forma, as autoridades estatais e religiosas, são representantes desse poder, e responsáveis por manter a paz, a justiça e o bem-estar da população. Aos pais essa responsabilidade é ainda maior, pois começa desde o nascimento de seus filhos, com a educação a eles concedida. Afinal, todos são responsáveis pelas gerações futuras. Lutero deixa isso bem claro em sua carta “Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que Criem e Mantenham Escolas Cristãs” (1524), que é considerada um clássico da educação, pois abriu caminho para a disseminação do ginásio humanista cristão em toda a Europa. Nessa carta, ele adverte às autoridades o mau cuidado e

abandono das instituições educacionais, e o descaso dos pais para levarem seus filhos à escola, pois a educação é um assunto extremamente sério, como lemos:

Por isso vos imploro a todos, meus caros senhores e amigos, por amor de Deus e da pobre juventude, que não considereis esta causa de somenos importância, como o fazem muitos que não enxergam a intenção do príncipe do mundo. Pois se trata de uma causa séria e importante, da qual muito depende para Cristo e para o mundo, que ajudemos e aconselhemos a juventude. Isso é a solução também para nós e para todos (LUTERO, 1524. p. 305).

Segundo o teólogo, a educação é a base para que exista uma sociedade que conviva em paz, e em que haja bem estar. Pais verdadeiros devem se preocupar com o futuro tanto profissional (financeiro) e pessoal quanto espiritual.

Lutero e a Música, a Educação e a Educação Musical: “Sempre amei a música; quem tem perícia nessa arte é de bom temperamento, apto para todas as coisas” (*The Table Talk of Martin Luther*, 1952, p. 340). É o que nos conta Lutero em seus escritos. Ele entendia a música como uma dádiva recebida de Deus, de magnitude e diversidade imensa, algo que merecia atenção e a devida importância.

Além de todo esse significado atribuído à música, Lutero também percebeu que, tanto sacra quanto a secular a música servia de veículo de comunicação, de mensagem. Sendo assim, ele ligou a obra da Reforma com a cultura do povo, valorizando a música do seu tempo. Não apenas com composições próprias, mas combinando a mensagem da Reforma (a letra) com a música alemã (a melodia), permitindo que seus hinos se popularizaram entre a congregação, sendo conhecidas e as cantadas facilmente.

Essa também é uma das responsabilidades da educação, manter vivo o patrimônio cultural de um povo, afinal, ela é a sua identidade, seus valores e seus princípios. E é nessa hora que entra a educação musical, cuja a música, que faz parte da cultura e a mantém viva. Sendo assim, a educação musical se torna uma ferramenta de abordagem muito importante para que essa identidade se fortaleça, assim como diz Arroyo (2002): “a abordagem sociocultural da Educação Musical se assenta sobre as ideias do relativismo cultural e sobre a ideia das músicas como construções socioculturais” (p. 20).

Foi buscando uma Reforma Religiosa que Lutero advoga uma educação baseada em novos princípios, de modo que fosse assim firmada na escola elementar, pública e obrigatória. Nas cartas de Lutero, pode-se perceber que ele propõe a organização de um novo sistema de ensino, questões de criação, manutenção e funcionamento das escolas, tudo sempre ligado à educação religiosa. Foram essas propostas que, segundo Toledo (1999):

[...] obrigou inclusive a Igreja Católica a reordenar sua própria concepção sobre o papel da educação e de como realizá-la para que pudesse também, estar a serviço da manutenção de sua própria hegemonia, estabelecendo, assim, novos ideais e renovando-se por completo, mas mantendo suas tradições [...] A educação pelo fato de servir à salvação, deve estar ao alcance de todos. E essa talvez seja a maior de todas as contribuições da Reforma à construção da modernidade no Ocidente (TOLEDO, 1999, p. 130).

Dessa forma, a partir dessas análises Lüdke apud Heimann (2005) divide os conceitos de Lutero sobre educação em quatro: O evangelho como base para educação cristã; A educação é responsabilidade dos pais; Educação é instrumento de Deus para governar o mundo; A educação pública é responsabilidade do Estado. Lutero tem uma visão mais comunitária e humanista sobre a formação, é em Ahlert (2006) que lemos que em Lutero “é possível detectar uma concepção de educação que visa à formação de um ser humano integral”.

Focando na educação musical, Lutero garantiu que ela estivesse no meio de toda a Reforma. Em seu escrito “Instrução aos Visitadores aos Párcos” (1528) ele sugere que a educação musical na escola se dividisse em três grupos: o primeiro que trabalha o desenvolvimento vocal, o segundo em que a prática musical tanto instrumental quanto vocal esteja presente uma hora por dia, e o terceiro em que a música é trabalhada junto com as línguas, durante um turno completo. Essa prática também era ensaio para que as crianças ajudassem na música na igreja, participando do culto e dando exemplo à população. Dessa forma, Lutero prevê a educação musical integrada ao currículo escolar sempre que possível. Para isso, ele também exige que o professor saiba cantar e se expressar musicalmente: “A necessidade exige que a música permaneça nas escolas. Um professor deve saber cantar; do contrário, não o considerarei. Antes que um jovem seja admitido ao ministério, ele deve praticar música na escola” (Lutero, apud Plass, 1959, 980).

Provavelmente o teólogo não tenha sido oficialmente um educador musical, mas com certeza seu apoio e sua luta contribuíram para que a música se fizesse presente nas escolas, nas igrejas e garantindo o acesso igualitário a ela.

Lutero e a educação pública: No início do Renascimento, a sociedade da maneira que se conhecia estava mudando, e uma nova ideia de como constituir a educação estava para nascer. Ressalto aqui a importância de entender que os escritos de Lutero só podem ser compreendidos se relevarmos a sua visão quanto à religião. A sua principal

reforma foi dentro da Igreja, e conseqüentemente ele lutou pelos direitos do povo, como por exemplo, o acesso universal à educação.

Na sua carta “Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que se Criem e Mantenham Escolas Cristãs” (1524), no primeiro ponto ele critica o abandono das escolas e universidades e salienta que o fato de as pessoas não enviarem mais os seus filhos às escolas não é algo inteligente. Assim, a educação dependia da cooperação entre as famílias, o governo e a Igreja. Certamente foi preocupante para as pessoas esse descaso quando se tratava desse assunto. Então Lutero (1524), suplica:

Caros senhores. Anualmente é preciso levantar grandes somas para armas, estradas, pontes, diques e inúmeras outras obras semelhantes, para que uma cidade possa viver em segurança e paz temporal. Porque não levantar igual soma para a pobre juventude necessitada, sustentando um ou dois homens competentes como professores? (LUTERO, 1524, p. 305).

A formação de profissionais competentes e a garantia de emprego na carreira do lecionar é outro assunto a ser refletido. Conforme a própria constituição, Souza, et al (2002) falam que eles:

Devem, ainda, constituir-se em uma referência fundamental para a formação continuada de professores, a produção de livros e outros materiais didáticos para alunos e professores, a fomentação da discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos nas escolas (SOUZA, et al 2002, p. 28).

É garantindo a formação e a especialização de professores que seria possível melhorar a qualidade de ensino e facilitar o acesso à educação. Lutero foi extremamente severo quanto a esse ponto:

[...] infelizmente, a maioria das pessoas mais velhas não tem aptidão para tanto e não sabe como educar e ensinar crianças. Pois elas próprias nada aprenderam a não ser a encher a barriga. Para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada (LUTERO, 1524, p. 308).

E falando em se ter uma educação de qualidade a todos, Lutero também destaca: “É bem verdade: se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferia que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos!” (Lutero, 1524, p. 306).

Pensando em como inovar dentro da educação musical, podemos buscar nos Parâmetros Curriculares Nacionais conteúdos e métodos propostos, que partem através de três eixos que os norteiam: produção, apreciação e reflexão. Eixos estes que podemos ver bem presentes na vida de Lutero, através de suas composições, de seus escritos, e

de seu exemplo de vida. Esses eixos estão relacionados também à Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillmann (1986), que representa oito estágios de desenvolvimento musical, marcados pelo domínio, imitação, jogo imaginativo e metacognição. São eles: os materiais sensoriais e manipulativos, a expressão pessoal e vernacular, a forma especulativa e idiomática e os valores simbólicos e sistemáticos. Posso relacionar, por exemplo, as expressões pessoais e vernacular (padrões rítmicos e melódicos de fácil repetição) com a visão de Lutero em incluir o canto comunitário e melodias mais simples na vida da Igreja e sua posição quanto a música como uma arte prática, como uma arte de performance (Shalk, 2006).

O terceiro motivo que Lutero destaca de forma contundente o porquê de se apoiar e melhorar cada vez mais a educação é porque a Bíblia fala da responsabilidade dos pais e mais velhos sobre os mais novos, e isso inclui a aprendizagem musical. Lutero (1524) escreveu que os alunos “não deveriam aprender apenas as Línguas e História, mas também deveriam aprender a cantar e estudar música com toda a Matemática” (p. 319). Assim, ele afirma mais adiante que esse tipo de pensamento, o cuidado com os processos de ensino “resultaram pessoas excelentes, preparadas para toda sorte de atividades” (p. 319).

Esse pensamento também é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando vemos que a Área das Artes tem o objetivo de proporcionar aos alunos “saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (Brasil, 1999, p. 46). Acredito que seja importante manter em mente que a música é um meio de expressão útil ao desenvolvimento cognitivo, sensorial e social do ser humano. Assim, proporcionar a toda população o acesso não só à educação, mas também à educação musical é algo digno de ser relevado, pensamento este presente desde a época de Lutero.

Lutero e o canto em conjunto/ canto congregacional: Cantar é uma das formas de expressão mais antigas que existe, uma prática muito benéfica para o emocional e psicológico do ser humano. Conforme Potter (2000, p. 1), a princípio, “todos podem falar e todos podem cantar, então nós todos temos a nossa própria opinião do que seja o canto”. O canto é subjetivo e está ligado à cultura e ao sentimento, pois é transmitindo seus sentimentos que quando cantamos em conjunto nos conectamos e nos identificamos com os outros, socializando e interagindo com o universo ao nosso redor.

A aprendizagem musical é obtida com maior êxito quando o indivíduo consegue associar aquela música a algo que lhe é familiar, quando ele reconhece e se identifica com o que está aprendendo. É nesse pressuposto que Lutero baseou suas composições. Vendo que muitas pessoas da congregação tinham dificuldade de cantar os hinos em latim dentro da igreja, ele compôs hinos na língua de seu país (o alemão) e que possuíam melodias conhecidas, populares, para que a congregação participasse do culto cantando junto. A partir de 1523 então, o reformador compôs e adaptou pelo menos 43 hinos, que estão atualmente no Hinário Luterano¹, dentro deles, muitos de origem latina ou da música popular alemã.

Os primeiros hinos foram impressos em folhas separadas, até que em 1524 eles foram editados e surgiu o primeiro Hinário Luterano: *Geistlich Gesangbüchlein*, publicado por Johann Walter, com a maioria dos hinos de autoria do reformador. O hino mais conhecido de Lutero é “*Ein Feste Burgistunser Gott*”, do alemão, Castelo Forte é o nosso Deus, que baseado no Salmo 46 foi considerado o hino da Reforma Luterana.

Os hinos de Lutero se repercutiram tanto que Julian (1957), um especialista em hinos, escreveu:

Lutero é o Ambrósio da hinologia alemã. Ele é o primeiro hinista evangélico. A Lutero pertence o mérito extraordinário de ter dado ao povo germânico no seu próprio idioma, a Bíblia, a Catequese e o hinário, para que Deus pudesse falar com eles diretamente pela sua palavra e que eles pudessem responder a Ele nos seus cânticos! (JULIAN, 1957, p. 704).

A repercussão de sua música foi tanta, que até hoje, quinhentos anos depois da Reforma Luterana, podemos encontrar os hinos de Lutero sendo cantados nas congregações pelo mundo, inclusive no Brasil. E o canto congregacional, o cantar em conjunto, que é uma maneira de inserir a população nesse costume, continua sendo transmitido através das gerações.

Considerações Finais:

Ao realizar este trabalho tive como objetivo investigar as possíveis influências de Martim Lutero na educação musical, bem como os reflexos dessas possíveis extensões quanto na educação musical cristã quanto na educação musical atual. Para tanto, utilizei como estratégia metodológica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), onde construí as categorias a partir das perspectivas teóricas e separei os documentos a serem analisados.

¹ Hinário Luterano é um livro que contém hinos, ordens litúrgicas e orações, utilizado nos cultos pelas congregações Luteranas para louvor e adoração.

Analisei a importância da música na vida de Lutero e na sua formação, procurando entender como se formou seu pensamento a respeito da sociedade da época. Foi nesse ponto que percebi a importância da base educacional na vida de um ser humano. Lutero destacou várias vezes a importância da aprendizagem no meio familiar. Reafirmou o quanto importante é a família, influenciando diretamente no desenvolvimento do indivíduo, afinal ela é o primeiro contato cultural da criança. É através dela que a criança irá aprender, por meio da imitação e da descoberta.

Em razão disso, tendo em mente que a educação é a base para que exista uma sociedade que conviva em paz, e em que haja bem estar, o teólogo discorre que pais verdadeiros devem se preocupar com o futuro de seu filho, profissional (financeiro), pessoal e espiritual.

A partir dessas percepções de Lutero, busquei analisar também qual o significado que ele atribui à música, à educação e à educação musical. Busquei abordar durante o trabalho a forma como Lutero reiterou a necessidade de que todos tivessem o acesso à educação e à música. Ele criticou de forma intensa o governo por abandonar as escolas e universidades e os pais por não incentivarem os filhos a irem às escolas. Dessa forma, Lutero foi um dos precursores na ideia de se ter um ensino de qualidade e público, no qual todos tenham acesso.

Finalmente, relacionei as ideias de Lutero sobre educação musical com a Teoria Espiral do Desenvolvimento musical de Swanwick e Tillmann (1986), em que destaquei a importância dos valores simbólicos e da expressão musical na aprendizagem musical, presentes também na vida e nos ensinamentos do teólogo.

E foi nessa linha de pensamento que ele percebeu a importância de se incluir a população e a sua cultura dentro do culto. Verifiquei isso junto as suas composições e maneiras de abordar o canto congregacional, valorizando o cantar em conjunto. Ressalto novamente aqui que a aprendizagem musical se desenvolve mais rapidamente se ela é associada a algo familiar e próximo.

Naquela época as experiências vocais e musicais eram restritas à família, à igreja e a escola, locais de encontro e socialização. Lutero selecionou melodias populares, compôs arranjos e escreveu letras cristãs. Assim, a congregação podia cantar em sua própria língua (alemã) hinos que possuíam melodias conhecidas e mais fáceis de aprender.

Lutero não foi idealizador de nenhuma metodologia de educação musical. Mesmo sendo músico, teólogo e professor, não escreveu nenhuma proposta específica sobre educação musical ou ainda sugeriu um currículo de música para a escola. Mas através de suas afirmações, de seus conselhos e de suas indagações, se pode afirmar que indiretamente ele foi um educador musical. Suas composições iniciaram musicalmente várias pessoas e até hoje se pode perceber que essa influência continua viva, quando a congregação é incentivada a cantar junto com a banda ou organista que está guiando o louvor no culto.

Além disso, é possível perceber a influência da igreja e subentendido os ensinamentos de Lutero no meio da educação musical, pois muitas congregações possuem grupos vocais, tanto infantis quanto juvenis ou adultos. Também é comum vermos nesses locais grupos instrumentais e professores que se dispõem a dar aulas de violão, teclado, flauta, entre outros, para que continue se propagando essa herança deixada por Lutero, de que a igreja seja uma igreja que canta, que toca e que louve. Que seja um meio de propagar a música, fazendo com que muitas pessoas se interessem por essa área, a ponto de buscarem mais, a ponto de fazerem dela a sua profissão, para que outras pessoas tenham acesso a esse mundo também.

Referências

AHLERT, Alveri. Educação, Ética e Cidadania na obra de Martim Lutero: contribuições protestantes para a História da Educação numa aproximação com Paulo Freire. *Competência: revista da associação sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação*, Pelotas, n. 20, p. 101 – 104, set, 2006.

ALMEIDA, José Robson Maia de, BRITO, Carlos Renato de Lima. Educação musical e religião: reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de música na Congregação Cristã no Brasil. In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, 10., 2011. Anais... Recife: UFC, 2011. p. 264-271.

ARROYO, Margarete. Educação Musical da Contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2., 2002. Anais... Goiás: UFG, 2002. p.18-29.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. *Competência: Revista de Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 163-183, jan./abr. 2007.

_____. Estado e Educação em Martinho Lutero: Reflexões sobre à Origem do Direito à Educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 31., 2008. Anais... Caxambu: 2008, p.1-15.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antro Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977, 225 p.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CAMBI, Franco. O século XVI: o início da Pedagogia Moderna. In: _____ *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorenci. São Paulo: UNESP, 1999.

HEIMANN, Leopoldo (org). *Lutero, o Educador*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. 133 p.

_____. *Lutero, o Escritor*. Canoas: Ed ULBRA, 2005. 160 p.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Competências: Revista da Abem*, Porto Alegre, V.9, 7-16, set. 2003.

JULIAN, John. *A Dictionary of Hymnology*. Revised Edition, Vol. 1, New York, N. Y., Dover Publications, 1957, p. 704-705.

JUNIOR, Manuel Vicente Ribeiro Veiga. *Religião e Música: Variações em busca de um tema*. Competências: Caderno CRH, Salvador, v. 26, n. 69, p. 477 – 492. Set./Dez. 2013.

LUTERO, Martinho. *Conversas à mesa*. Eisleben: 1566. In: *The Table Talk of Martin Luther*. New York: World Publishing Co., 4ª ed., 1952.

_____. *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs - 1524*. *Obras Seleccionadas*, vol 5, p. 302 – 325. São Leopoldo: Sinodal. Porto Alegre: Concórdia, 1987.

_____. *Uma prédica para que se mandem os filhos à Escola – 1530*. *Obras Seleccionadas*, vol 5, p. 326 – 363. São Leopoldo: Sinodal. Porto Alegre: Concórdia, 1987.

_____. *Obras Seleccionadas*. Editores Gerais: Ilson Kayser (v. 1-6); Darci Dreher (v.7). São Leopoldo, Porto Alegre: Editora Sinodal, Concórdia Editora, 1987 – 2000.

MELO, Joseimere Medeiros Silveira de; SOUZA, Juliany Ancelmo. *A educação musical dos cantores de Renovação: herança vocal da cultura religiosa de Juazeiro do Norte – CE*. In: *Encontro Regional Nordeste da ABEM*, 10., 2011, Recife. *Anais.... Recife: UFC*, 2011. p.7-14.

NUNES, R. A. da C. *História da Educação no Renascimento*. São Paulo: EPU, 1980.

PLASS, Ewald M. *What Luther Says*. St. Louis: Concordia, 1959, p.980.

POTTER, J. (Ed.). *The Cambridge Companion to singing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

RECK, André Müller; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. *Espaços extra-escolares de educação musical: comunidades evangélicas como cenários interpretativos*. In: *Congresso Anual da Abem*, 19., 2010, Goiânia. *Anais... Goiânia: UFG*, 2010. p.948-957.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o Ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999. 287p.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais – Relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 360 p.

SCHALK, Carl F. *Lutero e a Música: Paradigmas de louvor*. Tradução Werner Ewald. - São Leopoldo, RS. Editora Sinodal, 2006

SCHUR, Edwin M. *Law and Society: A Sociological View*, 1968. In: SCHAEFER, Richard T. *Sociologia*. Porto Alegre: Editora AMGH Ltda, 2006, 6 ed, p. 177.

SOUZA, Jacqueline Pereira de. A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. 2012, 20f. Trabalho de Conclusão de Curso – Pró-Reitoria de Educação Continuada – Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Instituto de Estudos Superiores do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, Jussamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Séries Estudos 6). 136 p.

STIMIESKI, Ivone Teresinha. A importância da Família no processo de Alfabetização do Educando. 2010, 35f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação – Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (2010).

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. British Journal of Music Education. Cambridge Journals, Cambridge. Vol. 3, p. 305-339, 1986.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. A questão da Educação na Obra de Martinho Lutero. Maringá, PR: Ata Scientiarum, 1999. V.21, n.1, p. 129-135.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso. 2003, 152 f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes – Programa de Pós-Graduação em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (2003).

EDITORA TABAJARA: UM ESTUDO SOBRE O HISTÓRICO E A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Chris de Azevedo Ramil

Doutorado em Educação - PPGE/FaE/UFPel
chrisramil@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de tese de doutoramento em Educação em desenvolvimento, cujo foco é a análise da iconografia e iconologia didática das imagens em livros didáticos gaúchos publicados pelas Edições Tabajara, entre 1950 e 1970. Entretanto, neste texto, o objetivo é mostrar as principais informações já coletadas a respeito das Edições Tabajara, no que se refere ao seu histórico editorial e sua relação com os livros didáticos, com as devidas características gráfico-editoriais. A relevância do conteúdo deste trabalho se dá em função de pouco conhecimento a respeito da história da Editora Tabajara, uma das principais empresas editoriais gaúchas com destaque na produção didática, assim como pela discussão sobre suas coleções e dados que, em conjunto, contribuem para as pesquisas nos campos da história da educação e editorial-gráfica, principalmente no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Editora Tabajara, histórico, livros didáticos.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte de dados extraídos de minha pesquisa de tese de doutoramento que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Peres. Além disso, é realizada também pelo meu vínculo ao grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES).

Especificamente, a tese consiste em analisar as imagens (pela iconografia e iconologia didática) nas coleções didáticas de uma editora gaúcha: a Tabajara. Porém, para este texto, optei por focar o estudo em uma temática ainda pouco conhecida e explorada entre os pesquisadores da área de história da educação, no intuito de compartilhar os resultados já levantados até então, na investigação que venho desenvolvendo. Trato, a partir de então, de mostrar aspectos contextuais sobre o histórico da Editora Tabajara e as características de seus livros didáticos.

Entre os acervos mantidos pelo grupo de pesquisa HISALES, o de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, com os quais tenho trabalhado mais diretamente desde minha inserção no grupo, conta atualmente com 268 exemplares, produzidos entre os anos de 1940 e 1980 por autoras e/ou editoras gaúchas, incluindo-se nesse montante também aqueles exemplares que apresentam a mesma data de publicação e de edição.

Quase todas as obras foram produzidas por técnicas ou orientadoras educacionais do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do RS (CPOE/RS), que se especializaram na produção didática em todas as áreas de conhecimento e para todas as séries do ensino primário (PERES, 2003). No referido acervo, encontra-se uma expressiva produção didática da Editora Tabajara, com muitos exemplares reunidos (especificados no decorrer deste trabalho), foco de minhas pesquisas mais recentes.

A empresa gaúcha do ramo do mercado editorial aqui destacada aparece identificada em alguns livros como "Editora Tabajara" (o mais recorrente) e em outros como "Edições Tabajara", ou "Livraria Tabajara", ou ainda apenas como "Tabajara"¹. Teve reconhecimento e expansão da circulação de suas publicações, principalmente as didáticas, que extrapolaram os limites da região sul do país e tiveram repercussão e utilização em outros estados do Brasil, com altas tiragens e muitas reedições. Entre todos os tipos de publicações editadas pela Tabajara, os livros didáticos foram os que predominaram na trajetória editorial dessa empresa.

Apesar desses dados favoráveis ao seu forte vínculo com a produção editorial didática, a Tabajara, surpreendentemente, aparece muito pouco citada entre as produções da área da educação e afins. Por isso, tenho desenvolvido esse estudo sobre a editora, e considero importante o investimento no estudo da sua história e de suas edições, a ser reconstruída e compartilhada entre os pares. Cabe destacar, neste momento, o que diz Choppin (2004, p. 564):

A história particular da empresa, de sua produção, de suas estratégias financeiras ou comerciais, de suas filiais ou sucursais, de suas relações com os poderes políticos e religiosos, com o meio científico e profissional, etc. se constitui, certamente, como percurso obrigatório. Mas a história das edições escolares não pode ser reduzida a uma adição de abordagens monográficas: esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções. Somente uma abordagem globalizante pode apreender suas evoluções.

Pela dificuldade na localização de fontes e de referências de publicações que tratem da história da Tabajara, é importante registrar que as informações a respeito da trajetória dessa empresa editorial (datas, lugares e pessoas), assim como os dados de seus principais profissionais encontrados até então, foram retiradas basicamente de três fontes, localizadas via *internet*: os documentos de dois projetos de leis de vereadores de Porto

¹ Conforme Arriada e Tambara (2014, p. 227), em épocas passadas era comum, no Rio Grande do Sul, as casas editoriais se autodenominarem "Livrarias", apesar de editarem e imprimirem livros. Entre as denominações mais recorrentes utilizadas para esse tipo de empresa do ramo editorial estavam: tipografia, livraria, gráfica, editora, casa, entre outros. Em alguns casos, essas empresas também prestavam outros serviços, como vendas de utensílios diversos, material de papelaria, entre outros.

Alegre/RS², nos quais apresentam o histórico dos dois principais personagens da Tabajara e a entrevista de um filho de um desses profissionais, que foi concedida a uma coluna de um *site*, na qual ele relata informações sobre a editora e a sua atuação na empresa. Além disso, alguns dados também foram localizados pela análise dos livros didáticos da editora, que integram o *corpus* de pesquisa de doutorado.

1. Histórico da Editora Tabajara

A Editora Tabajara tem origem na Livraria de mesmo nome, fundada em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Para compreensão do histórico da Tabajara é fundamental destacar os nomes de dois profissionais, que foram os principais responsáveis pela sua atuação no mercado editorial gaúcho e nacional: os irmãos Joel Cavalcanti de Albuquerque Tabajara e Olímpio Cavalcanti de Albuquerque Tabajara.

Joel e Olímpio integram uma família numerosa, eram filhos de José do Cavalcanti Albuquerque Tabajara e Selmira Loureiro de Castro Tabajara, nasceram na cidade de Itaqui, localizada na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, e na sua terra natal viveram durante muitos anos.

Joel Cavalcanti de Albuquerque Tabajara nasceu no dia 03 de agosto de 1917. Sua dedicação aos livros era inspirada no seu pai, que era Tabelião e Oficial do Registro de Imóveis da Comarca de Itaqui. Seu pai, José Tabajara, teve dois matrimônios e um total de 32 filhos e, com isso, Joel, por ser o filho mais velho de seu último casamento, tornou-se responsável pela educação dos 15 filhos menores, de acordo com um documento deixado por seu pai antes de falecer, em 1938. Em 1940, Joel Tabajara se transferiu para Porto Alegre e foi morar em uma pensão. Após os primeiros meses estando empregado, levou a sua mãe e seus irmãos de Itaqui para a capital.

De 1937 a 1943, Joel foi funcionário da Secretaria de Agricultura do estado do Rio Grande do Sul e recebia pensão deixada pelo seu pai; porém em 1941, com as dificuldades financeiras enfrentadas na época, optou por buscar uma nova fonte de renda, para complementar seus rendimentos, em função dos encargos que tinha. Devido ao seu interesse pela educação e em especial pelos livros, decidiu trabalhar na sua divulgação. Começou, então, nas horas vagas e à noite, auxiliado pelos irmãos menores, como vendedor da Livraria do Globo, liderada pela família Bertaso, que cedia os livros consignados para exposição em escolas e feiras.

² Projetos de Lei: a) do vereador Beto Moesch, de Porto Alegre/RS, de código não identificado e reproduzido em perfil de um integrante da família Tabajara em uma determinada rede social, pela *internet*, transformado na Lei Municipal Ordinária nº 9012 de 21/11/2002; b) do vereador João Carlos Nedel, de Porto Alegre/RS, sob código: CMPA - Proc. Nº 0805/15 - PLL Nº 069/15. As informações estão dispostas no Art. 5º do mesmo projeto e da Lei Municipal Ordinária nº 11.940 de 15/10/15 (Referências completas no final do trabalho).

Em 1942, para tratar de interesses particulares, licenciou-se da Secretaria da Agricultura e fundou, em nome de sua mãe Selmira, a firma individual S. Tabajara, situada na Rua Demétrio Ribeiro, nº 502, em duas peças do casarão antigo onde morava sua família, no centro (histórico) da cidade de Porto Alegre³.

No ano seguinte, em dezembro de 1943, fundou a Livraria Tabajara Ltda., em sociedade com o escritor Mansueto Bernardi, e a sede foi transferida para a Rua dos Andradas, nº 1502, 2º andar, perto da Praça da Alfândega e próximo à Rua Marechal Floriano Peixoto, conforme pode ser visto na Fig. 01, a seguir (o número exato não foi localizado no prédio, mas acredita-se que, por suas dimensões e antiguidade, possa ter sido instalada no edifício em tons verde e branco, com atual numeração de 1504).



Figura 01 - Localização da Livraria Tabajara, na Rua dos Andradas, nº 1502, em Porto Alegre/RS.

Fonte: Registro extraído pela pesquisadora do *Google Maps/Street* (de 03/2014), em 01/2016.

A empresa, nessa época, contava como fundadores e acionistas algumas pessoas que eram conhecidas da política, intelectuais e do cenário educacional do Estado, entre os quais estavam: Presidente Getúlio Dornelles Vargas, Dr. João Belchior Marques Goulart e Eng. Leonel de Moura Brizola; professores universitários Mem de Sá, Carlos e Victor de Brito Velho, Lino Braun, Ivo Corrêa Meyer, Adroaldo Mesquita da Costa e Armando Pereira Câmara.

Em 1945, a empresa foi transformada em Livraria Tabajara S/A. O livreiro Joel Tabajara, conquistou vários clientes entre universitários e profissionais, que encomendavam livros a ele, como os das faculdades de Medicina e Direito. Com isso, começou a importar livros e enciclopédias da Argentina, Espanha, México, Estados Unidos, Inglaterra, França e Itália. Ao mesmo tempo, começou a dedicar-se à representação de livros, entre eles os didáticos, como os da Editora Agir (do Rio de Janeiro), Editora do Brasil S/A (de São Paulo) e Empresa Gráfica Cruzeiro do Sul.

Já casado e com filhos, no início de 1950, Joel comprou um sobrado (com porão e dois andares), que estava situado na Rua dos Andradas, nº 1774, entre as ruas Dr. Flôres

³ Pelo que foi verificado, esse prédio não existe mais, pois atualmente há um condomínio no mesmo local.

e Sr. dos Passos, próximo à Santa Casa de Misericórdia da cidade de Porto Alegre. Nesse local morou com a família no porão e fez a Livraria no restante do prédio e, com isso, investiu ainda mais na sua atuação junto às escolas e professores, dedicando-se à edição de livros didáticos. Entre eles, estavam aqueles que eram acompanhados de Manuais do Professor, bastante característicos dessa editora e distribuídos gratuitamente aos profissionais. Isso foi iniciado nessa nova sede própria, que viria a ser então a mais conhecida de sua história no mercado editorial. Diante dos dados encontrados, podemos inferir que tenha sido essa a última sede instalada em Porto Alegre/RS.

Após algum tempo, Joel Tabajara comprou uma casa na Vila dos Comerciários, no bairro Medianeira, para sua família morar, mas a empresa editorial seguiu funcionando no mesmo endereço. Há algum tempo (pelo menos desde meados de 2014), o prédio onde esteve instalada a Livraria Tabajara encontra-se fechado e vazio, disponível para aluguel, mas continua sendo de propriedade da mesma família e tem sido locado para estabelecimentos comerciais diversos. A Fig. 02 ilustra a localização do prédio fechado com placas de aluguel, no canto direito da fotografia, com porão e 2 andares, em tons de cinza emoldurando vidraças e dois painéis de sinalização, com identificação visual de loja, um verde e um branco (de empresas diferentes), sobre os portões de entrada.



Figura 02 - Localização da Livraria Tabajara, na Rua dos Andradas, nº 1774, em Porto Alegre/RS.

Fonte: Registro feito pela pesquisadora, em 08/2014.

Vale registrar que a Rua dos Andradas é bastante tradicional no centro histórico da cidade de Porto Alegre, considerada a mais antiga e que já foi a mais glamourosa e sofisticada da capital. É conhecida também como Rua da Praia e sediou Livrarias reconhecidas, como a Livraria do Globo, entre outras que ainda existem na localidade, por onde circulavam escritores, autores e artistas, além de profissionais do ramo editorial. Essa rua é conhecida historicamente por ser ambiente de efervescência cultural, de intelectualidade, política e de manifestos na cidade, pois concentrava o comércio e o movimento das pessoas, servindo de ponto de encontro para a sociedade gaúcha, devido aos seus estabelecimentos diversos, quem também incluíam cafés, confeitarias e

restaurantes, em seus vários prédios históricos.

Em 1968, Joel Tabajara fundou com Olímpio C. de A. Tabajara, seu irmão e sócio, as Edições Tabajara Ltda., com sede em São Paulo, o que repercutiu no considerável aumento de sua produção editorial e no reconhecimento de seu trabalho, a nível nacional. Joel Tabajara faleceu em fevereiro de 1978.

Em 2002, o vereador Beto Moesch, de Porto Alegre, em homenagem aos feitos do fundador dessa empresa, apresentou um projeto de Lei (27/05/2002) na Câmara Municipal, propondo o nome de Joel Tabajara para a denominação de um logradouro público do município, que estava cadastrado como Rua 05, no Loteamento Costa e Silva, no Bairro Sarandi. A proposta foi aprovada e as placas denominativas passariam a conter, abaixo do nome de Joel Tabajara os dizeres: Editor e Livreiro, de acordo com as informações da Lei Municipal Ordinária nº 9012, de 21/11/2002⁴.

O irmão e sócio de Joel Tabajara, Olímpio Cavalcanti de Albuquerque Tabajara, nasceu em 03 de abril de 1925, se casou com Gelcy Maria Dornelles Tabajara e juntos tiveram oito filhos. Formou-se em Ciências Econômicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1958, enquanto atuava como tabelião em Itaqui, em seu cartório. Bastante conhecido na sua cidade pelo seu envolvimento com ações em prol do acesso ao cinema e ao teatro na cidade, é considerado um dos principais responsáveis pelo projeto de ligação das bacias dos Rios Ibicuí e Jacuí (não concretizado), através de seus estudos, sob a incumbência do presidente João Goulart. Em função dessas atividades ligadas à navegabilidade, transferiu-se para Porto Alegre com sua família, mas os planos e projetos foram adiados, com a Revolução de 1964.

Olímpio Tabajara foi secretário dos Negócios da Economia do estado do Rio Grande do Sul, no governo de Ildo Meneghetti, de 27 de novembro de 1965 a 30 de janeiro de 1967. Após deixar esse cargo, Olímpio tornou-se diretor-presidente da Livraria Tabajara, propriedade de seu irmão Joel. Mais tarde, na cidade de São Paulo, ambos criaram a Tabajara S/A, que publicou muitos livros didáticos para o país todo, através do Ministério da Educação, via Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED).

Em 1979, Olímpio Tabajara assumiu a Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos do Rio Grande do Sul, no governo de Amaral de Souza, no final do regime militar no Brasil. Cabe destacar que um de seus feitos foi a modernização do parque gráfico da Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas.

⁴ Os dados sobre a trajetória de Joel Tabajara foram extraídos do Projeto de Lei do vereador Beto Moesch, de Porto Alegre/RS, de código não identificado e reproduzido em perfil de um familiar em uma determinada rede social, pela *internet*. As informações sobre a aprovação estão disponíveis no Art. 1º do mesmo projeto e da Lei Municipal Ordinária nº 9012 de 21/11/2002.

Olímpio Tabajara faleceu em 24 de fevereiro de 2014, aos 88 anos de idade. Em 2015, como homenagem a esse profissional, o vereador João Carlos Nedel, de Porto Alegre/RS, teve aprovado o seu Projeto de Lei, propondo que o logradouro conhecido como Rua 8836 - Loteamento Residencial Parque do Rincão, na mesma cidade, fosse então denominado de Rua Olímpio Tabajara. Nas placas denominativas da rua constaria abaixo do nome do logradouro os dizeres: Economista e empreendedor livreiro. O processo está registrado na Lei Municipal Ordinária nº 11.940, de 15 de outubro de 2015⁵. Sendo assim, a cidade de Porto Alegre tem, desde 2015, duas ruas, cada uma com o nome de um dos irmãos Tabajara, em homenagem pelos seus feitos, nos campos em que atuaram, como o de produção editorial.

É interessante registrar que Nelson Tabajara, o segundo filho dos sete de Joel Tabajara, também trabalhou na Tabajara. Ele foi preparado para ser editor e aos 18 anos foi morar em São Paulo, em 1968, no mesmo ano em que foi criada a sede da Tabajara nessa cidade. Nelson Tabajara, lembrando suas atividades na entrevista, comenta: "visitei duas mil escolas fazendo divulgação dos livros, visitava em torno de 20 escolas por dia e doava obras para as bibliotecas examinarem e se possível recomendarem a adoção para o ano seguinte" (GOMES, 2016a).

No final da década de 1960, a Editora Tabajara já possuía filiais em São Paulo/SP (situada na rua Santa Efigênia nº 7, 59 e 72 e por último na rua Pelotas, nº 334), e em Guanabara/RJ (situada na Av. Erasmo Braga, nº 255 e posteriormente na rua Pedro Alves, nº 150). No mesmo período, a Tabajara contava com representantes e revendedores em Florianópolis/SC, Curitiba/PR, Belo Horizonte/MG e Goiás⁶.

A marca da Tabajara, importante elemento de identidade visual e divulgação, também foi considerada relevante para o estudo sobre essa empresa. Sendo assim, ela foi por mim analisada, quanto à sua recorrência e modificações nos livros didáticos, assim como pela sua representação através das características gráficas, estéticas e conceituais.

Em todas as publicações analisadas no *corpus* de pesquisa, a marca utilizada pela empresa Tabajara é a mesma, o que indica que não houve alterações na sua identidade gráfica, no período estudado, entre 1950 e 1970. O que em alguns exemplares modifica é a informação que aparece acima da marca, como a identificação "Edições", por exemplo, que nem sempre está inserido naquele campo visual. A Fig. 03 mostra a marca aplicada

⁵ Os dados a respeito da trajetória de Olímpio Tabajara foram extraídos do Projeto de Lei do vereador João Carlos Nedel, de Porto Alegre/RS, sob código: CMPA - Proc. Nº 0805/15 - PLL Nº 069/15. As informações estão dispostas no Art. 5º do mesmo projeto e da Lei Municipal Ordinária nº 11.940 de 15/10/15.

⁶ Os dados relativos às filiais e suas localizações foram retirados de informações disponibilizadas nos livros didáticos da Tabajara localizados no referido acervo do grupo de pesquisa HISALES.

nos impressos.



Figura 03 - Marca das Edições Tabajara.

Fonte: Detalhe da contracapa do livro didático "Guri", 2º Livro, s/e, de 1965. Acervo do HISALES.

A marca, que aparece sempre impressa em apenas uma cor (geralmente em preto), remete a um brasão (com discreto sombreamento no sentido inferior direito), no qual está colocado ao centro um globo apoiado sobre um livro fechado (mostrando apenas uma de suas faces com o empilhamento de folhas e a sua lombada). Ao lado esquerdo, há um tinteiro com uma pena que se cruza com uma flecha (com a ponta virada para cima), ambos em direção diagonal, opostos um ao outro, fazendo uma posição de X dentro dos limites do símbolo com formato praticamente quadrado, apesar dos cantos inferiores esquerdo e direito arredondados e da ponta saliente no meio da base inferior.

O nome da empresa aparece no centro do brasão, levemente encurvado na parte central e para baixo, em fonte com caixas altas (maiúsculas) e sem serifas, sobrepondo-se aos ícones dispostos no mesmo espaço. Conceitualmente, o brasão, nesse caso, foi criado para identificar uma corporação e com um modelo de escudo, simboliza proteção e defesa, podendo significar também a honra do que está representando. Junto a ele, então, no lugar de armas surgem os ícones utilizados para simbolizar a escrita, a leitura, o conhecimento, a abertura ao desconhecido, a realização e os desafios no mundo da literatura em geral⁷.

2. Os livros didáticos da Editora Tabajara

A Tabajara trabalhava quase que exclusivamente com produção didática e estava entre as empresas que mais publicavam livros visando o mercado editorial didático. Segundo Tambara & Arriada (2011), a editora teve bastante destaque nesse tipo de produção entre as décadas de 1950 e 1960, além de editoras como a Sulina e a Globo, conseguindo alcançar "uma relativa projeção que extrapolou o nível regional".

Em função das exigências do mercado na região sul e através de uma parceria com

⁷ A interpretação gráfica, estética e conceitual da marca da Editora Tabajara é de minha autoria, baseada em meus referenciais técnicos, teóricos e práticos, pela formação e atuação na área de design gráfico e artes visuais.

a Secretaria de Educação do Estado, a Tabajara elaborou cartilhas de alfabetização e coleções de livros didáticos para suprir possíveis exigências do currículo regional. A Livraria Tabajara obteve 80% do mercado do Rio Grande do Sul, 60% de Santa Catarina e 30% do Paraná, aproximadamente, segundo as informações retiradas da entrevista com Nelson Tabajara (GOMES, 2016a).

Com a transferência da sede da editora para São Paulo, suas publicações puderam ser destinadas a 600.000 professores e muitos alunos por todo o Brasil, na alfabetização de crianças e adultos através de suas cartilhas, entre as quais a destacada Cartilha do Guri (GOMES, 2016a). Isso se deve também à vinculação de suas publicações didáticas aos programas governamentais desenvolvidos pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC naquele período.

Por isso, é importante conhecer, também, as políticas educacionais para os livros didáticos que vigoravam naquele período de atuação da Tabajara no mercado editorial didático, visto que "o contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar" (CHOPPIN, 2004, p. 561). Com isso, se implementava regulamentações específicas de controle de produção, formato, conhecimentos e conteúdo, distribuição e uso dos livros escolares.

Entre os programas governamentais identificados nos livros didáticos da Tabajara estavam a Comissão do Livro Técnico e Didático - COLTED, que mais tarde foi transformada em Instituto Nacional do Livro - INL⁸, com sede em Brasília. Este, entre 1971 e 1976, executou o sistema de coedição de livros didáticos, pelo Programa do Livro Didático, que continha alguns subprogramas, entre eles o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF)⁹, no qual alguns livros da Tabajara estavam incluídos. Além disso, tem-se conhecimento de exemplares (conferidos no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) que registram vínculos de edição à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)¹⁰.

⁸ De acordo com Vahl et al. (2014), com a extinção da COLTED em 1971, o Instituto Nacional do Livro - INL (funcionou de 1937 a 1971 - fundado no Governo de Getúlio Vargas, por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde Pública) ficou responsável pela formulação das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura em relação ao programa editorial e aos planos de ação para o livro técnico e o livro didático. Dessa forma, o INL passou a coordenar e executar as atividades relacionadas a produção, edição e distribuição de livros técnicos e de livros didáticos e a autorizar a celebração de contratos e convênios com editores, gráficas, autores, distribuidores e livreiros (BRASIL. Decreto nº 68.728. DOU, 11/06/1971, p. 4456-4457).

⁹ De acordo com Peres e Vahl (2014), o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF) esteve em vigência entre os anos de 1971 e 1976 e previa um sistema de coedição entre o setor público e o setor privado. Após esse período (1976), o PLIDEF passou a ser coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), sendo incorporado à Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) em 1983. Em 1985, o PLIDEF foi extinto com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹⁰ A Campanha Nacional de Material do Ensino (CNME), que existia desde 1956, foi transformada na Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME em 02 de outubro de 1967, por meio da Lei n. 5327. A FENAME tinha a função de produzir e distribuir materiais escolares e didáticos para as escolas, "de modo a contribuir para a melhoria

De acordo com dados levantados por Peres e Vahl (2014), para demonstrativo do número de títulos coeditados pelas editoras junto ao PLIDEF/INL, entre os anos de 1971 e 1975), num comparativo entre 34 editoras privadas, no caso da Editora Tabajara foram coeditados as seguintes quantidades de títulos: entre 1971 e 1972 - 15 títulos; entre 1972 e 1973 - 24 títulos; entre 1973 e 1974 - 14 títulos; entre 1974 e 1975 - 06 títulos. Com esse montante de 59 títulos, a Editora Tabajara esteve entre as editoras que editaram o maior número de títulos por meio do PLIDEF/INL no período observado e, entre as demais, estavam: Editora do Brasil (94 títulos), Editora Ao Livro Técnico (85 títulos), Editora IBEP (84 títulos) e Editora Abril (61 títulos). Somadas, essas 06 editoras produziram juntas mais de 50% dos títulos coeditados pelo PLIDEF/INL. Já a Editora Globo (também de origem gaúcha), registrou apenas 09 títulos coeditados nesse período.

Percebe-se que, em função desses convênios com programas vinculados ao Estado, tais coedições entre editora e governo evidenciavam um forte interesse comercial no fechamento de contratos com o Estado e garantiam assim a compra de parte significativa de tiragem dos livros didáticos e, dessa forma, contribuíram de fato para que as publicações da Tabajara atingissem cidades pelo Brasil afora e não ficassem restritas apenas ao estado gaúcho.

É importante registrar também a participação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS), vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do estado do RS (SEC/RS), como órgão responsável pelo fomento da produção didática no RS, a partir dos anos 1940, que teve influência nas publicações da Tabajara. Sobre esses processos de produção e fiscalização dos livros didáticos, Choppin (2008, p. 27) indica que:

A análise histórica mostra também que a regulamentação que se aplica aos livros texto se insere em um conjunto organizacional mais vasto, em que a definição dos programas, o rol da edição privada, a disponibilização de créditos e o lugar determinado à formação e à inspeção do pessoal docente têm um papel essencial.

Entre as atividades da Tabajara, vale registrar que, no período de 1970 a 1972, ela editou e distribuiu a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul¹¹, um periódico educacional vinculado à Secretaria de Educação do estado do RS, sob supervisão técnica do CPOE/RS e dedicado à orientação e formação pedagógica dos professores, com grande tiragem e circulação por todo o país e inclusive internacional (publicada de 1939 a 1942 -

de sua qualidade, preço e utilização" (Lei n. 5.327/67). Além disso os materiais escolares e didáticos produzidos pela FENAME seriam distribuídos a preço de custo e poderiam ser comprados nos postos de distribuição e pelo correio. O órgão, que se tornou a grande editora do governo militar, foi extinto em 1983, ao ser incorporado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (FILGUEIRAS, 2013).

¹¹ Das edições 127 à 143, a Revista do Ensino certamente foi publicada pela Tabajara - pelo menos - conforme conferência nos exemplares do acervo do HISALES, que são do ano de 1939 ao de 1972. Porém, nesse acervo não consta a coleção completa de todas as edições dessa publicação.

1ª fase, de 1951 a 1978 - 2ª fase, e de 1989 a 1992 - 3ª fase). Segundo Bastos (2005, p. 339), a revista visava "ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério, elevando o nível qualitativo dos profissionais da educação, através da divulgação de experiências pedagógicas, da realidade da educação e do ensino".

Um dos acontecimentos destacados na trajetória da Tabajara por Nelson Tabajara na entrevista (GOMES, 2016a), referia-se ao período da Ditadura Militar (entre 1966 e 1968), época na qual as editoras apresentavam ao governo suas obras didáticas para análise da comissão responsável para uma possível adoção nas escolas públicas. Segundo ele, a maioria dessas empresas continha livros para utilização a partir da 5ª série, enquanto a Tabajara, diferentemente das concorrentes, investia também na apresentação de várias cartilhas de alfabetização e coleções destinadas até a 5ª série, ação que Nelson Tabajara dá a entender que não era recorrente e/ou prioritária nas demais editoras. Em função disso, houve vendas de muitos livros da Tabajara para o MEC, que adotou seus livros de várias séries para todo o Brasil (GOMES, 2016a). Essas informações poderão ser verificadas em outra etapa da pesquisa, se forem encontrados documentos que revelem de fato tais afirmativas.

Outra informação bastante interessante, também extraída da entrevista de Nelson Tabajara (GOMES, 2016a), anuncia que no Rio Grande do Sul a Tabajara vendia o "Livro do Guri", para várias séries e, enquanto isso, no Ceará, a mesma empresa divulgava a obra "O Curumim", também para várias séries, ambas com boa aceitação nas escolas de cada estado e com características regionais nas suas produções.

O período entre as décadas de 1940 e 1980 é considerado o auge da produção gaúcha de livros didáticos no Rio Grande do Sul (PERES, 2006). As Edições Tabajara se destacam em maior quantidade de publicação de títulos de livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, em comparação à outras Editoras conhecidas no setor naquele mesmo período, tais como: as regionais Editoras Globo, Selbach e Tomatis, e as do eixo Rio-São Paulo (que tinham filiais no RS e também editaram livros de autoras gaúchas): Editora do Brasil e Editora FTD (VAHL et al., 2014; VIEIRA et al., 2013).

As informações mostradas até então são relevantes para que se compreenda melhor a contextualização do mercado editorial didático em que se inseria a Tabajara e para que sejam questionadas as razões pelas quais isso se dava desta forma. Em seus estudos, Lopes & Galvão (2001, p. 44-45) comentam que "[...] o próprio objeto que se estuda certamente vai mostrar que só é possível compreendê-lo quando posto em relação com outros objetos, aspectos, fenômenos, que caracterizavam aquela mesma época".

As obras didáticas da Tabajara eram destinadas a diferentes séries escolares, abrangendo pré-livros, cartilhas, livros de leitura, livros de atividades, livros de admissão ao ginásio, entre outros. As coleções didáticas perpassavam as diversas áreas do conhecimento, como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais, etc.

Os títulos e coleções da Tabajara localizados no acervo do grupo de pesquisa HISALES e que fazem parte do *corpus* de investigação dessa pesquisa, são os seguintes: "As Férias com o Vovô", "Brincar e Aprender", "Céu Azul", "Educação Moral, Cívica e Política na Escola Fundamental", "Estudos Sociais e Linguagem", "Exercícios de Gramática Funcional", "Ciências Naturais", "Garotos Tevê", "Coleção Guri", "História e Geografia do Rio Grande do Sul", "Linguagem e Estudos Sociais", "Marcelo, Vera e Faísca", "Minhas Descobertas", "Nossos Exercícios - Estudos Naturais", "Nossos Exercícios - Estudos Sociais", "Nossos Exercícios - Linguagem e Estudos Sociais". É importante registrar que alguns desses títulos incluem vários exemplares, que integram uma determinada coleção didática, podendo ser de séries escolares, anos e edições diferentes ou repetidas, totalizando assim 80 livros didáticos catalogados.

Há casos de reedições e de altas tiragens que indicam a grande expansão, utilização e circulação dos impressos da Editora Tabajara, como por exemplo, o Segundo Livro da Coleção Guri - de 1971, em sua 16ª edição com a tiragem de 30.000 exemplares, comprovando sua longevidade, reconhecimento e recorrência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Em alguns livros, inclusive, aparece impressa uma listagem das edições já produzidas, geralmente nas suas páginas pré-textuais¹², informando as suas respectivas tiragens e anos de publicação.

Porém, também é preciso levar em consideração que, em determinados casos, nem sempre uma quantidade alta de reedições de livros didáticos será diretamente proporcional a um grande número de tiragens. Isto faz com que, por exemplo, uma quantidade alta de exemplares impressos em somente uma tiragem possa nos revelar mais do que uma quantidade alta de reedições de determinado livro didático que tenha tiragens pequenas. Por isto, é preciso atentar para esses dados, também encontrados em alguns casos de livros didáticos da Tabajara.

Muitas obras didáticas eram de autoria de mulheres, professoras vinculadas ao CPOE/SEC-RS, e a maioria das publicações era produzida em coautoria. Apenas um

¹² Segundo Araújo (1986), um livro pode ser dividido em quatro partes: pré-textual, textual, pós-textual e extratextual. A parte pré-textual reúne elementos como: folha de rosto, dedicatória, epígrafe, sumário, prefácio, agradecimentos, introdução, etc. Já a parte textual é formada pelo texto do livro e suas divisões, as chamadas seções ou capítulos. A parte pós-textual é composta pelo posfácio, apêndice, glossário, bibliografia, índice, incluindo também outros elementos, como o colofon, por exemplo. A parte extratextual refere-se à capa, que se divide em: primeira capa, segunda capa, terceira capa, quarta capa ou contracapa, primeira orelha, segunda orelha, sobrecapa e lombada.

homem foi localizado entre os 37 autores identificados nos exemplares do acervo do HISALES¹³. Entre os autores estão, organizados em ordem alfabética: Alsina Alves Lima, Amélia Pinto Bulhões, Angélica Serena Otto Beyer, Clélia de Souza Guedes, Dalva da Rosa Dupuy, Desira Geni Brum Lago, Dionice Therezinha de Bartolo, Dorothy Fossati de V. Moniz, Eddy Flores Cabral, Élbio N. Gonzalez, Eny Emília Dias da Silveira, Flavia E. Braun, Giselda Guimarães Gomes, Íris Machado Millete, Isabel Franchi Cappelletti, Inah Valente Lopes Pires, Lia Magali Pacheco Escobar, Lilitiana Tavares Rosa, Maria Flora de Menezes Ribeiro, Maria Heoniza Nascimento da Silva, Maria Lígia Groenendal Aguiar, Marieta Lúcia Machado Nicolau, Marilena Tavares Rosa, Norma Nunes de Menezes, Rachel Kier, Ruth Ivoty Torres da Silva, Lêda Riveiro Pereira, Liene Maria Martins Schütz, Lila Maria Lena Souza Alano, Luiza Suzy Nácúl de Andrade, Norma Menezes de Oliveira, Rosa M. Ruschel, Therezinha Tarantino Neuenfeldt, Sandra Joaquina Vianna Braga, Sydia Sant'Anna Bopp, Valda Luzia Oliveira Ramalho e Vanda Spieker Cafruni.

Entre os 14 ilustradores identificados nas coleções didáticas, estão (em ordem alfabética): Ana Amélia Fossati Metsavaht, Anelise Trein Becker de Lima, Aura Serrano, Helga J. Trein, Heloiza Helena Campos Carneiro, José Ferreira da Silva, Mário José Bernardo, Lourdes Comparsi, Luís Carlos Tabajara, Luíz Tabajara, Miron Zaions, Rolando Carrettiero, Therezinha Tabajara Bains, W. N. Arte Publicitária. É possível observarmos que, curiosamente entre esses ilustradores, encontramos um total de 06 homens, número maior do que entre os autores, anteriormente citados. Ademais, é interessante destacarmos os nomes de duas pessoas com o sobrenome Tabajara, que provavelmente sejam da mesma família proprietária da empresa e talvez possam ser até mesmo a mesma pessoa, registrada de formas diferentes, em livros didáticos distintos. Estes dados serão averiguados no decorrer da pesquisa em desenvolvimento.

Algumas coleções contêm ilustrações de vários ilustradores, sendo que alguns inclusive não estão referenciados nos dados editoriais dos livros didáticos (isso foi observado através de algumas assinaturas de autoria encontradas nas imagens que não aparecem incluídas nas informações editoriais impressas nas páginas pré-textuais do livro). Além do mais, há indícios de que se fazia reaproveitamento e/ou adaptação de imagens entre as distintas coleções¹⁴.

¹³ Entretanto, já foram identificados nomes de outros autores do sexo masculino em obras didáticas da Tabajara localizadas em outros acervos, tais como: Arnaldo Niskier, Oswaldo Baucke, Mem de Sá, Harlen E. Smith, José Lodeiro, Paulo Appel, Mozart Víctor Russomano, entre outros. Produziram obras relacionadas às temáticas de administração escolar, dicionários, direito, etc.

¹⁴ Em contraposição, na cartilha intitulada "Marcelo, Vera e Faisca", por exemplo, não se encontra imagens nas suas páginas, constando apenas uma ilustração na capa. Este livro era bastante conhecido e usado nas escolas gaúchas (PERES; RAMIL, 2015). De acordo com informações do Manual do Professor dessa cartilha, as páginas "em branco" e sem imagens eram propositadamente assim, para que as crianças realizassem seus próprios desenhos relacionados com as informações textuais contidas nelas.

Outrossim, há pelo menos um caso em que uma das ilustradoras citadas também é professora e autora de outra coleção, publicada inclusive por uma editora diferente. Trata-se de Helga Trein, que tem coautoria com Nelly Cunha dos livros didáticos da Série Era Uma Vez, que contém os títulos *Novas Travessuras do Pirulim*, *O Canto do Brasileiro*, *Páginas do Sul*, *Pinceladas Verde-Amarelas*, publicados pela Editora Globo¹⁵.

Entre os tipos de imagens mais recorrentes nas coleções didáticas da Tabajara, estão as ilustrações (representadas através de ícones, objetos isolados, cenas estáticas, cenas em movimento), mapas e fotografias. Na maioria das imagens distribuídas nas páginas dos exemplares, é utilizada apenas a cor preta na impressão, enquanto que aquelas identificadas nas capas costumam ser coloridas.

Encontra-se, nas contracapas de vários exemplares, propagandas com divulgação de outros livros didáticos da Editora Tabajara, contendo informações que destacam características, tais como: programas de ensino, padrão educacional, professoras autoras, cores, valores, lançamentos, entre outros, como reflexo de uma preocupação da Editora em demonstrar o diferencial de suas obras didáticas para os possíveis clientes e leitores. Estes casos comprovam mais uma vez a importância de se analisar minuciosamente a materialidade dos impressos, para além do conteúdo textual ali disposto como prioritário, pois há elementos nos livros que podem revelar dados relevantes para a investigação.

São registrados, também, os vínculos a programas de governo e convênios, em geral apresentados nas folhas de rostos dos impressos, seja por selo impresso ou por carimbo ou informação registrada em forma de texto por extenso, tais como: CPOE/RS, COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) e INL (Instituto Nacional do Livro). A presença desses dados no próprio suporte dos livros didáticos facilita informações para além de seus registros fixados em documentos oficiais, o que contribui muito para quem pesquisa temas afins¹⁶.

Por isso, devemos atentar para todos os detalhes dispostos nas páginas dos impressos, de onde podem ser extraídos elementos significativos para uma investigação, como esta em desenvolvimento. Na Fig. 04 constam algumas imagens de fragmentos dos livros didáticos da Tabajara, que exemplificam os vínculos oficiais e institucionais supracitados.

¹⁵ Esses dados foram extraídos pela análise realizada apenas com os exemplares fisicamente disponíveis e catalogados no acervo do HISALES.

¹⁶ Há livros didáticos nos quais encontramos também carimbos indicando vínculo à escolas e/ou bibliotecas escolares e seus respectivos registros de catalogação, além de alguns casos com a referência de livrarias. Estas informações, embora não sejam prioritárias para a tese em desenvolvimento, nos auxiliam a inferir sobre a circulação de tais publicações.



Figura 04 - Exemplos de selos e informações impressas de cunho oficial e institucional em livros didáticos variados da Tabajara.

Fonte: Fragmentos retirados de páginas (folha de rosto) de livros didáticos diversos da Tabajara - acervo do grupo de pesquisa HISALES.

É importante mostrar esses dados, pois com isso já podemos indicar que houve interferência na estruturação da produção dos livros didáticos da Editora Tabajara, no que se refere à organização, programas, doação, vínculo, convênio, revisão, entre outros, proveniente de setores como o CPOE/RS, COLTED e INL. Neste sentido, Luca (2010) também discorre sobre tais questões, ao comentar que:

[...]. Daí a importância de se identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores. Igualmente importante é inquirir sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário. Ou seja, à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos (LUCA, 2010, p. 140).

Entre as tiragens identificadas nos exemplares analisados, a maior é de 154.000 exemplares, do 2º Livro de "Linguagem e Estudos Sociais - Edição especial para o RS", de 1970, na sua 3ª edição. A menor tiragem é de 5.000 exemplares, sendo esta relativa ao Manual do Professor¹⁷ do mesmo livro, para 1º e 2º anos, de 1970, em sua 1ª edição.

Foram identificadas distintas gráficas de cidades variadas como prestadoras de serviços de composição e impressão dos exemplares analisados, o que comprova então a terceirização de tais etapas de produção gráfica das publicações didáticas. Entre elas estão: Livraria do Globo S. A. (Porto Alegre/RS), Empresa Gráfica MetrÓpole S. A. (Porto Alegre/RS), Gráfica Editora Santa Maria (Porto Alegre/RS), MAGRAF Magna Artes Gráficas Ltda. (Porto Alegre/RS), Oficinas Gráficas do Jornal do Dia (Porto Alegre/RS),

¹⁷ Segundo as definições de Munakata (1997, p. 101), o Manual do Professor (ou Livro de Professor, como o autor denomina no texto), pode ser "[...] uma mera coleção de respostas às questões propostas no livro-texto correspondente – uma verdadeira “cola” do professor –, mas podem também conter textos em que se explicitam a metodologia adotada, sugestões de atividades, modos de utilização da obra, etc."

Editora La Salle (Canoas/RS), Oficinas Gráficas Rottermund & Cia Ltda. (São Leopoldo/RS), Companhia Gráfica Lux (Guanabara/RJ), AGGS Indústrias Gráficas S. A. (Rio de Janeiro/RJ e São Paulo/SP), Oficinas Gráficas da Gráfica Editora Livro S. A. (Rio de Janeiro/RJ) e Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais S. A. - EGRT (São Paulo/SP).

As informações sobre os autores, ilustradores e gráficas terceirizadas podem contribuir para que se compreenda melhor o contexto de produção e de atuação da Editora Tabajara e que a partir de um possível contato com eles, se encontre novos dados que ajudem a reconstruir a história dessa empresa do ramo editorial e forneçam informações relevantes para a pesquisa. Segundo Luca (2010, p. 132), "historicizar a fonte requer ter em conta, portanto, as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê".

Dos 80 exemplares do *corpus* de investigação, 40 são da década de 1960, ou seja, 50% da quantidade total de livros didáticos da Editora Tabajara localizados no acervo do grupo de pesquisa HISALES. Ainda não foram encontrados dados sobre a data de encerramento das publicações dessa editora. Porém, nas datas localizadas nos volumes das Edições Tabajara disponíveis no acervo do referido grupo, o exemplar mais antigo é de 1959 e o exemplar mais recente é de 1975. Considerando-se os dados obtidos pela relação de exemplares de outras instituições, a publicação mais antiga é de 1943 (encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) e a mais recente é de 1985 (encontrada no Sistema de Bibliotecas da UFRGS).

Essas informações, ainda insuficientes e lacunares, vão ao encontro ao que relatam Lopes & Galvão (2001, p. 77):

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. Mas, mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? Certamente através dos traços que foram deixados, dos vestígios não apagados que representam ou que dizem sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas.

Cabe lembrar que o processo de centralização da produção editorial também teve interferência no prejuízo e na consequente falência de algumas empresas editoriais gaúchas, como a própria Tabajara. Conforme Tambara & Arriada (2011, p. 12),

[...] o Rio Grande do Sul por cerca de 150 anos estruturou um sistema de produção de textos didáticos que rivalizou com os grandes centros editoriais nacionais, criou também um mercado caracteristicamente endógeno com a adoção de textos de editoras e autores gaúchos baseada principalmente na chancela de órgãos institucionais que chancelavam a adoção dos mesmos nas escolas públicas. Todo este sistema ruiu por ocasião do processo de federalização deste processo.

Além disso, nos anos de 1970, Joel Tabajara foi prejudicado com perda de ações em função da crise do petróleo e nesse período foram implementadas as reformas de ensino e a reforma ortográfica, que afetaram bastante a produção de determinadas editoras, como a Tabajara. Conforme relembra Nelson Tabajara (GOMES, 2016a):

Nos anos 70 houve a famosa crise do petróleo, meu pai tinha investimento em ações e acabou perdendo boa parte. Em seguida, enfrentamos uma reforma de ensino e no ano seguinte uma reforma ortográfica, caiu o treme, o acento grave etc. deixando os livros defasados. Toneladas de livros que eram estocadas de julho a fevereiro para vendas em março, [foram] vendidas como papel velho.

Vale destacar que o relato de Nelson Tabajara (GOMES, 2016a) se assemelha muito ao desabafo de José Otávio Bertaso, diretor editorial da Editora Globo (também de origem gaúcha), ao comentar sobre a crise enfrentada por sua editora, da qual nunca se recuperou, em função das mesmas ações do governo, do período de atuação de Capanema, que trouxeram prejuízos a sua empresa que contava com milhares de livros prontos e em estoque para venda e distribuição, que não seriam mais aproveitados (RAMIL, 2013).

Nelson Tabajara relata ainda que o prejuízo foi tamanho que a Tabajara foi fechada por Joel Tabajara em São Paulo e foi estabelecida uma concordata, o que também mudou drasticamente a vida da família (GOMES, 2016a). Após isso, Nelson Tabajara abriu uma loja com um amigo na antiga sede da empresa, em Porto Alegre (na Rua dos Andradas, 1774), cujo prédio continuava sendo de propriedade de seu pai Joel Tabajara. A loja, uma boutique de moda, acessórios e vestuário, passou a se chamar "Porão", pois inicialmente ocupava apenas o andar de baixo, e se tornou bastante conhecida pelos porto-alegrenses de algumas gerações, existindo no mesmo local até 2011, quando encerrou suas atividades, após 38 anos de duração (idem).

Com isso, em função de fatores como os descritos acima, acredita-se que provavelmente no final da década de 1970 a empresa Tabajara tenha encerrado os seus serviços editoriais, considerando-se as datas dos exemplares analisados, as consultas que vêm sendo feitas em outros acervos via *internet* e a séria crise financeira enfrentada por várias editoras regionais (do RS), na época.

Porém, na entrevista de Nelson Tabajara (GOMES, 2016b), em que ele relatava sobre sua trajetória profissional e a história de sua loja Porão, que estava prestes a fechar suas portas, em 2011, o próprio comentou que naquela época estava "tocando" os negócios da Livraria Tabajara S. A. Apesar de ele não ter dado maiores esclarecimentos sobre esse assunto, essa informação se tornou um dado intrigante para a pesquisa.

Nesse estágio de desenvolvimento da pesquisa e com as informações apresentadas aqui sobre a história da Editora Tabajara e suas produções didáticas, ainda restam algumas dúvidas a serem esclarecidas sobre o que de fato aconteceu entre a década de 1970 e a década de 2010 com essa empresa do ramo editorial, quais as atividades e produções foram desenvolvidas por essa Livraria de mesmo nome da antiga, citada por Nelson Tabajara, e se há relação entre as duas "versões" da empresa. A antiga editava muitos livros, mas desde a crise dos anos 1970, não se encontra no mercado quaisquer livros com o selo da Tabajara, que sejam publicados desde aquela data até os dias de hoje. Será que a empresa agora trabalha com representações de obras de outras editoras, como em suas origens? Ou apenas o nome da empresa segue ativo?

Além disso, foi encontrado recentemente, via *internet*, alguns cadastros de firma da empresa, registradas por pessoas, provavelmente familiares devido a seus sobrenomes em comum. Em uma próxima etapa de pesquisa, pretende-se localizar alguns dos profissionais aqui citados, tanto proprietários como autores e ilustradores, entre outros que tenham sido vinculados à Editora Tabajara, com o intuito de buscar mais informações relevantes para a pesquisa.

Considerações Finais

Os resultados aqui mostrados mostram a relevância do estudo da história das editoras e dos livros didáticos, assim como da necessidade de uma análise criteriosa de sua materialidade, que pode conter dados importantes que não costumam ser facilmente encontrados de outra maneira, pela ausência de fontes que tratem diretamente disso.

Desta forma, a partir dessas análises, foi possível encontrar informações como: origem, criação, percurso e atividades editoriais da Editora Tabajara; profissionais envolvidos (editores, sócios, autores, ilustradores, etc.); contexto político e econômico da época; vínculos e convênios entre governo e editora; mercado editorial didático; publicações didáticas, finalidade, tipos, edições, tiragens e circulação dos livros; etc.

Considerando o que foi exposto até então e o que ainda será encontrado nessa pesquisa, vale informar que os esforços não se esgotaram e que os investimentos no levantamento de dados continuarão, para conhecermos melhor sobre a referida editora. Entretanto, pelos aspectos já relatados, podemos reconhecer a relevância da Tabajara para a história da educação, assim como a sua contribuição para a constituição da história editorial e gráfica, principalmente do Rio Grande do Sul. Isto nos permite confirmar, enfim, a validade de um trabalho como este, que pode servir de referência para

os pesquisadores interessados na temática aqui tratada e ainda pouco conhecida, além de corroborar com os estudos realizados nos campos de investigação afins.

Referências

- ARAÚJO, Emmanuel. **A construção do livro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BASTOS, Maria Helena C. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939 – 1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.
- ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Uma história editorial: tipografias, editoras e livrarias de Pelotas. In: RUBIRA, Luis (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas**. v. 2. Santa Maria/RS: PRÓ-CULTURA/RS, Gráfica e Editora Palotti, 2014, p. 227-269.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566.
- _____. Política dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 24, jan./abr. 2008, p. 9-28.
- FILGUEIRAS, Juliana M. FENAME e COLTED: diferentes políticas para o livro didático durante a Ditadura Militar no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - CBHE, 7º, 2013, Cuiabá/MT. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013, p. 01-15.
- GOMES, Thais. **A Loja Porão**. Coluna do *site* RicardoOrlandini.Net (15/09/11). Disponível em: <http://www.ricardoorlandini.net/colunistas/ver/49/32289/a_loja_porao>. Acesso em: jan. 2016a.
- _____. **A Loja Porão - segundo movimento**. Coluna do *site* RicardoOrlandini.Net (13/10/11). Disponível em: <http://www.ricardoorlandini.net/colunistas/ver/49/32820/A_loja_Porao_%E2%80%93_segundo_movimento>. Acesso em: jan. de 2016b.
- LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História e História da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- LUCA, Tânia Regina de. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassannezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo, Contexto, 2010.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- PERES, Eliane. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofern. In: FRADE, Isabel Cristina A. da S.; MACIEL, Francisca Isabel P. (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

- _____. O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.
- PERES, Eliane; RAMIL, Chris de A. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). **Revista Brasileira de Alfabetização/ABAlf**, Vitória/ES, v. 1, n. 1, p. 177-203, jan./jun. 2015.
- PERES, Eliane; VAHL, Mônica M. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF-INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 1, p. 53-70, jan./jul. 2014.
- PORTO ALEGRE. Lei Municipal Ordinária Nº 11.940, 15 de outubro de 2015. Câmara Municipal de Vereadores, 2015.
- _____. Lei Municipal Ordinária Nº 9012, 15 de novembro de 2002. Câmara Municipal de Vereadores, 2002.
- RAMIL, Chris de A. **A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013.
- TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - CBHE, VI, 2011, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: UFES, 2011, p. 01-13.
- VAHL, Mônica M.; VIEIRA, Cícera M.; RAMIL, Chris de A.; BORGES, Francieli. Mapeando a produção didática de autoras gaúchas: relações entre o setor público e o privado (1940-1980). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, X, 2014, Curitiba/PR. **Caderno de Resumos...** Curitiba: PUCPR, 2014, p. 46.
- VAHL, Mônica M.; VIEIRA, Cícera M.; PERES, Eliane. Contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF (1972). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 44-57, set./2014.
- VIEIRA, Cícera M.; VAHL, Mônica M.; RAMIL, Chris de A.; BORGES, Francieli. A produção gaúcha de livros didáticos entre os anos de 1940 a 1980. In: ENCONTRO DA ASPHE/RS, 19º, 2013, Pelotas/RS. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2013, p. 1-15.

CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS COMO FONTE/OBJETO DE PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES).

Cícera Marcelina Vieira

Mestre em Educação (PPGE/FaE/UFPel)

Professora da rede municipal de ensino de Pelotas
cissamavi@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar o acervo de cadernos de planejamento de professoras, pertencente ao grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), vinculado ao PPGE/FaE/UFPel. Assim como demonstrar a importância da constituição de acervos para as investigações no campo da História da Educação e da História da Alfabetização, a partir da análise dos estudos realizados no âmbito do referido grupo de pesquisa, no qual esse acervo é utilizado como fonte e/ou objeto de investigação.

Palavras-chave: Cadernos de planejamento de professoras; Acervo; História da Educação; História da Alfabetização.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar o acervo de cadernos de planejamento de professoras, pertencente ao grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). Assim como demonstrar a importância da constituição de acervos para os estudos no campo da História da Educação e da História da Alfabetização, a partir da análise das pesquisas realizadas no âmbito do grupo de pesquisa, no qual esse acervo é utilizado como fonte e/ou objeto de investigação.

Cadastrado no CNPq desde 2006, o grupo de pesquisa HISALES é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel)¹. Os estudos do grupo, ao longo desses dez anos, inserem-se em três grandes eixos de pesquisa, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a História da Alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas

¹Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vania Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social *Facebook* (HISALES).

escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, ligado a Secretaria de Educação e Cultura - CPOE/SEC-RS).

Considerando os seus eixos de investigação, o grupo tem solidificado suas pesquisas a partir do estabelecimento de uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos que fazem parte da cultura material escolar, constituindo, assim, ao longo dos anos, importantes acervos para a pesquisa educacional. Atualmente, o HISALES possui seis acervos:

- I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita - nacionais, estrangeiros e artesanais;
- II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980;
- III) cadernos de alunos do período de 1930 até os dias atuais (cadernos da alfabetização a pós-graduação);
- IV) cadernos de planejamento de professoras, dos anos de 1960 aos dias atuais (da educação infantil a 8ª série/ano do Ensino Fundamental);
- V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar;
- VI) materiais referentes às escritas familiares e pessoais (do período de 1940 aos dias atuais - agendas, livros de contas, diários, cartas, cadernos de recordações, lembranças de batismo, etc.).

Esses diferentes acervos têm possibilitado a ampliação de pesquisas no campo educacional, especialmente na área da História da Alfabetização, foco principal de estudo do grupo. Além disso, esse material tem despertado o interesse de diferentes pesquisadores, visto que a abrangência dos referidos acervos tem oportunizado a realização de investigações que procuram problematizar diversas questões vinculadas à educação e suas possíveis especificidades, tais como: produções didáticas e editoras (ALVES, 2014; DRIETCH, 2012; RAMIL, 2013 e 2015); práticas docentes (LIMA, 2013; VIEIRA, 2014); métodos de ensino (PORTO, 2005; LAPUENTE, 2009).

Deste modo, os acervos institucionais podem ser considerados tanto fonte como objeto de pesquisa, apresentando-se como ferramenta de grande relevância para a realização de estudos na área educacional, seja em caráter localizado ou global, visto que em conjunto com outras pesquisas, permitem traçar um panorama da História da

Educação e da História da Alfabetização brasileira em diferentes épocas, locais e contextos.

Apesar da quantidade de acervos, das diferentes temáticas de pesquisa que eles podem proporcionar e dos estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa HISALES, este trabalho tem como foco o acervo dos cadernos de planejamento de professoras e as suas contribuições para os estudos já desenvolvidos. Como resultado, almeja-se, também, despertar o interesse de outros pesquisadores para as potencialidades dessa fonte e/ou objeto de pesquisa tão amplo. Para tanto, o texto foi estruturado em três partes. Na primeira, apresento os cadernos de planejamento de professoras e como eles estão distribuídos, organizados e catalogados; na segunda, apresento as pesquisas realizadas a partir desse acervo e por fim, estão as considerações finais.

1. Os cadernos de planejamento de professoras: o acervo do grupo de pesquisa HISALES

Os cadernos de planejamento de professoras, também chamados de Diários de Classe no Rio Grande do Sul, são constituídos por planejamentos manuscritos, nos quais são registradas as atividades cotidianas previstas pela professora, feitos previamente às aulas, ou seja, são os planejamentos diários das rotinas, exercícios e tarefas programadas para os alunos.

Os cadernos de planejamento de professoras que integram o acervo do HISALES pertenceram a diferentes professoras, das redes de ensino público e privada e de diversos municípios do estado, sobretudo da região sul do Rio Grande do Sul. Em sua maioria são cadernos do tipo grande e que expõem, de alguma forma, um *habitus pedagógico* da docência das séries iniciais: são coloridos, com adesivos, recortes e desenhos feitos pelas próprias professoras, no seu interior podemos encontrar também cartas e bilhetes de alunos direcionados às professoras e registros de atividades extraclasse. Mas a função primeira é o registro das atividades de classe. Alguns exemplos dos referidos cadernos podem ser visualizados na Fig. 01, a seguir:



Figura 01: Exemplos de capas de alguns cadernos de planejamento de professoras. À esquerda capa caderno de planejamento CPA.01 -1993 (modelo escolar); ao centro capa caderno de planejamento - CPA.03 -1994 (modelo fichário); à direita Parte interna do caderno de planejamento – CPA.03-1994.

Fonte: Acervo de cadernos de planejamento de professoras do grupo de pesquisa HISALES.

Atualmente, o acervo dos cadernos de planejamento de professoras totaliza 195 exemplares, distribuídos entre a Educação Infantil e a 8ª série/ano do Ensino Fundamental, datados entre os anos de 1960 a 2014. Tendo em vista que o foco de investigação do HISALES é principalmente a alfabetização, os cadernos de planejamento estão separados em 2 principais subgrupos em sua catalogação no banco de dados virtual: a) cadernos correspondentes ao período da alfabetização²; b) cadernos correspondentes a outras séries/anos escolares.

Considerando as especificidades desse acervo, sua distribuição e organização, apresento, a seguir, a relação de exemplares, conforme a década em que foram produzidos/usados pelas professoras, como mostra a Tabela 01.

TABELA 01: Distribuição dos cadernos de planejamento de professoras por décadas

Década	Quantidade
1960	03
1970	11
1980	43
1990	60
2000	68
2010	10
TOTAL	195

Fonte: Acervo de cadernos de planejamento de professoras do grupo de pesquisa HISALES.

Se separarmos esses cadernos de planejamento, levando em conta os subgrupos de distribuição, temos a seguinte classificação por década, na qual a Tabela 02

² São considerados cadernos de alfabetização, aqueles em que há registro do ensino sistemático da leitura e da escrita (pré-escola, 1ª série, 1º ano, e em alguns casos, pós 2006, 2º ano e a partir de 2013 também o 3º ano).

representa a quantidade de cadernos referentes ao ciclo de alfabetização e a Tabela 03 os cadernos correspondentes a outras séries.

TABELA 02: Distribuição dos cadernos de planejamento de professoras: ciclo de alfabetização e outras séries

Década	Quantidade de cadernos do ciclo de alfabetização	Quantidade de cadernos de outras séries
1960	1	2
1970	4	7
1980	20	23
1990	35	25
2000	52	16
2010	10	-
TOTAL	122	73

Fonte: Acervo de cadernos de planejamento de professoras do grupo de pesquisa HISALES – Elaborado pela autora

No tocante à distribuição por séries/anos escolares, temos a seguinte organização dos exemplares do acervo, apresentada na Tabela 03:

TABELA 03: Distribuição dos cadernos de planejamento de professoras quanto à série/ano

Série/ano	Quantidade
Maternal	01
Pré escola	02
1ª série/1º ano	108
2º ano	04
2ª série	31
3ª série	16
4ª série	15
5ª série	05
8ª série	01
PEJA	02
Não informado	10
TOTAL	195

Fonte: Acervo de cadernos de planejamento de professoras do grupo de pesquisa HISALES – Elaborado pela autora

Como pode ser visualizado na Tabela 03, o maior número de cadernos corresponde à primeira série/ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o maior número de cadernos do acervo é do ciclo de alfabetização, como demonstrado na Tabela 02. Isso se deve às investigações privilegiadas no HISALES, cujo foco principal de análise, como mencionado, é o processo de alfabetização.

Assim, as campanhas para doações realizadas procuram arrecadar materiais voltados mais especificamente à alfabetização. No entanto, há casos de itens que são recebidos pelo grupo e que não pertencem a esse período em específico, mas não são descartados, sendo então agregados aos demais acervos, à espera de possíveis investigações e na perspectiva do respeito pela memória educacional que não pode ser descartada.

É importante salientar o número restrito de cadernos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Apesar de não ser o foco do acervo, esse material não tem sido doado ao grupo, o que nos leva a inferir que tal fato pode estar relacionado à falta de prática das professoras e professores desses segmentos de ensino em realizarem planejamentos manuscritos prévios às aulas.

A divulgação de campanhas de doações e coleta do material – dos diferentes acervos – é realizada através das redes sociais na internet, assim como por e-mails e nos eventos promovidos pelo HISALES. É importante salientar que a arrecadação de cadernos de planejamento de professoras não é tão simples de ser realizada, pois esses artefatos não se caracterizam como documentos de caráter oficiais nas escolas, não ficam arquivados e preservados nas instituições de ensino. Em função disso, a guarda é feita pelas próprias professoras ou por algum parente das mesmas, que no ato de *arquivar a própria vida* (ARTIÈRES, 1998), atribuem um grau de importância a esses objetos. Em outros casos, pela sua aparente *banalidade*, o referido caderno é descartado ao final do ano letivo (VIEIRA, 2014). Segundo Mignot & Cunha (2006), os cadernos de planejamento de professoras podem ser considerados escritas ordinárias de natureza profissional.

Muitas professoras guardam os seus cadernos de planejamento por longos anos e só fazem a doação e/ou descarte após a aposentadoria. Outras vão realizando esse processo aos poucos na tentativa de liberarem “espaço em casa”, assim, pouco a pouco selecionam os cadernos que consideram mais significativos e guardam consigo, e realizam a doação daqueles que acreditam ser de “menor importância”.

Por isso, é comum encontrar no acervo o que denominamos de conjuntos de cadernos. São considerados conjuntos aqueles em que há mais de um caderno elaborado

por uma mesma professora. Atualmente, o acervo conta com um total de 30 conjuntos e estão distribuídos da seguinte forma³, conforme mostra a Tabela 04.

TABELA 04: Distribuição dos cadernos de planejamento de professoras quanto aos conjuntos.

Número do conjunto	Quantidade de cadernos de planejamento	Alfabetização	Outras séries
01	59	23	36
02	02	02	-
03	03	03	-
04	03	03	-
05	03	03	-
06	09	05	04
07	04	02	02
08	07	05	02
09	05	05	-
10	05	05	-
11	04	04	-
12	02	02	-
13	03	-	03
14	02	02	-
15	02	02	-
16	04	04	-
17	02	02	-
18	02	02	-
19	02	02	-
20	02	02	-
21	07	02	05
22	04	03	01
23	03	-	03
24	02	-	02
25	09	06	03
26	02	-	02
27	02	02	-
28	03	-	03
29	03	03	-
30	02	-	02
Total	162	94	68

Fonte: Acervo de cadernos de planejamento do grupo de pesquisa HISALES – Elaborado pela autora

Após a recolha, esses materiais passam por um processo de higienização, são catalogados em seu respectivo banco de dados virtual e organizados fisicamente em

³ Os conjuntos estão organizados em sequência numérica.

estantes⁴. Os cadernos de planejamento de professoras são catalogados por década e recebem uma identificação de cota (que aparece tanto no banco de dados virtual como em etiqueta física no próprio suporte - que será mostrada mais adiante nesse texto), composta por uma sigla que identifica o tipo de caderno acompanhada de números, que fazem referência ao número do caderno e ao ano em que foi produzido.

Desta forma, os cadernos do ciclo de alfabetização recebem a seguinte denominação: Cadernos de Planejamento de Alfabetização (CPA). Sendo assim, como exemplo, o primeiro caderno deste mesmo ciclo, da década de 1980 foi identificado como CPA.01-1980, o segundo caderno como CPA. 02-1980; o primeiro caderno catalogado da década 1990 aparece como CPA.01-1990, e assim sucessivamente. Para os cadernos de outras séries escolares é usada a denominação Cadernos de Planejamentos de Outras Séries (CPOS), mas são catalogados da mesma forma que os cadernos do ciclo de alfabetização.

A catalogação virtual do acervo é feita em um *software* de edição de planilhas, na qual mantemos as duas subdivisões, em abas distintas: a) cadernos de planejamento do ciclo de alfabetização; b) cadernos de planejamento de outras séries. A tabela (Figura 02) é composta por informações como: década e ano de elaboração/uso do caderno, identificação recebida no processo de catalogação, série/ano para o qual foi elaborado, período dos registros do caderno, nome do/a professor/a, nome da escola, identificação do caderno de aluno (caso exista cadernos de alunos que corresponda ao caderno de planejamento do professor), nome do doador, além de campos para observação e localização física.

ANO	IDENTIFICAÇÃO	SÉRIE/ANO	PERÍODO DE REGISTRO	ESCOLA	CIDADE	IDENTIFICAÇÃO CADERNO ALUNO
1972	CPA. 01	1ª série	n/c	n/c	n/c	
1973	CPA.01	1ª série	março/outubro	Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia	n/c	
1973	CPA.02	1ª série	outubro/dezembro	Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia	Pelotas	
1973	CPA.03	1ª série	março/junho	Escola Padre Rambo	n/c	
1980	CPA.01	1ª série	setembro/dezembro	Escola Estadula Silva Mello	n/c	
1980	CPA.02	1ª série	agosto/novembro	Escola Osvaldo Aranha	Piratini	
1983	CPA 01	1ª série	março/setembro	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1983	CPA.02	1ª série	setembro/novembro	Escola Municipal Davi Canabarro	Piratini	
1984	CPA 01	1ª série	abril/dezembro	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1984	CPA.02	1ª série	março/agosto	Escola Municipal Elvira Brandi Grin	Novo Hamburgo	
1985	CPA 01	1ª série	abril/maio	escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1985	CPA.02	1ª série	março/junho	Escola Municipal Elvira Brandi Grin	Novo Hamburgo	
1985	CPA.03	1ª série	junho/novembro	Escola Municipal Elvira Brandi Grin	Novo Hamburgo	
1985	CPA.04	1ª série	março/julho	Instituto Educacional Nossa Senhora Conquistadora	n/c	
1985	CPA.05	1ª e 3ª séries	agosto/outubro	Escola Municipal Elvira Brandi Grin	Novo Hamburgo	
1986	CPA 01	1ª série	maio/julho	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1987	CPA 01	1ª série	março/abril	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1987	CPA 02	1ª série	abril/setembro	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1987	CPA.03	n/c	março/julho	n/c	n/c	
1988	CPA 01	1ª série	março/abril	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1988	CPA 02	1ª série	abril/setembro	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1989	CPA 01	1ª série	março/julho	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1989	CPA.02	1ª série	julho/setembro	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1989	CPA.03	1ª série	março/junho	E.E. de Primeiro Grau Inc. João Lino Antunes	n/c	
1990	CPA 01	1ª série	março/novembro	Escola Municipal Duque de Caxias	Piratini	
1990	CPA.02	1ª série	Agosto/dezembro	n/c	Pelotas	

⁴ Cabe salientar que devido às especificidades dos 06 acervos do grupo, cada um recebe fisicamente e virtualmente uma organização e catalogação específica.

Figura 02: Visualização de tela do software com a catalogação dos cadernos de planejamento de professoras.

Fonte: Banco de dados do acervo de cadernos de planejamento de professoras do grupo de pesquisa HISALES.

Concomitante ao processo de catalogação virtual é realizada a digitalização das capas dos cadernos, que são utilizadas para identificação no banco de dados virtual. Essas imagens são também identificadas com as cotas (explicitadas anteriormente) definidas para os seus respectivos cadernos.

Além disso, cada exemplar recebe uma etiqueta de identificação, contendo as seguintes informações, provenientes da cota, conforme mostra a Fig. 03:

CPA_03_1987_C.06

Figura 03: Modelo de etiqueta de identificação dos cadernos de planejamento de professora.

Fonte: Acervo de cadernos de planejamento de professoras do grupo de pesquisa HISALES. Elaborada pela autora.

Conforme pode ser visto na Fig. 03, da esquerda para a direita, na etiqueta: CPA significa que o caderno pertence ao ciclo de alfabetização (para os cadernos de outras séries a identificação muda para CPOS, como explicado anteriormente); 03 se refere à ordem de catalogação do caderno considerando o ano; 1987 significa o ano de elaboração do caderno e, por fim, C.06 identifica o número do conjunto do qual esse exemplar faz parte.

Essas etiquetas são anexadas aos cadernos com uso de barbante preso na sua lombada, material usado para garantir a conservação do mesmo. Feita a catalogação, caso os cadernos façam parte de algum conjunto, todos os exemplares são colocados juntos em caixas de *polionda* identificadas com o nome da professora e o número do seu conjunto.

O processo de organização desse acervo nem sempre é fácil, pois as características específicas de cada material demandam um tipo de organização particular, que nem sempre se enquadra para todos os artefatos. Além do mais, os acervos do grupo

de pesquisa HISALES, estão em constante “movimento”, mudança, exigindo permanentemente que sua organização, em função de novos materiais e necessidades, seja repensada e reestruturada.

2. Os cadernos de planejamento de professoras como fonte/objeto de investigação: as pesquisas realizadas no grupo de pesquisa HISALES.

Nos últimos anos, os pesquisadores têm destacado a importância dada aos cadernos escolares no processo investigativo. O número de estudos e de grupos de pesquisa cujo foco são esses tipos de cadernos, têm crescido de maneira significativa. Viñao (2008) atribui a importância dada ao caderno pelo fato desse dispositivo configurar-se no cruzamento de duas perspectivas: a do caderno enquanto escrita ordinária e daquela relacionada ao mundo da cultura escrita.

Gómez (2012), por sua vez, enfatiza o crescente interesse de pesquisadores pelos cadernos escolares. Para ele, a constituição dos cadernos em objeto de estudos está relacionada com o empenho de iniciativas que buscam “identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares” (GÓMEZ, 2012, p.67). Considerando apenas os estudos com cadernos de alunos desenvolvidos no grupo de pesquisa HISALES, entre os anos de 2006 a 2016, há um total de treze artigos acadêmicos, além de três teses de doutorado (uma tese defendida, duas teses em andamento) e uma dissertação de mestrado (em andamento)⁵ que usam esses cadernos, quer como objeto de estudo, quer apenas como fonte.

Peres (2010) assinala que os cadernos escolares são uma possibilidade de problematizar o “vivido” na sala de aula, evidenciando aspectos sobre as práticas escolares e as escolhas das professoras. Nesse sentido, é possível pensar que os cadernos de planejamento configuram um artefato importante na apreensão do cotidiano escolar em geral e de como se compunha o ensino da leitura e da escrita, em especial, ou seja, quais métodos eram utilizados, as disciplinas ministradas, quais atividades eram

⁵ Relacionado ao foco de investigação, os artigos abordam as seguintes temáticas: o ditado (PERES & BARUM, 2008, 2009); as infâncias (PERES, 2008; FONSECA & PERES, 2013); as estratégias de correção das professoras (PERES, DIETRICH & BARUM, 2011; SILVEIRA & PERES, 2015); as concepções e práticas de alfabetização (PORTO & PERES, 2009; PORTO & PERES, 2011; MONKS, VIEIRA e VIEIRA, 2012); a história da alfabetização (PERES, 2012); os registros espontâneos das crianças (PERES & NOGUEIRA, 2014); os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, seu uso e circulação nas escolas (PERES & RAMIL, 2015; HERREIRA & RAMIL, 2016 - no prelo). As teses e dissertações possuem como temáticas: o ditado (MONTEIRO, 2016); os tipos de letra (SILVEIRA, 2015); simbologia das capas dos cadernos (BORDIN, 2015); o período preparatório (LIMA, 2015).

privilegiadas e quais livros eram adotados no ensino inicial da leitura e da escrita, contribuindo desse modo, para o registro da História da Alfabetização.

Ao longo desses dez anos de atuação do HISALES, foram produzidos oito trabalhos que utilizam os cadernos de planejamento como fonte e/ou objeto de pesquisa. Entre essas produções, estão quatro dissertações de mestrado⁶ e quatro artigos acadêmicos⁷. Em duas dissertações, os cadernos de planejamento foram uma entre outras fontes utilizadas na pesquisa; ou seja, os cadernos de planejamento não são objeto principal de análise, mas fonte importante de coleta de dados. Enquanto em duas dissertações os cadernos foram objeto principal de investigação. A seguir, apresento as principais informações dos trabalhos mencionados, no que se referem às suas autorias, objetivos, corpus de pesquisa, metodologia e resultados.

Porto (2005)⁸, investigou a *Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil Pelotas-RS (1940 – 1970)*. Para sua análise, a autora, entre outras fontes, utilizou dois cadernos de planejamentos – denominados pela autora de Diários de Classe – de uma professora, referente ao ano de 1971. De acordo com a pesquisadora, esses Diários foram conservados por mais de 30 anos, destacando ainda, que das sete professoras entrevistadas, apenas uma havia guardado os seus cadernos. A pesquisadora salienta que os Diários contribuíram com a sua investigação ao expor:

[...] a aplicação pontual do método, por uma professora em um determinado ano letivo, exemplificam a forma como uma professora alfabetizadora desenvolveu, na prática, o Método Global de Contos. Todavia, permitem mostrar como o método era compreendido, como os pré-livros eram utilizados e como as fases do método eram trabalhadas durante o processo de alfabetização (PORTO, 2005, p.20).

Apesar de a investigação ter contando com diferentes fontes de análise, quais sejam, entrevistas, “livros de alfabetização elaborados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Método Global de Contos e os respectivos manuais para consulta do professor” (PORTO, 2005, p.17) e os próprios Diários de Classe, a autora destaca a importância desses últimos na sua investigação, pois:

[...] partir dos diários de classe foi possível compreender efetivamente a aplicação em sala de aula do Método Global de Contos, entender as rotinas, a organização e sistematização do método no cotidiano de uma turma de alfabetização. Isso só foi possível a partir da análise dos diários. Nenhuma outra fonte deu essa possibilidade de — enxergar a sala de aula, de desfazer dúvidas quanto à utilização do método, de entender, por exemplo, quantos dias eram dispensados a cada fase do método, quais as atividades eram priorizadas pela professora (PORTO, 2005, p.31).

⁶ Porto (2005), Lapuente (2009), Lima (2013), Vieira (2014).

⁷ Lapuente, Porto & Peres (2009); Monks, Vieira & Vieira, C. (2012); Vieira, C., Valh, Monks e Vieira (2013); Vieira, Peres e Ramil (2015).

⁸ Cabe salientar que o estudo de Porto (2005) foi desenvolvido durante o processo de criação do grupo de pesquisa HISALES.

Em outra dissertação de mestrado intitulada *“Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007)*, Lapuente (2009) buscou compreender o processo de divulgação, permanência e utilização do chamado *Método da Abelhinha* por professoras alfabetizadoras, entre os anos de 1965 a 2007, na cidade de Pelotas, RS. Para realização do estudo, a autora utilizou três cadernos de planejamento – também denominado pela autora de Diários de Classe – como uma das fontes de pesquisa. Para a autora:

Os diários possibilitaram uma aproximação com o cotidiano escolar das turmas de alfabetização, pois através do acesso aos conteúdos e atividades foi possível compreender como as professoras alfabetizadoras utilizaram o “Método da Abelhinha” na prática. (LAPUENTE, 2009, p.06).

Além dessas, Lima (2013), em sua dissertação de mestrado, *Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)*, problematizou a recorrência dos exercícios com sílabas no processo de alfabetização, presentes em 68 cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, correspondentes ao período de 1973 a 2010. Neste estudo, os cadernos de planejamentos não foram apenas uma entre tantas fontes, mas sim objeto principal de análise.

Em seu estudo, a autora destaca a escassez de investigações no campo da História da Alfabetização que tomam como fonte e/ou objeto de pesquisa os cadernos de planejamento. A pesquisadora ressalta ainda o caráter aparentemente banal desse artefato, assinalando que essas duas características representaram um desafio ainda maior para a execução dos aspectos metodológicos.

Foi preciso criar uma forma metodológica que desse conta da proposta de estudo e também alternativas de coleta, organização e apresentação dos dados. Acima de tudo, foram necessários esforço e atenção redobrados para analisar o que se pretendia. (LIMA, 2013, p.26).

Por fim, em se tratando de estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação, na dissertação de mestrado denominada *O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)*, Vieira (2014) teve como objetivo principal identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas, de uma professora alfabetizadora. Nesse estudo, a pesquisadora realizou um cruzamento de fontes para alcançar o objetivo proposto – cadernos de planejamento (1983-2000) e livros para o ensino inicial da leitura e da escrita (1970-2000), ambos pertencentes aos acervos

do grupo de pesquisa HISALES. Além dos aspectos evidenciados por Lima (2013), a autora destaca que os cadernos de planejamento possibilitam:

[...] conhecer aspectos do cotidiano escolar, evidenciados por meio dos métodos utilizados, das atividades propostas, dos livros adotados no processo inicial de ensino da leitura e da escrita, das observações feitas nos cantos das páginas e das disciplinas ministradas. (VIEIRA, 2014, p. 84).

Além disso, salientou que como fonte e/ou objeto de pesquisa se constitui em um “objeto investigativo multifacetado, rico e potencial, permitido que o pesquisador possa direcionar seus estudos para variados aspectos.” (VIEIRA, 2014, p. 98) A partir desse cruzamento de fontes, a pesquisadora conseguiu identificar um conjunto de quatorze livros utilizados no ensino inicial da leitura e da escrita ao longo do recorte temporal considerado para análise.

No que tange os artigos acadêmicos, temos quatro trabalhos, como mencionado.

Lapiente, Porto e Peres (2007), não utilizam os cadernos de planejamento como fonte e/ou objeto de pesquisa, mas procuram “problematizar esse artefato como possibilidade para contribuir na escrita da História da Alfabetização” (LIMA, 2013, p.15). Para as autoras:

As professoras, ao planejarem seus diários, não registram somente as atividades planejadas para serem desenvolvidas na sala de aula, registram um momento da história da leitura e da escrita, registram as suas concepções de alfabetização e, ao registrarem cada dia de aula, fazem história. (LAPUENTE; PORTO & PERES, 2007, p. 71).

No trabalho realizado por Monks, Vieira e Vieira.C. (2012), foram utilizadas três fontes de pesquisas: 140 cadernos de alunos em fase de alfabetização, entre o período de 2000 a 2010; 17 cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, do período de 1983 a 2000; e livros para o ensino inicial da leitura e da escrita, todos pertencentes aos acervos do grupo de pesquisa HISALES. Nesse trabalho, as autoras tinham como objetivo analisar os tipos de textos presentes nos cadernos de planejamento, cadernos de alunos e cartilhas (livros para o ensino inicial da leitura e da escrita), procurando verificar a permanência dos textos utilizados no processo de alfabetização no período investigado (1983-2010). Como resultado do estudo, identificou-se que em todos os cadernos de planejamentos e em 65 cadernos de alunos os textos, presentes nas duas fontes de análise, apresentavam estrutura textual pouco significativa, ou seja, composto por palavras soltas que tinham como principal finalidade a leitura e a memorização de sílabas.

No estudo desenvolvido por Vieira et. al. (2013), foram utilizados como fonte 17 cadernos de planejamento e 11 livros para o ensino inicial da leitura e da escrita, como o objetivo de verificar aspectos da proposta de alfabetização de uma professora do interior do Rio Grande do Sul. Os resultados permitiram relacionar a cópia de textos nos cadernos de planejamento durante o período de 1983 a 2000 às atividades de cartilhas. A investigação resultou na identificação de onze títulos didáticos utilizados como apoio na preparação das aulas da professora, a permanência de determinados títulos ao longo do período investigado, como também, significativo número de cópias de textos provenientes dos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita.

O trabalho realizado por Vieira, Peres & Ramil (2015), faz parte de um projeto mais amplo, proposto em 2014⁹, no qual, através do cruzamento de três fontes: livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, cadernos de planejamento de professoras (Diários de Classe) e cadernos de alunos, objetiva: 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. Assim, buscando alcançar o terceiro objetivo, as autoras analisaram 53 cadernos de planejamentos elaborados entre as décadas de 1960 e 1980, correspondendo às séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 5ª série). Como resultado, as pesquisadoras chegaram a um conjunto de 16 títulos/coleções, elaborados por autoras gaúchas e presentes nos cadernos de planejamentos analisados.

Diante do exposto, percebemos que os cadernos de planejamento são uma fonte e/ou objeto de pesquisa em potencial, pois ao registrarem os planos de aula, as rotinas diárias, as professoras estão construindo parte da história da educação. Trata-se, portanto, de um “lugar da memória” educacional. Sua preservação é fundamental, as pesquisas passam a ser um compromisso.

Considerações Finais

A partir da ampliação do conceito de fontes documentais, proporcionada nos anos 60 do século XIX, novas fontes de investigação ganham legitimidade nas pesquisas

⁹ “Produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (1940-1980)”, financiado pelo CNPq (Edital Chamada Universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014).

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

acadêmicas. Em paralelo a isso, o potencial histórico dos acervos colabora para a renovação das práticas de pesquisas e originam novas abordagens metodológicas. (KIRCHNER, 2008). Nesse sentido, ao estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos que fazem parte da cultura material escolar, o grupo de pesquisa HISALES tem contribuído, ao longo dos anos, com importantes investigações no campo da História da Educação e da História da Alfabetização, especialmente do Rio Grande do Sul.

Considerando a relevância desses acervos e as suas contribuições para os estudos no campo educacional, esse trabalho teve o propósito de mostrar como vem se constituindo o acervo dos cadernos de planejamento das professoras, bem como, apresentar os trabalhos que foram ou estão sendo desenvolvidos a partir dos cadernos de planejamento das professoras.

Relacionado à sua constituição o acervo tem como foco principal o ciclo de alfabetização, porém é composto, também, por cadernos de outras séries/anos escolares. Sua organização, tanto virtual quanto física, visa colaborar da melhor forma possível com os pesquisadores e seus processos de análise - estão organizados por décadas, separados por conjuntos e identificados por etiquetas.

Como resultado, percebemos que o número de trabalhos desenvolvidos no HISALES é ainda exíguo, até o momento oito estudos: quatro dissertações e quatro artigos acadêmicos. O foco dos estudos está direcionado principalmente as produções didáticas, seus usos e circulações nas instituições de ensino e nas práticas das professoras.

No entanto, não podemos deixar de vislumbrar as potencialidades dos cadernos de planejamento enquanto fonte e/ou objeto de pesquisa, pois permitem que o pesquisador possa direcionar seu foco de análise para diferentes aspectos: ensino da leitura e da escrita, práticas de ensino, currículo, métodos de ensino, livros utilizados no processo de ensino aprendizagem, circulação e uso de materiais didáticos pedagógico, concepções educacionais, mudanças no cenário político educacional, etc. Assim pode-se dizer que as possibilidades são muitas e a fonte é única.

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. 2014. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE - Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2014.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. In: Revista Estudos Históricos. v.11, nº 21, p. 9-34, 1998.

BORDIN, Francine. Pensando a infância e a educação a partir das imagens das capas de cadernos da década de 1950 até a década de 2000: por entre símbolos e arquétipos (título provisório). Projeto de Teste de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – FaE – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

DIETRICH, Mara Denise Neitzke. A Cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967 1986). 2012, 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FONSECA, Luiza Larrossa e PERES, Eliane. *Infância, alfabetização e escrita: levantamento de frases escritas pelas crianças em "cadernos de alfabetização"*. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2013.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: A propósito dos cadernos e escritos escolares. Educação, v.35, n.1, p.66-72, jan./abr. 2012.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Magalhães. O Caderno de alunos e professoras como produtor da cultura escolar. In: V CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA EDUCAÇÃO, 2008, Minas Gerais. Anais eletrônico. UFMG, 2008. p.1-11. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/6.praticas_escolares_e_processos_educativos/2.Cassia%20Aparecida%20Sales%20Magalhaes%20Kirchner.pdf> Acesso em: 01 de jul. 2012.

LAPUENTE, Janaína Soares M; PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane Terezinha. Acervos Pessoais de professoras Alfabetizadoras: A Contribuição dos Diários de Classe para a História da Alfabetização em Pelotas. Revista Alfabetização e Letramento, Núcleo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento”, Faculdade de Educação - UFPel, Pelotas, v.1, p.71-86, 2007.

LAPUENTE, Janaína Soares M. “Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007). 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Pelotas, Pelotas, 2008.

LIMA, Gisele Ramos. A recorrência de exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 -2010). In: IX ANPED Sul. 2012. Caxias do Sul. Anais CD-ROM. Caxias do Sul: UCS, 2012, p.1-17.

MONKS, Joseane. C.; VIEIRA, Fernanda. N.; VIEIRA, Cícera. M.: *Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010*. In: 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. Anais. Porto Alegre/RS. 2012.

MONTEIRO, Carolina. *Ditado: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971)*, Julho de 2016. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande dos Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2016.

PERES, Eliane e BARUM, Sylvia Tavares. *O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007)* 14ª ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), Pelotas/RS, 2008.

_____. *O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização*. In: Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. v. 1. p. 1-8.

PERES, Eliane. 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, 2008, v. 1, p. 1-12.

_____. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Anais CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-12.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise Neitzke e BARUM, Sylvia Tavares. *Lindo! Expressões e frases de “incentivo” feitas por professoras-alfabetizadoras em cadernos escolares (anos de 1940-2000)*. Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, Vitória/ES, 2011.

PERES, Eliane e NOGUEIRA, Gabriela. “*Registros Marginais*”: escritas de crianças em cadernos escolares de pré-escola e 1º ano (1930-2010). II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da Criança. UFRGS, 2014.

PERES, Eliane e RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). Versão Online. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF*, v. 1, p. 177-203, 2015.

PORTO, Gilceane Caetano. *Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940-1970)*. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Pelotas, Pelotas, 2005.

PORTO, Gilceane Caetano e PERES, Eliane. *Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?*. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Caxambu: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-15.

RAMIL, Chris de Azevedo. A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande do Sul). 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013.

SILVEIRA, Alessandra e PERES, Eliane. Enunciações das professoras alfabetizadoras: em cadernos de alunos. II Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf, Recife, 2015.

SILVEIRA, Alessandra. *Cultura Gráfica Escolar: Um Estudo Sobre os Tipos de Letras em Cadernos de Alunos em Fase de Alfabetização (1930-2015)* (título provisório). Projeto de Teste de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – FaE – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

VIEIRA, C.M; VAHL, M. M.; MONKS, J. C.; VIEIRA, F. N. A cópia de atividades de cartilhas nos cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora do interior do Rio Grande do Sul. In: I Congresso Brasileiro de Alfabetização. Anais. Belo Horizonte/MG, 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) — Pelotas, 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Pelotas, Pelotas, 2014.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p.15-33.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CENÁRIO HISTÓRICO E REORDENAMENTOS

Cristiane Hoffmann Moreira
Universidade Federal de Pelotas
crishoff@ufpel.edu.br
Elomar Antônio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

Este estudo faz uma síntese histórica desde a introdução do ensino superior no Brasil e uma breve análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), enquanto marco legal e temporal na regulação da política de expansão desse ensino. O objeto para este estudo é o ensino superior brasileiro no seu sentido mais amplo. O trabalho foi concebido como uma pesquisa documental e descritiva. Identificou-se que as LDBENs foram o impulso decisivo para o restabelecimento do Estado no papel de indutor do crescimento do ensino superior pela rede pública, ampliando, assim, as condições para melhorar a atual característica de predominância de matrículas no setor privado.

Palavras-chave: ensino superior; política de expansão; LDBEN;

Intrudução

O Brasil foi um dos países da América Latina mais atrasado no que tange à formação estrutural do seu sistema de ensino superior. Somente em 1808, para atender aos interesses advindos da corte portuguesa para a colônia, o ensino superior começa a ser formalizado. De forma análoga ao modelo europeu, no qual a Igreja teve papel importante na passagem dos conhecimentos aos indivíduos.

Neste artigo, procura-se discorrer sobre a história do ensino superior no Brasil tentando delimitá-lo, conforme o objetivo deste trabalho. Inicialmente, serão apresentados os aspectos históricos do ensino superior no Brasil. Em seguida, abordar-se-á a trajetória histórica das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em se tratando do ensino superior, sua importância e o seu papel no contexto atual.

O ensino superior no Brasil: Breve histórico

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil é considerado atípico, principalmente no contexto latino-americano, levando em conta que, enquanto os espanhóis fundaram universidades em suas colônias na América, o Brasil, colônia de

Portugal, não criou instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX.

Acredita-se que isso ocorreu devido ao medo quanto à contribuição dos intelectuais aos movimentos de independência. Portugal proibia a criação de universidades em suas colônias, especialmente a partir do século XVIII, quando o iluminismo se fez sentir em vários pontos da América.

A vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, a partir de 1808, foi decisiva para a existência de instituições formais de ensino superior. Primeiramente, surgiram como cátedras isoladas¹, oferecendo cursos de engenharia no Rio de Janeiro (academia militar), medicina (cátedras de cirurgia e anatomia) e belas artes na Bahia. Os cursos eram gratuitos e financiados com o “Quinto da Coroa”, imposto cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das colônias (CUNHA, 2000, p.153).

Segundo Oliven (2002, p.22), “As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista”.

Com a proclamação da República, mediante um golpe de Estado em 1889, a discussão sobre a educação, especificamente sobre as universidades, surge com mais força. A transformação do ensino superior nos primeiros anos foi marcada pela facilidade de acesso, com mudanças nas condições de admissões e com a multiplicação de faculdades, propiciadas pelo aumento da procura e pela luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”. (CUNHA, 2000, p.157).

Na primeira república fica claro que o governo se limitou somente a manter o ensino superior, sem que se possa verificar um desenvolvimento do setor. Na constituição de 1891, no artigo 34, ficou estabelecido ser da competência privativa do Congresso Federal, e não do poder Executivo, legislar sobre o ensino superior. No artigo 35, fica estabelecido que são incumbências não exclusivas do Congresso “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”.

Em 1920, através do Decreto nº 14.343, é criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma confederação de Faculdades profissionais pré-existentes - Medicina, Politécnica e Direito, voltada mais ao ensino do que à pesquisa (MANCEBO & FÁVERO, 2004).

¹Essas consistiam em unidades de ensino muito simples, onde os professores se reuniam com seus alunos em locais diversos, utilizando seus próprios materiais para lecionar (CUNHA, 2000).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, é destinado da arrecadação dos impostos um percentual para financiar a educação, cabendo ao Estado o empenho na organização das universidades.

Em 1931, com a promulgação do decreto nº 19.851, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961 (OLIVEN, 2002, p.27).

O Estatuto das Universidades Brasileiras consagrou o modo de constituição das universidades por aglutinação de unidades pré-existentes. Após a revolução de 30, tomaram corpo os projetos de criação da Universidade de São Paulo - USP (1934) e da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). A USP, apesar de ser uma universidade estadual, foi a primeira a se adequar ao referido decreto federal. A UDF, criada por Anísio Teixeira, teve vida curta, sendo dissolvida durante o Estado Novo, em 1939, e incorporada à Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro (MANCIBO e FÁVERO, 2004).

A partir das “Leis Orgânicas” de Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo, no período de 1937 a 1945, o qual aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para a criação da Universidade do Brasil, que serviria de modelo único de ensino superior em todo território nacional, continua a existência de exames e provas, tornando assim o ensino cada vez mais seletivo (OLIVEN, 2002).

No período populista de 1945 a 1964, com o aumento das oportunidades do ensino médio e a adoção da garantia da equivalência dos cursos médios aos secundários, foi proporcionado o aumento de demanda ao Ensino Superior. Essas medidas foram ampliadas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1961.

Leis de diretrizes e bases da educação nacional para o ensino superior

Para desenvolver o estudo, será necessário compreender o histórico, as normas e os mecanismos utilizados na regulamentação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino Superior.

Após a queda do Estado Novo, foi promulgada uma nova constituição em 18 de setembro de 1946, quando, pela primeira vez, aparece a expressão “diretrizes e bases”, no Artigo 5º, inciso XV, Alínea d.

Mesmo constando a expressão “diretrizes e bases” na Constituição de 1946, novamente a União não exerceu sua competência legislativa até 1961, devido à longa tramitação do anteprojeto da LDBEN, apresentado pelo ministro Clemente Mariani em 1947, tendo por fundamento um trabalho de educadores, coordenado por Lourenço Filho (SAVIANI, 2008).

Após sucessivas mudanças, a lei foi sancionada em 29 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, tornando-se esta a primeira LDBEN.

Em 24 de janeiro de 1967, é promulgada uma nova Constituição Federal, que mantém o dispositivo referente à competência da União para legislar sobre as LDBEN. Quanto aos dispositivos referentes ao Ensino Superior, o objeto de estudo deste trabalho, foi alterado através da Lei 5.540/68, intitulada como Lei de Reforma da LDBEN no que se referia ao ensino superior (SAVIANI, 2008).

Atualmente no Brasil, a LDBEN que se encontra vigente é a 9394/96, a qual abrange a educação como um todo.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional 4024/61 para o ensino superior

De acordo com Saviani, a Lei 4.024 foi a primeira LDBEN, tendo sido encaminhada à Câmara Federal em 1948 e publicada em 20 de setembro de 1961, entrando em vigor em 1962². Aprovada durante o governo de João Goulart, com Tancredo Neves como o Primeiro Ministro e Antônio de Oliveira Brito como o Ministro da Educação e Cultura, essa primeira lei que disciplina a organização e o funcionamento do ensino brasileiro, fixando as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei foi antecedida por amplo debate na sociedade civil, apresentando a seguinte estrutura, no que diz respeito ao ensino superior:

Título IX – Da educação de grau superior
Capítulo I - Do ensino superior
Capítulo II - Das universidades
Capítulo III - Dos estabelecimentos isolados de ensino superior
SAVIANI (2012, p.18).

A Educação Superior foi tratada no Título IX – Da Educação Superior, que se estende dos Arts. 66 a 87. O primeiro tema abordado foi o de definir o escopo das instituições de Ensino Superior, em seu Art. 66: “Art.66. Assim, o ensino superior teria por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” SAVIANI (2012, p.18).

Pode-se constatar que os objetivos desta lei eram mais imediatos, como o objetivo da “pesquisa” e o de “desenvolvimento das ciências, letras e artes”. Nesses primeiros dois pontos, o Art. 66 da Lei 4024/61 traz como objetivo “a formação de profissionais de nível universitário”, preocupando-se, assim, não só com a formação, mas também com a aptidão para o exercício dessa formação.

Em seguida, o Art. 67 trata dos locais onde seria ministrado o Ensino Superior: “Art.67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento

² Artigo 120 – Esta lei entrará em vigor no ano seguinte a de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

profissional” (BRASIL, 1961). Aqui é importante ressaltar a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional, que tratam do local onde é ministrada essa forma de ensino.

O Art. 68 tratou da expedição de diplomas de ensino superior, e dispõe:

Art.68. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas (BRASIL, 1961).

Neste ponto, os diplomas já produziam efeitos em todo território nacional. A necessidade de registro no Ministério da Educação, no entanto, era exigida apenas àqueles que conferissem privilégio para exercício de profissões liberais ou admissão em cargos públicos.

O próximo tema tratado eram as modalidades de cursos que integravam o ensino superior, que estabelecia:

Art.69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Como se pode perceber, aqui foi elaborada uma formulação bastante genérica com relação à pós-graduação, deixando aos órgãos acadêmicos competentes a tarefas de organizar as definições necessárias. Os cursos de especialização e aperfeiçoamento integravam a mesma categoria dos cursos de extensão.

O Art. 70 dispunha sobre currículo mínimo e duração dos cursos superiores, da seguinte forma: “Art.70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal. Vetado serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

Aqui havia uma grande crítica, pois, se a delegação desta atividade fosse realizada pelo Conselho Federal de Educação, retiraria a competência da União de legislar sobre os requisitos para o exercício de profissões liberais firmados pela Constituição vigente na época, que determinava:

Art 5º - Compete à União: [...]

XV - legislar sobre: [...]

p) condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais; (BRASIL, 1961).

O Art. 71 dispunha sobre a elaboração do programa das disciplinas pelos professores “Art.71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento” (BRASIL.1961).

O Art. 72 da Lei 4024/61 dispunha sobre o calendário escolar:

Art.72. Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames (BRASIL, 1961).

O Art. 73 dispunha sobre a frequência de alunos e de professores e sobre a execução dos programas de ensino:

Art.73. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

§ 3º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo (BRASIL, 1961).

A disposição do Art. 76 previa que, nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores deveriam ser nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, em escrutínios secretos, podendo o eleito ser conduzido por mais um mandato.

O Art. 77 trata-se de uma limitação muito crítica na época, o limite mínimo de cursos para a criação da instituição de Ensino Superior. O dispositivo legal dizia: “Art.77. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de ... vetado ... ciências e letras” (BRASIL, 1961).

Quanto ao Art. 78, nota-se a representação do corpo discente com direito a voto junto aos conselhos universitários, nas congregações e nos conselhos departamentais.

O Art. 79 referia-se à constituição das universidades, sendo limitada no §4º pelo termo “inconveniente didático”.

O Art. 80 dispunha sobre a autonomia universitária, no entanto, em virtude de diversos vetos no corpo de seu texto, era demasiadamente genérico: “Art.80 As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos” (BRASIL, 1961).

O Art. 81 dispunha sobre a forma como seriam constituídas as universidades:

Art.81. As universidades ... vetado ... serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações vetado ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do govêrno federal ou estadual (BRASIL, 1961).

O Art. 82 tratava do orçamento público às universidades: “Art.82 vetado Os recursos orçamentários que a União, vetado consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação” (BRASIL,1961).

Também se salienta que é possível verificar que a LDB dedicou apenas três artigos sobre o ensino superior, além de constatar, ainda, algumas omissões e contradições, nos artigos que propuseram as diretrizes para a organização das universidades.

O Art.83 discorria sobre a gratuidade do ensino público superior, no caso da falta de recursos por parte do aluno: “Art.83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1961).

A lei ainda permitia a intervenção do Conselho Federal nas universidades, na forma de seu Art. 84:

Art.84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore* (BRASIL, 1961).

Ainda tratando de educação superior, no Capítulo III, a Lei 4024/61 desenvolve como tema os estabelecimentos isolados de ensino superior.

Foi possível verificar que a LDBEN/1961 dedicou apenas três capítulos sobre o ensino superior, constatando-se, ainda, algumas omissões e contradições nos artigos que propuseram as diretrizes para a organização das universidades, sendo necessário mais tarde ajustes nesta questão.

Na avaliação de Anísio Teixeira, mesmo deixando muito a desejar em relação às necessidades do país na conjuntura de sua aprovação, o texto das LDBEN de 1961 foi uma vitória da orientação liberal, com características descentralizadoras, que prevaleceram no texto da lei (SAVIANI, 2011).

Em 1968, para garantir a ordem socioeconômica, foram realizadas mudanças na legislação, por meio da Lei 5.540/68, mais conhecida pelo nome de Lei da Reforma Universitária.

A Reforma da LDBEN - Lei 5.540/68

Após o golpe militar de 1964³, a nova situação exigia adequações no âmbito educacional. Nesse período de ditadura, o presidente do Brasil era o General Costa e Silva, e Tarso Dutra era o Ministro da Educação e Cultura. O governo militar não considerou necessário editar uma nova LDBEN, com vista a garantir a continuidade socioeconômica. Acreditava ser necessário apenas ajustar a organização do ensino ao novo quadro político. Esse ajuste foi realizado por meio da Lei 5.540/68 que reformou somente o ensino superior, sendo considerada como uma LDB para o ensino superior, revogando dispositivos da Lei 4.024, de 1961 (SAVIANI, 2008).

Para realizar a reforma do ensino superior, foi composto um grupo designado pelo presidente Costa e Silva, intitulado Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)⁴.

O GTRU já dispunha de subsídios para iniciar seu trabalho para elaboração do projeto, dos estudos dos Acordos MEC-USAID⁵, onde se destacavam os relatórios de Rudolf Atcon⁶, Meira Matos⁷ e da equipe de Planejamento do Ensino Superior, como também os estudos patrocinados pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) com os parâmetros de modernização de tecnocracia e de privatização.

Rudolf Atcon tinha uma visão técnica, a partir da qual buscava a racionalização e a divisão do trabalho nas estruturas universitárias. Segundo Sguissardi (1985) o modelo do Professor Atcon contrariava a centralização do poder e o controle político da educação, mas resultava em uma das tendências do regime pós-64, a privatização do ensino superior ou a desobrigação do Estado, em termos financeiros. Já Mattos direcionava suas sugestões buscando as melhores formas de disciplinamento dentro das instituições.

O relatório geral do GTRU se constitui no documento mais completo de embasamento da reforma de 1968, sistematizando as principais ideias. Apresentado como uma questão técnica, com vistas a atender a demanda crescente do ensino

³ As elites militares depuseram o presidente constitucional João Goulart com a pretensão de frear avanços e as conquistas populares, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, a educação passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país (Pilleti&Pilleti, 2012).

⁴ O GTRU era formado por técnicos, educadores e cientistas de reconhecida competência e reputação, representavam um governo sem legitimidade política e que personalizava o que havia de conservador na sociedade brasileira (BOSCHETTI, Vânia R. 2007, p.224).

⁵ Foram os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura –MEC e *United States Agency for International Development* – USAID, pelos quais o Brasil receberia a assistência técnica e cooperação financeira para implantação da reforma (Aranha, 2006, p.316).

⁶ Rudolf Atcon, americano, membro da AID (*Agency International Development*), fizera um estudo sobre a universidade. Suas ideias doutrinárias partiam do pressuposto de que a educação seria o ponto de partida para o desenvolvimento da América Latina e remontavam à década anterior, quando publicadas sucessivamente sob denominações diversas. Designado consultor do Ministério da Educação e Cultura, disponibilizou ao GTRU, sob o título de “Recomendações”, as diversas esferas de reformulação universitária, notadamente no que dizia respeito à integração, reforma administrativa, reforma fiscal, educação superior, universidade enquanto objetivos e finalidades (BOSCHETTI, Vânia R. 2007, p.224).

⁷ Coronel que pertencia ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra e presidia o GTRU. (BOSCHETTI, Vânia R. 2007, p.226).

superior, busca uma articulação entre a universidade e as necessidades do mercado (VIEIRA, 1982).

O projeto foi aprovado sem dificuldades, tendo o Congresso mantido o espírito da lei (SAVIANI 1987).

No dia 28 de novembro de 1968, a reforma universitária foi aprovada com cinco capítulos e 59 artigos. Desses, onze foram vetados, resultando a seguinte estrutura:

Capítulo I – Do ensino superior
Capítulo II – Do corpo docente
Capítulo III – Do corpo discente
Capítulo IV – Disposições gerais
Capítulo V – Disposições transitórias (BRASIL, 1968).

O GTRU procurou atender as principais demandas, fazendo várias inovações. Uma delas foi o fim da cátedra, substituída por departamentos, criando, assim, o domínio da burocracia e do poder centralizado dentro das universidades, embora permitisse a existência de estabelecimentos isolados. Conjuntamente, foi instituída a carreira universitária.

A flexibilização dos currículos, dividia os cursos em semestres e introduziu o sistema de créditos.

A nova lei abandona o antigo modelo da Faculdade de Filosofia e a organização da universidade em unidades.

São introduzidos os exames vestibulares unificados e os ciclos básicos⁸, como também é instituída a regularidade dos cursos de pós-graduação e de curta duração.

São criados distritos geo-educacionais, para efeito de planejamento da expansão do ensino superior, estabelecendo-se a validade nacional dos diplomas de cursos superiores, permitindo-se a criação de tais cursos, além dos correspondentes às profissões regulamentadas.

As mudanças proporcionadas por essa nova lei “[...] resultaram, em parte, da ingerência norte-americana em assuntos educacionais brasileiros, mediante acordos assinados entre o nosso Ministério da Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que se tornaram famosos com o nome genérico MEC-USAID⁹.” (PILLETI & PALLETI, 2012, p.208).

A implantação da lei se deu pelo Decreto-Lei 464/69, no qual o Presidente da República ajustou melhor a reforma universitária em função do regime político já estabelecido, principalmente no que tangia à autonomia universitária.

⁸ Disciplinas comuns a estudantes de vários cursos (Piletti&Piletti, 2012, p.208).

⁹ Diversos acordos, realizados desde o golpe de 1964 entre o Ministério da Educação e Cultura e *United AgencyforInternationalDevelopment*, pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para implantação da reforma (Aranha, 2006, p.316).

Mesmo que a nova lei tivesse consagrado a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo, assim, o ideal de que todo ensino superior do país se organizasse em universidades, foram abertas, indiscriminadamente, escolas isoladas privadas, por meio de autorização do Conselho Federal de Educação, levando a uma expansão do ensino superior, sem precedentes. Entretanto, no final das contas, tais escolas não atendiam à demanda dos estudantes e nem do texto aprovado. Essa tendência foi mantida nos primeiros anos pós-reforma e se aprofundou ao longo tempo.

Constituição da República Federativa do Brasil 1988

A Constituição de 1988 já em seu artigo 2º, deixa claro que educar é explicitar na solidariedade constitucional o desenvolvimento humano. Em seu artigo 205 reafirma que a educação é um direito de todos e estabelece: “Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 206 são definidos os princípios em que será ministrado e oferecido o ensino, deixando clara em seu inciso IV a garantia da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, mostrando que o Estado não abre mão de seu papel intervencionista.

No artigo 207, em que diz: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988), fica claro o reconhecimento da autonomia plena pela constituição, sendo esta uma conquista importante.

De acordo com alguns autores, o artigo 207 trata de indicar a universidade como paradigma de instituição ideal para as IES, como cita Catani e Oliveira (2000, p. 78):

[...] parece ter implícita a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, de confirmar a própria universidade como instituição e ideal de referência para o conjunto das IES. Nesse sentido a indissociabilidade [...] visa a concretização de um padrão de qualidade na oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão do conhecimento.

Mas o objetivo, que seria garantir às universidades a condição de estabelecer seus próprios mecanismos de gestão de recursos financeiros, estes colocados pelo Estado, não foi atingido, sendo instalada uma disputa entre universidade e poder executivo quanto ao entendimento dessa autonomia.

Embora a Constituição estabeleça que a atividade educacional seja função pública, ela não é privativa do Estado. A Carta Magna promove o ensino livre à iniciativa privada, condicionando ao atendimento das seguintes condições, conforme o artigo 209: “O ensino é de livre iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I. Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II. Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988).

Neste artigo fica claro que a atividade educacional pode ser prestada diretamente pelo Estado, com a participação da sociedade, ou ser realizada pelo setor privado. De acordo com Ranieri (2000, p.130): “ [...] em qualquer situação prevalece a atuação controladora do Estado, para garantia das finalidades do desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim, a atividade do setor privado não perde o caráter público, ainda que ela seja prestada sob regime de direito privado. A educação não é somente um serviço disponível para o consumo, mas sim um direito conquistado. Não é tão somente ensino e nem se restringe à formação da força produtiva para o mercado de trabalho. A educação é a promoção humanística, científica e tecnológica do país (artigo 214, incisos IV e V), desenvolvida em ambiente universitário como espaços privilegiados de pesquisa e de construção do saber (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 desempenhou, assim, no que se refere ao ensino superior, uma normatização minimalista e geral, sendo necessária uma regulamentação a ser disposta na nova LDBEN de 1996.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96 para o ensino superior

De acordo com Ranieri (2013, p.182), “O processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases iniciou-se com a aprovação do Projeto de Lei nº101, em 28.09.93, pelo plenário da Câmara dos Deputados”, sendo essa a primeira vez, na história da educação nacional, que um projeto de lei das diretrizes e bases partiu do legislativo, originado do projeto nº 1.158-A/88, de autoria do deputado Octávio Elíseo, resultando no chamado “substitutivo Jorge Hage¹⁰”. O substitutivo tentava articular as iniciativas educacionais sob o conceito de sistema nacional de educação. Devido a sua longa tramitação, foi

¹⁰ Surgiu em agosto de 1989 o primeiro substitutivo de autoria do Deputado Jorge Hage (PDT/Bahia), que incorporava num só texto 13 outros projetos. A partir de então, foram realizados vários simpósios temáticos com a finalidade de aprofundar a discussão em torno da nova lei da educação. Em fevereiro de 1990 aparece o 2º substitutivo Jorge Hage, que aproveitou 978 emendas e mais de 2.000 sugestões originárias de diferentes instâncias da sociedade civil organizada. No Plenário da Câmara, o substitutivo Jorge Hage, em 1991 recebeu 1.263 emendas e, em consequência, retornou às Comissões da Câmara Federal (Educação, Constituição e Justiça e Finanças).

propiciada uma abertura para o surgimento de iniciativas paralelas no Senado, entre estas o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, de concepção e conteúdo diverso do substitutivo “Jorge Hage”.

O Projeto de Lei foi da Câmara para o Senado, identificado como Projeto de Lei da Câmara nº 101/93. Teve como relator o Senador Cid Saboia, mesmo relator do substitutivo Jorge Hage. Manteve a estrutura do substitutivo, mas incorporou alguns aspectos do projeto DarcyRibeiro, aproveitando 262 emendas. O projeto foi aprovado pela Comissão de Educação em 30/11/94 e encaminhado ao Senado em 12/12/94. Em função de manobras políticas, voltou à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, da qual o relator era o Senador Darcy Ribeiro, que o considerou inapropriado.

Com isso, foi apresentado novo substitutivo que, em seu conteúdo, referia-se à organização dos níveis e das modalidades de ensino, aproximando-se da proposta da Câmara, mas afastando-se no tocante ao controle político e à administração do sistema educacional. “Essa política, no que concernia à avaliação e melhoria do ensino, já vinha sendo parcialmente implantada desde março de 1994, por meio de medidas provisórias” (RANIERI, 2013, p.183).

Em 17 dezembro de 1996 foi aprovado pelo Senado o “substitutivo Darcy Ribeiro”, que voltou para Câmara para ser submetido à sanção presidencial, sem vetos, resultando na Lei nº 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996.

Atualmente, no Brasil, para as diretrizes e bases da educação nacional, a lei que se encontra vigente é a Lei 9394/96. Apresentou, como inovações, a regulamentação do disposto na Constituição de 1988 sobre a possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino, a flexibilização dos tipos de IES, das formas de ingresso aos cursos de ensino superior, bem como a introdução da avaliação da educação superior (CUNHA, 2007).

Na lei vigente, a educação superior mereceu a atenção do legislador no Capítulo IV – Da Educação Superior do Título V – Dos Níveis e Modalidades de Ensino, e estende o tema nos Artigos 43 a 57.

O primeiro tema tratado sobre os diplomas legais era definir o escopo das instituições de ensino superior, que é trazido em seu Art. 43.

Art.43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Aqui, é possível notar a significativa expansão das atribuições das universidades, como a de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica”. Também o “desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura”. No inciso II do Art. 43, que trata dos profissionais “diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996), nota-se a preocupação, não só com a formação, mas com a aptidão para o exercício de formação. Por fim, ainda atendo aos objetivos que pretendem ser alcançados, é importante citar como inovações trazidas pela nova lei o inciso I, que trata do estímulo à criação cultural, do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; do inciso IV, que visa à divulgação de conhecimentos que constituam patrimônio da humanidade através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; do inciso V, que tem como escopo o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e sua concretização; do inciso VI, que visa dar conhecimento sobre os problemas do mundo presente e prestar serviços à comunidade, estabelecendo uma relação de reciprocidade. Finalmente, o inciso VII, que visa promover a extensão, aberta à população, visando à difusão de conquistas aos benefícios alcançados pela instituição.

Na legislação vigente, quanto ao local onde é ministrado o ensino superior, conforme o “Art.45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996), pode-se constatar que a nova lei tratou explicitamente das instituições privadas. Esse respaldo legal coloca a educação superior no campo dos “negócios”, incentivando a expansão do ensino superior através do setor privado, recebendo com a criação do Programa Universidade para Todos - PROUNI¹¹, no governo Lula, por meio da

¹¹O programa foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, sua finalidade foi a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Além disso, as IES que aderirem ao Programa o governo oferece, ainda, a isenção de

Lei nº 11.096/2005, fundamental estímulo à medida que, com recursos do fundo público, o governo financia bolsas parciais e integrais para que estudantes tenham acesso a vagas nas instituições de ensino superior privadas. O PROUNI, então, alcança a marca de um milhão¹² de bolsas, em janeiro de 2012 (PORTAL MEC, 2012).

O Art. 48 trata sobre a validade dos diplomas dos cursos superiores reconhecidos, que servem de comprovante de formação recebida.

Art.48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior (BRASIL, 1996).

Nesse ponto, essa lei atribuiu uma nova competência às instituições de ensino superior, que é o registro em universidades, tratado pelo §1º. Ainda neste tema, é importante ressaltar a disposição dos parágrafos 2º e 3º, que regulam a produção de efeitos dos diplomas estrangeiros em território nacional, exigindo a revalidação ou o reconhecimento por universidade nacional.

Quanto às modalidades de cursos que integram o ensino superior, existe um novo ordenamento jurídico. Tal tema foi expandido e passou a ser tratado pelo Art. 44 do diploma legal vigente, que dispõe:

Art.44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Aqui foram trazidos os “cursos sequenciais por campo do saber”, atualizando a nomenclatura utilizada nos requisitos dos cursos de graduação e pós-graduação, em especial delimitando estes programas em mestrado, doutorado, especialização,

alguns tributos.

¹² O milionésimo estudante a conquistar uma bolsa do PROUNI é Vitor Lima Lobo, de 20 anos, que ingressou no curso de medicina da Universidade Católica de Brasília. Notícia divulgada no site do MEC, em 23 de janeiro de 2012.

aperfeiçoamento e outros. Assim, os cursos de especialização e aperfeiçoamento que antes integravam a mesma categoria dos cursos de extensão, passaram a integrar a pós-graduação, deixando o último grupo apenas se referindo aos cursos de extensão.

Nessa Lei, no lugar da fixação dos currículos pela União, os cursos devem apenas ser autorizados e reconhecidos, conforme o Art. 46:

Art.46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, 1996).

Este dispositivo legal garante a autonomia das instituições de ensino superior, ao mesmo passo que possibilita um controle de qualidade pelo Executivo, além de dispor sobre as consequências do não cumprimento de tais determinações. O conteúdo do documento de 2000 BM-UNESCO vem ao encontro deste dispositivo, expondo sua posição quanto à concentração das funções do Estado, devendo estas serem somente de regulação e de supervisão do sistema de educação superior.

Em seu Art. 47, *caput*: “Art.47 Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996), é possível verificar que o tempo letivo foi aumentado de 180 para 200 dias. No entanto, cabe a crítica se teria sido um aumento real, pois, na disposição literal das leis, enquanto a lei anterior excluía deste valor provas e exames, a lei atual exclui dos 200 dias apenas os exames finais.

No §3º do Art. 73, é trazida a ideia que torna obrigatória a frequência, sem depender de regulamento universitário. No entanto, trouxe uma ressalva na frequência, aos cursos a distância, importante para a execução desses. O §4º do mesmo artigo ainda determina a obrigatoriedade de cursos no período noturno, em especial em instituições públicas, que têm possibilitado um maior acesso à educação desde a entrada em vigor da nova lei.

É possível notar que a nova lei não dispôs sobre as punições previstas aos professores nos parágrafos 1º e 2º do Art. 73 da Lei 4024/61. No entanto, entende-se que, hoje, tais punições em âmbito administrativo caibam às instituições, tendo em vista a

autonomia no ensino superior. Ainda, vale ressaltar que, nas instituições públicas, os professores devem obedecer aos requisitos do estatuto do servidor público (Lei 8112/90).

É importante ressaltar duas inovações presentes nos parágrafos 1º e 2º. O §1º diz que as instituições têm o dever de informar os programas, componentes curriculares, duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigação esta que não era prevista anteriormente.

A lei vigente se omitiu no número de cursos necessários para a criação de uma Universidade, trazendo, nos incisos do Art. 52, as características das universidades e, em seu parágrafo único, a possibilidade de criação de universidades especializadas por área do saber, o que antes era possível apenas mediante autorização do Conselho Federal de Educação. Entretanto, silenciou sobre a criação de colégios universitários, conforme segue:

Art.52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

Em seu Art. 49, a Lei 9394/96 traz:

Art.49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei (BRASIL, 1996).

É criada, então, a possibilidade de transferência de alunos nos cursos somente a critério apenas dos colegiados, e não mais do Conselho Universitário.

Quanto à admissão de estudantes, o Art. 51 prevê:

Art.51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, fica explicitada a autonomia que as universidades terão no estabelecimento de critérios que regerão o processo de seleção, estimulando, assim, uma maior integração entre o ensino médio e o ensino superior, que deverá, ao definir esses critérios, levar em consideração as características desse ensino, responsável pela preparação dos candidatos para o ingresso na educação superior.

Hoje, as universidades podem ser constituídas sob a forma de sociedade empresarial. Contudo, a lei atual ainda traz limitações à forma das universidades públicas:

Art.54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

No artigo 55, nota-se que cabe à União assegurar os recursos suficientes para a manutenção e o desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

A lei vigente ainda apresenta outras disposições, como o estabelecimento da forma de gestão no seu art. 56:

Art.56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 1996).

A carga horária mínima de horas semanais é prevista no Art. 57: “Art.57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. ” (BRASIL, 1996).

A importância do artigo 80, diz respeito ao marco regulatório no que trata da Educação a Distância (EAD), principalmente no ensino superior, com o seguinte texto:

Art. 80.O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1ºA educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2ºA União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3ºAs normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos

sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I- custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I- custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II- concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III- reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Esse artigo favoreceu a disseminação da modalidade EAD no ensino superior, como também sua expansão, pois proporcionou uma flexibilidade de espaço e de tempo desse ensino, alcançando custos muito menores do que o ensino presencial em regiões no país, onde o ensino superior não chegava.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente introduziu diversas mudanças e inovações, em especial o aumento da autonomia das Instituições de Ensino Superior, em conjunto com um aumento da fiscalização estatal. Não se pode, porém, vê-la somente como uma lei que engessou o sistema de educação, mas como um paradigma para a futura regulamentação executiva.

Considerações Finais

É notório que, desde a sua criação, o ensino superior brasileiro sofreu diversas mudanças referentes a seu caráter seletivo. Embora não atendendo às necessidades do país, a primeira LDBEN começou um processo de privatização do ensino, diminuindo a responsabilidade do Estado, sendo uma vitória da orientação liberal com características descentralizadoras.

Em decorrência da dualidade do ensino, elites bem preparadas ocupavam as vagas nas melhores universidades, restando para os mais pobres as faculdades privadas de baixo nível. Para garantir a ordem socioeconômica, ocorreram mudanças na legislação através da reforma de 1968.

As reformas educativas iniciadas na década de 1990, tiveram como principal objetivo diversificar e flexibilizar os sistemas de ensino, tendo em vista uma maior competitividade, principalmente com a contenção de gastos. (CHAVES, 2006). A reforma da educação superior brasileira foi sendo realizada por meio de uma diversidade de instrumentos normativos, como leis, decretos, portarias etc. É importante salientar que toda essa reforma ocorre de acordo com as recomendações do Banco Mundial para países da América Latina, fundamentada na lógica do mercado.

Através dessa política foi facilitado o crescimento do ensino superior privado, ao mesmo tempo em que foram reduzidos os recursos para expansão e para manutenção do ensino superior público (AMARAL,2003).

Pode-se constatar que o marco legal na organização, oferecimento e controle das atividades públicas e privadas na educação superior foi a aprovação da LDBEN de 1996. Nela, o Estado assume um papel de destaque no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que libera a oferta da educação superior para iniciativa privada.

Antes da LDBEN de 1996, o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), já tinha disciplinado o princípio da autonomia para as universidades, tanto públicas quanto privadas, possibilitando que essas instituições criassem e extinguissem cursos na própria sede, bem como remanejassem o número de vagas para seus cursos. Isso significa liberá-las do controle burocrático exercido pelos órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação.

A utilização da prerrogativa legal da autonomia por parte das universidades privadas pós LDBEN de 1996 possibilitou a elas enfrentarem a estagnação conjuntural da demanda, conferindo-lhes maior agilidade no seu atendimento, fechando cursos menos procurados, abrindo e/ou fragmentando novas carreiras mais atrativas, alterando o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão. Enfim, a autonomia criou condições favoráveis, que têm sido continuamente exploradas pelo setor privado, visando à sua adaptação diante das demandas que permeiam o mercado do ensino superior.

A crescente necessidade de pessoal especializado, a falta de vagas das universidades públicas e o promissor mercado da educação propiciaram o surgimento de inúmeras universidades particulares, consolidando, assim, o empresariamento da educação.

Foi possível perceber que a LDBEN/96 reservou um conjunto de princípios que indicaram alterações para o ensino superior, balizado, de um lado, pelos processos de descentralização e flexibilização presentes nesta legislação e, de outro, por novas formas de controle e de padronização através de processos avaliativos uniformizados.

Enfim, a tramitação e a aprovação da LDBEN/96 expressou as lutas travadas no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas; desdobramentos estes sob a bandeira da globalização.

Referências

- AMARAL, N. C. Funcionamento da educação superior: Estado x Mercado. Piracicaba - SP: UNIMEP, 2003.
- BOSCHETTI, V. R. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: Construção do ideário da universidade do pós-64. *HISTEDBR On-line*, 221-229, 10/09/2007.
- BRASIL. Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. Publicada no D.O.U. de 23.12.96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: fevereiro de 2013
- BRASIL. Constituição da Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Maria Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 44 ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U. de 23.12.96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L9394.HTM>. Acesso em: fevereiro de 2013.
- CHAVES, V.L.J. Crise e Privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula. *Universidade e Sociedade*. (Brasília), nº38, p.61-77, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. 500 anos de Educação no Brasil – Ensino Superior e Universidade no Brasil. Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Vaiga, - Belo Horizonte: Autêntica 2000, 2ª ed.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Capitalismo dependente e “Reforma Universitária consentida”. A contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, A. e NEVES, L. (Orgs.) *Educação Superior uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. P.19-42.
- MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes A. de (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEN, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre, 2002.
- RANIERI, N. *Autonomia Universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SEIXAS, Ana Maria. *Políticas educativas e ensino superior em Portugal: a inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto editora, 2003.
- SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.29, n. 105, 991-1022, 2008.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J.R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BAGÉ DURANTE O GOVERNO MÉDICI-SOB DIFERENTES OLHARES

Daniela Carine Dohs Machado
Mestranda do PPGEdu- UNIPAMPA
danidohs@gmail.com

Líliá Jurema Monteiro Masson
Mestranda do PPGEdu- UNIPAMPA
massonlilia28@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa de alguns reflexos na área da educação, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969–1974), na cidade de Bagé/RS, sob a óptica do jornal local Correio do Sul, visto que ele era bageense e que esse fato teve relação direta com a sua cidade natal. Utiliza o jornal como fonte documental histórica e a entrevista semiestruturada, com professoras que atuaram na época, numa perspectiva histórico-crítica. O foco de pesquisa foram as notícias que circularam no único jornal desse período, no município de Bagé/RS, sendo confrontadas com as entrevistas realizadas em 2016.

Palavras-chave: História da Educação, Correio do Sul, Médici.

Introdução

O presente trabalho apresenta a análise da repercussão do governo Médici na cidade de Bagé/RS, refletindo sobre o comportamento social dos bageenses ao verem um contrerâneo à frente do governo do país, marcado por esquecimentos e silêncios, que o período militar impunha, como também aos reflexos deste fato na área educacional, sendo que para isto, utiliza a entrevista como método de pesquisa.

Para Selltiz (1967, apud GIL, 2008, p.110), a entrevista é um instrumento adequado “para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. Ela possibilita que o entrevistado reflita sobre as suas vivências relacionadas ao período em questão e comunique as suas impressões às entrevistadoras.

As entrevistas foram realizadas individualmente com duas professoras e gravadas em áudio, sendo que estas estavam em atuação escolar, na educação básica, no período em que o presidente Médici esteve no poder, uma na rede municipal e outra na estadual, em Bagé. Foram realizadas nos dias 23 e 24 de agosto de 2016, em suas respectivas

residências e a fim de preservar as suas identidades, denominamos-as de professora A e professora B.

Nesta pesquisa, devemos ter em mente que o historiador se relaciona com o documento ou fato histórico com anos de distanciamento, normalmente quando o fato já teve suas conclusões tomadas. Sobre esta mesma ideia, Mônica Karawejczyk afirma, “Assim, o historiador muitas vezes começa a analisar o seu objeto de estudo já sabendo o final da história, enquanto o jornalista o analisa sem saber que rumo o acontecimento tomará” (KARAWEJCZYK, 2010, p.138).

Desta forma, para que os historiadores possam utilizar o jornal como fonte segura e confiável de pesquisa, é imprescindível que se leve em consideração a leitura que o pesquisador faz ao buscar suas informações, que deve ser de forma minuciosa e sempre levando em conta o contexto histórico e os fatos em questão.

Em Bagé, o único jornal em circulação na época, era o Correio do Sul, que noticiou e informou seus leitores sobre todos os acontecimentos da posse e governo do novo presidente. Este, foi fundado em 20 de setembro de 1914 e contava com a iniciativa de um grupo de membros do Partido Federalista e fora criado para defender os princípios federalistas, sendo que:

a direção do novo órgão foi confiada a João Fanfa Ribas, que se revelou um articulista e polemista vigoroso do mais alto gabarito, alcançando desde logo renome nacional, pois, com seus veementes artigos, tornou o novo órgão da imprensa gaúcha o porta-voz do “pensamento do grande partido oposicionista no seio da comunhão brasileira”, passando a ser considerada a “bíblia do federalismo e Fanfa Ribas, seu profeta” (LOPES, 2007, p. 58).

O jornal tinha circulação estadual e procurava cada vez mais atualizar-se nas áreas de máquinas de impressão e métodos jornalísticos. Em 1936 o controle e direção do jornal passou para Ney Azambuja, que também era colaborador desse periódico. Ele dirigiu o órgão da imprensa até 1945, quando transferiu a empresa para integrantes do Partido Libertador e União Democrática Nacional, sendo fundada a Empresa Gráfica do Correio do Sul Ltda, desta forma,

assumindo a direção o Dr. Arnaldo Faria, antigo jornalista bageense, que havia sido redator do “O Dever” e “A Reação”. Ele foi sucedido, ao longo dos anos, por Dr. Paulo Thompson Flores. Paulo Tavares Costa, Goar Odixe Duarte, João Alves Ribeiro, que ingressara no jornal quando de sua fundação, Waldemar Reis,

Francisco X. Sá e Mário N. Lopes e, também, como diretor substituto, por diversas vezes, o jornalista José Higino Gonçalves (LOPES, 2007, p. 59).

A época em que Médici esteve na presidência, foi o período da ditadura militar no Brasil, que teve início no dia 1º de abril de 1964 até 15 de março de 1985, nesta época os presidentes eram indicados pelas Forças Armadas e pelo Congresso Nacional. Este período político brasileiro foi marcado pela repressão e controle militar. Segundo Rezende (2001, p. 620), “O cerco repressivo aumentava. O Decreto nº 477 encarregou-se de punir qualquer movimentação nas universidades, expulsando alunos e cassando professores”. Para isto, foram criados os Departamentos de Operações Internas e os Centros de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), que foram o centro do controle e punição dos adversários.

1 A trajetória de Médici à presidência

Emílio Garrastazu Médici nasceu em Bagé/RS, no dia 4 de dezembro de 1905, veio de uma família tradicionalmente política e governou o Brasil no período militar de 30 de outubro de 1969 até 15 de março de 1974. Seu governo foi um dos mais severos da ditadura militar, que ficou conhecido como Anos de Chumbo.

Segundo Castro (1994), ele utilizou a repressão policial, política e a propaganda ideológica através de sua Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), sem contar os meios de comunicação como jornais, revistas e televisão, com o objetivo de reafirmar seu poder de governo sobre a sociedade brasileira.

Segundo Rezende (2001), Médici queria vender uma imagem de um Brasil com prosperidade econômica, para isso, criou uma espécie de Milagre Econômico, em que o governo pretendia aumentar a economia do país para depois dividi-la com a população menos favorecida. “A perda das liberdades políticas era compensada pela modernização crescente da sociedade, consagrando a idéia de desenvolvimento com segurança” (REZENDE, 2001, p. 620).

As notícias que saíram no jornal Correio do Sul da época relatavam que sua cidade natal Bagé/RS, vivia uma época de “esplendor e grandiosidade” ao ver um “filho seu” na presidência do Brasil. Tais notícias evidenciadas pelas mudanças ocorridas no município por meio de investimentos em obras públicas, educação, saúde e lazer, como também a repercussão do governo.

Médici era filho do Sr. Emílio Médici e de D. Julia Garrastazu Médici, foi casado com D. Scylla Gafrée Nogueira Médici, também de Bagé. Tiveram dois filhos, Sérgio e Roberto e quatro netos.

Iniciou sua carreira militar em abril de 1924, para ver culminada no generalato de quatro estrelas em março de 1969, ele

vinha de uma família da fronteira gaúcha, onde o fato político sempre teve importância capital. Seu avô Anselmo Garrastazu, foi um dos fundadores do partido Libertador, o partido dos “maragatos”, que no Rio Grande do Sul, se opunha ao partido governista, os “pica-paus”, sustentáculo do implacável e longo governo da província gaúcha (MÉDICI, 2011, p. 20).

Aos doze anos de idade ingressou na Escola Militar de Porto Alegre/RS, onde concluiu seus estudos secundários. Formou-se em 1927, na Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, como oficial de arma de cavalaria, passando a servir como tenente no 12º Regimento de Cavalaria, sediado em Bagé.

O general de Exército Emílio Garrastazu Médici foi declarado aspirante a 7 de abril de 1927, sendo promovido a 2º tenente no mesmo ano, no dia 14 de junho. A 8 de junho de 1929 era promovido a primeiro tenente e a 24 de outubro de 1934 a capitão. A promoção seguinte, a major ocorreu em 24 de junho de 1943. Tenente coronel de 25 de junho de 1948 e coronel de 25 de julho de 1953. General de brigada a 25 de julho de 1961 e de Divisão a 25 de julho de 1965 (CORREIO DO SUL, Bagé, 8 out. 1969).

Segundo o jornal local, ele ocupou vários cargos na hierarquia militar, entre os quais: Comando do Estado Maior da 3ª Região Militar, do CPOR de Porto Alegre. Subchefe do Estado-Maior do Exército na Guanabara, Comando da Academia Militar de Agulhas Negras. Adido Militar em Washington, Comandante do III Exército e Guarnições dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Algumas de suas condecorações foram: Ordem do Mérito naval; Ordem do Mérito Aeronáutico; Medalha Militar, Passador de Platina; Medalha de Guerra; Medalha do pacificador; Medalha do Mérito, Santos Dumont em prata.

Com o agravamento da enfermidade de Costa e Silva, que o impossibilitava de permanecer na presidência e posteriormente, vindo a falecer de isquemia no dia 17 e dezembro de 1969. Então o general Médici foi eleito pelo Congresso Nacional para assumir o cargo no dia 27 de outubro de 1969. Nesta eleição, obteve 293 votos indiretos a favor (251 deputados e 42 senadores da Arena) e 76 abstenções (62 deputados e 14

senadores do MDB), uma vez que no Brasil, por ser um período militar, as indicações para a presidência eram realizadas pelos representantes do povo e não pela própria população.

O filho de Médici, Roberto Nogueira Médici, em entrevista afirmou que o pai era tímido e que gostava mais de ouvir do que de falar, talvez isto possa justificar sua relutância em aceitar o cargo de presidente.

Sou testemunha de que, de fato não queria. Só aceitou depois de muito relutar, para desempenhar uma missão que seus companheiros de farda, em uma hora difícil para a corporação e para a pátria, pediram-lhe que cumprisse (MÉDICI, 2011, p. 27).

Assim, como também afirma Del Nero, em que,

convidado por duas vezes, Médici negou-se a aceitar. Na terceira vez, já sabendo que a sua escolha agradara a seu amigo Costa e Silva, e tendo o convite colocado como missão, aceitou. Ao final da reunião histórica, depois de perguntar a cada um dos membros do Alto Comando se acataria sua liderança, assim se dirigiu a seus pares: “Está bem. Aceito ser o chefe, e a minha primeira ordem é determinar que o Almirante Rademaker seja meu vice (DEL NERO, 2011, p. 29).

Mesmo com tantas condecorações, Médici era praticamente um desconhecido pela população, foi então que a propaganda política em favor do mesmo entrou em ação,

O Alto Comando das Forças Armadas indicou o general Emílio Garrastazu Médici para ocupar a presidência da República. Terminara a mais longa crise de anarquia militar da história do país. Na hora do jantar do dia 7 de outubro, os brasileiros, que mal conheciam aquele rosto, ouviram-no por vinte minutos nos rádios e televisões: “Quem semear a violência colherá fatalmente a violência” (GASPARI, 2002, p. 125).

Gaspari (2002), também relatou a falta de interesse de Médici em se tornar presidente. “Todos os presidentes da ditadura militar repetiam que chegaram ao palácio sem terem desejado o cargo. Em todos os casos, em graus variáveis, isso foi uma falsidade. Deles, o que menos se mexeu para vestir a faixa foi Emílio Garrastazu Médici”. (GASPARI, 2002, p. 125). E, dias antes da posse, Médici divulgou uma mensagem, em que aceitava o cargo de presidente:

Recebo a indicação de meu nome para a presidência da República consciente da responsabilidade excepcional dessa missão que me foi imposta pelo conciso das

Forças Armadas e torna irrecusável pelo confiante acolhimento da Nação. Fiz tudo que estava ao meu alcance para que o meu nome não fosse cogitado. Não consegui, porém, demover meus pares, que tomaram a seu cargo a tarefa de resolver o problema sucessório, nem mesmo os três ministros militares foram sensíveis ao meu apelo. Não valeram e nem foram consideradas as razões que me levaram a declarar, mais de uma vez, meu veemente desejo de não ocupar tão elevado. Há 45 anos sirvo ao Exército e a ele, somente a ele, e à nação, consagrarei o meu preparo profissional. Quis o comando das Forças Armadas, auscultando os altos comandos das Forças Singulares, selecionar o meu nome para substituir o presidente Costa e Silva, como capaz de manter coesas e unidas as Forças Armadas da Nação em torno de ideais da revolução de março de 1964. Impõe-me assim, o alto Comando das Forças Armadas, mais um dever a cumprir. Não cabe o direito da fuga (PRONUNCIAMENTO, 07 out. 1969).

Então assim, em 30 de outubro de 1969, o general Emílio Garrastazu Médici assumia a Presidência da República, assinando o compromisso com a caneta de ouro que a comunidade bageense lhe ofereceu e que está hoje no Museu Dom Diogo de Souza, no mesmo município.

2 Repercussão da posse presidencial em Bagé

Quando Médici assumiu a presidência, já em seu discurso de posse, mencionou sua cidade natal e suas raízes. “Venho como sempre fui. Venho do campo, da fronteira, da família, da caserna; venho da minha terra e de meu tempo. Venho do Minuano. Este vento faz pensar no campo, meus amigos, este vento vem de longe, vem do pampa e do céu” (SÍNTESE BIOGRÁFICA DO PRESIDENTE EMÍLIO G. MÉDICI, 1970, p. 01).

Em entrevista, a professora A relatou que Bagé vivia um período de euforia, entretanto, as pessoas sabiam que era um governo militar e não poderiam expressar as suas reais opiniões. “Nos recomendavam que a gente era para se cuidar no falar, claro que dentro de casa a gente falava essas coisas, do que estava acontecendo” (Professora A, 23 de ago. 2016). Assim como em outro trecho da entrevista que demonstra o movimento na cidade pelo novo presidente, a professora A também comenta que,

Bagé estava numa euforia porque era o presidente que a gente já sabia do que acontecia né...Com ele, com o que ele tinha feito e muito assim ó, aquela coisa bairrista, das pessoas acharem... e a gente era jovem nessa época, achava também uma maravilha né. Aí depois através da história que a gente foi vendo, mas era assim, era notícia em todos os jornais, era todo mundo falando, era só Médici, porque aí, nessa época, os Médici aqui em Bagé, subiram né (Professora A, 23 de ago. 2016).

Quando Médici foi confirmado como o sucessor na presidência, logo enviou uma mensagem ao povo bageense por meio de seu amigo e diretor gerente do jornal Correio do Sul, Francisco X. Sá.

Figura 01
Mensagem de Médici para o diretor do jornal Correio do Sul



Fonte: Jornal Correio do Sul. 9 out. 1969.

O registro demonstra a relação de amizade entre Médici e o Editor Chefe do jornal desde o tempo em que foram colegas de escola. Existem também vestígios da relação amistosa do presidente com dirigentes de outros meios de comunicação da época, como é o caso do diretor da Rádio Difusora, que sustentava relações pessoais com a família Médici. Segundo a professora B, em entrevista afirmou:

Me lembro que queriam até que a gente fizesse festerê. A sorte minha que eu trabalhava na Hulha, então não precisava fazer, porque era considerado rural, mas faziam bastante festa. Báh, a rádio difusora, porque o dono da rádio difusora o seu Vicente Gallo Sobrinho era assim, apaixonado pelo Médici, então vocês imaginem (Professora B, 24 de ago. 2016).

Em entrevista ao jornal, Médici manifestou o desejo de proferir seu discurso de posse de sua cidade natal, no entanto, o clima não permitiu.

Bagé está totalmente dentro do meu coração. Eu, ainda há dois dias, falando com o Pancho Sá, muito digno diretor do tradicional Correio do Sul de Bagé, eu disse a ele, que quando aceitei, depois de uma grande relutância, a função que meus camaradas de arma me impuseram, eu tive o primeiro desejo de fazer aquele meu pronunciamento, o primeiro pronunciamento que eu faria à nação como resposta

ao apelo dos meus camaradas, ir a Bagé e naturalmente iria procurar a poderosa emissora Gallo, para me dirigir à nação, ao menos até Lavras chega. Mas isto não me foi possível porque o tempo estava fechado no Rio Grande do Sul. Mas tenham todos os meus conterrâneos de Bagé, que traz à frente a figura simpática do prefeito Washington Bandeira, esse paraibano que se intitulou bageense, o meu muito obrigado (CORREIO DO SUL, Bagé, 12 out. 1969).

Figura 02
Notícia sobre um bageense na presidência da República



Fonte: Jornal Correio do Sul. Bagé, 8 out. 1969.

Após a confirmação de Médici à presidência, iniciaram os preparativos para a recepção e comemoração do mesmo. Desfiles de escolas e a brigada de Cavalaria Mecanizada foram realizados pelas ruas da cidade, blocos carnavalescos saíram às ruas e foguetes foram lançados num espetáculo dos mais expressivos e marcantes da história de Bagé. A professora A, relata como era a organização para a recepção de Médici, “quem organizava tudo eram os militares, né, quem comandava eram os militares e daí passavam para os órgãos de educação e daí se faziam lá...” (Professora A, 23 de ago. 2016).

Pode ser observado na figura abaixo que inúmeras pessoas saíram às ruas para comemorar a presidência de um bageense e escolas prepararam desfiles e homenagens, no entanto as entrevistas deixam claro que nem todos estavam presentes por iniciativa própria.

Figura 03

Desfile das escolas em homenagem a posse do presidente

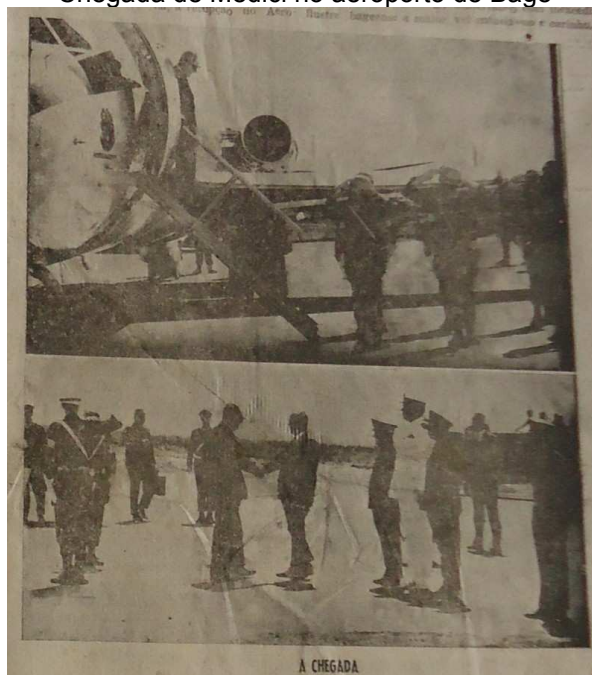


Fonte: Jornal Correio do Sul. Bagé, 30 out. 1969.

Em sua primeira visita a sua cidade natal Bagé, no ano de 1970, agora como Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici teve uma recepção triunfal. A população novamente saiu às ruas, como já haviam feito para comemorar sua presidência, e segundo o jornal Correio do Sul, de 3 de março de 1970, expressou alegria, orgulho e agradecimento.

Figura 04

Chegada de Médici no aeroporto de Bagé



Fonte: Jornal Correio do Sul. 3 mar. 1970.

Em seu retorno à Bagé, foi recepcionado no aeroporto da cidade por uma comitiva composta pelo Governador do Estado, prefeitos municipais e pessoas ilustres, que haviam sido indicadas aos seus cargos pelo presidente, como afirma a professora B, “os diretores não eram eleitos, era imposto pelo delegado de ensino e não tinha de quatro em quatro anos, era conforme eles queriam. Os prefeitos também eram indicados, mas só das capitais e das fronteiras que eram escolhidos pelo presidente da república”. Assim, ao som da banda militar que tocava o Hino Nacional e as escolas foram convocadas para prestar homenagem ao presidente.

Eu me lembro que quando eu trabalhava aqui em Bagé, a diretora nos obrigou a ir, daí nós fomos de bandeirinha e tudo, porque ela também era indicada pelo delegado de educação, que na verdade, os diretores eram mais para cuidar, fiscalizar o que os professores estavam fazendo (Professora B, 24 de ago. de 2016).

As escolas preparavam os alunos para se fazerem presentes na recepção ao presidente e todos os professores eram obrigados e convocados para o evento, assim como afirma a professora A:

Tudo era em função do Médici, do presidente Médici, quando vinha Bagé era aquele carnaval, obrigavam a gente a levar as crianças para esperar ali na frente da prefeitura, tudo uniformizadinho, com os militares nas pontas assim, cuidando para não ferirem o Médici, era tudo de bandeirinha. Era obrigado, convocação, tu tinha que ir. Era uma coisa assim, não tinha opção e se tu não fosse tinha que justificar o porquê tu não foi. Não a coisa era... eu tinha, porque eu me dava com o pessoal da secretaria, essa coisa toda né, mas era... a coisa era linha dura mesmo (Professora A, 23 de ago. 2016).

Segundo o jornal Correio do Sul do dia 3 de março de 1970, na recepção ao presidente, aviões da FAB sobrevoavam o local da recepção e a bateria do 25º Grupo de Artilharia saudavam o ilustre visitante com salvas de canhão. A seguir, Médici foi cumprimentar os presentes e conseqüentemente todas as regras de protocolo foram quebradas, pois em uma visita tradicional de um presidente, a segurança do chefe de Estado prevaleceria.

Ao longo do trajeto do Aeroporto Comandante Kraemer até a Praça Carlos Gomes, onde inaugurou um Centro Infante-Juvenil e uma biblioteca infantil, denominada Tia Leda, as avenidas da cidade foram ornamentadas e decoradas, sendo que por onde sua

comitiva passou, recebeu aplausos e demonstrações de homenagens preparadas pelas escolas do município.

Segundo o jornal Correio do Sul de 4 de março de 1970, após inaugurar uma estátua na praça Silveira Martins, dirigiu-se à prefeitura para assinar atos de decisiva expansão da infraestrutura de energia e transporte da região. Em seguida foram homenageados com um grande churrasco em um dos pavilhões da Associação Rural, e à noite, com um banquete no Clube Comercial, quando manifestou seu reconhecimento e agradecimento. Na figura é possível perceber como eram organizadas as comemorações, sendo todos enfileirados e organizados militarmente.

Figura 05

Churrasco oferecido ao presidente Médici na Associação Rural de Bagé, com legenda da imagem: “Magnífico aspecto colhido ontem na Associação Rural, por ocasião do churrasco oferecido ao Presidente Médici”.



Fonte: Jornal Correio do Sul. 4 mar. 1970.

Dois anos após, no ano de 1972, o presidente Emílio Garrastazu Médici retornou à Bagé, marcando novamente presença em inúmeras inaugurações. Nesta ocasião, a prefeitura ornamentou a cidade e as ruas para recepcionar o presidente. Foi construído um pórtico de madeira no acesso à avenida principal, decorado com flores e frases alusivas à visita.

Além da colocação de bandeiras nas janelas de lojas e casas, alunos do Colégio Franciscano Espírito Santo - entre outras escolas do município - fizeram uma alegoria

com o logotipo de Bagé. Os preparativos para a vinda do presidente eram organizados com semanas de antecedência, como afirma a professora A: “Isso aí se levava, acho que mais de semanas e aí o uniforme tinha que ser o de gala né, se recomendava que não era para faltar, essa coisa toda”. Questionada sobre os alunos carentes, que por ventura não tinham uniformes para comparecer ao evento, afirmou que eles eram aconselhados a permanecerem em casa, ou seja, a recepção deveria ser feita por alguns bajeenses e não por toda a sociedade.

Figura 06
Desfile das escolas para homenagear o presidente



Fonte: Acervo pessoal de Mário Nogueira Lopes.

Após a recepção, o primeiro ato oficial foi a inauguração do Pronto Socorro, que se localiza junto ao hospital Santa Casa de Caridade. Como reconhecimento e homenagem foi inaugurado também, no hall do prédio, um busto do então presidente. Na mesma ocasião, a Faculdade de Direito de Bagé - FUnBA homenageou o presidente Médici com o título de “Professor Honoris Causa”.

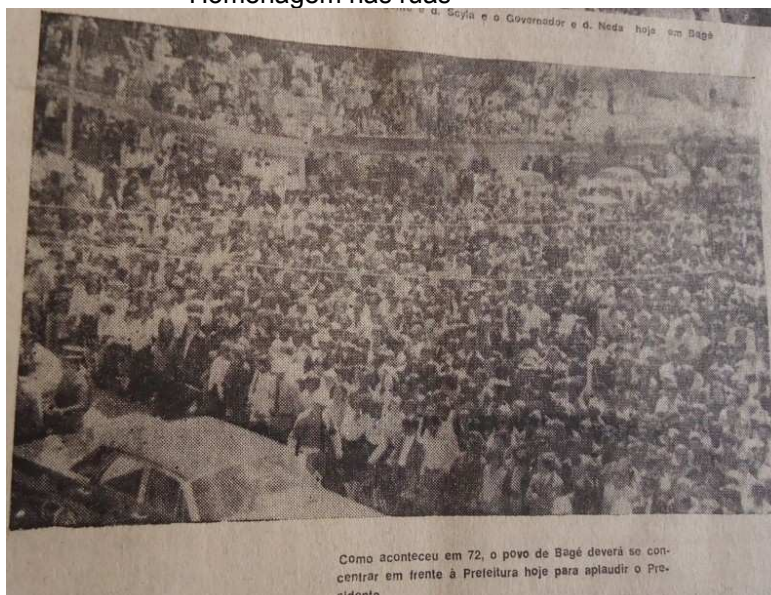
Figura 07
Inauguração do Pronto Socorro por Médici



Fonte: Jornal Correio do Sul. 10 jun. 1972.

Em 1974 o presidente Médici retornou a Bagé para uma visita de despedida como presidente. Do aeroporto, depois de receber os cumprimentos das autoridades e dos amigos, o presidente dirigiu-se a Unidade Integrada do SENAI-SESI para a sua inauguração, recebendo o Centro de Formação Profissional o nome de “D. Julia Garrastazu Médici”, sua mãe.

Figura 08
Homenagem nas ruas



Fonte: Jornal Correio do Sul. Bagé, 05 mar. 1974.

Outras inaugurações seguiram-se: a escola “Presidente Médici” da Fundação Bradesco; a agência do Banco do Brasil, que também recebeu seu nome, e a Rodovia 153. Neste período, também esteve rapidamente no município de Candiota, para acionar a primeira turbina da termelétrica Candiota II, em ato informal. À noite, o esperado momento da inauguração do Ginásio “Presidente Médici”, o popular “Militão”, que ele prometera em sua primeira visita, em que na ocasião:

milhares de pessoas, que lotaram o ginásio tributaram consagradora homenagem ao ilustre conterrâneo, demonstrando não só seu agradecimento, como também o orgulho de ver um filho desta terra realizar, no mais alto posto da nação, uma obra tão grandiosa (CORREIO DO SUL, 05 mar. 1974).

Figura 09
Médici em frente ao Ginásio Militão



Fonte: Jornal Correio do Sul. Bagé, 05 mar.1974.

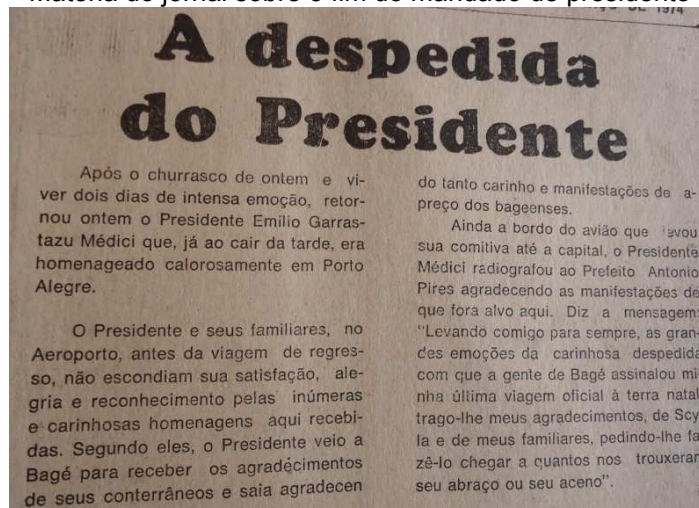
Para celebrar a última visita do presidente à Bagé, o jornal publicou a seguinte matéria:

Recebe a cidade mais uma visita não apenas do Presidente da República, mas o Presidente da república bageense, “o homem do campo e do povo”, que volta a sua terra natal com seu nome incluído na história como um dos maiores estadistas brasileiros e dentro dos corações de milhares de brasileiros que nele confiaram, acreditaram e estão testemunhando o desenvolvimento deste imenso país, que está muito cedo em tempos de filial para os tempos de matriz. O momento não é de fazer inventário de suas gigantes realizações, em todos os campos de atividades, que aliás, ousam um salto altamente positivo, mas de salientar o quanto de sentimentalismo e de emotividade para o ilustre visitante e

para todos os bageenses, representa esta visita” (CORREIO DO SUL, Bagé, 05 de março de 1974).

Com esta matéria, fica clara a posição política do jornal, que era a favor do presidente, pois exalta a sua figura. No entanto, a população da época pouco se lembra das inúmeras inaugurações que Médici realizou, assim como afirmam as entrevistadas, “Vô te dizer uma coisa, a única inauguração que eu me lembro foi do Militão, só! Porque as estradas, quando terminaram estas estradas de Bagé à Jeribá ele já não era mais o presidente, então foi o Geisel quem veio inaugurar” (Professora B, 24 de ago. 2016).

Figura10
Matéria do jornal sobre o fim do mandato de presidente



Fonte: Jornal Correio do Sul. Bagé, 07 mar. 1974.

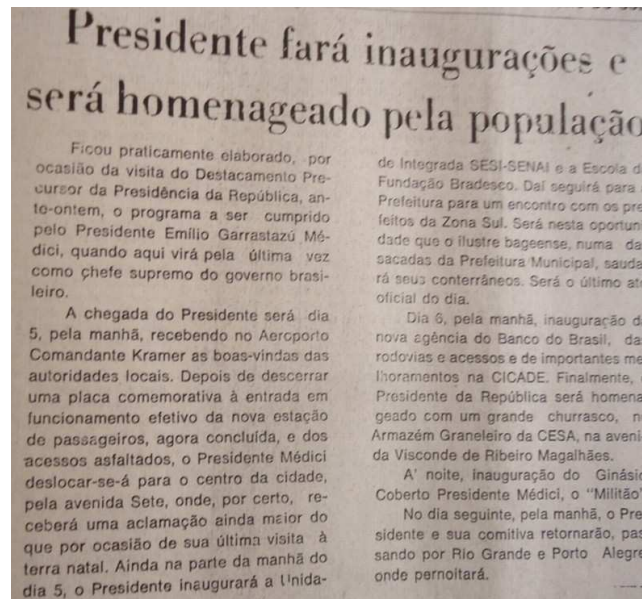
3 Reflexos na educação e obras realizadas no município de Bagé

Pela proximidade do Presidente da República com sua terra natal, a cidade de Bagé recebeu muitas obras durante o período em que Médici esteve no governo. A década de setenta foi um período de muitas construções e inaugurações no âmbito nacional, sendo que este reflexo também foi visível no município de Bagé, que contou com inúmeras reformas, construções e inaugurações.

Os primeiros anos da década de 1970 foram mesmo tempos de celebrações: comemorava-se o tricampeonato de futebol, as lutas de Eder Jofre, a expansão do sistema de telecomunicações e das fronteiras regionais que abriam novas estradas, construíam novas pontes e hidrelétricas; as indústrias cresciam em proporções consideráveis (CORDEIRO, 2009, p. 22).

A BR 153 – Aceguá–Bagé–Jeribá, recebeu mais de 200 quilômetros asfaltados, obra concluída e que foi inaugurada por ele. Foi concluída a estação de passageiros do Aeroporto de Bagé nomeada de Comandante Kramer, que ganhou acesso asfáltico e pátio de estacionamento.

Figura11
Matéria do jornal sobre as inaugurações na cidade de Bagé



Fonte: Jornal Correio do Sul. Bagé, 9 fev. 1974.

Considerações finais

Ao utilizarmos fontes de pesquisa como o jornal, temos as notícias que foram passadas por um filtro jornalístico e ideológico, criando a construção de uma memória coletiva. Nesta mesma perspectiva, o diretor do jornal Correio do Sul de Bagé mantinha uma amizade e uma relação pessoal com o então presidente da república, Emílio Garrastazu Médici, como foi constatado ao longo da pesquisa, por meio de fotos, matérias e entrevistas com as professoras da época. Assim, as notícias do período em que Médici esteve na presidência, declaram um cunho claramente positivo da época.

O período em que Médici governou o Brasil foi um dos mais violentos e repressivos da história do nosso país e do período militar (1964–1985), os tais Anos de Chumbo. Em contrapartida, na sua cidade natal, nada sobre o assunto fora divulgado.

Por outro lado, o governo de Médici também foi um período de crescimento econômico e sobre este mesmo assunto a historiadora Janaina Martins Cordeiro afirmou:

Particularmente, se pensarmos no caso dos anos Médici, nas imagens de *eufóricas* celebrações, de um lado, e de *sombrias* perseguições, de outro, podemos observar os meandros da construção da memória sobre esse governo e, de modo mais amplo, sobre a ditadura civil-militar: é importante tentar compreender a memória desse período tendo em vista a complexidade de um governo que é lembrado pela memória coletiva nacional como sendo os *anos de chumbo*, o período da *ditadura escancarada* (GÁSPARI, 2002), das perseguições e repressão desencadeada pelo *golpe dentro do golpe* a partir de dezembro de 1968. Mas que também é o período do “Milagre Brasileiro” e da grande euforia proporcionada pelo crescimento econômico; do entusiasmo pela conquista pelo tricampeonato mundial de futebol em 1970; dos estádios lotados aplaudindo o general-presidente da vez; da expansão das fronteiras, que integravam o país, e das grandes obras *faraônicas* (CORDEIRO, 2009, p. 15).

A censura estava instaurada, a tortura e os assassinatos tornaram-se práticas comuns dentro dos presídios, mesmo assim, nada constava nas páginas do jornal Correio do Sul de Bagé. Para isso, colaborou a propaganda favorável feita no período militar, em que, tentavam criar uma imagem de período próspero e crescimento das indústrias e consequentemente de empregos para a população,

o governo Médici destacou-se por ter sido o mais repressivo. Para fortalecer o regime e encobrir o clima de terror instaurado no país, montou-se um aparato de propaganda que tinha como base a ideia da cooperação dos brasileiros para o engrandecimento da nação (BRAICK, 2007, p. 661).

Bagé noticiou o lado positivo, o lado do crescimento de sua cidade e o prestígio por ter um presidente bageense. As obras e o crescimento da cidade foram notáveis e isto, possivelmente serviu para reafirmar ainda mais a figura de bons tempos da política militar brasileira. No entanto a sociedade, no interior de suas casas, não concordava com todos os atos políticos, mas por medo, não se manifestava. Segundo a professora A, afirmava que:

Eu tinha uma irmã mais velha, que era diretora de uma escola e a minha irmã se cuidava muito no falar, inclusive ela tinha uma colega que seguido era chamada no quartel general, se dissessem qualquer coisa levavam para o quartel general para depor. Porque daí alguém já tinha denunciado, quando chegava o militar para levar a pessoa para o depoimento” (Professora A, 23 de ago. 2016).

Na área da educação nessa época, as ações ficaram por conta de registro de inaugurações de escolas e centros educacionais, algumas dessas, que ainda hoje são importantes para o município. No entanto, é importante ressaltar que foi um período muito conturbado da história política do nosso país e sobre a educação nada se declara. Sobre o que se ensinava e como ensinava a professora B revelou:

É, vinha assim, não totalmente pronto né, mas vinha assim, itens a serem trabalhados. Eu peguei uma turma de primeira série, alfabetização, então aí a gente trabalhava, fazia um diário, não tinha aquela rotina (Professora B, 24 de ago. 2016).

Entre o que de fato foi vivido pela comunidade bageense, em especial ao que foi dito ou negado nas escolas aos alunos e o que foi registrado pelo jornal local da época parece ter existido um grande distanciamento. Não há como ignorar as possíveis consequências na formação daquela geração de alunos e daqueles professores, que geraram, inevitavelmente, ações para o presente e futuro.

Referências

ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil: Nunca Mais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

AUGUSTO, Agnaldo Del Nero. **Médici: A verdadeira História**. Belo Horizonte: Artes Gráficas Formato Ltda, 2011.

BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Volume único/ Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. 3 ed., São Paulo: Moderna, 2007.

CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Relume-Dumará. Rio de Janeiro: 1994.

CORDEIRO, Janaina Martins. **Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 22, nº 43, p. 85–104. jan–jun de 2009.

DEPARTAMENTO de Imprensa Nacional. **Síntese Biográfica do Presidente Emílio G. Médici**. Brasília: 1970.

DROSDOFF, Daniel. **Linha dura no Brasil: o governo Médici, 1969–1974**. (Tradutor Norberto de Paula Lima). São Paulo: Global, 1986.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed., São Paulo: Atlas, 2008.

JORNAL CORREIO DO SUL. Bagé: 1969–1974.

KARAWEJCZYK, Monica. **O Jornal como documento histórico: Breves considerações**. *Historiae*. Rio Grande: 1(3); 131–147, 2010.

LOPES, Mário Nogueira. **Bagé: fatos e personalidades**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

LOPEZ, Adriana. **História do Brasil**: uma interpretação. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

MÉDICI, Roberto Nogueira. **Médici**: o depoimento. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. Editora Contexto, 2006.

REZENDE, Antonio Paulo. **Rumos da história**: história geral e do Brasil. São Paulo: Atual, 2001.

AS GREVES DO MAGISTÉRIO ESTADUAL EM 1979 E 1980 SOB A ÓTICA DOS JORNAIS DO LITORAL NORTE GAÚCHO

Diana Patrícia Mauer
Bolsista Iniciação Científica - Fapergs
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
dianapmauer@gmail.com
Yago Schwartzhaupt de Souza da Silva
Bolsista Iniciação Científica - Cnpq
IFRS – Câmpus Osório
yago.haupt@hotmail.com
Maria Augusta Martiarena de Oliveira
IFRS – Câmpus Osório
augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Resumo

No período de ditadura militar, a situação salarial do magistério estadual encontrava-se em decadência e os professores não se sentiam tratados como trabalhadores. Para lutar por melhores condições salariais, melhor educação e maior reconhecimento, iniciou no Brasil o movimento de paralisações do magistério em 1979, organizado pelo CPERS. As reivindicações não foram totalmente atendidas, então as greves continuaram em 1980. No Litoral Norte Gaúcho, dois principais jornais traziam a temática da greve: Folha do Litoral e Correio do Litoral. Tendo em vista que, a imprensa tem o papel de difusor e formador de opiniões, o objetivo deste trabalho é analisar como a greve do magistério estadual foi divulgada na imprensa. Para a realização da pesquisa fez necessária a formação de um referencial teórico-metodológico, que abarcou tanto a utilização da imprensa como fonte de pesquisa, como o tema greves do magistério.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior que se dedica ao estudo da imprensa na cidade de Osório - RS, realizado no âmbito do Arquivo Histórico Antônio Stenzel Filho, que, além de catalogar as publicações periódicas da região, dedica-se à compreensão de como temas relacionados à educação eram percebidos através da imprensa.

Este trabalho visa analisar como a greve do magistério estadual ocorrida entre 1979 e 1980 foi divulgada na imprensa osoriense. A escolha do referido assunto deve-se ao grande número de notícias publicadas que versavam sobre a greve. Para a realização desta investigação, foram utilizados os seguintes jornais: Correio do Litoral e Folha do Litoral, ambos de circulação regional.

Para compreender o referido tema, fez-se necessário um breve estudo do contexto histórico, bem como a formação de referenciais teórico-metodológicos para a utilização da imprensa como fonte de pesquisa, os quais serão apresentados ao longo do texto.

As greves do magistério e seu contexto histórico

O Brasil, a partir de 1964, passou a ser governado por militares. Esse contexto de autoritarismo, além de desfavorável ao desenvolvimento democrático da nação, prejudicou a situação econômica do país. Assim, no ano de 1979, ocorreram diversas paralisações da população trabalhadora, como os operários, os padeiros e os professores. A situação do magistério público ia além do quadro de perdas salariais. O tratamento recebido pelos professores não era de profissionais da educação, mas sim de sacerdotes destinados a trabalhar em prol da educação (BULHÕES, 1983).

Segundo Bulhões (1983) o magistério tentava mudar sua imagem, tanto para ele como para a comunidade, deixava de ser imune às péssimas condições salariais e as dificuldades de trabalho. “O professor não era mais o sacerdote, mas sim o profissional em luta por melhores condições de trabalho e de vida” (p. 117). Assim, como profissionais, os professores reivindicavam uma solução definitiva para a questão salarial e pontos relacionadas à política educacional, como maiores verbas para a educação e maior participação do magistério nas decisões. Conforme Bulhões e Abreu (1992, p. 15-16), eram vários fatores requeridos e dificuldades encontradas:

O rompimento com a concepção do Magistério como sacerdócio e o reconhecimento da luta por valorização profissional; a busca de um parâmetro permanente para o reajuste dos salários (calculado em salários mínimos); a incorporação de reivindicações relativas à democratização da educação, a partir da luta salarial; a dificuldade de articular suas reivindicações específicas com a luta por um projeto educacional alternativo, predominando as lutas corporativas; a utilização frequente do instrumento da greve e a realização de greves longas em comparação com o setor privado; o surgimento do problema da recuperação das aulas após as greves.

No Rio Grande do Sul, o principal agente das paralisações era o CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação), que organizava assembleias, nas quais as paralisações eram discutidas e definidas, bem como as reivindicações. Como afirma Bulhões (1983), ocorreram aproximadamente 430 greves no país, no ano de 1979, envolvendo em torno de 3.241.500 grevistas “conforme a publicação ‘Balanço Anual Greve/1979’ do DIEEDE” (p. 126). A primeira greve do magistério aconteceu em abril do mesmo ano, em que era exigido o cumprimento dos acordos realizados no governo anterior, o então governador era José Augusto Amaral de Souza, tendo sido vice-governador no mandato anterior (FERREIRA, CORONEL, 2014).

Ainda no final da década de 1970, o Magistério enfrentou resistência do Governo perante a negociação. O governo estadual entrava em sintonia com o regime político autoritário vigente no país e se expressava com postura semelhante no tratamento da questão educacional, salarial e funcional da categoria (BULHÕES, ABREU, 1992). Em alguns momentos, o Governo rejeitou a negociação, e só aceitou mudar sua posição perante a mediação da igreja católica.

No ano de 1980, as reivindicações não foram totalmente atendidas, o que ocasionou na continuação da greve. Segundo Bulhões e Abreu (1992), “o crescimento da mobilização expressou-se no número de professores presentes nas assembleias, que passou de 3.000 na assembleia que deflagrou a greve de 1979 para 15.000 na que encerrou esta greve e para 17.000 na que encerrou a greve de 1980” (p. 32).

Neste ano, “o magistério público estadual superou o avanço que realizara em 1979, em termos de mobilização e organização” (BULHÕES, 1983). Assim, a categoria conquistou significativas vitórias, tanto na valorização profissional quanto por uma educação democrática.

Uso da imprensa como fonte

As fontes escritas utilizadas para essa pesquisa são periódicos produzidos e divulgados no século passado na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Considerando a imprensa como fonte de informação e formadora de opiniões e ideologias, os jornais se demonstram ricas fontes de análises.

Segundo Vidal (2008, p. 1), no âmbito da História da Educação, “a imprensa tem contribuído, nestes últimos anos, para historiar as pistas deixadas pelo indivíduo sobre o pensamento educacional ao longo do século XX no Brasil”. Trata-se de uma inovação do campo da pesquisa educacional, ocasionada pela visão ampliada sobre o uso das fontes da área de História da Educação. No estudo da educação, a utilização de periódicos consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período. Possibilitando, por meio disso, análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era sua ressonância no contexto social.

Para Bastos (2002), a imprensa é um dispositivo privilegiado para forjar sujeitos, sendo portadora e produtora de significações. Logo, a imprensa “constitui *verdades* ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em

detrimento de outros” (BASTOS, 2002, p. 153) e assim “produz e divulga saberes que homogeneizam, modelam e disciplinam o público leitor”.

Conforme essas considerações, deve-se ter em conta as várias disfunções da pesquisa em jornais. As notícias podem ser facilmente manipuladas e forjadas conforme a censura imposta pelo grupo político de poder ou pela corrente política adotada pela direção do jornal. Além disso, torna-se fundamental a percepção da linha tênue que distingue uma notícia puramente informativa daquela que carrega consigo um caráter opinativo. Vidal (2008, p. 4) atesta que “o documento não é neutro e sim intencional, por isso compete ao pesquisador levar em conta sua subjetividade e intencionalidade, submetendo-as a uma criticidade histórica, na busca de uma maior priorização do conhecimento científico”.

Um detalhe crucial para o julgamento dos fatos jornalísticos é o entendimento do público alvo do jornal em questão. Barbosa (2007) explica que, durante as primeiras décadas do século XX, o analfabetismo herdado do Império provocou mudanças na imprensa da época, o que alterou significativamente a estrutura dos jornais, que tentavam se adequar aos gostos de um público mais vasto. Desse modo, a imprensa do período é invadida pelas notas sensacionais, recheadas por ilustrações e fotografias em profusão e por textos leves e curtos.

Ao pesquisador é cabível saber quem são seus leitores para entender seus escritos e suas representações, uma vez que toda fonte documental se apresenta com verdades e mentiras, por ser ela uma expressão da vida de um homem, composta de certezas e incertezas. Em vista disso, é preciso ter um olhar crítico e minucioso sobre as fontes, discordando ou acreditando em todas elas, ou seja, que lhe apresente uma sensibilidade que lhe permita decifrar todas as pistas que uma determinada fonte de informação contenha (VIDAL, 2008, p. 4).

Durante os anos de 1979 e 1980, os periódicos pesquisados apresentavam notícias, colunas e cartas sobre a greve do Magistério Estadual. Foram transcritas 10 notícias referentes ao tema, nos jornais Folha do Litoral e Correio do Litoral, ambos de circulação regional, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Nos referenciais também foram encontrados excertos do jornal Zero Hora do mesmo período.

O jornal Folha do Litoral se encontrava associado a duas associações de jornais, durante o período da greve, Abrajori (Associação Brasileira dos Jornais do Interior) e Adjori (Associação dos Jornais do Interior do Rio Grande do Sul). O periódico apresentava passagens declarando que não responsabilizava pelas opiniões manifestadas pelos

colaboradores e que a opinião não era necessariamente a do jornal. Entretanto, o jornal Correio do Litoral não demonstrou suas associações ou textos, exonerando sua responsabilidade pelas publicações.

O diretor do jornal Folha do Litoral, em 1980, era José Vilmar R. de Souza, sendo também diretor do Correio do Litoral, em 1979, juntamente com Silvio Luiz G. Benfica. Os jornalistas responsáveis eram Alba Pereira, no Correio do Litoral, e Oswaldo Carlos Van Leewuen, no Folha do Litoral.

Os impactos da greve na imprensa no Litoral Norte Gaúcho

No ano de 1979, o jornal Correio do Litoral comentou a greve do Magistério em três notícias. A primeira notícia, publicada em 14 de abril, relatava a preocupação dos pais perante a greve, explicando que havia panfletos redigidos pelos pais circulando pela cidade, o jornal publicou a carta apresentada nos panfletos:

“Comunicação dos Pais

Estamos, diariamente, em contato com os professores, através de nossos filhos, acompanhando-os nas tarefas que lhes são dadas e nas solicitações que são feitas, como: contribuição para o CPM, apoio às promoções da escola, além de outros pedidos.

Percebemos que, pela paralisação das atividades docentes, nas escolas, as aulas serão recuperadas em período de férias, quando gostaríamos de reunir a família após um ano de árduo trabalho.

Sentimos, porém que diante de radicalização de alguns membros do Magistério, teremos, além deste prejuízo, a preocupação da influência negativa que poderá repercutir na formação da personalidade dessas crianças, que são nossos filhos.

Apelamos, portanto, a todos os pais que se conscientizem do problema e enviem seus filhos à escola, solicitando aulas, pois este, também, é um direito que lhes assiste.

Pais preocupados e descontentes” (CORREIO DO LITORAL, 14/04/1979, capa).

O jornal Correio do Litoral, quando apresentou a carta dos pais, manifestou sua contrariedade à luta dos professores, pois apoia os pais que estão contra a greve. A carta dos pais, publicada pelo jornal em 14 de abril de 1979, promove os valores conservadores, vigentes no período, ao mencionar a reunião familiar esperada no fim do ano letivo.

A carta dos pais menciona, ainda, que alguns professores estão radicalizando ao promoverem as paralisações e esse fato irá influenciar negativamente a formação de sujeito das crianças alunas. Assim, incentivam os outros pais a enviarem seus filhos à escola e pressionarem o magistério a retornar com as aulas. O jornal, ao publicar essa

carta, demonstra que seus editores não entendem como válidas as reivindicações dos docentes.

No dia 20 do mesmo mês, o periódico apresentou uma reportagem sobre as dificuldades dos professores do interior, que não tinham possibilidade de se reunir e organizar uma greve. Na semana seguinte, com a greve já encerrada, o jornal publicou uma carta resposta dos professores para a carta dos pais:

“GRATIDÃO À COMUNIDADE”

Os professores do Rio Grande do Sul afastaram-se da sala de aula por alguns dias para lutarem, unidos, na busca de uma justiça salarial.

Agora, voltamos, honrados pela dignidade e equilíbrio do movimento vitorioso.

O mérito das glórias alcançadas não é só dos professores, mas também da comunidade que compreendeu a nossa angústia e nos apoiou de forma extraordinária.

Aos pais e alunos, a nossa gratidão.

A solidariedade a nós emprestada jamais será esquecida. Haverá, isto sim, uma permanente retribuição de nossa parte, no empenho por um ensino melhor e um crescimento educacional ordenado da juventude estudantil. Unidos, sempre unidos.

Professores (CORREIO DO LITORAL, 27/04/1979, capa).

Na mesma reportagem, o periódico afirmava que a cidade de Osório, em que o jornal era publicado, era uma das mais engajadas no movimento grevista, participando ativamente das assembleias e debatendo a respeito da situação. Situação esta promovida pelo 13º Núcleo de Professores, órgão do CPERS, que situado na cidade era liderado pelo professor Osvaldo Rodrigues e com participação do professor Benito Izolan.

Com o fim da greve, algumas reivindicações foram atendidas, entretanto no ano de 1980, o magistério demonstrava-se descontente com o não cumprimento do acordo, conforme notícia publicada em 27 de março, no jornal Correio do Litoral. O periódico também afirmava que o Magistério Estadual agia mais racionalmente do que no ano anterior, e organizava-se nas assembleias, podendo ocorrer uma nova greve, caso o governo não se posicionasse.

No mês de outubro de 1980, o jornal Folha do Litoral publicou, a pedido, uma carta do líder do 13º Núcleo, convocando os professores para a assembleia próxima do CPERS. Segue a íntegra:

CENTRO DE PROFESSORES DO ESTADO DO R. G. DO SUL
13º Núcleo – Marechal Floriano, 1012 – Sala 5 – Fone: 663-1829 –
Osório

OS PROFESSORES JAMAIS FARÃO CUMPLICIDADE COM O SILÊNCIO

Não somos sacerdotes nem heróis.

Não somos pastores guiando ovelhas nem jardineiros plantando um novo amanhã. Não somos mártires, não somos desbravadores, não somos nem mães de toda uma geração.

Somos professores. Quase 100.000 em atividades no Estado.

Ensinamos poetas a ler e escrever.

Ensinamos engenheiros a somar, subtrair, dividir, multiplicar. Ensinamos nosso atleta a correr. Ensinamos os caminhos da geografia, as reações da química, os pensamentos da filosofia, os princípios da ética, do civismo e da Moral.

Ensinamos nosso povo a pensar.

Mas parece que tem gente precisando de um bom puxão de orelha.

No dia 20, em Assembléia Geral, os professores do Estado darão uma lição que alguns nunca quiseram aprender. De democracia.

Vamos debater, discutir, dialogar. Vamos brigar por nossas causas. Vamos defender a Lei. Vamos erguer nossas trincheiras e reforçar nossas defesas.

O que queremos: paridade ao pessoal de formação superior, conforme determina a Lei 6672/74.

Se vamos vencer, é outra questão, mas jamais faremos cumplicidade com o silêncio. Não faremos festas, não aceitamos flores de autoridades. Queremos justiça.

A falência do Estado é responsabilidade de quem o tem administrado, e não serão os professores, com seus minguados salários, que irão subvencioná-los.

Existem coisas muito mais largas para suportar o peso desta carga.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL

DIA 20, TODOS NA ASSEMBLÉIA.

OSVALDO RODRIGUES (FOLHA DO LITORAL, 17/10/1980, p. 4).

A carta afirma que os professores não iriam mais aceitar serem tratados como sacerdotes da educação. Como nos traz Bulhões (1983) a classe de trabalhadores da educação vinha tentando provar sua imagem de classe trabalhadora para si e para a comunidade, e não estava mais disposta a aceitar as péssimas condições de trabalho e salariais.

As fortes críticas presentes na carta dos professores contra o governo de José Augusto Amaral de Souza demonstravam a indignação do magistério com a responsabilidade a eles estabelecida. Nas notícias seguintes, o jornal assumiu uma postura favorável ao investimento na educação, afirmando que o Brasil só se desenvolveria com a educação nos planos reais dos governantes. Afirmou, ainda, em notícia publicada em 31 de outubro, que a comunidade deveria participar nas decisões políticas para auxiliar no pleno desenvolvimento.

No mesmo mês, o jornal Folha do Litoral publicou uma notícia comunicando uma paralisação dos professores, nos dias 30 e 31. O periódico manifestou sua posição em relação à luta do magistério, e destacou que a colaboração da comunidade é importante e que os alunos não seriam prejudicados por uma paralisação de somente 2 dias.

Está na hora de vermos a educação colocada entre as metas prioritárias no plano real dos governantes e não somente nos programas teóricos das intenções. Está na hora de admitirmos que o Brasil só atingirá um pleno desenvolvimento se houver um maior investimento em educação e uma maior participação da comunidade nos estudos e decisões da política educacional. (FOLHA DO LITORAL, 31/10/1980, contracapa).

Em novembro, o jornal Folha do Litoral apresentou excertos dos jornais Zero Hora e Folha da Tarde sobre a greve do Magistério. No mesmo dia, o jornal publicou uma notícia sobre as escolas paralisadas, destacando que na cidade de Osório a paralisação era total. Além de apresentar as expectativas dos pais e alunos, também apresentou seu desejo como jornal:

Há muita expectativa entre os pais e alunos com vistas a um acordo entre o Governo e Professores. Isso possibilitará o encerramento do ano letivo até o final do ano. De toda maneira já está assegurado que os estudantes não deverão sofrer prejuízos na vida escolar já que os dias parados serão recuperados e uma carga horária mínima deve ser cumprida.

Nosso jornal “A Folha do Litoral” almeja que logo se encontre uma denominação comum entre Estados e Professores e que as aulas reiniciem num ambiente de ordem e harmonia e o grande beneficiado de tudo seja a comunidade rio-grandense. (FOLHA DO LITORAL, 07/11/1980, p. 3).

Com o fim da greve, o 13º Núcleo de Professores do CPERS homenageou os professores membros da Comissão de Paralisação e Diálogo do Magistério Público Estadual, conforme publicação do jornal Folha do Litoral, em 28 de novembro de 1980. A notícia destaca que as cidades do Litoral Norte se fizeram presentes e ativas nos momentos decisivos da luta do Magistério.

O jornal Zero Hora manifestava diversos elogios ao governo do Estado, enquanto afirmava que o movimento grevista era ilegal. Como afirma Lopes (2007) o jornal Zero Hora “é tradicionalmente conhecido por ficar sempre ao lado dos governos, ou de partidos de direita”. Porém, quando o governo admitiu o diálogo, o jornal foi mais ameno “sem falar em radicalismo, justificando suas posições como ‘*Cumprindo seu dever de opinar sobre questões relevantes da comunidade em que está inserida*’” (MARQUES, 2013). O jornal a

nível estadual era mais firme em seu posicionamento, e perceptivelmente a favor do governo estadual, enquanto os jornais locais se mostravam mais flexíveis e receosos.

Considerações finais

A imprensa, importante meio de comunicação que atua no sentido de formar a opinião de seus leitores, foi amplamente utilizada para hora apoiar, hora criticar o movimento grevista do magistério estadual. Como foi mencionado anteriormente, a greve foi tanto criticada como defendida pelos periódicos regionais Correio do Litoral e Folha do Litoral. A carta dos pais descontentes e preocupados constitui-se em uma manifestação de conservadorismo e contrariedade aos ideais reivindicatórios presentes no movimento grevista. Nela, conforme afirmado, pode ser percebida a presença de diversos valores conservadores vinculados ao contexto político e social em que o país se encontrava. Valores tradicionais familiares foram abordados com o sentido de respaldar uma ação contrária à manutenção da greve. Além disso, o risco de que a mesma influenciasse os alunos, no sentido de que os mesmos poderiam seguir o exemplo de radicalização que os professores estavam promovendo. Em períodos de governos autoritários, movimentos reivindicatórios e de contestação costumeiramente são compreendidos como subversivos.

A carta dos professores, publicada pelo jornal Folha do Litoral, agradecendo o apoio da comunidade foi escrita por Oswaldo Rodrigues. Porém, não há comprovação de que a carta tenha sido escrita na cidade de Osório, pois aparenta ser uma carta geral do CPERS.

No ano seguinte, o mesmo periódico, publicou uma notícia em março afirmando que o magistério se demonstrava mais racional ao negociar com o governo antes de realizar uma nova greve. A relação entre racionalidade e a capacidade de negociação com o governo atua, uma vez mais, no sentido de apresentar a compreensão de que a reivindicação e a contestação são atitudes subversivas. Em outubro, quando o magistério organizou uma nova paralisação, o jornal não apresentou mais notícias sobre a situação.

Uma semana após, o jornal publicou uma notícia demonstrando apoio ao magistério. O periódico explicou que almejava por um acordo entre grevistas e governantes, e esperava por um retorno às aulas harmonioso e em ordem. Os dois termos encontram-se relacionados ao positivismo, também observado na notícia anterior com o “pleno desenvolvimento” do Brasil.

Em suma, o jornal Correio do Litoral, apresentava maior receio perante a greve, publicando uma carta dos pais contrária à greve. Enquanto o jornal Folha do Litoral, ainda

que indicasse receio, demonstrava também apoio aos ideais dos professores grevistas. Logo, o posicionamento deste foi indefinido, na tentativa de agradar as diferentes posições envolvidas. Já o jornal estadual Zero Hora, publicado na capital Porto Alegre, se apresentava contra o movimento grevista. “(...) no conteúdo de opinião ZH sempre foi severa na crítica aos movimentos de reivindicação docente” (MARQUES, 2013).

Referências

- BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa: Brasil, 1900-2000**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR., Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- BULHÕES, Maria da Graça. ABREU, Mariza. **A luta dos professores gaúchos de 1979 a 1991: o difícil aprendizado da democracia**. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- BULHÕES, Maria da Graça. **O Movimento do magistério público estadual do Rio Grande do Sul de 1977 a 1982**. Porto Alegre: UFRGS, 1983. Tese (Mestrado em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Identidades professorais em movimento no contexto do sindicalismo docente: a criação do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO (Pelotas/Brasil). In: **Cadernos de Educação**. Pelotas, 2014.
- LOPES, Poliana. **O Movimento Diretas Já e a Cobertura do Jornal Zero Hora: uma Análise a partir da Agenda-Setting**. Lajeado: Feevale, 2007. Monografia (Especialização em História, Comunicação e Memória do Brasil Contemporâneo) Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Feevale.
- MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. **O difícil parto das mobilizações: as greves dos educadores estaduais no Rio Grande do Sul e os editoriais da imprensa entre 1979 e 1982**. XI Encontro Estadual de História, 2012, FURG – Rio Grande.
- MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. Zero Hora, seus editoriais e as greves na educação pública estadual no Rio Grande do Sul durante o ocaso da ditadura militar-civil brasileira (1979, 1980 e 1982). In: **ESTUDIOS HISTORICOS** – CDHRPyB – Año V – Julio 2013 – Nº 10 – ISSN: 1668 – 5317. Uruguay.
- OZORIO, Maria Beatriz Vieira Branco. **As greves do magistério público estadual: memória de professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha (1980 – 1990)**. ASPHE.
- VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. **O uso dos impressos: como fonte e objeto de investigação para a história da educação**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju, 2008.

ESCRITOS IMACULADOS: CADERNOS DE HISTÓRIA, REGISTROS DE MEMÓRIAS DO COLÉGIO FARROUPILHA (1950-1962)

Dóris Bittencourt Almeida
Faculdade de Educação/UFRGS
almeida.doris@gmail.com
Ariane Simão de Souza
Pedagogia/UFRGS
arianedesouza@gmail.com

Resumo

Neste estudo, cadernos de História foram problematizados como documentos que permitem entrever algumas faces da cultura escolar dos anos 1950 e 1960. Produtos da cultura escrita, registros de memórias escolares, misturam intimidade e publicidade, deixam ver um pouco de seu autor, das práticas de ensino, da didática do professor, das concepções pedagógicas da escola, evidenciam aspectos das políticas públicas de educação de uma determinada época. O corpus documental da pesquisa consiste em cinco cadernos da disciplina História do Colégio Farroupilha, instituição de ensino fundada por imigrantes alemães em Porto Alegre, em fins do século XIX. Para além dessa empiria, têm-se as narrativas de memória de um de seus autores, produzidas por meio de entrevista. Os cadernos, com seu disciplinamento, suas formalidades, com sua ausência de espontaneidade, representam um fazer da escola, com diz Fernandes “desenham um território privilegiado, definindo uma teia de relações cuja pluralidade constitui um dos modos de viver e ver a escola” (2008, p.50).

Palavras-chaves: Escrita, História, Registros de Memória

Um convite para olhar cadernos antigos...

O que antigos cadernos são capazes de dizer acerca do passado de uma escola? Produtos da cultura escrita, registros de memórias escolares, esses artefatos provocam certo fascínio em quem os investiga. Poder tocá-los, senti-los nas mãos, entrar em seu interior, procurar imaginar aqueles e aquelas que escreveram e desenharam em cada página são ações aparentemente banais, mas que conferem vivacidade a esse suporte de escrita escolar.

Entendidos como representações do real, misturam intimidade e publicidade. Como janelas entreabertas, deixam ver um pouco de seu *autor*, das práticas de ensino, da didática do professor, das concepções pedagógicas da escola, enfim, evidenciam aspectos das políticas públicas de educação de uma determinada época.

Cadernos pequenos, em formato brochura, quase imaculados, trabalhos de *alunos artesãos*, escritos com tamanho esmero que chegam a comover. Cadernos da disciplina de História dos anos 1950 e 1960, alguns do Ensino Primário, outros do Ensino Ginásial,

narram a história ensinada a estudantes de diferentes idades e graus de ensino. Foram guardados por alguém, cuidados por alguém, por anos a fio. Como aquela que acalenta o filho nos braços, assim estiveram protegidos do abandono, salvaguardados, muito provavelmente não por quem escreveu neles, mas, via de regra, pelas mães. É assim que Luiz Carlos, autor de dois cadernos aqui investigados, afirma com naturalidade na fala e nostalgia no olhar: “Ora, foi minha mãe quem os guardou”. O ato de guardar é movido pelos afetos. “Guarda-se para se guardar”, diz Maria Teresa Santos Cunha (2014).

Passados anos, esses cadernos trilharam caminhos que os conduziram a novos refúgios. Resistiram à destruição e vieram habitar as estantes do Memorial do Colégio Farroupilha. Para além do abrigo familiar, são, nesse lugar de acolhida, admirados, manuseados com cautela, lidos e relidos. Para uns, são ainda objeto de contemplação, para quem pesquisa, transformam-se em objetos de estudo.

Houve um tempo em que não tinham a notoriedade que hoje possuem, especialmente considerando os meios acadêmicos. Mas, diante do contexto da ampliação da noção do que é considerado documento para a historiografia da educação, esse suporte de escrita escolar passou a ser valorizado, em sua interface com “a preocupação dos historiadores em examinar o vivido na sala de aula” (MIGNOT, 2007, p. 7). Castillo Gomez (2012) observa o quanto vem se alargando o interesse pelos cadernos como uma espécie de dívida da história da educação para com os materiais da ordem do comum, e, ao mesmo tempo, enfatiza a “inquietação por sua busca”. Situação beirando o contraditório, cadernos antigos finalmente adquirem um lugar como fontes de estudo; entretanto, aonde estão, como encontrá-los?

Definidos por sua *utilidade*, importantes apenas durante o ano letivo, chegado o seu fim, comumente, não têm mais razão de ser, e o seu destino imediato: o descarte. Entretanto, quando escapam desse *destino natural*, e conseguimos acessá-los, na condição de pesquisadoras, somos tomadas por uma espécie de encanto, pois são os cadernos patrimônios da educação, “testemunhos da cultura escolar e dos agentes que nela intervém, isto é, o devir cotidiano da escola” (CASTILLO GOMEZ, 2012, p. 68), que nos mantém, em certa medida, conectados com o passado.

Neste sentido, Arlette Farge (2009) afirma que “o arquivo é uma brecha no tecido dos dias... nele tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história” (p. 14). E prossegue: “O arquivo age como um desnudamento; encolhidos em algumas linhas, aparecem não apenas o inacessível, como também o vivo... a descoberta do arquivo é um maná que se oferece...” (p. 15).

Restariam, ainda, outros motivos que justifiquem investigar cadernos escolares de mais de cinquenta anos atrás? Subjetividades conduzem aos temas das pesquisas que elegemos. Neste estudo, a vontade de aliar afinidades profissionais e acadêmicas, ou seja, promover uma investigação afinada ao campo da história da educação, em uma investigação por meio do que ficou arquivado em cadernos escolares. Como diz Viñao Frago, “tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê e o que se vê” (2007, p. 15). Agora, fica o convite a “um desprendimento do presente” (FRANÇOIS HARTOG, 2013, p. 11), para, assim, conseguirmos nos aproximar dessas memórias escolares.

Movidas pela ideia do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), procurando *caçar* evidências do ensino de história em décadas pretéritas, aqui entendemos os cadernos como “dispositivos pedagógicos” (CASTIJJO GOMEZ, 2012), registros de memórias das aulas no Colégio Farroupilha. Como explica Chartier: “É no testemunho da memória, na recordação do testemunho que a História encontra a certeza na existência de um passado que foi, que não é mais e que a operação historiográfica pretende representar adequadamente no presente” (2011, p. 117).

O *corpus* documental da pesquisa consiste em cinco cadernos da disciplina de História do Colégio Farroupilha. Para além dessa empiria, tem-se as narrativas de memória de um de seus autores, Luiz Carlos Petry, produzidas em entrevista realizada em novembro de 2014.

Quadro 1.

	ALUNO/A	GRAU DE ENSINO	ANO	TÍTULO DO CADERNO
Caderno 1	Luiz	Primário (5º ano)	1955 (compilado)	História do Brasil
Caderno 2	Erico	Primário (2º ano)	1950	História do Brasil
Caderno 3	Erico	1 Ano Ginásial	1953	História Geral
Caderno 4	Luiz	3 Ano Ginásial	1953 (compilado)	História Geral
Caderno 5	Betty	4 Ano Ginásial	1962	História Geral

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Neste período, a diretora e orientadora do Curso Primário do Colégio Farroupilha foi D. Wilma Gerlach Funcke (1948-1966), que atuava como professora desde 1927, e o Diretor-Geral foi o Dr. Roberto Medaglia Marroni (1950-1961), sendo substituído pelo Pastor Rodolfo Jacob Schneider (1962-1968). As demais professoras do Curso Primário foram Alice Elisabeth Carolina, Íris Dreher (Mostardeiro), Maria Carmem Baños Delgado, Zilá Schmitz, Irene M. Petrick e Hedwig (Hedy) Schlatter Pieper. No Curso Ginásial, os

professores de História eram Helvetia Aronne, Astrogildo Fernandes¹, Earle Macarthy Moreira² e Dora F. Porto (TELLES, 1974).

Os cadernos foram produzidos na década de 1950 e início dos anos 1960. Portanto, a maioria deles registrou aulas que ocorreram nas dependências do chamado Velho Casarão, antigo prédio do colégio, localizado na Avenida Alberto Bins, no Centro Histórico da cidade³. Quem hoje circula pela região pode ter dificuldades em imaginar como seria aquela rua que, nos anos 1960, foi atravessada por grandes viadutos e túneis, necessários diante do crescimento urbano. Assim que a escola transferiu-se para outro bairro, o Velho Casarão foi logo substituído por um grande hotel, e as antigas e pacatas casas, muitas delas pertencentes aos descendentes de imigrantes alemães, foram arrasadas para ceder espaço a novos empreendimentos. Hoje, muitos desses prédios ainda sobrevivem, exibem em suas fachadas as marcas do tempo, marcas de um lugar que perdeu algo que o identificava, perdeu a presença da comunidade alemã que habitava os arredores e que também acabou se retirando para outras zonas de Porto Alegre.

Pelas narrativas de Luiz Carlos, visualizamos imagens de uma cidade em que talvez fosse possível outra forma de conviver e de desfrutar o espaço urbano. Recorda do quanto brincava no entorno da Avenida Farrapos, algo quase impensável nos dias de hoje, por ser uma via movimentadíssima, com seus corredores de ônibus, suas lojas comerciais, seus prostíbulos e suas casas noturnas. Está muito longe da rua tranquila que ainda habita em suas memórias.

Eu ia ao colégio a pé normalmente, eu desde o primeiro ano do primário eu ia sozinho a pé. Morava o quê? A quinze minutos caminhando, mas nunca ninguém se preocupou. Eu saía pela Cristóvão Colombo, passava na frente da Brahma, onde hoje é o Shopping Total e caminhava pela Alberto

¹ Formação em História pela Faculdade de Ciências em Letras/PUCRS, em 1948. Professor da Pontifícia Universidade Católica (FAUSTINO; JOÃO; CLEMENTE; ELVO, 1995). Permaneceu no Colégio Farroupilha até 1963 (TELLES, 1974).

² Formação em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1952 e em 1953, respectivamente. Em 1956, ingressou no quadro docente da UFRGS como professor da Faculdade aonde havia se formado. Lecionou no magistério por mais de trinta anos em diversas instituições de ensino, como os Colégios Sevigné, Farroupilha e Júlio de Castilhos. Na UFRGS, de 1956 a 1984, Earle foi professor auxiliar de ensino, assistente, adjunto e titular no Departamento de História da Faculdade de Filosofia. Foi nomeado reitor da UFRGS para o quadriênio 1980-1984. No mesmo ano, ao término de seu mandato, pediu aposentadoria do serviço público federal. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Macarthy Moreira foi professor titular do Departamento de História e cofundador do Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado e Doutorado. Desenvolveu linhas de pesquisas voltadas ao inter-relacionamento brasileiro-platino, ilustração e liberaisismos na península ibérica e ibero-americana, e encerrou as atividades no magistério em 2004 (<http://www2.camarapoa.rs.gov.br/>).

³ Sobre este tema, JACQUES, Alice Rigoni; ERMEL, Tatiane de F. *O Velho Casarão: um estudo sobre o Knabensechule des Deutsches Hilfsverein/Colégio Farroupilha (1895-1962)*, 2013.

Bins. Ali eu chegava. Onde é o Plaza São Rafael, o colégio era ali (Luiz Carlos Petry, entrevista em novembro de 2014).

Luiz Carlos nos conduziu a outra Porto Alegre, em que, por exemplo, o principal meio de transporte eram os bondes. Lembrou dos passeios com a mãe: “Quando eu incomodava muito, ela me pegava e pegava o bonde Teresópolis, que era a linha mais longa que tinha, ia até o fim da linha e voltava” (entrevista, novembro de 2014).

Entendendo os cadernos como um “território próprio”, dotados de uma “pluralidade de significações” (FERNANDES, 2007, p. 49), por meio da análise documental. O estudo examina a sua materialidade, a sua estética, os processos de didatização do ensino de História, procurando perceber descrições da vida escolar. Também são discutidos a abordagem de alguns temas, a proposição das atividades, os indícios de marcas dos alunos e dos professores, bem como a identificação de vestígios dos discursos educacionais vigentes.

Dispositivos escolares, portadores de um conjunto de práticas discursivas (GWIRTZ; LARRONDO, 2007), “escrituras disciplinadas” (MEDA, 2014), que, apesar de não configurarem escritas espontâneas, têm a capacidade de fazer dizer acerca dos processos de escolarização contemporâneos e pretéritos. Meda explica que a ausência de espontaneidade desses artefatos está relacionada ao “juízo adulto” (2014, p. 33), pois o controle do professor que examina os cadernos determina uma “autocensura em nível expressivo” (2014, p. 33). Em outras palavras, a internalização de determinadas condutas provoca a autorregulação daquele que utiliza esse suporte de escrita escolar. Portanto, a “criança é um escrevente forçado que escreve sempre para um adulto” (MEDA, 2014, p.33). Para Viñao Frago (2007), o caráter de regulação impossibilita a marca pessoal e subjetiva do autor, questões essas constatadas nos cadernos *imaculados* do Colégio Farroupilha.

A estética da perfeição

Nos cadernos analisados, nota-se uma forte preocupação com a estética em sua apresentação. Como uma prática higienista, observa-se uma quase obsessão com a assepsia, pois não há máculas e são raras as marcas deixadas por seus autores. Neste sentido, Viñao Frago (2007) fala dessa intenção de este artefato moldar uma espécie de “arquitetura moral da criança” (p. 23), produzida por um efeito estético e ético.

Essa evidência foi reforçada na entrevista com Luiz Carlos. Ao narrar o seu cotidiano de criança, nos anos 1950 em Porto Alegre, lembrou que, pela manhã,

frequentava as aulas no Colégio Farroupilha e, à tarde, ficava em casa acompanhado da mãe. Boa parte desse tempo vespertino ocupava fazendo os deveres de casa, entre estes a tarefa de “passar a limpo” as atividades desenvolvidas na escola. Neste processo de escrita, em que o esmero adquire tamanho significado, podemos pensar em uma “arte da escrita à mão, da artesanaria, de escrever certo e bem, permeado pelo controle de todo o corpo que se molda e se organiza a essa atividade” (CUNHA, 2014, p. 64).

Outro indício que corrobora as palavras de Luiz Carlos é o fato de termos encontrado folhas avulsas, dobradas no meio do caderno de Erico (1950) do Curso Primário. Chamou a atenção que o conteúdo dessas folhas repetia-se no caderno e que a professora corrigiu as folhas usando caneta com tinta vermelha. Concluímos que os escritos dos cadernos não expressavam uma produção efetiva de sala de aula e que fazia parte do cotidiano o dever de refazer as atividades escolares em casa. Percebemos que as marcas dos alunos nos cadernos são praticamente inexistentes, não aparecem nem na última página, nem nas marginálias.

Entretanto, há uma peculiaridade no caderno de Betty (1962). Em seu interior, localizamos a capa dobrada de uma *Revistinha*, “Cavaleiro Negro”. De acordo com Kendi Sakamoto⁴, trata-se de uma revista em quadrinhos de *bangue bangue*, contendo m torno de sessenta páginas, publicada entre 1952 e 1973. “Cavaleiro Negro” apresenta conteúdos diversos a seus leitores. Encontrar a capa de um exemplar da revistinha no meio do caderno é uma pista que possibilitou identificar outra face da aluna, mostrando uma prática de leitura que, em parte, trazia assuntos não escolarizados, mas também poderia se constituir em uma fonte de pesquisa, um auxílio para as tarefas escolares.

Como diz Maria Teresa Santos Cunha (2012), a busca por “rastros de leitores permite confrontar-se com variados objetos e diferentes formas de marcar os impressos lidos” (p. 22). Valendo-se de Chartier (2004), a autora explica que o estudo das “marcas deixadas pelos leitores” promove um melhor entendimento acerca das relações desses leitores com os impressos “para além dos usos autorizados” (p. 22). Na situação específica dos cadernos, podemos perceber o quanto é significativo encontrar a capa da *Revistinha* “Cavaleiro Negro”, provavelmente esquecida por Betty em meio ao material escolar. Em todo o acervo pesquisado, essa constitui a única evidência que deixa ver um pouco as preferências de leitura da aluna, possivelmente comum aos estudantes daquele tempo.

⁴ Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/wxs5e3bsd547/cavaleiro-negro-04024D1C3660C0C11326> .

O *corpus* documental compreende, portanto, dois cadernos do Primário e três cadernos do Curso Ginásial. Todos eles são em formato brochura, tendo as mesmas dimensões 14,2cm por 20,1cm. O caráter imaculado também tem a ver com a materialidade do suporte, e o formato brochura exerce, em tese, um poder de regulação maior, já que as folhas não podem ser retiradas sorrateiramente, pois compromete toda a sua estrutura, denunciando a ação. Entretanto, mesmo em meio a tanto controle, sempre há a possibilidade da transgressão. Durante a entrevista, Luiz Carlos contou que, em uma determinada situação, em uma aula de Música, precisou tirar a folha do caderno. Assim, retirou a “página central do caderno onde tem o grampinho”. Dessa forma, a estrutura do caderno manteve-se intacta, não ocorrendo risco de as demais folhas caírem.

Os cadernos apresentam a capa escura, variando o logotipo. No caderno 1, tem impresso um quadro da Heinen & Cia com os dizeres: “Caderno escolar pertence”, abaixo o nome do aluno e a série escritos à caneta por extenso. No caderno 2, está colada uma espécie de etiqueta destacando o nome e o logotipo da instituição “Ginásio Farroupilha”. Em letras bem miúdas, abaixo da etiqueta, o nome por extenso da “Tipografia Mercantil”. Consta o nome completo do aluno, em letras maiúsculas, acompanhado do ano escolar e turma “2ª”, seguido do nome da disciplina “História do Brasil”. Infere-se que a escrita seja da mãe pelo estilo da letra. O caderno 3 mantém a mesma etiqueta, a única diferença é o nome da Tipografia Mercantil que é substituído por “TM”. Aqui, continua o nome completo, seguido do ano escolar e turma “2ª série A” e o nome da disciplina “História”. Usa letras bastão, alternando com a letra cursiva. Aqui parece ser a escrita do próprio aluno. O caderno 4 diferencia-se, pois na capa está impresso com destaque o nome da Tipografia Mercantil, inclusive seu endereço e telefone. Nada consta sobre o colégio, nem sobre a disciplina. O aluno escreveu a lápis o seu nome com letra cursiva. O caderno 5, de 1962, volta a apresentar a etiqueta, com destaque para outra tipografia, agora Livraria Continente, seguido de dados como endereço, telefone e apenas o logo da instituição. A letra é da aluna que apresenta o seu nome completo, a disciplina “História Geral” e o ano escolar e turma “4ª série B”, ainda completa o seu número na chamada.

Protocolos dos cadernos

De modo geral, identificam-se os mesmos protocolos de escrita em todos os cadernos, tanto os do Primário, quanto os do Ginásio. Há uma evidência constante, os textos são necessariamente acompanhados por imagens ilustrativas, produzidas pelos alunos ou recortes de revistas e/ou livros diretamente identificados ao conteúdo de

História abordado naquele momento. Quanto aos desenhos, via de regra, são minuciosos, caprichados e pintados com todo o cuidado. Importante dizer que a prática da ilustração do conteúdo não é uma prerrogativa do Colégio Farroupilha, é herança do escolanovismo, algo recorrente nos processos de didatização do ensino, e, de algum modo, ainda permanece como estratégia de ensino.

Em relação à letra, percebe-se que não bastava ser legível, precisava ser bonita e perfeita. O caderno de Erico (1950) do 2º Ano Primário tem o formato de caligrafia⁵, mas os conteúdos são de História. Provavelmente, a intenção era aproveitar os temas da disciplina para exercitar a escrita extremamente disciplinada pela caligrafia.

Ainda sobre as ilustrações, cumpre destacar algumas questões interessantes. São protocolos de organização dos conteúdos, talvez entendidos como uma espécie de exercício de sistematização daquilo que era estudado, e aparecem com regularidade, tanto no Primário, quanto no Ginásio. Ou seja, o texto necessariamente precisava estar integrado com imagens, fossem elas desenhos do cenário aonde se desenrolava a trama, representações de personagens, de mapas ou até mesmo colagens de figuras referentes ao conteúdo histórico abordado.

No caderno de Betty (1962), há uma quantidade considerável de imagens sofisticadas. Como elas estão coladas cuidadosamente, apenas na parte de cima da folha, nas pontas, com fita adesiva, consegue-se ler o que havia do outro lado da figura. E aí percebemos que eram recortes de revistas em língua alemã ou, então, figuras retiradas da “Coleção Relâmpago: Os livros de ouro da juventude”⁶. O que essa prática revela? Estamos diante de um colégio elitizado, com alunos, muitos deles de origem germânica, que valorizavam o idioma alemão. De modo geral, as famílias tinham recursos para comprar periódicos e livros nacionais e estrangeiros. É possível que houvesse uma preferência por leituras vindas da Alemanha. Essas são evidências que revelam aspectos da circularidade das práticas de leitura daquela comunidade que mantinha os filhos no Colégio Farroupilha.

Na entrevista, Luiz Carlos relata que as figuras coladas em seus cadernos eram retiradas da Revista “O Tico Tico”⁷. Em suas páginas, são encontrados passatempos, mapas educativos, assuntos ligados à literatura juvenil, ciências, artes, entre outros. A

⁵ Sobre cadernos de caligrafia, consultar BASTOS, Maria Helena Camara. *Um retrato multicolorido da escola: os cadernos de uma aluna singular (1953-1957)*, 2013.

⁶ A Coleção “Relâmpago: Os livros de ouro da juventude”, da Editora Vecchi Ltda., foi fundada por uma família de descendentes italianos. A editora produzia revistas, com álbum de figurinhas, sobre os mais diversos temas, como, por exemplo, as revistas álbuns: “A locomoção através dos tempos e Flores do mundo inteiro em mágicas figurinhas” (Disponível em: http://www.brinquedoseculovinte.blogspot.com.br/2009_08_16_archive.html).

⁷ Essas informações foram consultadas em <http://www.hemerotecadigital.bn.br/artigos/o-tico-tico>

Revista “O Tico-Tico”⁸ foi lançada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva, sendo a primeira a publicar histórias em quadrinhos no Brasil. “Reco-Reco, Bolão e Azeitona” são os personagens lembrados por Luiz Carlos, que definiu o periódico como “extremamente útil”. De acordo com Moisés (1976 *apud* ARRIADA, 2012), “essa revista exerceu por anos seguidos uma benéfica e penetrante influência na formação da juventude brasileira; várias gerações nela se instruíram e se recrearam, no mais sadio dos espíritos pedagógicos” (1976, p. 474).

O estudo de Rubio (2007) auxilia no esclarecimento do provável sentido dessas ilustrações, dotadas de uma “qualidade excepcional” (p. 240). Explica que se desenvolvia a estética como um dos objetivos da escolarização, fato respaldado pela quantidade de desenhos e por sua constante presença nos cadernos.

Embora este estudo não vá na direção de contrastar os cadernos com manuais escolares da época em questão, é importante destacar a pesquisa de Rubio, indicando que esses manuais orientavam a prática da ilustração, apresentavam aos leitores “ilustrações de forma exata e estrita” (p. 246). Nas palavras da autora, “o desenho não é uma atividade em si mesma sempre aparece acompanhando de um conteúdo ou ilustrando um conceito que se pretende transmitir” (p. 250).

O não atendimento à exigência de ilustrar implicava reações dos professores. Vejam-se os cadernos de Erico (1950 e 1953): as poucas vezes que se percebe a presença do docente não é para elogiar e sim para chamar a sua atenção, pois, provavelmente, no seu entender, ele não havia se esforçado o bastante na tarefa de representar o tema ensinado. Um exemplo é quando reclamou o complemento do desenho, escrevendo “Significando?”, é possível que não tenha compreendido a imagem produzida pelo aluno ou tenha considerado a mesma insuficiente. Também solicita “Mais ilustrações”, neste caso específico, estudavam as Invasões Holandesas, tema que ocupou três páginas do caderno, tendo o aluno desenhado apenas na página posterior depois da recomendação do professor. Pode ser que o desenho só tenha sido feito após a correção. Infere-se que havia necessidade de as ilustrações dialogarem diretamente, na mesma página do texto escrito. Como isso não aconteceu, o aluno foi repreendido. Parece que este nem sempre estava disposto a tal atividade, pois alguns desenhos são

⁸ Sobre a Revista “Tico-Tico”, importa destacar a pesquisa de Zita de Paula Rosa (2002). A revista destinava-se ao público infantil. Circulou no País por mais de cinquenta anos, e sua primeira edição data de 1905, estendendo-se até o início dos anos 1960, constituindo um conjunto de mais de 2.000 exemplares. Nas palavras da autora: “Suas histórias, ilustrações e editoriais falam da casa, da rua, da cidade, do campo, do quintal, da família, da escola, da fábrica, da comunidade, da pátria, entre outros temas e fornecem um instigante quadro de visões de mundo de diferentes classes sociais” (p. 7).

diminutos, ocupando o espaço de uma linha do caderno, quase indecifráveis, o que, acreditamos, não agradava a professora. Importa dizer que essas marcas da professora são quase imperceptíveis à primeira vista, pois o caderno de Erico⁹ (1953) mantém o mesmo estilo de capricho que os demais aqui analisados. É preciso olhar cuidadosamente para perceber esses pequenos desvios dos padrões escolares estabelecidos.

Prosseguindo na análise das marcas dos professores deixadas nos cadernos, constata-se que são bem poucas. Há cadernos, como o de Betty (1962), em que não há nenhuma evidência nesse sentido. Portanto, não se observa regularidade, e, quando aparecem, são sempre em vermelho: algumas vezes elogiam, em outras fazem críticas. No caderno do Curso Ginásial de Erico (1953), encontramos “Mais capricho” e “Desdobre as páginas”. O aluno quebra outros protocolos, não segue a recomendação e sublinha palavras dos textos, talvez aleatoriamente, atitude essa advertida pelo professor, “com encarnado, só nos títulos gerais!”. Este caderno guarda a peculiaridade de ser o único, entre os cinco examinados, em que se observou a prática da professora atribuir notas ao caderno que variavam de 7,5 a 10, circuladas, colocando, na sequência do conceito, o mês e o ano correspondentes. Entretanto, também não foi possível identificar uma regularidade nessa apreciação da docente, de acordo com a tabela a seguir:

Quadro 2 - Caderno de Erico, Primeiro Ano Ginásial, 1953, História Geral

MÊS	NOTA
Abril	8
Maio	8
Agosto	7,5
Setembro	8,5
Outubro	10

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Diferentemente do caderno de Erico (1953), o de Luiz Carlos (1953) apresenta comentários da professora, sempre elogiosos, tais como, “Excelente”, “Esta lição está lindíssima!”, “Muito lindo!”. Ela corrigiu os erros de ortografia, escrevendo por cima da letra do aluno ou complementando informações, sempre em vermelho.

⁸ Leandro Telles (1974) destaca os nomes dos alunos do Colégio Farroupilha aprovados no exame vestibular em 1959. Entre eles consta Erico Wickert, aprovado para o curso de engenharia no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Para receber tais comentários elogiosos, era preciso muito empenho. Tamanha meticulosidade certamente implicava em permanecer horas dedicando-se a tarefa da escrita, desenho e colagens. Outra época, em que talvez não se sentisse tanto a aceleração do tempo, em que as crianças estudavam pela manhã e passavam as tardes com as mães e os irmãos se dedicando aos deveres de casa. Entretanto, não sejamos ingênuos, pois naturalmente nem todas as crianças se portavam assim. E o que terá sido de seus cadernos? Será que foram guardados? Conclui-se que para, além do afeto, há uma tendência em se preservar aqueles materiais impecáveis que denotam orgulho dos pais em relação ao *sucesso* escolar de seus filhos. Tal ideia foi discutida na entrevista com Luiz Carlos, que reforçou o fato de sua mãe ter guardado os seus cadernos, que hoje estão no Memorial do Colégio Farroupilha e, em um deles, o de Língua Portuguesa, consta um pequeno texto em que Luiz Carlos dedica o caderno ao pai como presente de Natal. Não sabemos quem fez essa compilação, mas é possível que tenha sido obra da própria mãe. Segundo o entrevistado, a mãe era uma pessoa extremamente dedicada ao filho, o acompanhava nas tardes enquanto fazia os deveres de casa, tarefa que incluía passar a limpo as lições da aula e fazer as ilustrações. Ele nos diz que aquele era outro tempo, em que “não perdia nenhum minuto vendo televisão, porque não existia. Hoje, imagina o cara fazer um caderno desses. Horas a fio numa tarde tendo televisão, computador, né? iPad, iPhone... não tem como, é outro mundo” (entrevista em novembro de 2014).

Os cadernos do Primário são escritos a lápis até o terceiro ano, e, nas etapas seguintes, usava-se a caneta tinteiro, que era uma tradição no Colégio Farroupilha, mantida até os anos 1990. Em sua maioria, nota-se o uso de sublinhados como protocolo que direciona a leitura e destaca o que era considerado de maior relevância para o estudo. No caderno de Betty (1962), os títulos de cunho mais geral são sublinhados com duas linhas, e os subtítulos uma única linha, em vermelho ou em preto. Do mesmo modo, palavras consideradas importantes também são sublinhadas com um único traço. No caderno do Ginásio, de Erico (1953), há apenas sublinhados com um traço para títulos, subtítulos e palavras importantes, fato advertido pelo professor que só admitia o sublinhado em vermelho nos títulos gerais. Desse modo, a repreensão de Erico foi pelo fato de não ter respeitado os protocolos estabelecidos.

Nos cadernos do Primário, os sublinhados não são observados. Entretanto, há um regramento que se mantém no sentido de a ilustração maior e mais caprichada aparecer sempre ao final do conteúdo trabalhado.

Outro aspecto a salientar é a utilização de *chaves* como meio de sistematização dos conteúdos trabalhados. Aparecem, com maior frequência, nos cadernos do Ginásio de Erico (1953) e Betty (1962), mas ocasionalmente também estão nos cadernos do 5º ano Primário de Luiz Carlos (1955). Por exemplo, o caderno de Betty (1962) sempre inicia o conteúdo com um texto geral, “As primeiras civilizações”, segue-se a apresentação desses povos, que serão desdobrados na sequência. Depois, uma sucessão de esquemas com uso de chaves para explicá-los. “O Egito” é o tema e cada subitem compõe uma chave, que, por vezes, multiplica-se em outras, “O país e o povo”, “História e Política”.

Em alguns cadernos, ao fim do texto explicativo, há um questionário acerca do tema estudado. Imagina-se que, para responder às questões, havia a necessidade de consulta ao livro didático, fato respaldado, pois, em algumas respostas, a aluna complementa com o número de uma página que deve ser a página do livro. Como a maioria dos questionários daquela época, as perguntas estão em nível de identificação, memorização e explicação de fatos, a título de exemplo: “Como surgiu a egiptologia?”, “O que se sabe sobre as letras, ciências e artes dos egípcios?”, “Quais os períodos históricos do Egito?”.

O caderno do Ginásio de Erico (1953) mescla temas específicos de História Geral e de História do Brasil. Apresenta um título em letras maiúsculas, como “Governo Geral”, expõe os assuntos em forma de esquemas explicativos, destacando as causas e os fatos. Também faz uso de chaves, mas não apresenta questionários.

Em relação aos temas apresentados, o caderno do Primário de Erico apresenta algumas singularidades. Primeiramente, por ser um caderno de caligrafia, todo escrito lápis, mantém a seguinte organização: começa com um desenho ocupando sempre a metade da página, seguido do título “Os indígenas”, “Caramuru”, “O descobrimento do Brasil”, “O grito da independência”. São pequenos textos que acompanham os desenhos e não há atividades complementares.

Para entender a *força* de todos os protocolos nos cadernos de História do Colégio Farroupilha, Castillo Gomez auxilia, reforçando a importância do estudo desses modos de regramento para melhor “conhecer a competência dada às mãos que escrevem” (2012, p. 68). É assim que o autor explica as funções das letras maiúsculas e minúsculas:

A sequência dos conhecimentos e dos exercícios collage entre escritas à mão e recortes impressos ou fotografias e documentos colados, a relação entre o texto e a página, a função da cor [...] entre outros

detalhes são também maneiras de aprofundar as distintas apropriações da cultura escrita por aqueles que escrevem (2012, p. 68).

Diante de todos esses indícios, vê-se que o caderno constituía-se como um exemplar, uma espécie de *prova* do aprendizado do aluno, um instrumento que atestava o seu desempenho escolar, legitimado por meio de um suporte de escrita esplêndido do ponto de vista da organização, da higiene e do capricho, reforçados por belos desenhos ilustrativos.

Temáticas abordadas nos cadernos de história

Uma análise dos cadernos na perspectiva do ensino de História permite observar, sem maiores surpresas, a manutenção de um viés eurocêntrico, com ênfase nos estudos referentes à Europa Ocidental. As abordagens tematizando o Brasil aparecem secundariamente, quase como um apêndice das chamadas *grandes civilizações europeias*.

Uma amostra dessa perspectiva encontra-se no caderno do terceiro ano Primário de Luiz Carlos (1953). Na sétima lição, o assunto é a “colonização do Rio Grande do Sul”. Naquele ano de 1953, completava-se 129 anos da chegada dos primeiros imigrantes alemães ao Estado. No final do texto, uma frase parece sintetizar a discursividade que se procurava imprimir ao ensino de História: “O Rio Grande do Sul deve grande parte de seu progresso aos colonos europeus principalmente alemães e italianos que aqui vieram para trabalhar para o maior enriquecimento do Brasil”.

Cumprе ressaltar que essa era uma prerrogativa própria da constituição da História como disciplina¹⁰, que remonta ao século XIX e se adensou com o advento da República, caracterizando seu ensino nos anos 1950 e 1960. O que prevalece é “o espaço de uma história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites” (NADAI, 1993, p. 152).

Cadernos não se constituem em artefatos escolares descolados de um contexto maior, em certa medida, permitem entrever em seus escritos as políticas educacionais de uma determinada época. Segundo Bastos (2013), “as instituições, as práticas e os métodos escolares inserem-se naturalmente na história política, social e cultural do País” (p. 308). Importa não entender a educação como apenas um mero reflexo da sociedade maior. Bastos (2013) explica que “ela tem seu *modus operandi*, orientado geralmente por concepções filosóficas, políticas, sociais, culturais da sociedade de referência” (p. 308).

¹⁰ Sobre este tema, ver BRUTTER, Annie. *Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a história ensinada no século XVII*, 2005.

Neste sentido, faz-se aqui uma referência à segunda Reforma Educacional do século XX, promovida pelo Ministro Gustavo Capanema, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, ainda na vigência do Estado Novo. Considerando o contexto, autores como Dallabrida veem nessa legislação a expressão da ideia de “modernização autoritária da sociedade brasileira” (2013, p. 2). Assim, a Reforma traduzia uma necessidade de reestruturação educacional para o cumprimento das novas finalidades do ensino, que, embora mantivesse programas curriculares factuais, permaneceram temas consagrados no século XIX pela disciplina.

Destaca-se o caráter nacionalista e humanista do ensino secundário preconizado pela Reforma. Sob a égide da propaganda ufanista, há uma efetiva valorização da História enquanto disciplina curricular, sendo que a História do Brasil passou a adquirir alguma autonomia, diferenciando-se da História Geral.

Entretanto, ainda falando acerca de legislação, cumpre ressaltar a Portaria nº 1.045/1951, que anunciou um conjunto de medidas educacionais afinadas ao processo de redemocratização da sociedade brasileira pós-Estado Novo, instituindo outra Reforma na Escola Secundária Brasileira. Nela, propõe-se que o ensino de História procure agregar os fatos do presente e deles partir em direção às discussões do passado. Preconiza-se o ensino intuitivo e crítico. Insiste-se no desenvolvimento de certas habilidades como raciocínio, fixação, investigação, capacidade de ilustração, produção de esquemas e julgamento de valores, que também eram recomendados. Buscando aproximar-se dos princípios da Escola Nova, a portaria enfatizava a relevância do estudo da História como meio de melhor compreender o presente (SCHMIDT, 2012).

Pela análise dos cadernos, observa-se a adequação à Reforma Capanema e à Portaria de 1951. Há uma evidente divisão entre História Geral e História do Brasil, embora prevaleçam os conteúdos de História Geral, entendendo-se essa como História da Europa Ocidental. A presença constante das ilustrações e de esquemas nesses cadernos segue as orientações da referida portaria.

Apresentamos a seguir os conteúdos do Ensino Primário e Ginásial, conforme análise dos cadernos.

Quadro 3 - Listagem de conteúdos que constam nos cadernos analisados

Erico – 1950 (2º A) – Primário
Os indígenas
O descobrimento do Brasil
Caramuru
Revolução Farroupilha

O descobrimento da América
O Padre Anchieta
Um grande brasileiro
O grito da independência

Luiz – 1953 (3º) – Primário
Tempos antigos
Descobrimento do Brasil
Tiradentes
Abolição da escravatura
Fundação de Porto Alegre
Primitivos habitantes do RS
Duque de Caxias
Independência do Brasil
Os sete povos das Missões
Santos Dummond
Colonização do RS

Luiz Carlos – 1955 (5º) – Primário
A abolição da escravatura
Proclamação da República
Governo provisório
Maurício de Nassau
Restauração da Monarquia portuguesa
Insurreição pernambucana
Inconfidência Mineira
Transmigração da Família Real
Independência do Brasil
Primeiro Reinado
Governos regenciais
Revolução Farroupilha
Segundo Reinado
Guerra do Paraguai
Descobrimientos marítimos
Descobrimento das Américas
Tratado de Tordesilhas
Descobrimento do Brasil
Descobrimento de Pinzón
Primeira expedição exploradora
Capitanias hereditárias
1º, 2º e 3º Governador Geral
Bandeiras e bandeirantes
Domínio espanhol
Invasões holandesas

Erico – 1953 (1ª série A) – Ginásio
Final da Idade Média
Grandes navegações
Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil
Expedições exploradoras
O índio
Capitanias hereditárias
Governo geral

Dualidade de Governo
Invasões holandesas
Vice-Reis
Inconfidência Mineira
Revolução Republicana de 1917

Betty – 1962 (4ª série B) – Ginásio
História geral
As primeiras civilizações
Egito
Assírios e caldeus
Persas
O monoteísmo hebraico
Fenícios
Grécia
Roma
História moderna e contemporânea
O Renascimento

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Ao consultar o Decreto nº 8.020, de 1939, que institui o “Programa mínimo para as escolas primárias”, observamos que, em certa medida, o Colégio procurava seguir o que era determinado pela lei. De antemão, notamos que, embora a legislação use o termo “Estudos Sociais”, os cadernos analisados não apresentam tal nomenclatura, aparecem de modos distintos “Caderno de História” e “Caderno de Geografia”. A lei previa que, no segundo ano, a abordagem nas aulas de História valorizasse “tempos imediatamente anteriores ao nosso” (p. 89), o que não se verifica no caderno de Erico (1950), pois não consta nenhum tema nessa perspectiva e os conteúdos encontrados referem-se a fatos ocorridos entre os séculos XVI e XIX.

Afora essas questões, percebemos uma sintonia entre o que diz a lei e os programas do Colégio Farroupilha no que se refere ao tratamento dos povos indígenas. O decreto destaca “vida primitiva, os selvagens” como conteúdos do segundo ano. No terceiro ano, estava previsto os “primeiros habitantes do Rio Grande do Sul” e, na sequência, o foco é “aspecto físico dos primeiros habitantes”. Outro conteúdo que chama atenção é a “influência da colonização alemã e italiana do ponto de vista econômico e cultural” (p. 100), algo isolado no decreto, previsto para o terceiro ano, que desconsidera as possíveis contribuições de outros grupos étnicos. Em relação aos programas do quarto e quinto anos do Primário, nota-se um incremento de conteúdos provavelmente tendo em vista a continuidade dos estudos no Curso Ginásial. Vale ressaltar que ideias de

nacionalismo, vultos da pátria e símbolos nacionais comparecem na legislação e estão permeados em todos os anos escolares nos currículos de História do Colégio Farroupilha.

Um dos objetivos desse estudo é tentar perceber, por meio da análise dos cadernos, como foi apresentada a História do Brasil aos alunos, notadamente as narrativas acerca dos povos indígenas e dos negros nos Cursos Primário e Ginásial.

Com relação aos povos originários, no caderno do terceiro ano (e segundo ano) primário de Erico (1950), observa-se que as aulas iniciaram com esse tema. Os indígenas foram desenhados com arco e flecha, cocares e ocas ao fundo. Em relação ao texto, a presença dos verbos no tempo pretérito, como, por exemplo, “eles moravam no mato com os animais”, “usavam arco e flecha”, “se alimentavam com peixes, aves frutas...”. Isso denota uma concepção que coloca os indígenas como povos do passado, como se não mais existissem na sociedade brasileira ou, então, já estivessem totalmente aculturados.

Chama a atenção o uso da palavra “selvagem” para identificá-los e, do mesmo modo, para nominar os animais com os quais conviviam. Assim, índios e animais partilham de uma característica em comum. Chama a atenção uma frase que complementa o texto, afirmando que “os índios antropófagos comiam a carne dos inimigos”. Assim, reforça-se a ideia do índio genérico, estereotipado, um ser dotado de exotismo por suas práticas que o distanciam de uma *sociedade civilizada*. Sobre a religiosidade, cumpre destacar que há uma referência a um deus único, o Tupã. Não há qualquer consideração à diversidade linguística. A abordagem limita-se a isso.

No caderno de Erico (1953) do Ginásio, a abordagem segue na lógica do eurocentrismo, e, ao final da Idade Média, com as grandes navegações, o Brasil passa a inserir-se como tema da aula. Dentro do “Descobrimento”, os indígenas aparecem com o subtítulo “Usos e costumes do índio do Brasil”, e tal conteúdo ocupa seis páginas. Apresentam-se características generalizantes, referentes à habitação, falando da oca, taba e ocará. Concepções acerca da família, do papel de homens e mulheres, concepções políticas, econômicas, culturais. Há um item intitulado “Estado Cultural” em que se apresenta o “grau de adiantamento”, distinguindo entre “os mais adiantados, aqueles com alguma cultura e os mais atrasados”. Não há nenhuma explicação para a atribuição desse critério, sendo os mais adiantados os tupis guaranis e os mais atrasados os tapuias. Discute-se brevemente a origem do índio na América, apresentando o Estreito de Behring. E, na sequência, há uma classificação e localização de alguns povos indígenas, Tupis Guaranis, Arauaques ou Maipures, Gês ou Tapuias, e Caraíbas.

O caderno de Luiz Carlos (1953), do Curso Primário, é o único dividido “em lições” e diferencia-se dos demais por não seguir exatamente a cronologia do tempo, é focado na História do Brasil. Insere a fundação de Porto Alegre e fala dos indígenas, destacando os “primitivos habitantes do Rio Grande do Sul”, permanece a expressão “tribos selvagens”, nomeiam-se e localizam-se alguns povos do Rio Grande do Sul, como guaranis, minuanos, charruas, entre outros.

Em relação à questão dos negros no Brasil, há um silêncio nos cadernos, constando apenas nos dois cadernos de Luiz Carlos (1953 e 1955). No caderno do terceiro ano primário (1953), a “4ª Lição de História” tem o título “Abolição da escravatura”. O discurso difundido naquela época poupava os indígenas do trabalho servil e colocava os negros como aqueles que teriam condições para esse tipo de trabalho. Segundo o texto escrito pelo aluno, o costume dos indígenas com a vida em liberdade os impedia de adaptarem-se à escravidão. Fala-se brevemente em navios negreiros, compra, maus-tratos e, rapidamente, se atinge o ano de 1888, sobressaindo a Princesa Isabel, sendo a sua imagem colada no caderno.

Observando o que foi apresentado nos cadernos como conhecimento histórico, evidenciam-se como recorrência as abordagens de fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés decorrente da atuação épica de personagens. Mostrava-se aos alunos uma história descritiva, homogeneizadora, em que as narrativas eram naturalizadas, princípios esses coerentes aos conceitos que se tinha acerca da disciplina naquela temporalidade.

Considerações finais

Neste estudo, cadernos de História do Colégio Farroupilha foram problematizados como documentos que permitem entrever algumas faces da cultura escolar dos anos 1950 e 1960, notadamente aspectos referentes ao ensino dessa disciplina. Materiais efêmeros, conservados seletivamente e costumeiramente guardados por outros que não os seus escreventes são, aqui, entendidos como dispositivos pedagógicos. Os seus discursos permitem perceber a construção de modelo de escola e de concepção de ensino, afinados ao contexto político e educacional daquela temporalidade.

Diante de tantos “matizes observáveis” (CASTILLO GOMEZ, 2012, p. 68), observou-se o apelo estético na escolarização que se traduzia, entre outros modos, na produção escrita dos cadernos, marcados pelo esmero e pela busca da perfeição. Naquele contexto, a obediência a protocolos, como uso da caneta tinteiro, sublinhados,

letra meticulosa, uso de ilustrações e/ou recortes articulados aos textos, desenhos de mapas e esquemas explicativos, confere uma determinada padronização regrada, caracterizando um estilo de produção escrita em que beleza e elegância eram atributos fundamentais.

Sobre o ensino de História propriamente dito, nota-se um ajustamento à legislação vigente. Os temas abordados seguem uma perspectiva cronológica, tendo a Europa Ocidental como baluarte que direciona um modo de entender os princípios da disciplina. Ainda pensando nas abordagens étnico-raciais, constata-se que a ausência ou o estereótipo são as formas que indígenas e negros historicamente foram tratados na escola.

Os cadernos, com o seu disciplinamento, as suas formalidades, a sua ausência de espontaneidade, representam um fazer da escola, e, com diz Rogerio Fernandes: “Desenham um território privilegiado, definindo uma teia de relações cuja pluralidade constitui um dos modos de viver e ver a escola” (p. 50).

REFERÊNCIAS

- ARRIADA, Eduardo. Em busca da infância perdida: rastros, relatos, recordações. In: BARBOSA, Maria Carmem (Org.). *A infância no ensino fundamental de nove anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Um retrato multicolorido da escola: os cadernos de uma aluna singular (1953-1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Orgs.). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, 2013.
- BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. Cortez, 2007.
- BRUTTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a história ensinada no século XVII. *Revista História da Educação*, v. 9, n. 18, 2005.
- CHARTIER, Roger. O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier – A força das representações: história e ficção*. Chapecó/SC: Argos, 2011.
- CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP, 2004.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Pelo trabalho da mão infantil: práticas de escritas (auto)biográficas em um jornal escolar infantil (1945-1962). In: MIGNOT, SAMPAIO, PASSEGGI (Org.). *Infância, aprendizagem e exercício de escrita*. Curitiba: CRV, 2014.
- _____. Palestra proferida em encontro da disciplina “Itinerários de pesquisadores em História da Educação”, promovida pelo PPGEDU/UFRGS, set. 2014.
- _____. Rastros de leituras: um estudo no acervo de livros do Museu da Escola Catarinense (décadas de 20 a 60 do século XX). *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 18-27, jan./abr. 2012.
- DALLABRIDA, Norberto; TREVIZOLI, Dayanne; VIEIRA, Letícia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no Ensino Secundário devido à implementação da

- Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. *Anais Eletrônicos do VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania*, Florianópolis/SC: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), v. 3, p. 1-13, 2013.
- FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FAUSTINO, João; CLEMENTE, Elvo. *História da PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GOMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.
- GWIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcance e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- JAQUES, Alice Rigoni; ERMEL, Tatiane de F. O Velho Casarão: um estudo sobre o Knabensechule des Deutsches Hilfsverein/Colégio Farroupilha (1895-1962). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Orgs.). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, 2013.
- 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.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, ago. 1992.
- ROSA, Zita de Paula. *O Tico Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- RUBIO, Ana Maria Badanelli. A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha franquista. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.
- TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: ABE, 1974.
- VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

RELATÓRIOS DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA E GERAL DA ESCOLA TÉCNICA COMERCIAL DO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE/RS: POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Eduardo Cristiano Hass da Silva (PPG-História PUCRS)

eduardo.cristiano@acad.pucrs.br

Resumo

O presente estudo discute as possibilidades de pesquisa em História da Educação a partir da análise de Relatórios de Verificação Prévia e Geral de instituições escolares. Busca-se entender o contexto de produção dos relatórios, os motivos pelos quais eles foram produzidos e a sua utilização pelos historiadores como fontes históricas. O estudo utiliza-se dos Relatórios da Escola Técnica de Comércio do Colégio de Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1982). O texto está estruturado em três seções, nas quais se apresenta o desencadeador da pesquisa, os referenciais teóricos adotados e as possibilidades de pesquisa a partir da documentação utilizada. Os resultados apontam para o potencial dos documentos como fontes para História da Educação.

Introdução

Este estudo resulta de uma inquietação que surge durante a realização da pesquisa de mestrado do autor¹. Ao analisar a trajetória e os laços de sociabilidade existentes entre os professores da Escola Técnica de Comércio (ETC) do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS², entre os anos de 1950-1972, depara-se com um conjunto de documentos particularmente interessantes: Os Relatórios de Verificação Prévia e Geral da instituição. Os documentos, compostos por mais de uma centena de páginas cada, trazem uma série de informações a respeito da escola: fotografias da fachada e das salas de aula, lista de professores e suas respectivas disciplinas, listas de equipamentos para as aulas práticas, entre outros. Devido à riqueza de informações contidas nos documentos, questiona-se o potencial de realização pesquisas a partir deles: Porque esses relatórios foram produzidos? Qual sua finalidade para as instituições escolares? Como o historiador pode utilizar estes documentos para compreender a

¹ Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa de Sociedade, Política e Relações Internacionais, sob orientação da professora Dra. Maria Helena Camara Bastos. Bolsista CAPES.

² A Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, existiu entre os anos de 1950 e 1982. Fundada no Centro da cidade, permaneceu ali até o ano de 1972, quando acompanha o Colégio para o bairro Três Figueiras. Devido ao novo endereço e às mudanças ocorridas no status do ensino comercial, a instituição passa a receber cada vez menos alunos, resultando em sua desativação no ano de 1982. A instituição oferecia o ensino técnico comercial, com duração de três anos, no turno noturno. Para saber mais, ver Silva, 2015.

história e a cultura escolar do período ao qual se referem? Estes são alguns dos questionamentos que nortearão este trabalho.

1. Desencadeadores de ideias: os relatórios de Verificação Prévia e Geral da Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS

Em uma das tantas visitas realizadas ao Memorial do Colégio Farroupilha³ em busca de documentos, procurando por informações referentes à Escola Técnica que existiu na instituição, localizei em uma caixa dois documentos até então não catalogados. O tamanho, a cor e a forma chamavam a atenção. Ao folhá-los, deparei-me com uma série de informações fundamentais para a compreensão da história do curso técnico. Na capa de um dos documentos lia-se “Relatório de Verificação Prévia da Escola Técnica de Comércio Farroupilha”, e na capa do outro “Relatório de Verificação Geral da Escola Técnica de Comércio Farroupilha”. Que relatórios seriam aqueles? Como utilizá-los? A tentativa de responder a estes questionamentos inicia-se com a sua análise, que pode ser observada no quadro:

Quadro 1
Relatórios de Verificação Prévia e Geral da ETC Farroupilha

Documento	Ano	Páginas	Descrição
Relatório de Verificação Prévia da Escola Técnica de Comércio Farroupilha	1949	130	Brochura encadernada, com capa dura, de cor rosa, medindo 22x35 cm.
Relatório de Verificação Geral da Escola Técnica de Comércio Farroupilha	1956	130	Brochura encadernada, com capa dura, de cor verde escuro, medindo 22x35 cm.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se observa no quadro, os documentos datam de 1949 e 1956, referindo-se a diferentes momentos da história da instituição: o primeiro deles, intitulado de “Relatório de Verificação Prévia”, aborda o período anterior à abertura da escola técnica, referindo-se a organização da instituição. O segundo refere-se ao momento em que a escola já funcionava, já tendo formado quatro turmas de técnicos contabilistas. Sendo assim, que relatórios seriam estes? A resposta a esta pergunta só pode ser respondida a partir da compreensão do percurso da profissionalização e formação de contadores no Brasil, elementos que segundo Barbosa e Ott (2013) devem ser analisados em paralelo. É

³ O Memorial “Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha”, é um espaço memorialístico inaugurado em 5 de julho de 2002. De acordo com Jacques e Grimaldi (2013), o espaço surgiu da necessidade de preservar e divulgar a história da escola e de sua mantenedora. Desde sua criação, o memorial guarda diversos documentos, como atas de reuniões, livros de correspondência, periódicos escolares, fotos, mobília, entrevistas de história oral, entre outros. O memorial consiste em um espaço pedagógico, de memória e pesquisa.

justamente na legislação referente ao processo de reconhecimento e organização do curso comercial que se verificou a necessidade de fiscalizar as instituições que ofereciam este curso.

Em 28 de maio de 1926, é assinado o decreto nº 17.329, que reconhece oficialmente pelo Governo Federal a profissão de contador. Embora apresente uma série de prescrições quanto ao funcionamento dos cursos comerciais, é somente durante a Era Vargas que o curso vai ser organizado. Ao falar da Era Vargas, Eli Diniz (1999) destaca que o primeiro governo do político Getúlio Vargas (1930-1945) costuma ser dividido pela literatura especializada em pelo menos três fases, cada qual com suas especificidades e identidade própria. A primeira destas fases é o Governo Provisório, situado entre os anos de 1930 e 1934, na qual Vargas projeta-se como líder de uma revolução vitoriosa com bandeira reformista. O segundo período correspondente ao Governo Constitucional, que se desenrola entre os anos de 1934 e 1937, sendo o momento no qual o político é eleito presidente de forma indireta, vindo à tona uma figura comprometida com um projeto liberal-democrático. O último período, o chamado Estado Novo, entre os anos de 1937 e 1945, é caracterizado por uma virada autoritária, onde a figura de Vargas como ditador assume o primeiro plano.

Para Simon Schwartzman (2005), somente com a Revolução de 1930 a educação surge como uma prioridade nacional e, ao falar da educação brasileira no contexto da Era Vargas Palma Filho (2005) destaca que desde o governo provisório (1930-1934) Getúlio já tomava iniciativas no campo da educação, sendo uma das primeiras a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MES), em 14 de novembro de 1930, nomeando como seu titular o jurista Francisco Campos. É ainda durante o governo provisório, em 1931, que Francisco Campos baixa uma série de decretos que redirecionam a educação brasileira, conhecidos como Reformas Francisco Campos⁴.

Mas como esses decretos poderiam ajudar a decifrar o que eram aqueles documentos referentes ao Ensino Comercial? Dentre as chamadas reformas Francisco Campos, o único curso que recebeu atenção especial foi o ensino comercial, que através do decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 foi organizado e teve a profissão de contabilista regulamentada. O decreto é composto por 82 artigos, dos quais o primeiro organiza a estrutura do curso comercial em quatro categorias: o curso propedêutico, os

⁴ Para saber mais sobre as Reformas Francisco Campos em relação ao ensino primário, normal, secundário e superior, ver Palma Filho (2005); Moraes (1992).

diferentes técnicos, o curso de nível superior e o curso elementar de auxiliar de comércio. Ao organizar o ensino comercial, o decreto estipula sua fiscalização a partir da Superintendência do Ensino Comercial⁵. O representante deste órgão teria o direito, sempre que necessário, de chamar a atenção para os erros e defeitos dos métodos de ensino, ou para tudo aquilo que estivesse fora dos preceitos estabelecidos. A fiscalização realizada anteriormente à abertura da instituição resultava no relatório de verificação prévia, e as verificações anuais resultavam nos relatórios de verificação geral.

Ainda durante a Era Vargas, um novo decreto gera modificações na estrutura do Ensino Comercial, reforçando a importância da fiscalização. No dia 28 de dezembro de 1943, é assinada pelo Presidente da República Getúlio Vargas e por Gustavo Capanema a Lei Orgânica do Ensino Comercial, sob o decreto-lei nº 6.141. Composta por sete títulos, a lei decreta sobre a organização do Ensino Comercial, os cursos de formação, os cursos de continuação e de aperfeiçoamento, a organização escolar, o regime disciplinar e as providências auxiliares. A nova organização fazia do ensino comercial um ramo do ensino de segundo grau, destinado a formar profissionais para lidarem com as atividades específicas do comércio e de funções de caráter administrativo em negócios tanto públicos quanto privados. O artigo 47 do decreto reforça a importância da fiscalização:

Art. 47. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino comercial equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo mas ainda com o caráter de orientação pedagógica [SIC] (BRASIL, Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942).

Como se pode observar, os relatórios encontrados resultam de diferentes decretos-leis que visavam fiscalizar as instituições que ofereciam o ensino comercial no Brasil. Mas como estes documentos podem adquirir o estatuto de fonte para o estudo da História da Educação e Cultura Escolar de uma determinada sociedade? Antes de responder a esta inquietação é importante salientar o que entendo por História da Educação.

2. História da Educação e Cultura Escolar: Conceitos e Fontes

⁵ Superintendência do Ensino Comercial é o novo nome dado à já existente Superintendência de Fiscalização dos Estabelecimentos do Ensino Comercial. Segundo o artigo 34 do decreto nº 20.158, esse órgão seria subordinado diretamente ao ministro da Educação e Saúde Pública, cabendo a ele a fiscalização das instituições de ensino comercial, tanto as já reconhecidas ou as que estivessem em período de fiscalização prévia, bem como a direção dos institutos ou escolas e a emissão dos diplomas dos cursos de comércio, ciências econômicas e administração mantidas pela União.

É a partir do alargamento do conceito de história feito pela Nova História Cultural⁶, bem como do alargamento da concepção de fontes e métodos proposto por esta vertente historiográfica, com forte influência da tradição francesa dos *Analles*⁷, que a História da Educação consolida-se como campo de pesquisa. De acordo com Stephanou e Bastos (2005), a História da Educação e da Cultura Escolar podem ser caracterizadas como fronteiriças, uma vez que perpassam tanto o campo da história como o da educação, estando justamente neste entrecruzamento a sua riqueza teórico-metodológica. Esse caráter fronteiriço permite uma vasta possibilidade de objetos e temáticas a serem estudadas, das quais as autoras destacam, por exemplo, a história do ensino, das disciplinas escolares, das instituições de ensino, das práticas educativas, entre tantas outras.

Ao falar dos estudos realizados em história das instituições escolares, Nosella e Buffa (2009) afirmam que, a partir dos anos 1990⁸, é notável a ampliação de linhas teóricas e de fontes de pesquisa, permitindo que os estudos privilegiem diferentes temas. De acordo com os autores, as discussões atuais privilegiam:

[...] 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, desfile (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 18).

Considerando o conceito de História da Educação apresentado por Stephanou e Bastos (2005), bem como as discussões atuais deste campo de pesquisa, elencadas por Nosella e Buffa (2009), podemos nos questionar: quais documentos utilizar nas pesquisas em História da Educação? O que pode ser considerado uma fonte histórica? De acordo

⁶ Para Burke (2005), a história da História Cultural pode ser dividida em quatro fases, sendo elas a fase clássica, a fase da história social da arte, a descoberta da história da cultura popular e a Nova História Cultural. Entre as décadas 1960 e 1990, a História Cultural é guinada em direção à antropologia, fenômeno no qual os historiadores tomam emprestados diferentes termos e conceitos dos antropólogos. Essa nova configuração da História Cultural permitiu apresentar explicações culturais para fenômenos até então vistos apenas como políticos ou econômicos, ampliando os estudos a partir da ideia de cultura.

⁷ Publicada durante os anos 1930, a revista *Les Annales* deu origem a uma corrente historiográfica inovadora, que desprezava o acontecimento e investia na longa duração, desviava sua atenção do plano político para o plano econômico, social e do psicológico coletivo, bem como procurava aproximar a história das demais ciências humanas. Sobre, ver: BOURDÉ; MARTIN (1990).

⁸ Segundo os autores, os estudos sobre instituições escolares no Brasil desenvolveram-se em três fases. A primeira abrangeria os anos 1950/60, sendo anterior aos Programas de Pós-Graduação (PPGs), tendo se desenvolvido na antiga seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras /USP, sendo o tema central a relação entre educação e a sociedade. A segunda fase é marcada pelo surgimento dos PPGs, abrangendo o período entre os anos 1970/1980, e o terceiro momento inicia-se na década de 1990.

com Ricceur (2007), para o historiador tudo pode tornar-se documento, desde cacos de cerâmica, tabelas, registros paroquiais, bancos de dados estatísticos, entre outros. Para o autor, adquire o estatuto de documento tudo aquilo que pode ser interrogado pelo historiador com o objetivo de se encontrar informações sobre o passado. É a partir desta concepção de documento que os relatórios referentes à ETC Farroupilha começaram a ser interrogados. O que esses documentos poderiam revelar sobre a história da instituição?

O Relatório de Verificação Prévia, datado de 1949 e assinado pelo Inspetor auxiliar Gastão Loureiro Chaves traz informações fundamentais para a compreensão da história da instituição. Além de uma descrição minuciosa sobre a instituição, sua estrutura física, materiais didáticos para os alunos, etc., o documento traz ainda um total de 27 fotografias, que permitem identificar diferentes espaços escolares. O Relatório é dividido em duas partes, sendo a primeira delas destinada à identificação de cada espaço e objeto escolar e a segunda destinada aos documentos anexos, como plantas do prédio, levantamento do número de quadros, carteiras, entre outros. O Relatório de Verificação Geral, datado de 1956, assinado pelo Inspetor Federal Milton Gobbato, além das informações já destacadas do Relatório de Verificação Prévia, traz também listas de conteúdos e livros adotados pelos professores da instituição.

Depois de discutido o processo histórico que deu origem aos relatórios escolares de verificação e geral, bem como apresentados alguns conceitos e métodos referentes à História da Educação que pude responder ao questionamento que desencadeou esta pesquisa: Qual a utilidade destes relatórios para as instituições escolares? Como o historiador pode utilizar estes documentos para compreender a história e a cultura escolar do período ao qual se referem? A partir de agora, os relatórios serão discutidos a partir das diferentes temáticas apresentadas por Nosella e Buffa (2009), legitimando sua utilização como fontes para a História da Educação.

3. Relatórios de Verificação Prévia e Geral da ETC Farroupilha: Possibilidades de Pesquisa

De acordo com Nosella e Buffa (2009), um dos principais temas discutidos atualmente em história da educação refere-se ao contexto histórico e circunstâncias

específicas da criação e da instalação das escolas. O Relatório de Verificação Prévia da ETC Farroupilha permite a compreensão do contexto de fundação do curso comercial a partir da descrição da cidade. De acordo com o Relatório (1949, p. 3), a cidade “*Possue [...] rede de esgotos subterrânea, com descarga no rio Guaíba, à qual estão ligadas as instituições sanitárias do prédio*”. Além da descrição da rede de esgotos de Porto Alegre, o documento ressalta que a cidade possui também redes hidráulicas, elétricas e de gás, as quais estão ligadas ao prédio. Trazendo informações do censo de junho do mesmo ano, o Relatório (1949, p. 3) destaca que a população da cidade é composta por “*329 100 almas [...], com um índice de crescimento natural, por ano, de 3 045*”.

Além do contexto de criação da ETC Farroupilha, os relatórios aqui analisados permitem também a compreensão de diferentes elementos da cultura escolar da instituição. O conceito de Cultura Escolar é aqui entendido a partir de VIÑAO (2002), que afirma:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos e prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias [...] (VIÑAO, 2002, p. 73).

O conceito de cultura escolar apresentado pelo autor atenta para um conjunto de teorias, ideias e princípios que se sedimentam ao longo do tempo, em forma de tradições, regras e regularidades. Esse processo de constituição da cultura escolar não pode ser pensado sem a atuação dos edifícios escolares, dos espaços físicos das instituições, pois de acordo com Ricceur (2007, p. 58) “*Os lugares ‘permanecem’ como inscrições, monumentos, potencialmente como documentos [...]*”. Para Nosella e Buffa (2009), o edifício escolar está entre um dos elementos do rol de estudos da História da Educação.

Sobre o edifício escolar em que funcionava a ETC Farroupilha, o relatório de verificação prévia destaca que estava localizado na Avenida Alberto Bins, nº 514, na cidade de Porto Alegre. A descrição do espaço escolar é feito da seguinte forma:

O PRÉDIO onde vai funcionar a “Escola Técnica de Comércio Farroupilha” teve sua pedra fundamental lançada em 11 de novembro de 1893, sendo inaugurado em 2 de setembro de 1895. É de construção sólida, de alvenaria. Possui um pavimento térreo e um superior, com um torrão, e, aos fundos do terreno, ainda uma edificação anexa, também de material [...] (RELATÓRIO, 1949, p. 3).

O prédio de funcionamento da instituição era de alvenaria, composto por dois andares, tendo ao fundo do terreno uma edificação anexa. Essa descrição é reforçada pela anexação de uma fotografia da parte da frente da escola.

Imagem 1:
Prédio da ETC Farroupilha de Porto Alegre



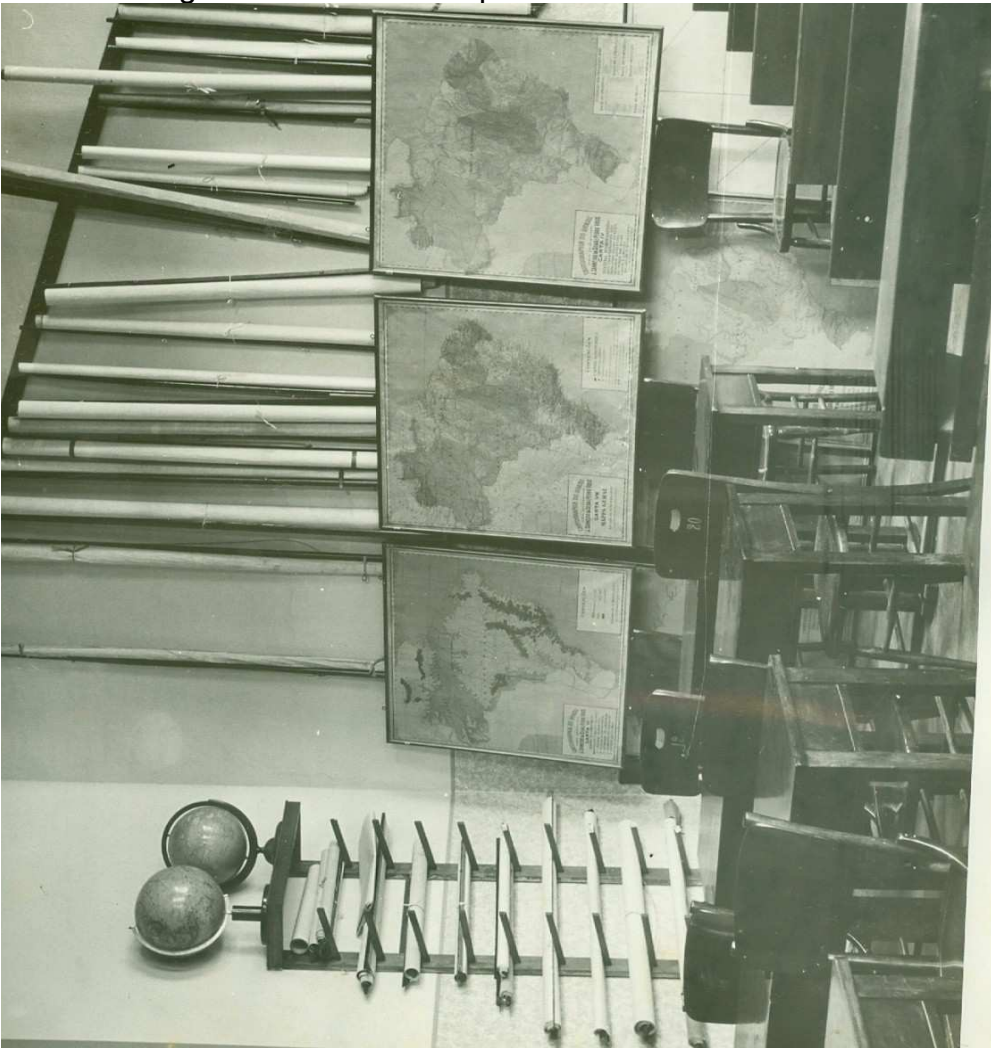
Fonte: Relatório de Verificação Prévia da ETC Farroupilha, 1949, p. 2.

A imagem pode ser vista em relação de complementaridade à descrição apresentada no texto. Medindo 10 x 15 cm, em cores preta e branca, a fotografia traz em seu centro visual o edifício no qual funcionava a ETC Farroupilha. O prédio era formado por dois andares, possuindo uma estreita faixa de pátio na parte frontal, separado da rua por uma grade. Em frente ao prédio podemos observar automóveis da época estacionados, bem como o trânsito de pessoas que por ali circulavam no momento em que o fotógrafo registrou tal momento.

Sobre as salas de aula, embora não traga o número exato de quantas existiam no edifício nem de seu tamanho, o documento salienta que ultrapassavam o número mínimo legal, sendo que todas as salas destinadas a laboratórios continham extintores de incêndio. Além disso, o Relatório destaca o material didático que compunha as salas de aula, como as carteiras, quadros e materiais específicos para as diferentes disciplinas. Uma das salas pode ser observada na fotografia seguinte.

Imagem 2

Sala de Geografia da ETC Farroupilha



Fonte: Relatório de Verificação Prévia da ETC Farroupilha, 1949, p. 25

Na Imagem 2 pode-se observar como era composta a sala de geografia: mesas e carteiras distribuídas em fila, sendo que os alunos sentavam-se em duplas. A imagem reforça a descrição das carteiras feitas no Relatório (1949, p.36): “As carteiras são duplas, tendo cada carteira assento e encosto, com mesinha à frente, lisa, com lugar para lápis e caneta, além de tinteiro embutido”. Além disso, observam-se os materiais específicos utilizados nesta disciplina: mapas e globos. No fundo da sala encontram-se

três mapas do Brasil expostos, além de diversos outros fechados e guardados nas paredes que rodeiam a sala. Embora nessa imagem não se possa observar a presença do quadro verde, o Relatório (1949, p.37) afirma que *“Cada sala de aula possui um quadro embutido na parede, de massa, lavável, de cor verde, e de área variável conforme a sala”*.

Sendo os materiais didáticos parte da cultura escolar e, estando entre os elementos destacados por Nosella e Buffa (2009), chamados de “instrumentos de ensino”, salienta-se que os mesmos podem ser estudados a partir do Relatório de Verificação Prévia. A análise do relatório permitiu a construção do quadro abaixo, que mostra diferentes elementos de cada sala:

Quadro 2

Materiais didáticos específicos das disciplinas do curso comercial

Disciplina	Materiais Específicos
Física	125 tipos de equipamentos, divididos em equipamentos gerais, de mecânica, acústica, ótica, termologia, magnetismo, eletricidade estática e eletricidade dinâmica.
Química	Aparelhagem, drogas, reagentes;
História Natural	Equipamentos de zoologia geral, zoologia especial, botânica geral, botânica especial, geologia especial e mineralogia. Filmes e quadros.
Geografia	Globos terrestres, planisférios, cartas geográficas, quadros murais e atlas geográficos.
Desenho	Mesas de desenho, coleção de modelos anatômicos, coleção de modelos de gesso, coleção de modelos geométricos, coleção de modelos cristalográficos, coleção de modelos de desenhos em papel, coleção de chapas de vidro.
Merceologia	Equipamentos, quadros murais, quadros mostruários, amostras de cereais e de madeiras.
Mecanografia	Máquinas de escrever, mesinhas para máquina de escrever, máquina de calcular e mimiógrafo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Relatório de Verificação Prévia da ETC Farroupilha

O quadro mostra que além das carteiras e do quadro verde, cada uma das salas possuía materiais específicos de acordo com a disciplina ali ministrada. No caso da sala de física, por exemplo, possuíam materiais para serem utilizados de acordo com os diferentes conteúdos abordados: mecânica, acústica, ótica, termologia, magnetismo, eletricidade estática e eletricidade dinâmica. No caso da disciplina de mecanografia, o quadro permite afirmar que era uma disciplina voltada para o estudo do maquinário utilizado pelos profissionais do comércio, sendo a sala de aula composta por equipamentos como máquinas de escrever e calcular, mimeógrafos e mesas específicas

para as máquinas. Quanto à disciplina de geografia, o quadro reforça o que foi observado na imagem 2, de que a sala continha materiais como globos, mapas, atlas, entre outros.

Além dos materiais que compunham as diferentes salas de aula, o Relatório de 1949 aborda os materiais que compunham a secretaria (livros oficiais, modelos oficiais de formulários, móveis e utensílios) e os livros disponíveis na biblioteca da ETC. Enquanto isso, o Relatório geral de 1956 traz a lista de livros⁹ utilizados por cada uma das disciplinas que compunham o currículo do curso comercial. Considerando que as disciplinas eram divididas em dois grupos, as de “Cultura Geral” e as de “Cultura Técnica”, pode-se construir os seguintes quadros.

Quadro 3: Livros das disciplinas de Cultura Geral

Disciplina	Livros Adotados
Inglês	Inglês (Silveira), Inglês Comercial (Hirschfeld); Curso Prático de Inglês Comercial (Lobo); Daily Life (Binns), English and Portuguese Commercial Correspondence (Kellmann), Graded Exercises in English (Dixson), British Industries Fair 1950 (Court; Olimpia), The businenn student (Guimarães).
Português	Português para o Curso Técnico (José Baptista da Luz); Português (Cehlmeier; Pimentel Filho); Português Prático (Marques da Cruz), Curso de Português (Barros), Correspondência Comercial Portuguesa (Freitas), Língua Portuguesa (Bruno).
Física e Química	Noções de Física, Química e Biologia (J. P. do Amaral), Física – Curso Secundário (F.T.D.), Química – Curso Secundário (F.T.D.), Noções de Física, Química e Biologia (Antunes Jr; José Antunes), Física e Química (Costa).
História Natural (Biologia)	Biologia Geral (Leitão), Noções de Física, Química e Biologia (J. P. do Amaral), Biologia (Costa).
História Adm. e Econômica do BR	História Econômica e Administrativa do Brasil (Lobo), História Econômica do Brasil (Crusius), História da Civilização (Silva).
Geografia Humana do Brasil	Manual de Geografia Humana (Gicovate), Geografia Física e Química (Lenz), Geografia Comercial (Gicovate).
Matemática	Matemática Financeira (Martins), Matemática (Carvalho), Tábuas de Logaritmos (F.T.D.), Matemática Comercial e Financeira (Berlink), Matemática Comercial e Financeira Aplicada (Gischkow).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Relatório de Verificação Geral (1956) da ETC Farroupilha

Quadro 4: Livros das disciplinas de Cultura Técnica

Disciplina	Livros Adotados
Elementos de Economia	Elementos de Economia Política (Gastaldi), Elementos de Economia (Boeing), O Ensino Econômico no Brasil (SENAC).
Contabilidade Geral	Contabilidade – Noções Gerais (D’Amore), Contabilidade – Questões Diversas (D’Amore), Método de Escrituração (Mascarenhas), Curso Teórico e Prático de Contabilidade (Cury); Contabilidade (D’Auria).
Mecanografia	Teoria e Prática Mecanográfica (Freire), Manual de Dactilografia (Carvalho), Mecanografia (Fiel).
Prática Jur. Geral e Comercial	Prática Jurídico Comercial (Mattoso e Almeida), Dicionário de Legislação Comercial Brasileira (Pereira), Noções Práticas de Direito Comercial (Plácido; Silva), Código Comercial Brasileiro (Lima), Dicionário da Legislação Civil

⁹ Não objetivo neste trabalho analisar a lista de livros utilizados na instituição, mas sim mostrar o potencial dos Relatórios como fontes para a obtenção destas informações. Estima-se que a partir destes levantamentos novos estudos possam ser realizados.

	Brasileira (Pereira), Regulamento para a Cobrança e Fiscalização de Imposto de Renda Saraiva), Consolidação das Leis do Imposto do Sêlo (Saraiva), Consolidação das Leis do Trabalho.
Contabilidade Comercial	Contabilidade Comercial (Castro e Domingos), Contabilidade Mercantil (Carneiro), Contabilidade Expositiva (Marques), Contabilidade das Sociedades Comerciais (D'Amore; Castro), Contabilidade Prática (Klein), Contabilidade Mercantil (Carneiro; Carneiro).
Merceologia	Merceologia (Milano), Pontos de Merceologia (D'Albuquerque), Produtos Comerciais (Roquete), Merceologia e Técnica Merceológica (Milano).
Org. e Técnica Comercial	Prática de Escritório e Escrituração Mercantil (Castro), Técnica Comercial (Freitas), Normas de Administração Comercial (Raul; Seonne), Técnica Comercial (Klein).
Elementos de Estatística	Manual de Estatística (Belfort), Elementos de Estatística (Martins), Noções de Estatística Metodológica (Autran), Pontos de Estatística (Viveiros de Castro), Anuário de Estatísticas Educacionais e Culturais (1951/2), Exercícios de Estatística (Castro).
Contabilidade Bancária	Contabilidade Bancária e Pública (D'Amore), Contabilidade Bancária (Carneiro).
Contabilidade Industrial	Contabilidade Industrial e Agrícola (D'Amore e Castro), Contabilidade Industrial (Cury), Contabilidade Industrial (D' Auria), Contabilidade Agrícola e Patoril (Almeida).
Contabilidade Pública	Lições de Contabilidade Pública (Oliveira), Contabilidade Pública (D' Auria), Manual de Contabilidade Pública (Wilken).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Relatório de Verificação Geral (1956) da ETC Farroupilha

Os dois quadros trazem uma série de títulos adotados pelos professores como manuais escolares em suas respectivas disciplinas. De acordo com Choppin (2002), esses materiais podem sugerir diferentes possibilidades de pesquisa, uma vez que servem para transmitir saberes e valores, sendo vistos como produtos culturais de uma época. De acordo com o autor, *“um manual não é um livro que lemos, mas um instrumento que usamos”* (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Além da estrutura física da instituição, dos instrumentos escolares, dos materiais específicos de cada disciplina e dos livros adotados, os Relatórios de Verificação Prévia e Geral permitem a análise do Regimento Interno da instituição, anexado em ambos os documentos. O regimento é composto por sete capítulos e 27 artigos, distribuídos ao longo de vinte e duas páginas. O artigo primeiro do capítulo 1 traz a denominação da escola, sua política religiosa, mantenedora e função:

Art. 1: A ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO FARROUPILA, externato misto, apolítico e interconfessional, mantida pela “ASSOCIAÇÃO BENEFICIENTE E EDUCACIONAL DE 1858”, tem por fim ministrar o ensino comercial e formar profissionais aptos ao exercício das atividades do comércio, e bem assim das funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados. (RELATÓRIO, 1949, p. 105).

Esse primeiro artigo traz as principais informações sobre a instituição, caracterizada como “apolítica e interconfessional”, mantida pela ABE (Associação

Beneficente e Educacional) de 1858, criada com a finalidade de ministrar o curso comercial e formar profissionais do comércio.

Para não concluir, mas provocar novos estudos...

Como salientei no início deste estudo, esta investigação resultou de uma inquietação que surgiu durante a realização da pesquisa de mestrado. As perguntas que tomei por norteadoras foram: Porque os Relatórios de Verificação Prévia e Geral encontrados foram produzidos? Qual sua finalidade para as instituições escolares? Como o historiador pode utilizar estes documentos para compreender a história e a cultura escolar do período ao qual se referem?

A resposta a estes questionamentos iniciou pela análise de diferentes decretos leis, especificamente o nº 20.158, de 30 de junho de 1931 e o nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. A partir desses decretos, estipulou-se entre tantas outras coisas, a fiscalização do Ensino Comercial, feita a partir de um representante da Superintendência do Ensino Comercial. Para a realização da fiscalização, a escola precisava apresentar um relatório, relatório estes que depois de mais de 50 anos, “chegam” às mãos do historiador como indícios de um tempo passado.

E como estes relatórios podem ser utilizados como fontes para a História da Educação? Ao longo do texto demonstrei as diferentes possibilidades de estudo e análise a partir destes documentos. Sendo assim, observa-se a potencialidade dos relatórios para análise da cultura material escolar, especificamente o prédio escolar, suas salas e mobiliário, a potencialidade para o estudo das disciplinas escolares bem como seus equipamentos específicos e manuais adotados, entre tantas outras possibilidades.

Não pretendo aqui uma conclusão, salientando resultados de hipóteses elencadas, mas sim demonstrar as possibilidades de estudo a partir de uma documentação específica, que muitas vezes não recebe a atenção devida pelos historiadores. Espero que todos aqueles que tenham contato com este texto possam ter sua curiosidade despertada, procurando atentar para novas possibilidades de pesquisa.

Referencias

BARBOSA, Marco Aurélio Gomes; OTT, Ernani. A Origem da Contabilidade no Rio Grande do Sul: primeiras evidências, fortalecimento e consolidação. Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

BRASIL, Lei nº 17.329, de 28 de maio de 1926.

BRASIL, Lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931.

BRASIL, Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1990.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro didático. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. História da Educação. ASPHE, Pelotas, Abril de 2002.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 21-38.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. In: Ver. Brás. Est. Pedag., Brasília, v. 73, n. 17-4, p. 291-321, maio/ago. 1992.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. In: Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3ª Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

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, Doris Bittencourt. (orgs.). Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). EDIPUCRS, 2013.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. Instituições Escolares. Por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

RELATÓRIO de Verificação Geral da Escola Técnica de Comércio Farroupilha. Porto Alegre, RS. Elaborado pelo Inspetor Federal Milton Gobbato. Dezembro de 1956.

RELATÓRIO de Verificação Prévia da Escola Técnica de Comércio Farroupilha. Porto Alegre, RS. Elaborado pelo Inspetor-auxiliar Gastão Loureiro Chaves, 1949.

RICCEUR, Paul. A Memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de Técnicos em Contabilidade: uma análise Prosopográfica (Escola Técnica de Comércio 1950-1983). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Doris Bittencourt. (orgs.). Do *Deutscher*

Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). EDIPUCRS, 2015. Vol. II.

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.

(BIO)ALFABETIZAÇÃO: COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS E AUTOBIOGRÁFICOS (BRASIL, FINAL DO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX)

Eliane Peres

Professora da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
eteperes@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que procura identificar e analisar, a partir de relatos biográficos e autobiográficos escritos e publicados em livros, revistas e *sites*, processos de alfabetização de diferentes sujeitos, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, no Brasil. Trata-se de relatos de escritores, educadores, teólogos, jornalistas, ou seja, figuras públicas que registraram por escrito memórias ou “fragmentos de memórias” acerca de seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O objetivo é apresentar, portanto, *como* diferentes sujeitos situados neste espaço e tempo (Brasil, final do século XIX e início do XX) foram alfabetizados. Constatou-se, no processo da pesquisa, as *múltiplas alfabetizações*: doméstica, familiar, religiosa e escolar, além de uma diversidade de métodos e materiais usados na alfabetização das crianças.

Palavras-chaves: História da Alfabetização, relatos biográficos; relatos autobiográficos

Introdução

Quando eu aprendi a ler e escrever, eu devorava os livros! [...] Eu pensava que livro é como árvore, como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor. Aí disse: 'Eu também quero' (CLARICE LISPECTOR, In: GOTLIB, 1995, p. 87).

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No gabinete do meu avô, havia-os por toda parte; era proibido espaná-los exceto uma vez no ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas; em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família dependia delas (SARTRE, 1984, p. 35).

Ler, leitura, livros... algumas memórias de infância e adolescência de diferentes pessoas estão diretamente relacionadas a isso, como as epígrafes reproduzidas acima de dois grandes pensadores revelam, a poetisa Clarice Lispector e o filósofo Jean Paul Sartre. Nesses percursos, aprender a ler e a escrever aparece como um *momento*

charneira (JOSSO, 1998) da vida. Alfabetização precoce, alfabetização tardia, alfabetização doméstica, escolar, “religiosa”, autodidatismo, entre outras *alfabetizações* são, assim, possíveis de serem apreendidas em relatos biográficos e autobiográficos. É este o objetivo deste trabalho. A partir de fragmentos biográficos e autobiográficos escritos e publicados em livros, revistas e *sites*, procura-se analisar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita tendo como cenário o Brasil do final do século XIX e da primeira metade do século XX. Trata-se de relatos de escritores, educadores, teólogos, jornalistas, ou seja, figuras públicas que registraram por escrito memórias ou “fragmentos de memórias” acerca de seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Interessamos saber, portanto, *como* diferentes sujeitos situados neste espaço e tempo (Brasil, final do século XIX e metade do XX) foram alfabetizados. Esse período foi tomado primeiro, em razão dos relatos localizados; segundo, porque se trata do momento de reconhecimento e da expansão da alfabetização para todos no país.

Nesse sentido, este trabalho insere-se no campo da História da Alfabetização, área de investigação em crescente ascensão no Brasil nas últimas décadas (SOARES, 2006; PERES & LAPUENTE, 2009; PERES, 2011; PERES, 2016). A História da Alfabetização tem se caracterizado, no cenário acadêmico brasileiro, pela ênfase em estudos que tomam os métodos de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas como centrais na investigação. A proposição deste estudo é tomar outra via de análise para entender esse mesmo fenômeno da aprendizagem das habilidades de ler e escrever: reminiscências escritas. Assim, pretende-se apreender processos de alfabetização através das memórias de diferentes sujeitos que rememoraram e registraram (ainda que fragmentos) esse processo de inserção na cultura escrita¹.

Biografias ou autobiografias, esse “gênero suspeito”, como referiu Medeiros e Albuquerque (1933) no Prefácio de sua obra *Minha vida. Memórias*, são compreendidas aqui também como narrativas “com conteúdos ficcionais” (CASTRO & MACHADO, 2007) ou narrativas “recontadas”, como indica Mindlin (2008) em suas *Reinações de José Mindlin por ele mesmo*. Ao se referir aos primeiros cinco anos de sua vida, diz: “De parte da lembrança, tenho uma imagem bem clara que provavelmente foi reforçada pelo que

¹ O instigante estudo do francês Pompuognac (1997) deve ser referenciado nos estudos que usam relatos autobiográficos para compreender o acesso ao saber ler. Nele, o autor estudou as representações do ato de ler e de aprender a ler usando as autobiografias de François Mauriac, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Michel Ragon, François Cavanna. Durante a escrita deste artigo foi localizado, também, o estudo de Carvalho (2011), pesquisadora brasileira, que analisou as memórias de alfabetização de 14 escritores de diferentes nacionalidades: Agatha Christie, Heloneida Studart, Françoise Dolto, Alberto Manguel, Antonio Torres, Elizabeth Bishop, Nora Lange, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Carolina Nabuco, Bartolomeu Campos de Queiroz, Jean-Paul Sartre, Amós OZ, Francine Prose.

me contaram” (MINDLIN, 2008, p. 19). Se reconhece, portanto, aquilo que Halbwachs (1990, p. 72) afirmou, ou seja, que a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente. Bosi (1994, p. 95) diz que, na maior parte das vezes, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado”. Nesse sentido, “quem a gente foi, quem pensa que foi e quem gostaria de ter sido emergem, juntas, na memória” (GOMES, 1996, p. 21). Assim, quando narramos nossa história, “identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (THOMSON, 1997, p.57). Portanto, trabalhando com fragmentos da memória escrita de diferentes sujeitos, trabalha-se com aquilo que os sujeitos pensam que foram e que gostariam de ter sido (no passado) e de efetivamente ser (no presente).

Analisar memórias escritas por outros (biografias) ou pela própria pessoa (autobiografias) e delas selecionar os aspectos relacionados à alfabetização dever ser, também, uma possibilidade de pensar o que foi ou o que os sujeitos pensam que foi seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Daí, também, o nome (bio)alfabetização: biografias e autobiografias da alfabetização como fonte promissora da História da Alfabetização. A vida narrada em primeira pessoa ou por outrem pode dizer muito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola e fora dela. Pompougnac (1997, p. 13) afirma que “as autobiografias trazem representações do ato de ler. Elas se articulam com imagens da leitura na infância e com trajetórias retrospectivas do acesso ao saber ler”.

Muitas escolhas poderiam ter sido feitas, mas para o caso do final do século XIX considerou-se as memórias de **José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque** (Recife, PE, 1867 – Rio de Janeiro, RJ, 1934); de **Cora Coralina** (Cidade de Goiás, GO, 1889 – Goiânia, GO, [1985](#)); de **Graciliano Ramos** (Quebrangulo, AL, 1892 – Rio de Janeiro, RJ, 1953). Para o início do século XX até meados dos anos 1930, do século XX utiliza-se os fragmentos das memórias de **Carolina Maria de Jesus** (Sacramento, MG, 1914 – São Paulo, SP, 1977); de **José Mindlin** (São Paulo, SP, 1914 – São Paulo, SP, 2010); de **Paulo Freire** (Recife – PE, 1921 – São Paulo, SP, 1997); de **Mario Osório Marques** (São Francisco de Paula, RS, 1925 – Ijuí, RS, 2002); de **Ariano Suassuna** (João Pessoa, PB, 1927 – Recife, PE, 2014). Para o período dos anos 1940 e ao início dos anos 1950, do século XX, são observadas as memórias de **Maurício de Sousa** (Santa Isabel, SP, 1935); de **Joel Rufino** (Rio de Janeiro, RJ, 1941-2015); de **Ana Maria Machado** (Rio de Janeiro, RJ, 1941); de **Frei Betto** (Belo Horizonte, MG, 1944).

Longe de ter feito uma busca exaustiva de memórias de alfabetização, esse *corpus* de pesquisa foi sendo reunido aleatoriamente, tanto em livros, como pela seleção de entrevistas dadas pelos sujeitos para diferentes revistas ou *sites*. Por isso mesmo – e esse é um aspecto positivo dos dados de investigação – as memórias referem-se a diferente sujeitos, em diferentes tempos e espaços geográficos e sociais, o que permite as conclusões que serão apresentadas ao final. Dividido em quatro partes, o texto discute aquilo que se denominou (1) alfabetização doméstica e familiar; (2) religião e alfabetização; (3) aspectos sobre métodos e materiais de alfabetização; (4) ler antes de escrever e práticas de oralidade. Para encerrar, retoma-se esses aspectos nas considerações finais.

1. Alfabetização doméstica e familiar: aprender antes de ir para a escola

Talvez uma das mais conhecidas reminiscências da aprendizagem da leitura e escrita de um escritor brasileiro seja a memória biográfica de Graciliano Ramos (Quebrangulo, AL, 1892 - Rio de Janeiro, RJ, 1953)². No livro *Infância*, publicado em 1945, “uma das mais importantes de Graciliano Ramos, pois ele aborda questões sócio-econômicas, religiosas, educacionais, morais e éticas” (SCHMITZ, 2010, p. 43), o autor retrata sua infância e adolescência e quão penosa foi, para ele, a aprendizagem das primeiras letras.

O escritor relembra que a mãe declamava e lia em voz alta obras de ficção, prática pela qual “a criança Graciliano teve, graças à oralidade espontânea da mãe, contato com a linguagem e com a literatura popular da região nordestina” (SCHMITZ, 2010, p. 43). Mas foi o pai, contudo, que tentou alfabetizar o menino: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça” (RAMOS, 2008, p. 90). Relatado como algo penoso, violento, humilhante, aprender as primeiras letras não foi tarefa fácil para o menino Graciliano. Também o avô procurava ensinar-lhe as lições: “Meu avô era exigente. Detinha-se numa desgraçada sílaba, forçava-me a repeti-la e isto me perturbava (RAMOS, 2008, p. 113). A ajuda teria vindo mesmo da irmã, Mocinha. O jornalista Audálio Dantas, no livro *A infância de Graciliano Ramos*, assim reconta a história:

[...] A família tinha aumentado. A menina maior era chamada de Mocinha. Era a mais velha de todos, irmã de Graciliano só por parte de pai. [...]

Foi Mocinha quem ajudou o menino nos dias de tormento que ele enfrentou

² **Graciliano Ramos** nasceu no dia 27 de outubro de 1892, na cidade de Quebrangulo, sertão de Alagoas e morreu no Rio de Janeiro, em 1953. Era o filho primogênito dos dezesseis que teriam seus pais, Sebastião Ramos de Oliveira e Maria Amélia Ferro Ramos. Entre as obras mais famosas do escritor estão *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Memórias do Cárcere*, *Angústia*. Disponível em: <http://www.releituras.com/graciramos_bio.asp>. Acesso em 12 de jun. 2012.

quando o pai resolveu ensiná-lo a ler. As lições eram acompanhadas de castigos. O pai apontava as letras na cartilha. Ia repetindo:

- A, b, c, d ...

[...] Afastava-se, e na volta exigia que o filho repetisse as letras, uma a uma. Ele se desesperava, ficando mudo. Então vinham os castigos. O professor improvisado batia nas mãos do menino com o pedaço de madeira com o qual media os tecidos que vendia na loja.

Os castigos alarmavam a mãe. Ela arrumou paciência para ajudar o filho a aprender as letras. Mais paciência ainda tinha Mocinha. Ela chamava o menino para o quintal:

- Venha, Grace, venha.

Foi por esse apelido carinhoso que ela e os outros irmãos, mais tarde, passaram a chamar Graciliano. Aos poucos, ele foi identificando as letras. Mas duas delas, o d e t, o confundiam. Tinha dificuldade de pronunciá-las. Então recorria à imaginação. Comparava as letrinhas difíceis a bichos domésticos: o d era uma peruinha, o t, um boi. Ficava tudo direitinho na cabeça. Mas quando o pai, com seu grito poderoso, o chamava para a lição, as imagens desapareciam:

- Cadê a lição?

O menino emudecia, o coração batia forte, num desarranjo. Quase desmaiava. Seu Sebastião desistiu afinal. Julgou o filho incapaz de aprender. Mas ele foi avançando, devagar, na soletração. Mocinha guiava-o, paciente:

- Venha, Grace, venha.

As duas letras rebeldes amansaram (DANTAS, 2005, p. 14-15-16).

Graciliano Ramos nasceu em 1892, portanto, esse processo por ele rememorado em *Infância* e recontado por Dantas (2005) teria tido lugar no sertão alagoano ainda no final do século XIX. Tratava-se, assim, de uma família de letrados: pai, mãe, avós, irmãs, cujas práticas de leitura e escrita eram correntes. Apesar disso, ensiná-lo a ler foi, especialmente por parte do pai e do avô, uma atividade permeada por xingamentos e castigos. O menino Grace teve muitas dificuldades para identificar as letras e aprender a ler e a escrever. Mesmo assim, Graciliano Ramos tornar-se-ia um dos maiores literatos brasileiros. Entre a decifração dos sinais impressos e tornar-se um “leitor completo” há um longo caminho a ser percorrido (POMPOUGNAC, 1997).

Os relatos biográficos e autobiográficos dão indícios importantes desse universo letrado acima referido, obviamente entre as famílias de alguma posse. As memórias de José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque (Recife, PE, 1867 - Rio de Janeiro, RJ, 1934)³ também revelam esse universo. Uma vida com a presença de

³ **José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque** - jornalista, professor, político, contista, poeta, orador, romancista, teatrólogo, ensaísta e memorialista, nasceu em Recife, PE, em 4 de setembro de 1867, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 9 de junho de 1934. [...] Estreou na literatura em 1889 com os livros de poesia *Pecados e Canções da Decadência* [...]. Em 1888, com a vitória da República, foi nomeado Secretário do Ministério do Interior e, em 1892, vice-diretor do Ginásio Nacional. Foi professor da Escola de Belas Artes (desde 1890), vogal e presidente do Conservatório Dramático (1890-1892) e professor das escolas de 2º grau (1890-1897). É o autor da letra do Hino da República. [...] Ocupou a Secretaria Geral da ABL de 1899 a 1917. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/biografias/autores/medeiros_e_albuquerque>. Acesso em 18 de mar. 2010.

livros, revistas, jornais e entre uma família de leitores, Medeiros e Albuquerque também teve os primeiros ensinamentos do alfabeto em âmbito doméstico:

Eu não fui, de modo algum, menino-prodígio. Nem menino, nem homem. Mas aos quatro anos de idade sabia ler perfeitamente. Isso provava, não o meu talento, mas o talento e o carinho de minha mãe, que, com cubos e cartões, em que havia letras e sílabas, brincando, ensinou-me alegre e rapidamente o que para tantos é de uma aprendizagem longa e laboriosa. Dizia-se de mim aos quatro anos, quando me queriam elogiar, que eu já lia o '*Jornal do Comercio*'. Não sei se foi esse *envenenamento* precoce que me levou para o jornalismo... (MEDEIROS E ALBUQUERQUE, 1933, p. 17).

Em suas palavras não teria sido um “menino-prodígio”, mas deixa entrever, na “apresentação de si” (CHARTIER, 2004, p. 220), algo que indica essa excepcionalidade e precocidade: “aos quatro anos de idade sabia ler perfeitamente”.

Ambos, Graciliano Ramos e Medeiros e Albuquerque, depois de terem as primeiras lições das letras em casa, embora um de forma penosa e sofrida e o outro brincando e de maneira alegre e rápida, entraram para a escola e rememoram esse período. No caso de Graciliano Ramos, a lembrança é especialmente da professora, dona Maria, que tinha “fala mansa” e que “explicava calmamente os exercícios” (DANTAS, 2005). Segundo Dantas (2005):

Graciliano ia vencendo aos poucos as dificuldades do aprendizado tão desastrosamente iniciado em casa. Seus temores quase desapareciam. [...] A escolinha de dona Maria era uma ilha de paz. Graciliano progredia devagar. Dava-se melhor com as sílabas e as palavras. Tinha sete anos quando a professora pediu que lhe comprassem um segundo livro. A escola era boa, mas o livro era ruim. Era um livro feio que trazia na capa o retrato barbudo do autor, que era o Barão de Macaúbas. Graciliano detestou as histórias cheias de conselhos graves. [...] O Barão trouxe desalento a Graciliano, apesar da paciência de dona Maria. E mais desalento traria, em outros livros e em outras escolas, com suas “vastas barbas pedagógicas” (DANTAS, 2005, p. 21-23).

Como se pode ver, na aprendizagem do ler e do escrever, o livro do Barão de Macaúbas, “um livro feio”, foi utilizado na escola que Graciliano frequentou. Sobre os livros de Abílio César Borges, já são amplamente conhecidos os estudos que revelam a importância desses impressos na escola brasileira. Segundo Frade (2010), os livros de leitura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, produzidos no século XIX, circularam em praticamente todo Brasil. Abílio é considerado um dos primeiros autores didáticos nacionais e “pioneiro na produção de livro de leitura seriada para a infância brasileira” (FRADE, 2010, p. 175). Para o ensino inicial da leitura e da escrita, seu livro manteve a soletração como base no processo de aprendizagem, talvez uma das razões do “desalento” de Graciliano.

No caso do jornalista, escritor e professor Medeiros e Albuquerque, a experiência

da entrada na escola assim foi por ele narrada:

Em todo caso, quando aos 9 anos quise entrar, não para a primeira, mas para a segunda série do curso do Colégio Pedro II, precisei dar documentos falsos, envelhecendo-me de um ano, porque aos 9 anos só poderia matricular-me na primeira série. [...] Matriculado, fui um péssimo aluno. Já então fazia versos. Publicava todas as semanas um jornalzinho que se chamava (que nome!) O *Patusco* (MEDEIROS E ALBUQUERQUE, 1933, p. 17).

Supostos documentos falsos em razão da idade e o possível fato de ser mau aluno são aspectos destacados por Medeiros e Albuquerque, que não deixa de registrar sua inserção precoce no universo jornalístico. Pompougnac (1999, p. 14), ao analisar relatos de aprendizado da leitura, afirma que “as ‘introduções à leitura’ contadas correspondem à fidelidade sempre relativa da recordação e são comandadas pelo projeto que conduz a anamnese”.

O romancista, dramaturgo e poeta, Ariano Suassuna (João Pessoa, PB, 1927 – Recife, PE, 2014)⁴ ao ser indagado quando aprendeu a ler, respondeu: “Antes de entrar para a escola, aos 7 anos, orientado pela minha mãe e por uma tia, lá no sertão de Taperoá, na Paraíba”⁵. E segue rememorando:

Eu não tenho o hábito da leitura. Eu tenho a paixão da leitura. O livro sempre foi para mim uma fonte de encantamento. Eu li com prazer, li com alegria. O meu pai, que perdi aos 3 anos de idade, deixou de herança para nós uma biblioteca fabulosa para os padrões do sertão naquela época. Tinha de tudo. Ibsen, Dostoiévski, Cervantes, Machado de Assis, Euclides da Cunha. Meus tios também viviam comprando livros em Campina Grande para eu ler. Era Eça de Queiroz, Guerra Junqueira e um título do qual me lembro muito, Doidinho, de José Lins do Rego⁶.

Como revela o relato, Suassuna foi mais um caso em que, mesmo tendo nascido e vivido os primeiros anos no sertão paraibano, no início do século XX, teve uma vida cercada de livros, com uma biblioteca composta de importantes clássicos da literatura mundial e nacional. Aprender a ler em casa foi, também, consequência desse universo letrado da família.

Outras reminiscências da aprendizagem da leitura e da escrita doméstica - nesse tempo e espaço, primeiras décadas do século XX no nordeste brasileiro -, bastante

⁴ **Ariano Suassuna** nasceu na cidade de João Pessoa, PB, no dia 16 de junho de 1927 [e morreu em Recife, PE, em 2014], filho de João Urbano Pessoa de Vasconcelos Suassuna e Rita de Cássia Dantas Villar. Fez o curso primário no município de Taperoá, PB. Em 1942, a família Suassuna se transfere para o Recife e Ariano vai estudar no Ginásio Pernambucano e depois no Colégio Oswaldo Cruz. Em 1946, entrou para a Faculdade de Direito do Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/>>. Acesso em 26 mai. 2014.

⁵ Disponível em <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ariano-suassuna-todo-professor-deve-ter-pouco-ator-610096.shtml>>. Acesso em 28 jan. 2014.

⁶ Disponível em <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ariano-suassuna-todo-professor-deve-ter-pouco-ator-610096.shtml>>. Acesso em 28 jan. 2014.

conhecidas são as do mestre Paulo Freire (Recife PE, 1921 – São Paulo, SP, 1997)⁷. Sua alfabetização é recontada nos seguintes termos:

O quintal da casa, na Estrada do Encantamento, 724, no bairro Casa Amarela, no Recife (PE), foi o espaço de alfabetização de Paulo Freire. Ali, aprendeu a ler e também a escrever, utilizando os gravetos que encontrava pelo chão. Criou-se em um ambiente católico, junto com os irmãos e irmãs, cercado de muito afeto e atenção dos pais [...]. À sombra das mangueiras, sua mãe o ensinou a ler as palavras que permitiram ler o mundo à sua volta⁸.

À sombra das mangueiras – cuja referência está inclusive em um dos livros do mestre – é o *locus* afetivo das lembranças dos aprendizados de Freire, assim como os gravetos das árvores, como giz e lápis, e o chão de terra como o “quadro-negro”. Assim, é o próprio Paulo Freire quem rememora sua aprendizagem do ler e do escrever antes mesmo de ir à escola:

[...] Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal (FREIRE, 1994)⁹.

Mediado pelo presente em que o depoimento foi feito, pois Paulo Freire já era reconhecido como grande e importante educador de projeção nacional e internacional, ele rememora sua alfabetização considerando, como se percebe, aquilo que acreditava e defendia no processo de alfabetização: aprendizagem não enfadonha, palavras e frases do “universo vocabular” do aprendiz (FREIRE, 1967). Assim, muitos aspectos podem ser destacados desse processo de rememoração de Freire, além da alfabetização doméstica: a escola particular que frequentou, as dificuldades financeiras, a harmonia familiar, a alfabetização “contextualizada”, o chão de terra como “quadro-negro”, a lembrança do nome da primeira professora, que aliás reaparece no seguinte trecho:

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de sentenças (FREIRE, 1994)¹⁰.

⁷ Paulo Freire nasceu em Recife –PE, 1921 e morreu em São Paulo, SP, 1997. É reconhecido como o maior educador brasileiro de todos os tempos.

⁸ Disponível em: <http://projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia01_biografia_Infância.html>. Acesso em 17 de jun. 2015.

⁹ Trecho de depoimento de Paulo Freire publicado pela *Revista Nova Escola*, em dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/08_biografia_correspondencias.html>. Acesso em 17 de jun. 2015.

¹⁰ Trecho de depoimento de Paulo Freire publicado pela *Revista Nova Escola*, em dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/08_biografia_correspondencias.html>. Acesso em 17 de jun. 2015.

Muito provavelmente a “professorinha” Eunice fizesse uso do processo de *sentencição* para o ensino da leitura e da escrita, um dos procedimentos do método analítico que parte de sentenças para alfabetizar, desmembrando-as em palavras e as mesmas em sílabas. Talvez muitas das sentenças e das palavras fizessem sentido para o menino Paulo e quiçá a “professorinha” tenha, de alguma forma, também inspirado a vida e a obra do mestre.

Para concluir essa seção, é possível dizer que esses depoimentos até aqui referidos permitem reconhecer o caráter plural das práticas do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e igualmente a importância da família e de um ambiente *letrado* (presença de livros, de bibliotecas e de leitores), para o caso de aprendizagens precoces (anterior à entrada na escola). Ainda sobre livros e leituras, para finalizar, as palavras da escritora Ana Maria Machado (Rio de Janeiro, 1941)¹¹, com memórias datadas na última década da primeira metade do século XX. Diz a autora:

Venho de uma família de origem humilde, mas que valoriza muito os livros, a leitura e a educação, até mesmo como ferramenta de ascensão social [...]. Tinha livro por todo canto. As pessoas à minha volta liam e valorizavam o livro como bem precioso. Não porque fossem economicamente privilegiadas, mas porque não concebiam que se pudesse viver sem ler, sem perguntar, sem consultar dicionário, sem procurar respostas (MACHADO, s/d)¹².

Alguns depoimentos, como o caso desse de Ana Maria Machado, revelam que a leitura foi uma prática cultural herdada (POMPOUGNAC, 1997). Mas o que se quer de fato chamar a atenção é que historicamente, cercadas por livros e leitores, muitas crianças brasileiras, algumas delas vindo de famílias de “origem humilde”, têm aprendido a ler e a escrever em casa, antes mesmo de ingressar na escola. Nesse sentido, alfabetização doméstica é uma forma de ensino e de aprendizagem que não se pode

¹¹ **Ana Maria Machado** nasceu em Santa Tereza, Rio de Janeiro, a 24 de dezembro de 1941. Estudou no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e no MOMA de Nova York. [...] Formou-se em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e fez estudos de pós-graduação na UFRJ. [...] Deu aulas na Faculdade de Letras na UFRJ e na Escola de Comunicação da UFRJ, bem como na PUC-Rio. Além de ensinar nos colégios Santo Inácio e Princesa Isabel, no Rio, e no Curso Alfa de preparação para o Instituto Rio Branco, também lecionou em Paris, na Sorbonne (Língua Portuguesa), na Universidade de Berkeley, Califórnia – onde já havia sido escritora residente – e ocupou a cátedra Machado de Assis em Oxford. [...] No final de 1969, depois de ser presa pelo governo militar [...] deixou o Brasil e partiu para o exílio. [...] Trabalhou como jornalista [...], além de se tornar professora de Língua Portuguesa em Sorbonne. Nesse período, participou de um seleto grupo de estudantes cujo mestre era Roland Barthes, e terminou sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia sob a sua orientação, em Paris [...]. A tese resultou no livro *Recado do Nome* (1976) sobre a obra de Guimarães Rosa. Disponível em: <<http://www.anamariamachado.com/biografia>>. Acesso em 31 jun. 2016. É membro da Academia Brasileira de Letras e considerada uma das maiores escritoras da literatura infanto-juvenil do Brasil, tendo sido nacional e internacionalmente premiada.

¹² Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/doc/doc_suporte/doc_simposio/leitorea_escritora.doc>. Acesso em 21 jan. 2014.

prescindir de entender, para podermos compreender, de fato, a história da alfabetização no país.

2. Religião e alfabetização: práticas religiosas e escolas privadas e domésticas

Carolina Maria de Jesus (Sacramento, MG, 1914 – São Paulo, SP, 1977)¹³, mulher negra e favelada, tornou-se um dos maiores fenômenos literários do país depois da publicação de seu diário, *Quarto de Despejo*, em 1960. Descoberto pelo jornalista Audálio Dantas quando fazia uma reportagem na favela Canindé (SP), onde vivia então a mineira Carolina de Jesus, o livro foi publicado e traduzido para 13 diferentes línguas. Desde então, outras publicações de Carolina vieram à tona e igualmente sua triste e reveladora história tem sido escrita e reescrita em praticamente o mundo todo¹⁴. Para o caso específico que aqui interessa, Castro & Machado, duas de suas biógrafas, assim escreveram sobre a escolarização de Carolina de Jesus:

[...] Foi uma adaptação difícil [na escola], sobretudo porque, aos sete anos, a menina ainda mamava. A separação e o desmame foram certamente dolorosos, mas a aprendizagem da leitura abriu muitas portas. Ingressou no Instituto Allan Kardec, escola particular espírita fundada por Eurípides Barsanulfo em 31 de janeiro de 1907 para substituir o Liceu Sacramento, em cujo currículo Eurípides havia introduzido o espiritismo. [...] Carolina aprendeu a ler, a escrever e a contar, ao mesmo tempo em que recebia ensinamentos de espiritismo. Frequentou também o catecismo na igreja e gostava muito dos padres Pedro e Julião. Os parcos dois anos de estudo foram decisivos para a sua vida. Poderiam facilmente não ter acontecido. Em Sacramento havia um grupo escolar público, mas não se cogitou da sua entrada nele. Em seus diários, Carolina sempre se refere a Rui Barbosa, que desejava que os negros também fossem à escola; ciente da diferença que a alfabetização faz, ela enaltece o jurista. É grata também à professora Lanita Salvina, que lhe ensinou as primeiras letras (CASTRO & MACHADO, 2007, p. 19).

Entre outros aspectos da parca escolarização de Carolina, a matrícula no Instituto espírita Allan Kardec é o que mais chama atenção. Em relação ao espiritismo, pode-se dizer que, segundo Azevedo (2010, p. 298), “a investida no terreno da educação escolar também mereceu a atenção dos espíritas”. O estudo de Azevedo (2010, p. 298) revela que “incluídas entre várias modalidades de assistência social, estavam as escolas

¹³ **Carolina Maria de Jesus** nasceu a 14 de março de 1914 em Sacramento, estado de Minas Gerais, cidade onde viveu sua infância e adolescência. Foi filha de negros que, provavelmente, migraram do Desemboque para Sacramento quando da mudança da economia da extração de ouro para as atividades agropecuárias. Carolina foi mãe de três filhos [...]. Faleceu em 13 de fevereiro de 1977, com 62 anos de idade [...]. Disponível em: <http://www.amulhernaliteratura.ufsc.br/catalogo/carolina_vida.html>. Acesso em 29 out. 2015. Seus livros de prosa e de versos são sucesso em praticamente todo o mundo.

¹⁴ Obras de Carolina Maria de Jesus: *Quarto de despejo* (1960); *Casa de Alvenaria* (1961); *Pedaços de fome* (1963); *Provérbios* (1963). Depois de sua morte, foram ainda publicados os seguintes títulos: *Diário de Bitita* (1982); *Meu estranho diário* (1996); *Antologia pessoal* (1996); *Onde Estaes Felicidade* (2014). Há, ainda, muito material inédito da autora.

mantidas pelos centros espíritas com a finalidade de enfrentar o ‘analfabetismo’”.

Em seu livro *Diário de Bitita*, publicado após sua morte, Carolina faz muitas referências à condição de analfabetismo de sua família, a importância da leitura e da escrita para a população negra, a interdição dos negros à escola, as muitas práticas de oralidade de que participava, especialmente a leitura oral de jornais, a defesa da escolarização dos negros por parte de Rui Barbosa, além de ter um capítulo específico sobre a escola no qual se refere à sua entrada no educandário (lembrando-se também do xingamento da professora pelo fato de ainda mamar), ao não interesse pelo estudo e às dificuldades em aprender as letras: “a única letra que aprendi a escrever facilmente foi o ‘o’, e nos meus cadernos eu escrevia só a letra ‘o’, e dizia: - A rodinha é mais fácil” (JESUS, 2014, p. 128). Há muito a ser explorado na obra autobiográfica de Carolina Maria de Jesus no que se refere ao aprender a ler e a escrever, bem como em relação às práticas de leitura e escrita e a (não) escolarização dos negros em geral.

O professor gaúcho Mário Osório Marques (São Francisco de Paula, RS, 1925 – Ijuí, RS, 2002)¹⁵ registra igualmente a influência do espiritismo na escola primária que frequentou. Professor Mário nasceu em 1925, portanto suas lembranças referem-se, ao que tudo indica, ao início dos anos 1930 do século XX no Rio Grande do Sul:

(...) Não me recordo se fui iniciado ao mundo da leitura e da escrita em casa ou na escola. Lembro que meu pai me punha em contato com os livros e me ministrava lições de aritmética. Por outra parte, freqüentei a escola primária local, conduzida por velha professora aparentada com uma minha tia materna, muito ligada ao espiritismo, sob a forma daquele espiritismo ilustrado que se divulga entre as camadas médias da população. A velha mestra era auxiliada por um filho, que foi meu professor (MARQUES, 1996, p. 16).

O relato de Marques remete para aquilo que Pompougnac (1999, p. 14) caracteriza como “o esquecimento das condições iniciais de acesso ao ler, que instala de imediato a relação com a leitura num saber ler”: “não me recordo se fui iniciado ao mundo da leitura e da escrita em casa ou na escola”. Além disso, a iniciação à leitura e à escrita em âmbito doméstico, possivelmente em escola primária comunitária e atendida por mãe e filho, além da lembrança do “espiritismo ilustrado” são aspectos importantes na rememoração do professor Mário Osório Marques. Embora não faça referência direta à escola de orientação espírita, o fato de rememorar a relação da professora com o espiritismo permite indicar aquilo que Azevedo (2010, p. 300) demonstrou em seu estudo de que

¹⁵ **Mário Osório Marques** - Foi professor desde 1952. Formado em Filosofia, Pós-Graduado em Teologia, Doutor em Educação, Educador, Sociólogo, Pedagogo, Pesquisador. Integrou, desde o início, o quadro docente da UNIJUÍ-RS [...]. Nasceu em 22 de janeiro de 1925, em São Francisco de Paula/RS e faleceu em 14 de dezembro de 2002, em Ijuí/RS. Disponível em: <<http://www.unijui.edu.br/content/view/702/1431/lang.iso-8859-1/>>. Acesso em 17 mar. 2012.

“assim como a caridade, a educação também era valorizada pelos espíritas”.

A relação entre alfabetização e religião também é evidente nas memórias do historiador, professor e escritor Joel Rufino dos Santos (Rio de Janeiro, RJ, 1941 – Rio de Janeiro, RJ, 2015)¹⁶:

[...] como foi para todo o mundo, foi uma experiência forte. Não saber ler e, de repente, estar lendo. Eu aprendi a ler de três maneiras: havia a Igreja Evangélica Batista, minha família era Batista, eu aprendi na escola dominical, e aí, interessante, uma missionária norte-americana me ajudou a me alfabetizar. Embora ela soubesse pouco Português, e eu não soubesse nada de Inglês, foi interessante o esforço que ela fez, e também o encanto que ela me despertava, por tudo isso. Na escola, na escola primária, obviamente; e em casa, com a minha irmã, minha mãe, enfim, foram três maneiras principais de alfabetização. (RUFINO, 2011).

Analisando a presença dos presbiteranos e dos batistas no Brasil, Cavalcanti (2001, p. 78) indica que “a missão batista no Brasil começa em 1881, com o envio pela Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos de pastores para trabalhar com imigrantes norte-americanas no interior de São Paulo”. Cavalcanti, em seu estudo, revela a expansão da congregação no Brasil afirmando que “os missionários promoviam [...] um estilo de vida pautado pelos valores da responsabilidade individual, da autonomia de governo local, e de uma forma democrática de decisão coletiva” (ibidem, p. 79). A expansão teria a ver, segundo o estudioso, em razão do uso de meios de comunicação modernos para propagação da mensagem, da criação de seminários para formação teológica dos clérigos nacionais, do interesse em alcançar várias regiões do país, além do estabelecimento de uma rede educacional que se estendeu por quase todo território nacional (ibidem, p. 82).

Como integrante da Igreja Batista, em contato com missionários norte-americanos, participando da Escola Dominical, Joel Rufino teve ali sua inserção no universo letrado e

¹⁶ O historiador, professor e escritor **Joel Rufino dos Santos** é filho de pernambucanos e nasceu no ano de 1941 em Cascadura, subúrbio carioca. [...] Faleceu em 4 de Setembro de 2015, por complicações decorrentes de uma cirurgia cardíaca. Coursou História na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, onde começou a sua carreira de professor [...]. Convidado pelo historiador Nelson Werneck Sodré para ser seu assistente no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), lá conviveu com grandes pensadores, e foi um dos co-autores da História Nova do Brasil, um marco da historiografia brasileira. Com o golpe de 1964, Joel, por sua militância política, precisou sair do Brasil, asilando-se na Bolívia, depois no Chile. [...] Voltando ao Brasil, viveu semi-clandestino, e foi preso 3 vezes. Na última, cumpriu pena no Presídio do Hipódromo (1972-1974). As cartas, muitas que escreveu para Nelson, foram, mais tarde, publicadas no livro “Quando eu voltei, tive uma surpresa”, que recebeu, da FNLIJ, o Prêmio Orígenes Lessa - O melhor do ano (2000) para jovens leitores. Com a aprovação da Lei da Anistia, foi reintegrado ao Ministério da Educação e convidado a dar aulas na graduação da Faculdade de Letras e posteriormente na pós-graduação da Escola de Comunicação, UFRJ. [...] Escreveu inúmeros livros para crianças, jovens e adultos. [...] Recebeu, como autor de livros para crianças e jovens, vários prêmios [...]. Já como romancista recebeu, do Pen Clube do Brasil, em 2014, o Prêmio Literário Nacional na categoria “Narrativas”. Disponível em: <<http://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/biografia.asp>>. Acesso em 31 jul. 2016.

as primeiras aprendizagens do ler e do escrever. Assim, como revela em suas memórias, igreja-casa-escola atuaram conjuntamente na sua alfabetização.

Sobre as professoras e a escola, Joel Rufino ainda indica a existência, possivelmente, de escolas domésticas. Nascido em 1941, o relato de Rufino refere-se, assim, ao final dos anos 1940 do século XX, no Rio de Janeiro:

Eu tenho lembrança de algumas professoras. Com tanto tempo passado, é difícil precisar essa lembrança. Pode ser que eu seja injusto com alguma delas. Mas havia uma atriz de rádio-novela, chamada Selma, que tinha uma pequena escolinha em casa. Eu acho, na minha memória, foi ela quem deu o passo decisivo para mim. Já nem me lembro o sobrenome dela. Você vê como a memória acaba sendo injusta também. Selma era o seu primeiro nome. E havia também a Dona Edith, na escola em que minha mãe me matriculou. Eram professoras, típicas de subúrbio. O fato interessante é isso. Eram professoras de subúrbio, muito dedicadas, e que tinham um certo *status* na vizinhança por conta disso, de serem professoras alfabetizadoras, nem sempre regulares, quer dizer, nem sempre funcionárias públicas, ou contratadas de escolas, mas que na sua própria casa recebiam a criançada da vizinhança para esse exercício de ensinar a ler (RUFINO, 2011).

Com esses exemplos aqui tomados, é possível dizer que a atuação das igrejas, bem como a existência de uma rede de escolas domésticas, são dois aspectos importantes que precisam ser considerados na compreensão do processo histórico da alfabetização da população brasileira.

3. A escola e alguns aspectos sobre métodos e materiais de alfabetização

Em outro trabalho (PERES & BORGES, 2015) já exploramos a alfabetização e a escolarização de Cora Coralina (Cidade de Goiás, GO, 1889 – Goiânia, GO, 1985)¹⁷ expressas em seus poemas e contos, reconhecidamente de cunho biográfico. A escritora nasceu em 1889 e frequentou, portanto, as aulas de primeiras letras ainda no final do século XIX, na escola da Mestra Silvina, que é reiteradamente referida por Cora em muitos de seus escritos.

No artigo supracitado, mostramos que os textos literários da autora permitem dizer que a escritora aprendeu a ler e a escrever na ‘escola antiga’ da ‘antiga’ Mestra Silvina – “Silvina Ermelinda Xavier de Brito. Era todo o nome dela” (CORALINA, 2006, p. 64). Ainda há registros, em suas obras, de que aprendeu:

[...] pelo método da soletração, com o abecedário ou as cartas ABC e com os

¹⁷ **Cora Coralina**, pseudônimo de **Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas** (Cidade de Goiás, 20 de agosto de 1889 — Goiânia, 10 de abril de 1985). Foi uma poetisa brasileira. Filha de Francisco de Paula Lins dos Guimarães Peixoto [...] e de Jacinta Luísa do Couto Brandão. Mulher simples, doceira de profissão, tendo vivido longe dos grandes centros urbanos, alheia a modismos literários, produziu uma obra poética rica em motivos do cotidiano do interior brasileiro, em particular dos becos e ruas históricas de Goiás. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cora_Coralina#Liga.C3.A7.C3.B5es_externas>. Acesso em 15 de jul. 2014.

livros do erudito pedagogo Abílio César Borges. Aprendeu na escola em que havia práticas como, por exemplo, 'dar lição', cobrir debuxos, ler em voz alta, fazer as contas em pequenas lousas, dar a bênção à professora etc. Aninha também frequentou uma escola em que a palmatória era corrente, constituindo o "[...] método de ensino" por excelência: "[...] a senhora já viu criança aprender sem palmatória? Eu nunca vi..." (CORALINA, 2002, p. 22). (PERES & BORGES, 2015, p. 48).

A obra de Cora Coralina é um rico e importante registro de um tempo e espaço específicos da alfabetização no Brasil. Nela apreende-se acerca de métodos de ensino, dos materiais de alfabetização, das práticas de disciplinamento, entre outros aspectos importantes no processo do ensino escolar da leitura e da escrita.

Em relação à materiais de alfabetização, o já referido professor Mário Osório Marques relembra que:

Além da cartilha maternal de João de Deus, ocupam lugar proeminente neste primeiro percurso de minha formação através da escola, um velho dicionário doado pela mãe-velha e um livro em francês, a respeito do qual me acompanha, aguçada pelo tempo, intensa curiosidade. Depois aparecem os livros de escrita caligráfica, de Guerreiro Lima, autor este também de livros de geografia e história. Mas meu primeiro amor, intenso e obsedante, eram os manuais de aritmética, em especial os do grande mestre que foi Souza Lobo (MARQUES, 1996, p. 17).

O fenômeno da presença da *Cartilha Maternal* do poeta português João de Deus e suas *contrafacções* na educação sul-riograndense já foi estudado e sua importância na alfabetização gaúcha já foi demonstrada (TRINDADE, 2001). Para além disso, os conhecidos e tradicionais manuais escolares de autoria de importantes autores gaúchos são lembrado por Marques: os de Guerreiro Lima e os de Souza Lobo, "primeiro amor" do professor Mário.

Em outro relato autobiográfico, José Mindlin (São Paulo, SP, 1914 – São Paulo, SP, 2010)¹⁸, matriculado na escola no início dos anos 1920, do século XX, rememora sua aprendizagem da escrita. É preciso lembrar que diferentes modelos caligráficos estavam em disputa nesse período na educação brasileira, os denominados modelos *inclinado* e *vertical* (VIDAL e ESTEVES, 2003). Os defensores de um e outro apontavam suas qualidades e teciam críticas ao modelo ao qual se opunham: no caso do modelo inclinado,

¹⁸ **José Ephim Mindlin** (São Paulo, 8 de setembro de 1914 - São Paulo, 28 de fevereiro de 2010) foi advogado, [empresário](#) e [bibliófilo](#). Filho do [dentista](#) Ephim Mindlin e de Fanny Mindlin, judeus nascidos em Odessa, começou a trabalhar aos 15 anos como repórter no jornal O Estado de S. Paulo [...]. Posteriormente, formou-se na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Advogou por alguns anos, atividade que deixou para fundar a empresa Metal Leve [...]. Após sua aposentadoria do mundo empresarial, Mindlin pôde dedicar-se integralmente a uma paixão que tinha desde os treze anos de idade: colecionar [livros](#) raros. [...] Ao completar 95 anos de idade, acumulava um acervo de aproximadamente 40 mil volumes [...]. Foi então considerada a maior biblioteca particular e também a mais importante do Brasil [...] Mindlin decidiu doar todas as obras brasileiras da vasta coleção à [Universidade de São Paulo](#) (USP). A partir de então, ela passou a ser chamada de "Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Mindlin>. Acesso em 13 mai. 2015.

o mesmo era considerado mais adequado e poderia ser feito com mais velocidade e rapidez; a caligrafia vertical, por sua vez, era dita como a mais fácil, uniforme e legível. Nesse contexto, assim Mindlin relembra:

[...] Eu entrei no 1º ano do primário em 1922, quando ia fazer 8 anos. Pois foi nesse ano que aconteceu uma coisa que mudou a minha vida. Pensando bem, não chegou a mudar a vida, mas mudou a minha letra para o resto da vida. É que nessa escola a gente aprendia a escrever em forma diagonal. Todos tinham letra parecida. Eu fiz, um dia, uma lição com letra muito caprichada, mas Dona Nicota, a professora, quando viu a lição disse que não era eu que a tinha feito! Fiquei com tanta raiva que, embora continuasse a fazer as lições à americana, com letra inclinada, passei a escrever, fora da aula, em letra reta, e até hoje escrevo assim (MINDLIN, 2008, p. 26).

Também as memórias de alfabetização de Frei Betto (Belo Horizonte, MG, 1944)¹⁹ são permeadas pelas lembranças da professora, de seus gestos, dos ritmos, da caligrafia, do ensino “cortado” das palavras em sílabas, da cartilha:

Dona Derci Passos, com voz paciente e gestos exuberantes, decifrava a cartilha Lalau, Lili e o Lobo, arrancando-nos do limbo do analfabetismo. Movia-se na frente da sala com agilidade de uma bailarina. Ao escrever na lousa, punha-se na ponta dos pés para elevar o giz à franja superior gravava a lição numa caligrafia de bordado, apoiava-se de novo na sola dos pés, retorcia o dorso em nossa direção, dizia algo e, de novo, de costas para a classe, erguia o corpo na ponta dos pés, em seguida o braço, numa dança à qual, se faltava música, sobrava ritmo. Tinha olhos para cada aluno, atenta às dificuldades, prestativa, indo de uma carteira a outra para ensinar a cortar uma palavra em sílabas, escrever o nome no cabeçalho de uma folha, passar a borracha ... (FREI BETTO, 2003, p. 62).

O pré-livro *Lalau, Lili e o Lobo* é de autoria de Rafael Grisi²⁰ e foi publicado pela Editora do Brasil nos anos 50 do século XX. Produzida sob os princípios do método global de contos, seu autor foi um importante propugnador da alfabetização desde os anos de 1950 no Brasil. Sobre a cartilha, segundo Campos (2008, p. 99), cada lição contém uma historieta, “carregada de sentido próprio”, e, segundo a referida autora, “as lições são seqüenciadas, noveladas, de forma que uma lição puxa a outra, apresentando sempre novos dados e assuntos que explicam ou complementam a lição anterior e novos personagens que vêm acrescentar ações e situações ao texto”. Pelas aventuras do

¹⁹ **Carlos Alberto Libânio Christo** O. P., conhecido como **Frei Betto** (Belo Horizonte, 25 de agosto de 1944) é escritor e religioso dominicano brasileiro, filho do jornalista Antônio Carlos Vieira Christo e da escritora e culinária Stella Libânio. Professou na Ordem Dominicana, em 10 de fevereiro de 1966, em São Paulo. Adepto da Teologia da Libertação, é militante de movimentos pastorais e sociais, tendo ocupado a função de assessor especial de Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República, entre 2003 e 2004. Foi coordenador de Mobilização Social do programa Fome Zero. [...] Esteve preso por duas vezes sob a ditadura militar: em 1964, por 15 dias; e entre 1969-1973. [...] Recebeu vários prêmios por sua atuação em prol dos direitos humanos e a favor dos movimentos populares. Assessorou vários governos socialistas, em especial Cuba, nas relações Igreja Católica-Estado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Frei_Betto>. Acesso em 29 ago. 2012.

²⁰ Para ler sobre a trajetória de Rafael Grisi, especialmente à frente da Secretária da Educação do Espírito Santos, ver Campos (2008).

menino Lalau, da menina Lili, do Lobo e de outros personagens, a professora Derci Passos, “com voz paciente e gestos exuberantes”, “arrancou” Frei Betto do “limbo do analfabetismo”, conforme suas palavras.

Não só cartilhas estão nas memórias de alfabetização dos sujeitos, mas também outros livros, revistas e até gibis. A história do conhecido cartunista Mauricio de Sousa (Santa Isabel, SP, 1935)²¹ é assim recontada:

[...] Mauricio dividia os seus dias entre as brincadeiras de rua e a escola, onde já chegou lendo. Lia corretamente.

Sua professora, a dona Jovita, lhe perguntou:

- Em que livro você aprendeu a ler tão bem?

- Foi no gibi – respondeu Mauricio.

Além dos livros comuns da escola, as leituras de Mauricio eram nas revistas de histórias em quadrinhos. Uma delas se chamava O Guri; outra, O Globo Juvenil. O pai lhe dava livros de presente, mas não se esquecia das revistinhas.

Na escola não era permitido ler os quadrinhos. Mas o Mauricio sempre dava um jeito de desenhar. Seu lugar na sala de aula era bem na frente, onde a professora podia fiscalizar melhor. Um dia, ele resolveu sentar-se lá no fundo da sala e ficou desenhando, esquecido do mundo. Nem percebeu a aproximação da professora. Foi um grande susto, mas não passou disso e de um sermão de dona Jovita. (DANTAS, 2005, p. 17).

Obviamente, as memórias de Maurício de Sousa recontadas por Audálio Dantas foram também pautadas pelo que ele se tornou: criador dos já tradicionais personagens da Turma da Mônica. Não por acaso gibis, desenhos, quadrinhos estão presentes nesse processo de rememoração. Mas o que interessa aqui é que essas lembranças remetem para a presença, tanto em casa, quando na escola (fosse pela permissão ou pela interdição), de gibis e outros livros além dos didáticos. A presença de materiais escritos na infância, em diferentes contextos e momentos históricos indicam para sua importância no processo de alfabetização.

Muitas outras memórias poderiam ser aqui referenciadas para discutir a História da Alfabetização, especialmente no que tange aos métodos e materiais de ensino da leitura e da escrita, como nessa seção. Contudo, trata-se apenas de alguns exemplos que, acima de tudo, indicam para a potencialidade desses dados de pesquisa. Acredita-se que essa seja uma linha de investigação muito promissora e que precisa ser ampliada nesse campo de pesquisa, fundamentalmente que articule História, Alfabetização e Memórias.

4. Ler antes de escrever e práticas de oralidade

Nesta seção, em razão dos limites deste texto, apenas alguns poucos exemplos

²¹ **Maurício de Sousa** nasceu numa pequena cidade do estado de São Paulo, chamada Santa Isabel, em outubro de 1935. Seu pai era o poeta e barbeiro Antônio Mauricio de Sousa. A mãe, Petronilha Araújo de Sousa, poetisa. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Area51/Shire/7217/mshist.htm>>. Acesso em 27 set. 2012.

serão tomados para demonstrar dois aspectos importantes que os dados de investigação permitem entrever e que em outra ocasião poderão ser melhor desenvolvidos: a não concomitância da aprendizagem da leitura e da escrita e a centralidade das práticas de oralidade na sua relação com o escrito.

Para o primeiro caso, as memórias do escritor Joel Rufino dos Santos são fundamentais na problematização da não concomitância da aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre isso, diz ele o seguinte:

Quando eu cheguei à escola – deve ter sido com os meus 7 anos – eu já sabia ler. Mas escrever, obviamente escrevia muito mal. Aprendi a ler, como acho que acontece com todo mundo, antes de aprender a escrever (RUFINO, 2011).

Do mesmo modo, pelos dados que dispomos, a história de vida de Rufino mostra também referências da relação oralidade-escrita, quando são destacadas as histórias e as passagens bíblicas que ele ouvia frequentemente em casa. Em seus dados biográficos é enfatizado o que segue:

Desde criança se encantava com as histórias que a sua avó Maria lhe contava e as passagens da Bíblia que ouvia. Junto com os gibis, que lia escondido de sua mãe, esse foi o tripé da paixão literária do futuro fazedor de histórias. Seu pai também teve um papel nessa formação, presenteando-o com livros que Joel guardava em um caixote²².

Também o escritor Ariano Suassuna relembra essa importante e inseparável relação entre a oralidade e a escrita:

[...] Não tem nada melhor do que desenvolver a oralidade desde cedo. Eu, muito antes de saber ler, já recitava de cor muitos versos de cordel e acompanhava as cantorias de viola em Taperoá, para onde volto sempre. No sertão, a gente fala muito e foi justamente desse falatório todo que tirei inspiração para os meus livros²³.

A coexistência do oral e do escrito e suas consequências para a alfabetização são perspectivas nesses relatos. Como afirmam Galvão & Batista (2006), as relações entre oralidade e escrita são muito mais complexas do que se supõem. As intrincadas relações entre ambas ajudam a explicar alguns processos de alfabetização vividos por sujeitos cujos relatos foram aqui tomados como exemplo. Neles é possível perceber que práticas orais tais como: histórias contadas pelos mais velhos e reiteradamente ouvidas pelas crianças, passagens bíblicas diariamente lidas e repetidas, versos de cordel decorados, cantorias, ABC cantado, leitura coletiva de jornais, declamação e leituras oralizadas, contribuíram sobremaneira na aprendizagem do escrito e são alguns exemplos que

²² Disponível em: <<http://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/biografia.asp>>. Acesso em 31 jul. 2016.

²³ Disponível em: <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ariano-suassuna-todo-professor-deve-ter-pouco-ator-610096.shtml>>. Acesso em 28 jan. 2014.

indicam para essa importante relação entre oralidade e aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns dos sujeitos que rememoram seu processo de alfabetização revelam a interdependência desse binômio oralidade-escrita que é claramente lembrada e reconhecida pela sua centralidade no processo de alfabetização.

Considerações finais

Nesse trabalho procurou-se mostrar como, historicamente, a alfabetização tem sido uma prática plural. Ela acontecia – e continua acontecendo - em casa, em escolas públicas, privadas, comunitárias ou domésticas, com uma diversidade de materiais e livros, com diferentes sujeitos (pais, mães, avós e avôs, irmãos, babás, etc.). Assim, ensinar e aprender a ler e a escrever, inserir as novas gerações na cultura escrita, tem sido uma prática cultural que conta com diferentes sujeitos, espaços e materiais.

Além disso, tentou-se chamar a atenção para a importância dos relatos biográficos e autobiográficos para a ampliação dos estudos no campo da História da Alfabetização. E longe de fazer uma busca exaustiva, os dados reunidos serviram de exemplo para discutir, ainda que brevemente, diferentes aspectos da alfabetização. Dos fragmentos de vida de **Graciliano Ramos** (final do século XIX), de **Medeiros e Albuquerque** (final do século XIX), de **Paulo Freire** (primeiras décadas do século XX), de **Ariano Suassuna** (primeiras décadas do século XX) e de **Ana Maria Machado** (final da primeira metade do século XX) vieram as possibilidades de apresentar aspectos da alfabetização doméstica e da presença de livros, leituras, leitores e práticas de oralidade em casa; das (auto)biografias de **Carolina Maria de Jesus**, de **Mario Osório Marques** (ambos das primeiras décadas do século XX) e de **Joel Rufino dos Santos** (final da primeira metade do século XX) foram extraídos elementos para problematizar a relação entre alfabetização e religião e acerca das escolas privadas e domésticas; das memórias de **Cora Coralina** (final do século XIX), novamente de **Mario Osório Marques**, de **José Mindlin** (ambos das primeiras décadas do século XX), de **Maurício de Sousa** e de **Frei Betto** (ambos do final da primeira metade do século XX) foram retirados dados sobre práticas escolares e materiais de ensino da leitura e da escrita; finalmente, para exemplificar a não concomitância da aprendizagem do ler e do escrever e a relação entre oralidade e escrita foram usados fragmentos das lembranças de **Ariano Suassuna** e **Joel Rufino dos Santos**. Acredita-se, contudo, que há muito mais para ser pesquisado e analisado, considerando, todavia, que nas biografias e autobiografias há sempre uma reconstrução e “na escrita, a leitura (e as leituras) aparece como representação” (POMPOUGNAC, 1997,

p. 14).

Referências

- AZEVEDO, Alexandre Ramos de. Os espíritos e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização da infância no início do século XX. *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 2, p. 293-307, jul./dez. 2010.
- BETTO, Frei. *Alfabeto Autobiografia Escolar: memórias*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPOS, Dulcinéa. *A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950*. 263 f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2008.
- CARVALHO, Marlene. Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 11, p. 8-25, jan./jul. 2011.
- CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. *Muito bem, Carolina!* Biografia de Carolina Maria de Jesus. Editor: Fernando Pedro da Silva. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.
- CAVALCANTI, H. B. O Projeto Missionário Protestante no Brasil do Século 19: Comparando a Experiência Presbiteriana e Batista. *Revista de Estudos da Religião*, n. 4, p. 61-93, 2001. Disponível em <http://www4.pucsp.br/rever/rv4_2001/p_cavalc.pdf>.
- CHARTIER, Roger. *Leitura e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- CORALINA, Cora. *O tesouro da casa velha*. 5ª ed. São Paulo: Global, 2002.
- _____. *Poema dos becos de Goiás e estórias mais*. 23ª ed. São Paulo: Global, 2006.
- DANTAS, Audálio. *A Infância de Graciliano Ramos*. São Paulo: Instituto Callis, 2005.
- _____. *A Infância de Mauricio de Sousa*. São Paulo: Instituto Callis, 2005.
- FRADE, Isabel C. A. S. Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação. In: SCHWARTZ, Cleonara M.; PERES, Eliane; FRADE, Isabel C. A. S. Estudos da história da alfabetização e da leitura na escola. Vitória, ES: EDUFES, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Revista Nova Escola*, dez. de 1994. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/08_biografia_correspondencias.html>. Acesso em 17 de jun. 2015.
- GALVÃO, Ana Maria; BATISTA, Antônio Augusto G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago 2006.
- GOMES, Angela de Castro. A guardiã da memória. Acervo. *Revista do Arquivo Nacional. Estudos de Gênero*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. v. 9, n. 01/02, jan./dez. 1996.

- GOTLIB, Nádya Battella. *Clarice: uma Vida Que Se Conta*. São Paulo: Ática, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. 9ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.
- JOSSO, Mari-Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.
- MARQUES, Mario Osorio. *4 vidas, 4 estilos, a mesma paixão*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.
- MEDEIROS E ALBUQUERQUE. *Minha vida*. Memórias. 1875-1893. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Calvino Filho, 1933.
- MINDLIN, José. *Reinações de José Mindlin por ele mesmo*. - 1ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel) In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *A alfabetização no Brasil: uma história da sua história*. 1ª ed. São Paulo/Marília: São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, v. 1, p. 243-264.
- _____. Alfabetização e Letramento na História da Educação ou História da Alfabetização e dos Letramentos? In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto. (Orgs.). *Livro, Leitura e Leitor*. Perspectiva Histórica. 1ª ed. São Luís, MA: EDUFMA/Café & Lápis, 2016, v. 1, p. 349-378.
- PERES, Eliane; BORGES, Franciele. Relações entre História e Literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do ensino e dos processos de escolarização no final do século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, p. 23-54, 2015.
- PERES, Eliane Peres; LAPUENTE, Janaína Soares M. História da Alfabetização: a constituição de um campo de pesquisa. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral (Orgs.). *Alfabetização e Educação Ambiental: contextos e sujeitos em questão*. 1ª ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2009, v. 1, p. 141-156.
- POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representações e Imagens da leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2008 [1945].
- RUFINO, Joel. Entrevista. **Alfabetização: memórias de um escritor leitor... 31/07/2011. Disponível em:** <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/joel_rufino.htm>. Acesso em 13 de jul. 2015.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. 6ª ed. Tradução de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Nova Friburgo, 1984.

SCHMITZ, John Robert. Letramento e a aprendizagem do Português: a infância e adolescência de Graciliano Ramos na obra *Infância*. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 26, p. 42-57, jan./jun. 2010.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Orgs.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006, p. 07-09.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História. Ética e História Oral* (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, PUC/SP), São Paulo, n. 15, p. 51-97, abril 1997.

TRINDADE, Iole M. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* 490 f. 2001. Tese (Doutorado em Educação). FAFCD, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

VIDAL, Diana G.; ESTEVES, Isabel L. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane, TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX - XX)*. Pelotas/RS: Seiva, 2003.

CHARLA SOBRE O ENTREVERO DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO RIO GRANDE DO SUL – SÉCULO XIX

Eiomar Tambara

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPeI)

Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

tambara@ufpel.edu.br

Eduardo Arriada

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPeI)

Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

arriada@me.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a gênese, divulgação e consolidação das idéias pedagógicas e seus intelectuais em relação às alternativas de sistemas de ensino/aprendizagem no Rio Grande do Sul no século XIX. Combinando uma série de periodizações de cunho econômico, político, educacional vincula-se os intelectuais e as idéias educacionais tentando realizar uma história das idéias pedagógicas no RS no século XIX. Subjacente a esta análise está a compreensão de que as idéias pedagógicas decorrem em última instância da evolução dos processos de produção embora mantendo como eles uma relação dialética.

Palavras-chaves: Histórias das idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul; Intelectuais e educação

Introdução

Este ensaio é um recorte de uma investigação de maior envergadura -“História da Educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul” - no qual iniciamos um processo de análise das idéias pedagógicas e seus intelectuais na construção, consolidação, divulgação, etc. de alternativas de sistemas de ensino/aprendizagem no Rio Grande do Sul. Nesta comunicação, ainda de forma insipiente e preliminar, desenvolvemos a análise referente ao século XIX.

Preliminarmente precisamos ter presente que a periodização da gênese, desenvolvimento e consolidação das idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul podem ser feitas sob vários critérios. Ademais, aspectos conceituais e funcionais sobre periodização da história da educação tem merecido a atenção de vários investigadores da área de história da educação, (SAVIANI, BONTEPI JUNIOR 2003; LOMBARDI,

2008; CARVALHO, 2001) sem haver um denominador comum sobre os critérios que a embasem.

Nossa proposta é fazê-la obedecendo a aspectos relacionados ao fenômeno educacional propriamente dito, compreendendo a emergência de diversos atores e instituições na cena político-pedagógica os quais configurariam um núcleo dominante e em relação ao qual gravitaria outros núcleos que disputariam a hegemonia nos respectivos períodos.

Subentende-se, igualmente, que a materialização das diversas reformas educacionais representa tanto o processo de “empoderamento” de determinada concepção de mundo na estrutura formal da sociedade política regional como, também, a acomodação desta em um sistema social maior, o do Império brasileiro, por exemplo. De maneira que as idéias que germinam na província gaúcha não estão imunes aos fatores extrínsecos que emergem tanto no Brasil como no mundo como um todo na área da educação.

Em decorrência, teórico-metodologicamente, tem-se como perspectiva permanente a categoria de totalidade embora tendo como objeto de investigação especificidades que a compõe.

Assim, quão “tipos ideais”, podem-se identificar algumas perspectivas sócio-educacionais que passam a se digladiar pela hegemonia em diversos períodos do século XIX no Rio Grande do Sul com maior ou menor sucesso. Dentre as quais se destacam: Patrística; Escolástica; Neo-escolástica; Liberal; Socialista; Maçônica; Spenceriana; Positivista, entre outras. Outrossim, deve-se considerar que a hegemonia no aparelho político não significa, necessariamente, a hegemonia na sociedade civil ou, em parte dela, que circunstancialmente pode apresentar características consensualmente relutantes às idéias politicamente dominantes.

De modo que quando evidenciamos que determinado paradigma, doutrina, ideologia, etc se estabelece como dominante não significa, por óbvio, que seja a manifestação única, pelo contrário, de modo geral o que se observa é a coexistência de muitas concepções sócio-pedagógicas que com sua roupagem original ou transvertidas em outros formatos representam a “evolução” de idéias formatadas a mais tempo.

O ponto de corte dos respectivos períodos foi feito respeitando, fundamentalmente, a manifestação oficial através da elaboração dos diversos regulamentos de instrução pública que representariam o momento de predomínio de

uma determinada concepção educacional (pelo menos no âmbito do governo). Esta totalidade está associada a uma conexão de interesses, muitas vezes conflitantes, mas que revelam a “consciência possível” histórica e socialmente construída de uma época específica.

Assim identificamos quatro documentos que singularizam os momentos de inflexão hegemônica de determinada concepção pedagógica no âmbito do poder político no Rio Grande do Sul no período aqui investigado:

1º. Lei provincial que organiza a instrução primária - 1837

2º. Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul - 1857

3º. Regulamento da Instrução Primária da província de São Pedro do Rio Grande do Sul - 1881

4º. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul - 1897

A partir destes momentos emblemáticos de inflexão de curso podemos construir uma periodização que tem tais documentos como referência fundamental - embora não exclusiva.

Tabela nº 1 Periodização das idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul no século XIX

1809-1837	1837-1857	1857-1881	1881-1897
Aulas régias	Regalismo conservador	Liberalismo eclético	Modernização conservadora

É importante ter presente que estas regulamentações, de certa forma, estão correlacionadas com as leis mais importantes promulgadas em nível de Brasil e, também, respondem a muitas influências externas como por exemplo no caso do Rio Grande do Sul, inquestionavelmente, as reformas elaboradas por Sarmiento na Argentina e Varella no Uruguai.

No caso brasileiro estes períodos têm correlação com: a Lei de Educação de 1827; a Reforma Couto Ferraz de 1854; a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879; e a Reforma Benjamim Constant de 1890.

Apesar dos modelos educativos arquitetados no Rio Grande do Sul não estarem dissociados de outras perspectivas econômico-sociais extrínsecas, em nosso ponto de vista, estão especialmente vinculados às transformações infra-estruturais que aconteceram no sistema produtivo gaúcho.

Portanto é imprescindível associar esta periodização com o processo de evolução socioeconômica do Rio Grande do Sul que, sob muitos aspectos, guarda especificidades importantes em relação ao restante da nação brasileira. É consenso que este modelo de desenvolvimento responde claramente a um modelo de desenvolvimento dependente da economia central

Tabela nº 2 Ciclo de desenvolvimento econômico-social no Rio Grande do Sul no século XIX

1809-1837	1837-1857	1857-1881	1881-1897
charque	charque	charque	charque
	colonial	colonial	colonial
		manufaturas	industrialização
troperismo			

De modo geral, a grosso modo, identifica-se alguns elementos significativos que delineiam ciclos econômicos bem conformados desde o período de sua implantação como província até o final do século XIX. Todos eles associados à incorporação da região como uma estrutura econômica periférica e dependente do sistema produtivo dominante em nível nacional.

Um setor importante no primeiro quartel vinculava-se a uma economia ainda caracterizada pela preação de animais tanto para obtenção do couro (courama) como para a condução de animais para as regiões centrais do império - Minas Gerais e S.Paulo - (troperismo).

Entretanto, já no início do século XIX pode-se identificar um outro ciclo econômico – o das charqueadas. Este vai marcar de forma indelével tanto o perfil econômico regional como e, principalmente, o político caracterizando a emergência de um patriciado campeiro baseado fundamentalmente em uma estrutura latifundiária e escravocrata e com desiderato em um processo de industrialização baseado na mão de obra escrava. Não se deve esquecer que os saladeros platinos – os principais concorrentes - já haviam estabelecido um sistema de produção baseado na mão de obra livre o que lhes proporcionava ganhos de competitividade significativos.

Paulatinamente, a partir de meados do século, um modelo produtivo alternativo consolida-se na província e que, ao final do século, terá papel significativo na constituição de um sistema de idéias que sustentarão novas cosmovisões políticas e ideológicas.

Este sistema econômico baseado na pequena propriedade, na mão de obra familiar e na policultura rearranjará a configuração social com a emergência de novos agentes sociais.

Nesta área há nitidamente a consolidação de um padrão ideológico de cunho religioso que se consubstanciará em dois modelos com algumas diferenças, porém com grandes similitudes. Um vinculado à Igreja Católica e outro ao segmento protestante, baseavam-se, fundamentalmente, no estabelecimento de escolas comunitárias e, posteriormente, em escolas secundárias de cunho confessional. Esta estrutura de ensino substituiu o sistema baseado no professor régio de cunho particular. O ente mantenedor é a própria comunidade tanto autonomamente como sob a supervisão de instituições sociais como, congregações, sínodos, ligas e assemelhados.

Nossa tese é que as transformações que ocorrem no sistema de idéias pedagógicas estão, par e passo, associadas às transformações do sistema produtivo e que os agentes definidores – presidentes da província e principalmente diretores de instrução pública – se constituem em intelectuais dos diversos blocos históricos hegemônicos vinculando-se a estas demandas infra-estruturais.

Assim, de modo geral, há agentes que representam o poder da corte e que são estranhos no ninho, dependendo, portanto, de interlocutores locais para o estabelecimento das políticas públicas que nem sempre estão concordes com os interesses da sociedade gaúcha, ou pelo menos com a sociedade política representada pela assembléia legislativa.

Tabela nº 3 Correntes hegemônicas na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul no século XIX

1809-1837	1837-1857		1857-1881		1881-1897	
Aulas régias	Regalismo conservador		Liberalismo eclético		Modernização conservadora	
	1848-51	52-55	56-67	69-72	73-89	89-00
	conservador	liga contraliga	liberal	conservador	liberal	positiva

A tabela 3 evidencia bem as perspectivas ideológicas dominantes na Assembléia Legislativa gaúcha no século XIX.

O início da atuação dos trabalhos legislativos caracteriza-se pela excepcionalidade. No Brasil, apenas com o Ato Adicional de 1834 é que se estabelecem efetivamente as assembléias legislativas provinciais, até então em decorrência da

constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, apenas existiam os “Conselhos Gerais” que possuíam poder deliberativo muito limitado.

É fácil perceber que com a insurgência Farroupilha o funcionamento da Assembléia foi muito prejudicado, sendo que de 1837 até 1846 (2ª legislatura) não houve eleições. Mas no geral o que se observa é um domínio do Partido Liberal com alguns interregnos nos quais o Partido Conservador foi hegemônico. Esta apreensão é importante, pois qualquer alteração significativa na política de instrução pública na província precisava passar pelo parlamento provincial.

É importante ter presente que as instituições legitimadoras da instrução pública não respondiam inteiramente aos ditames do sistema econômico regional, pois estavam diretamente dependentes da designação do presidente da província que, por sua vez, se sujeitava aos interesses políticos dos respectivos gabinetes do poder imperial. De modo que o executivo provincial não representa, necessariamente, a hegemonia das idéias pedagógicas em voga na província embora, por vezes, dependendo da conjuntura política, possa-se perceber que houve uma conjunção como pode ser percebido na tabela 4.

Entretanto, entende-se que política e socialmente a escolha dos dirigentes na área educacional devia, em principio, atender tanto o aspecto político-partidário propriamente dito como também a um reconhecimento social da competência pedagógico-administrativa do nomeado para o cargo de executivo da instrução pública.

Tabela nº 4 Gabinetes dirigentes da Câmara dos Deputados no período imperial

1809-1837	1837-1857		1857-1881			1881-1897	
Aulas régias	Regalismo conservador		Liberalismo eclético			Modernização conservadora	
	1841-44 conservador	1844-48 liberal	1848-53 conservador	1853-62 conciliação	1868-77 conservador	1877-85 liberal	1885-89 conservador

O que se ressalta em termos de idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul, como de resto no Brasil, é que quanto mais se afrouxam as amarras do regalismo mais concepções disputam a hegemonia. È, então, preciso compreender estes movimentos e, no caso em particular, como se atravessou, no âmbito do executivo provincial/estadual, do domínio totalitário da ideologia patristica para o dominação também autoritária da ideologia positivista. Parece-nos que esta é uma especificidade do Rio Grande do Sul.

Tabela nº 5 - Movimentos pedagógicos no Rio Grande do Sul – século XIX

Aulas régias	Regalismo conservador	Liberalismo eclético	Modernização conservadora	
Patrística-escolástica	Neo-escolástica	Romanização	Ultramontanismo	
	Protestantismo	Protestantismo	Protestantismo de imigração	
			Protestantismo de missão	
			Maçonaria	Maçonaria
				Positivismo
			Spencer	Spencer
			Socialismo	Socialismo
	liberalismo	Liberalismo		Liberalismo
				Federalismo
				Positivismo

Para cada paradigma em seu processo de assunção social há uma clara divisão social do trabalho intelectual, pois de pouco adianta haver um corpus teórico desenvolvido por um **intelectual mentor** se tal constructo não se materializa concretamente em um determinado lócus através da atuação de **intelectuais operadores**, (munidos de uma racionalidade substantiva) subsidiados pelo trabalho de acólitos que se caracterizam como **intelectuais obreiros** (por sua vez embebidos de uma racionalidade instrumental).

Na prática são estes últimos que reconstróem uma determinada racionalidade discursiva relativamente abstrata em uma dada “concretude” delimitada por parâmetros jurídico-comportamentais expressos em regulamentos, regimentos, comunicados, orientações técnicas etc. e fazem-no respondendo às demandas da evolução socioeconômica da sociedade em que estão inseridos.

Contudo, por vezes, nesta divisão social ocorre um mimetismo social caracterizando, eventualmente, transformações funcionais. Não é incomum que esta racionalidade mimética assuma tamanho vulto que o intelectual operador adquira o status de mentor como é caso, emblemático, de Julio de Castilhos ao sobrepor uma novel cosmovisão – o castilhismo – sobre a original – o positivismo. Numa típica transfiguração.

No século XIX na estrutura político-administrativa provincial os intelectuais operadores, isto é, aqueles que concretizaram as idéias pedagógicas ocuparam os postos de comando do setor encarregado do setor educacional os quais passaram por

diversas denominações: **Diretores (1838-1857)**; **Inspetores Gerais (1857-1873)**; **Diretores Gerais (1873-1900)**.

Tabela nº 6 Intelectuais Operadores responsáveis pela administração da educação no Rio Grande do Sul - (século XIX)

1838-46	46-47	47-51	51-54	54-55
João Rodrigues Fagundes	João Capistrano de Miranda e Castro	Luiz da Silva Flores	Cyro José Pedroza	Leopoldino Joaquim de Freitas
55-57	57-68	68-70	70-71	71-73
José Maria de Andrade	Luiz da Silva Flores	Jose Bernardino Da Cunha Bittencourt	Fausto de Freitas e Castro	José Bernardino da Cunha Bittencourt
73 a 75	75 a 78	78 a 79	80 a	80
Fausto de Freitas e Castro	Rodrigo de Azambuja Villanova	Frederico Bier	Jayme de Almeida Couto	Fernando Abbott
80	83	83 a 85	85	85 a 86
Adriano Nunes Ribeiro	Saturnino Epaminondas de Arruda	Adriano Nunes Ribeiro	Alfredo Clemente Pinto	Jayme de Almeida Couto
89	89	90-00		
João Pedro Henrique Duplan	Adriano Nunes Ribeiro	Manuel Pacheco Prates		

Não se deve esquecer de uma série de intelectuais operadores que laboraram como intermediários na sociedade civil como é o caso daqueles vinculados, por exemplo, a Igreja Católica, ao Sínodo Rio Grandense que se subsidiavam da construção de intelectuais mentores como Pio IX e Martinho Lutero, por exemplo.

Contudo, na estrutura político-administrativa provincial, detecta-se que este posto foi ocupado por um grande número de titulares, alguns com grande afinidade com a área educacional mas a grande parte deles mais vinculada à atividade político-partidária ou pelo menos dependente do presidente provincial de plantão. Em muitos casos, portanto é muito importante identificar o *modus operandi* dos intelectuais obreiros, isto é, daqueles que efetivamente construíam as normas, os regulamentos, os regimentos e na prática conduziam a política cotidiana da secretaria. Note que estes intelectuais obreiros não apenas ocupavam postos na secretaria propriamente dita, como também atuavam nas escolas e em particular na escola normal (a partir de 1879) e, ainda, nas inspetorias escolares das respectivas regiões. Particularmente os professores da escola normal por serem professores concursados usufruíam de relativa autonomia, mas evidente, estavam submetidos a uma orientação maior, que podiam eventualmente refutar, no entanto, com ela tinham que conviver. Não foram poucos os conflitos entre estes professores e os detentores de cargo executivo, como também não foram poucas as alterações entre os próprios intelectuais obreiros, a maioria de natureza política.

Apesar de que uma leitura bio-bibliográfica dos intelectuais operadores seja reveladora de suas concepções seria importante trazer para a análise a mesma leitura dos seus intelectuais obreiros que regem a estrutura governamental em seus impedimentos. Esta apreensão revela, geralmente com mais clareza, o efetivo espectro ideológico da repartição pública. Não era incomum que muitos destes mandatos fossem por maior tempo gerido por substitutos do que pelo titular. Esta espécie de segundo escalão pode representar com muito maior fidedignidade as idéias pedagógicas hegemônicas da repartição pública.

Para exemplificar o Dr. Luiz da Silva Flores (inspetor geral) teve como substituto em seus impedimentos : Dr. José Pereira da costa Motta; Dr. José Antonio do Valle Caldre Fião; Padre Vicente Zeferino Dias Gomes; Dr. Cyro José Pedroza; ; Prof. José Maria de Andrade e o Prof. Francisco de Paula Soares. Não restam dúvidas que a análise do perfil ideológico destes intelectuais obreiros pode aclarar o formato político-pedagógico hegemônico deste período histórico em termos político-administrativo.

Bombeando as idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul (século XIX)

O primeiro período – Aula régias – tem como ideologia hegemônica tanto na área educacional como na sociedade como um todo, na província do Rio Grande do Sul como de resto no Brasil se não no mundo ocidental atitudes e comportamentos decorrentes de interpretações oriundas da filosofia patrística e escolástica. Particularmente no mundo lusitano decorrente do sistema de padroado esta era per se uma “cláusula pétrea” no sentido de implementar o que comumente se entende por “Estado de Crisandade” projeto este que, sob muitos aspectos, já estava com água pelas bordas apesar das tentativas de sustentação por parte do Vaticano, particularmente do intelectual mentor papa Gregório XVI (1831-1846) o qual se manifesta contra as “liberdades modernas” entre outras cartas pastorais na Mirari Vos de 1832.

Contudo, é preciso ter presente a natureza do catolicismo vigente que se caracterizava por uma filosofia espiritualista difusa e eclética baseada na atuação de irmandades e de um clero pouco afeito à disciplina eclesiástica e, ademais, também pouco interessado, ou apto, em ocupar o aparelho escolar.

De modo que houve uma reformatação da atuação da igreja frente a esta condição, e também em decorrência de algumas heranças da era pombalina que

priorizou a necessidade de uma reforma da própria instituição. E que se efetiva no projeto conhecido por “romanização”.

No segundo período – Regalismo Conservador – nota-se um processo de radicalização da igreja face à iniciativa de vários movimentos que se antagonizavam com seu projeto. Não devemos nos esquecer que a igreja Católica em decorrência do sistema de padroado referencia-se como o poder dominante e em particular nas escolas suas concepções eram percebidas de forma dogmática. Entretanto, a igreja percebe um processo de erosão de seu poder com a emergência de várias outras instituições competidoras e opta por uma política mais agressiva cujo grande intelectual mentor foi Pio IX (1846-1878). Em verdade a Igreja avança por um comportamento mais conservador em uma política conhecida por neo escolástica e que pode ser apreendida em textos como a encíclica Quanta Cura e o Syllabus. Esta estratégia culminará no Concílio Vaticano e pode ser ilustrada na proclamação do dogma da infalibilidade e que vai lutar pela preponderância da autoridade espiritual da Igreja.

Esta política possui dois eixos fundamentais: 1º a reforma do clero e 2º. a reforma das práticas religiosas que eram consideradas baseadas em superstições e misticismos.

Nesta brecha é que se instaura o movimento renovador, o clero renovado consistia em verdadeiro ovo da serpente, pois acabou por adotar paulatinamente um padrão eclesiástico ultramontano em contraposição ao ideal regalista pretendido pela corte.

A principal estratégia foi acentuar o poder do presbítero em relação ao leigo. Caracterizando assim uma importante diminuição da autonomia destes, particularmente nas irmandades religiosas tão poderosas no Brasil Monárquico.

No Rio Grande do Sul, neste período, dois movimentos são muito significativos no sentido de aparelhar a igreja em relação aos novos acontecimentos: a) a criação da diocese e b) o regresso da companhia de Jesus (1842).

A escolha de um prelado com afinidade com as posições do vaticano e o estabelecimento de uma ponta de lança religiosa com forte atuação na divulgação do projeto educacional católico – os jesuítas – sem dúvida caracteriza este período cujo ícone na área educacional é a consolidação de uma rede de escolas paroquiais e a criação do Ginásio Conceição em São Leopoldo no ano de 1869.

Particularmente no âmbito da mitra diocesana é importante destacar a fundação do seminário para a formação de presbíteros, em 1853, dirigido pelo clero secular até

1890 e pelos jesuítas até 1899. Por esta instituição muitos intelectuais que não prosseguiram na formação eclesiástica obtiveram sua formação acadêmica e posteriormente atuaram na área educacional em todo o Rio Grande do Sul, mormente como intelectuais obreiros.

Entretanto um aspecto que merece atenção é a da contradição de “desapoderar” o leigo e ao mesmo tempo lhe dar instrumentos que fomentem a autonomia como, por exemplo, a educação. De modo que a tutela efetuada nas escolas católicas era uma preocupação constante demonstrada, por exemplo, pelas freqüentes diretrizes das autoridades eclesiásticas tanto em relação ao conteúdo curricular no que se refere a moral dos professores.

É importante ter presente que vários movimentos determinam a atuação da igreja católica neste sentido, primeiro como temos reiterado, é o inexorável avanço do sistema produtivo que exige novos processos cognitivos e segundo a atuação de paradigmas religiosos competidores, particularmente o luterano que com maior afinidade com as mudanças investe de forma significativa em um sistema escolar e, de modo especial, vinculando com sucesso o posto de pastor e professor.

Neste período, sem dúvidas dois intelectuais obreiros, que já atuavam no período anterior, e que por vezes assumiram a condição de operadores da pedagogia são: o padre-mestre João de Santa Bárbara e Antonio A. pereira Coruja. Circunstancialmente os dois primeiros professores nomeados para a cadeira Filosofia Racional Moral 1820 e 1835 respectivamente.

No terceiro período ocorre com maior destaque a pluralização de concepções sociais e pedagógicas impulsionada fortemente pela conflito polarizado entre o liberalismo ativista e o ultramontanismo conservador que vai materializar-se na “questão religiosa”. Questão esta que teve seu episódio no Rio Grande do Sul já na década de 1860 com o conflito entre a Assembléia legislativa e o bispo D. Sebastião Dias Laranjeira.

O que se observa é um trabalho intenso das diversas ideologias no sentido de plasmar suas concepções de sociedade e, evidentemente, também as pedagógicas.

A estruturação da associação de professores tanto luterana como católica mostra nitidamente a ocupação de posições na defesa de um dado modelo educacional, assim intelectuais operadores como, por exemplo, Rotermund assume significativa atuação sobre um exército de intelectuais obreiros – os professores das escolas comunitárias.

A maçonaria também procura plasmar seu projeto cujo exemplo mais evidente é o projeto de escola, em que atuava como mantenedora em 1872 na cidade de S. Leopoldo.(cidade pólo da atuação jesuítica)

Os Jesuítas, com a criação do ginásio Conceição passam a ter uma atuação destacada, particularmente, no ensino secundário e como “assistente espiritual” de diversas organizações sociais destinadas á educação.

Um exemplo desta atuação da Companhia de Jesus é o esforço pela vinda ao Brasil das irmãs franciscanas (Irmãs da Penitência e Caridade de S. Francisco de Assis) resultado da insistência do P. Guilherme Feldhaus S.J. As mesmas chegam ao Brasil em 1872. Muito significativo é que antes de viajar ao Brasil foram à Roma pedir a benção de Pio IX, acontecimento que retrata bem o projeto do Vaticano para o Brasil. O empreendimento foi um sucesso, já no ano seguinte a escola contava com mais de 120 alunas. Estas intelectuais obreiras expandiram sua atuação para outros municípios e principalmente instituíram uma estrutura de produção e distribuição de textos didáticos com grande penetração no sistema de ensino gaúcho.

Acentua-se a perspectiva liberal, que na assembléia legislativa terá a hegemonia até o final do império. Dentre os intelectuais obreiros que tiveram forte influência na área educacional podemos destacar: Carlos Von Koseritz e Graciano Alves de Azambuja. O primeiro com atuação destacada na iniciativa privada tanto no jornalismo como no ensino enquanto Graciano além de dono de escola atuou também na área público tendo inclusive ocupado a posição de diretor da instrução pública da província.

Sob o âmbito ideológico propriamente dito chama atenção a assunção de ambos das concepções de um intelectual mentor que sob certo aspecto vai rivalizar com o positivismo de Augusto Comte na província ao final do século: o monismo materialista de cunho político social propugnado por Ernst Haeckel que busca na matéria o princípio da unidade.

Não se deve esquecer a forte pregação desenvolvida por Tobias Barreto que, a partir do Recife, espalhou para todo o país as concepções de Haeckel embora em um dado momento o mesmo vá conflitar com Koseritz na interpretação deste paradigma.

A produção bibliográfica de Koseritz caracteriza muito bem seu posicionamento que se coloca em pólo diametralmente oposto ao católico e num segundo momento também antagonizando-se com os luteranos. Note que sua atuação mais destacada ocorria na região colonial teuto-brasileira, particularmente a partir do jornal que dirigia –

Deutsche Zeitung. Em 1876 fundou o jornal A Acádia, órgão da maçonaria com forte antagonismo à Igreja Católica particularmente aos jesuítas. Um livro clássico escrito por ele “Roma Perante o Século” balizou fortemente a posição anti-clerical na província.

Publicou em 1870 o livro Resumo de Economia Nacional onde compilou as obras de Say, Adam Smith, Stuart Mill entre outros intelectuais mentores do liberalismo. Como deputado provincial em três legislaturas atuou com desenvoltura na defesa de concepções liberais, particularmente em matérias de interesse a comunidade teuto-brasileira.

É interessante perceber como Koseritz vai paulatinamente tomando um caminho antagônico ao positivismo contiano. Em seu livro “A Terra e o Homem à Luz da Moderna Ciência” publicado em 1884 afirma categoricamente que “o futuro pertence à síntese objetiva: Darwin matará Comte”.

É importante ter em mente que esta era uma discussão muito presente entre os intelectuais gaúchos. Já em 1875, José de Araújo Ribeiro havia publicado “O fim da Criação ou a A Natureza Interpretada pelo Senso Comum” e destacamos ainda para mostrar a integração com o que grassava pelo Brasil a publicação em Porto Alegre pela Tip. Do Deutsche Zeitung, em 1878, da obra de Silvio Romero “A Filosofia no Brasil”.

Quanto a Graciano é preciso ter em mente que este teve expressiva atuação tanto como intelectual obreiro (inspetor de instrução pública) fundador e editor do “Anuário da província do Rio Grande do Sul” (1885-1911) mas sobretudo como intelectual operador, por ocasião do desempenho como diretor geral da instrução pública. Sua contribuição na divulgação da teoria de Haeckel ocorreu primordialmente como jornalista onde publicou vários artigos de divulgação da obra de seu intelectual mentor bem como na publicação do livro “Lições de Filosofia Elementar, Porto Alegre, 1880”.

Com a hegemonização das concepções positivistas, este intelectual soube adaptar-se às novas circunstâncias conduta a qual Koseritz refutou sendo preso pelas forças castilhistas em 1890 e vindo logo após falecer. Aliás, mesma sorte de seu “herdeiro” ideológico Frederico Haensel que havia conquistado uma cadeira na assembléia legislativa provincial na última eleição antes da proclamação da República. Compartilhando o ideário federalista propugnado por Silveira Martins foi preso e morto enquanto era conduzindo pela escolta policial em 1892.

Em contrapartida com forte atuação na região colonial temos Carlos Jansen, um dos representantes no pensamento conservador regalista. Suas concepções ideológicas podem ser apreendidas em sua atuação no periódico literário O Guayba lançado em Porto Alegre em 1856 sendo diretor em parceria com João Vespúcio de Abreu e Félix da Cunha.

Escreveu a [gramática](#) Neuestes praktisch-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache, editada em [1863](#), Foi autor de livros infantis e traduziu e adaptou vários textos de literatura infanto-juvenis como [Robinson Crusóé](#), [Dom Quixote](#) e [As mil e uma noites](#). Ao final da década de 1870 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde foi dono de colégio e professor de alemão do Colégio Pedro II.

Evidentemente que o positivismo possuía seus intelectuais também na região de emigração alemã. Um exemplo foi o professor e engenheiro Luís Englert que foi eleito deputado estadual em 1891 pelo PRR e teve atuação importante como tenente-coronel da Guarda Nacional na Revolução de 1893..

Ainda neste espectro teórico emergem com vitalidade no 4º período, as idéias desenvolvidas a partir do intelectual mentor Herbert Spencer cujo principal intelectual operador, no Rio Grande do Sul, foi Alcides Maia e que se encontra condensada em seu livro “Pelo Futuro. Porto Alegre, Tip. Franco & irmão, 1897”

No Rio Grande do Sul o ambiente que melhor identifica o mundo intelectual da década de 70 do século XIX é a Sociedade Partenon Literário. Fundada em 1869 congregou em suas fileiras praticamente todos os intelectuais operadores, das mais diferentes áreas e com as mais distintas ideologias.

Assim intelectuais que contribuíram para a conformação ideológica da sociedade gaúcha no período do Regalismo Conservador como Sebastião Ferreira Soares, destacamos aqui a obra “Preleções de Moral Particular e Pública e Tese Filosófica sobre Deus e sobre o Homem” publicada em 1863, se filiavam à agremiação literária. Carlos Jansen foi co-fundador. Destacam-se como membros da Sociedade Partenon Literário intelectuais operadores típicos do período do liberalismo eclético como Koseritz, e mesmo do modernismo conservador como Hilário Ribeiro (co-diretor da Revista A Escola, professor, autor de obras didáticas). Destacam-se ainda a participação dos intelectuais obreiros com forte atuação na área da educação da família Porto Alegre principalmente Achylles e Apolinário.

Uma das principais contribuições da Sociedade foi a publicação da Revista do Partenon Literário. Esta se notabilizou por colocar em evidência as principais idéias de seus membros e convidados. E neste aspecto pode-se perceber que os temas abordados, fruto muitas vezes de palestras que eram proferidas em suas reuniões abarcavam temas os mais variados tipo abolição da escravidão, libertação das mulheres, liberdade de ensino, etc..

É interessante analisar o anúncio publicado no início da década de 1870 direcionado a população em geral por um novel clube.

O club Z não é republicano nem monarchista. Não advoga a causa da Internacional nem combate as doutrinas do famoso Karl Marx, é simplesmente um lugar de reunião, onde após o lidar diurno se paixão em agradável conversação algumas horas da noite. (PARTHENON LITTERARIO P. 48, 1872)

Deste excerto é possível identificar que já em 1872 as idéias “socialistas” circulavam na sociedade gaúcha, e que provocavam reações as mais diversas e que o club Z apressou-se a declarar que não pretendia se envolver facciosamente com as altercações ideológicas com que a sociedade se deparava.

A partir da década de 1880 sem dúvida a cosmovisão positivista passará a ser o ponto de referência na discussão das várias alternativas político-sociológicas para a sociedade gaúcha. E neste sentido é preciso ter presente que apesar de ter um comandante com pulso de ferro - Julio de Castilhos - as dissidências foram a tônica em todo o processo de hegemonia ideológico-política, mormente a partir da ascendência de Borges de Medeiros à condução do Partido Republicano Rio Grandense.

De qualquer forma, o primeiro aspecto a ser lembrado em termos doutrinário é a construção que o Castilhismo fez de seu rival. Na prática, embora vários de seus membros tenham feito carreira inicial no Partido Liberal, este foi identificado como o inimigo a ser vencido e representado, fundamentalmente, pela figura de Silveira Martins. Houve então a constituição do espectro federalista a qual agregou personalidades como Joca Tavares, Gomercindo Saraiva, entre outros.

Para a interlocução que nos interessa elegemos como intelectual das concepções federalistas Wenceslau Escobar. Bacharel de direito pela faculdade de São Paulo em 1880, elegeu-se como deputado provincial em 1881. Em pleno domínio do Partido

Liberal na província destacou-se pela defesa de idéias republicanas e, mais tarde, foi adepto destacado do Partido Federalista.

Como intelectual operador, particularmente em relação à educação sua principal contribuição encontra-se em sua obra dedicada “À meus correligionários da província do Rio Grande do Sul” - **O Gabinete 5 de Janeiro** publicada em São Paulo, 1880, 257 p. Particularmente os capítulos X e XI desta obra nos quais Escobar dedica-se a analisar respectivamente o ensino livre e o ensino primário.

Um exemplo da persistência da concepção ideológica neo tomista ainda no final do período pode ser apreendido no trabalho, escrito em Pelotas pelo P. Gustavo Locher (S.J) *Vade Mecum Philosophico*, São Paulo, Typ. Brazil, 1898 que retrata com acuidade a posição da Igreja Católica em contraposição às ideologias que lhe são antagônicas, particularmente o positivismo, o espiritismo, o luteranismo o darwinismo, e “as teorias de Spencer”. Não se deve esquecer que o Papa Leão XIII havia declarado que a visão tomista devia ser a linha por excelência da educação desenvolvida pela Igreja Católica.

Outro exemplo desta constância ideológica encontra-se no intelectual operador Alfredo Clemente Pinto que estudou no colégio pio americano em Roma diplomou-se em Filosofia pela Universidade Gregoriana (1874), professor da escola normal em 1885 ocupou também o posto de diretor da instrução pública do Rio Grande do Sul em 1886 sendo eleito deputado à Constituinte Rio Grandense de 1891. Destacou-se como autor de livros didáticos, dentre os quais se destaca a clássica obra “*Selecta de prosa e verso*” na qual se pode perceber claramente seu delineamento ideológico na escolha dos excertos.

Uma questão que constitui um desafio na apreensão da relação entre ideologia e práxis é apreender em que circunstância houve uma identificação entre elas. Por vezes muitas dessas concepções não passaram de letra morta e, por vezes, nem mesmo isto. O que ocorre é que embora importantes, decorrente de uma relação dialética, estas idéias respondem umbilicalmente ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e evidentemente dos interesses dos segmentos economicamente dominantes.

De qualquer maneira é notório que os diversos estágios de desenvolvimento fizeram emergir estatutos legais consentâneos com seus interesses. No espaço que temos vamos exemplificar alguns aspectos de transformação que ocorreram neste período histórico.

a) O acesso dos escravos e pretos à escola pública

Na evolução do acesso á escola dos africanos e afro-brasileiros pode-se perceber facilmente as modificações que ocorreram nos diversos períodos. Assim, de uma política afirmativamente discriminatória como a vigente em 1837 que prescrevia que vedava o acesso à escolas dos “escravos e pretos, ainda que sejam livres e libertos” (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 16) passa-se para uma política segregacionista que se limita a vetar a presença do escravo na escola e em 1897, sob o aspecto formal, esta restrição não aparece.

b) a secularização do ensino

Em todo o período imperial o aspecto ideológico-doutrinário voltado para a formação de valores era uma decorrência do sistema de padroado, e que pelo menos formalmente plasmava um conteúdo consentâneo com os ditames da igreja oficial que privilegiava o estudo da “história sagrada” ensinada catequeticamente por meio de narrativas bíblicas e por perguntas e respostas. Apesar do questionamento de muitos liberais e maçons, mormente a partir de meados do século XIX, esta situação manteve-se no período imperial; Assim, em 1837, prescrevia-se o ensino de “princípios de moral cristã e da religião do estado” (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 15) transformando-se esta prescrição, em 1897, em um ensino caracterizado pela laicidade, gratuidade e liberdade do ensino primário mas que subjacente havia a orientação que não houvesse uma disciplina específica em relação a este conteúdo mas noções de instrução moral e cívica, direito pátrio, etc. as quais deveriam permear todo o conteúdo do ensino numa abordagem tipicamente interdisciplinar

c) a questão do ensino obrigatório

Nos primeiros períodos sob a tutela do regalismo evidentemente a idéia de liberdade de ensino era uma quimera. Pois havia interesse compartilhado entre a coroa e a igreja no sentido de controlar a mesma.

Mas já em meados do século XIX observa-se uma reação a esta situação e que, de certa forma, origina-se de ambas as partes. A igreja nota que a injunção de alguns gabinetes restringindo seu papel à asfixiava o que leva a muitos prelados a advogar a liberdade de ensino. Nota-se assim que havia a luta pelo ensino livre, por amplos setores da sociedade, mas sem dúvida cada um entendendo de forma diferenciada a natureza do ensino livre. Assim por exemplo os liberais entendiam fundamentalmente a liberdade de cátedra, os católicos a liberdade para fundar instituições de ensino a seu bel prazer e para os positivistas vincula-se a liberdade profissional.

Exemplo emblemático deste imbróglio é a Reforma determinada pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, também conhecido como Lei do Ensino Livre. Onde contraditoriamente os liberais defendiam a obrigatoriedade da educação primária, inclusive com forte atuação do estado no auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres. De outro lado temos Candido Mendes, representante do ponto de vista católico, que afirma que a liberdade instituída pelo decreto não é a liberdade propugnada pela Igreja.

Entretanto o que precisa ficar bem claro é que neste processo de um século as idéias pedagógicas dominantes transformaram-se radicalmente passando da submissão subserviente ao ultramontanismo á sujeição consentida ao autoritarismo positivista. Entendido este no âmbito do Pragmatismo doutrinário instituído pelo Partido Republicano Rio Grandense (PRR) sob a liderança de Julio de Castilhos.

Referências bibliográficas

- ARRIADA, E, TAMBARA, E. 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** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2004.
- BONTENPI JUNIOR, Bruno. A educação brasileira e sua periodização: vestígios de uma identidade disciplinar. V. 3 n. 1 2003
- CARVALHO, Laerte Ramos de. A Educação brasileira e sua periodização. Revista Brasileira de história da educação Jul/dez, 2001.
- LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: Aspectos polêmicos e sempre provisórios. Revista Histedbr. Campinas, n. 32 2008
- PARTHENON LITTERARIO (Revista Mensal) Porto Alegre, Typ. do Constitucional, nº 5, 1872 P.48 1872
- Saviani, Dermeval. História das Idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2007.

ARQUITETURA ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UMA INVESTIGAÇÃO NA CIDADE DE PELOTAS/RS

Estela Maris Reinhardt Piedras
Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação¹
Universidade Federal de Pelotas
estelapiedras@hotmail.com

Caroline Braga Michel
Doutoranda PPGE UFPel
caroli_brga@yahoo.com.br

Eduardo Arriada, Prof. Dr.
Universidade Federal de Pelotas
earriada@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma discussão teórica acerca do tema arquitetura escolar. Inserida no campo da História da Educação, no diálogo da História Cultural e cultura material, é parte de uma pesquisa que pretende analisar edifícios construídos para escolas na área urbana de Pelotas-RS na Primeira República. A implantação da escola graduada implicou uma nova morfologia dos edifícios escolares, uma determinada ordenação e distribuição dos espaços e funções, divisões internas, enfim, um lugar projetado que produziu, tanto quanto foi produto de uma nova cultura escolar. Contribuem nesta reflexão Souza (1998), Faria Filho (2000), Bencostta (2001, 2005), Viñao e Escolano (2001, 2005). As reflexões geradas bem como o levantamento empírico realizado apontam a viabilidade da realização da pesquisa sobre os prédios escolares de Pelotas uma vez que não foram localizados estudos sobre a temática.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar, Edifícios Escolares, História da Educação.

Introdução

Esse trabalho baseia-se em uma pesquisa mais ampla que está sendo realizada em nível de doutorado¹, inserida no campo da História da Educação, no diálogo da História Cultural e cultura material, sendo aqui apresentado um estudo inicial. Tendo como tema a arquitetura escolar, a pesquisa pretende analisar os edifícios construídos para escolas na área urbana de Pelotas-RS, na Primeira República (1889-1930). É possível, de acordo com a historiadora Rosa Fátima de Souza, “ler e interpretar a história da educação pela arquitetura dos edifícios escolares” (BENCOSTTA, 2005, p.7). Assim, a pesquisa busca o entendimento do processo de implantação do sistema educacional na cidade e pretende analisar, identificar e caracterizar essas escolas

¹Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação. Centro de Estudos e Investigações em História da Educação

enquanto lugares (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001), bem como estudar as influências do momento sócio-cultural e político, e suas relações com o contexto urbano. Em seu caráter mais amplo, a pesquisa pretende ainda inventariar o conjunto de espaços escolares construídos para este fim em Pelotas no período da Primeira República. A elaboração de um inventário tem por objetivo apresentar a relevância social das edificações, bem como servir de ponto de partida para projetos de tombamento e preservação da cultura educacional. Nessa perspectiva, apresentamos os seguintes questionamentos de pesquisa: Como, desde o início da República, ocorreu a implantação do ensino na cidade de Pelotas? Qual é o papel desempenhado pelos edifícios escolares no início do século XX e o que eles revelam sobre a educação em Pelotas neste contexto histórico?

Como delimitação temporal da pesquisa de doutoramento define-se a época da Primeira República, correspondente ao período que marcou o fim do Império em 1889 até a Revolução de 1930, dado o destaque a ele atribuído por diversos estudiosos da história da educação brasileira, principalmente Jorge Nagle, que afirma:

A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. (NAGLE, 2001, p.134)

Neste momento emergem as preocupações com a construção de edifícios específicos para fins educativos no Brasil, bem como na cidade de Pelotas-RS, onde se propõe que seja realizada a pesquisa de campo.

Pelotas é uma cidade “reconhecida pela riqueza de seu patrimônio de bens culturais em qualidade e quantidade, pela importância da arquitetura e do espaço urbano da cidade o que justifica uma preocupação com seu registro e preservação” (ROIG e POLIDORI, 1999, p.4). Encontramos ainda hoje em funcionamento, no meio urbano, exemplares dessa primeira arquitetura escolar, alguns de caráter imponente, erguidos com a intenção de enaltecer o poder público, registro da importância atribuída à educação no novo regime político e modernização do país.

Os espaços escolares vêm sendo investigados desde o início do século XX em vários países, dentre os quais se destacam Inglaterra, França, Portugal, Espanha e Alemanha. Extensa bibliografia pode ser encontrada em Viñao Frago e Escolano (2001).

No Brasil, é possível perceber que vários pesquisadores da História da Educação já demonstram um grande interesse pelo assunto encontrando-se diversos trabalhos com as denominações de arquitetura escolar, espaços (e tempos) escolares, edificações escolares, construções escolares e prédios. Souza (1998) investiga não somente a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910) como também suas implicações socioculturais naquela cidade; Faria Filho (2000) descreve a gênese das escolas-monumento do período pós-república; Bencostta (2001) discute o processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928) tomando as fotografias como fontes principais; Buffa e Pinto (2005) privilegiam a cultura escolar na sua materialidade nos grupos escolares paulistas; Campos (2008) estuda a origem das primeiras escolas construídas no Rio de Janeiro (1870-1930); Santiago (2008) investiga o espaço escolar em Fortaleza (1920-30); Dórea (2013) destaca a figura do educador Anísio Teixeira e sua preocupação com o planejamento de um espaço especialmente destinado à educação.

Conforme Viñao Frago e Escolano (2001, p. 63) aquilo que se poderia chamar de espaço objetivo não existe. A sua ocupação e utilização é que irão configurá-lo como lugar. Lugar é, pois, o espaço construído para determinado fim. Quando se considera a interação de determinado lugar com o entorno, com outros espaços e lugares, ou então, quando analisamos as relações internas de um lugar (entre as zonas edificadas e não edificadas, suas distribuições e usos) estamos tratando-o como território.

O espaço não é neutro. “Ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam.” (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.64). Uma escola ocupa um espaço e um lugar. Um espaço próprio construído para essa finalidade. Espaço em que as pessoas deixam algo e dele levam recordações. Nesse lugar permanece a história das pessoas.

Considerando essas questões, destacamos que o objetivo desta comunicação é apresentar uma discussão teórica acerca do tema arquitetura escolar e mapear a existência de estudos sobre os edifícios escolares na cidade de Pelotas/RS. Busca ainda contribuir com o desenvolvimento de estudos acerca da história da educação regional e local. Pretende direcionar o foco de interesse para a organização do espaço escolar, conciliando as duas áreas do conhecimento (a arquitetura e a educação)

imbricadas em minha formação acadêmica, a graduação em Arquitetura e Urbanismo e a atuação profissional como educadora na Universidade Federal de Pelotas.

Em termos metodológicos esta comunicação tem abordagem socio-histórica qualitativa (BARROS, 2005), sendo que a metodologia da pesquisa bibliográfica viabiliza a etapa teórica do estudo (LIMA, 2007).

Essa comunicação está organizada em três momentos. Primeiro apresentamos uma contextualização da origem do espaço escolar e a história da escola, e entre os autores que contribuem nesta reflexão destacam-se Souza (1998), Faria Filho (2000), Bencostta (2001, 2005), Viñao Frago e Escolano (2001,2005), Castro (2008) e outros que auxiliam o campo de investigação da arquitetura escolar, do ponto de vista da apropriação e interpretação do espaço como lugar. No segundo momento fazemos uma discussão de âmbito regional buscando referenciais sobre o contexto que se pretende estudar. Para tal nos baseamos nos estudos de Huch e Tambara (2005), Corsetti (2008), Oliveira e Amaral (2010), Ermel (2011), Barrozo e Arriada (2014), dentre outros. Ainda nos dedicaremos a uma síntese das contribuições relevantes entre as pesquisas voltadas a História da Educação em Pelotas, especialmente pelas contribuições na abordagem teórica e procedimentos metodológicos adotados. Nas considerações finais, terceiro e último momento desta comunicação, tecemos o fechamento das discussões e explicações apresentadas.

Contando a história da escola e a origem da arquitetura escolar no Brasil

A proclamação da República no Brasil (1889), de inspiração positivista, buscava uma nova estruturação social, trazendo parâmetros modernos ao País e tentando romper com o modelo considerado arcaico vinculado ao Império. Esse “processo de modernização passava pela incorporação da ciência e das novas tecnologias surgidas na Europa e nos Estados Unidos e pela inserção do País na economia burguesa” (CASTRO, 2008, p. 124).

Segundo Faria Filho (2000), com o processo de urbanização e industrialização, surgiu um crescente movimento que considerava a instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, fortalecido pela proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo. Republicanos manifestavam preocupação com a realização dos ideais de ordem e progresso por eles defendidos, bem como com maior adequação às necessidades e complexidades do mundo social.

Como resposta à heterogeneidade social, as elites dominantes indicavam a estruturação de amplos projetos de controle e homogeneização cultural e política da sociedade, apontando para “a necessidade de uma escola mais racionalizada e padronizada” (CORREA, 2005, p. 230).

Tendo como inspiração vários países europeus e os Estados Unidos que, desde o século 18, vinham implantando uma educação obrigatória, gratuita, sob a responsabilidade do Estado, manifestava-se uma preocupação voltada à educação como formadora de cidadãos. A instrução pública teve um papel relevante, pois era vista como transformadora da sociedade ou, ainda, como “uma quase religião cívica” (MONARCHA, 1997, p. 102).

A instituição escolar assumiu então um papel fundamental no projeto de modernidade republicana que buscou o desenvolvimento econômico e social, a construção da nacionalidade brasileira, a ordem e o progresso:

Nesse contexto, a questão da educação passou a ter uma ênfase destacada. Uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, colocou-se como central para que todos os homens tivessem consciência de seu papel social. Em outras palavras, a educação foi vinculada à formação do cidadão (CORSETTI, 2008, p. 59).

Muitas críticas eram dirigidas à instrução pública primária da “escola isolada” ou “escola de improvisado”, que funcionava nas casas dos professores e em outros ambientes caracterizados pela falta de conforto, impossibilidade de se observar as regras de higiene escolar, falta de material pedagógico, entre outros. Eram espaços “pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase intransponível para a realização da tarefa educadora e salvacionista republicana” (FARIA FILHO, 2000, p.30). A real preocupação com projetos arquitetônicos escolares pode ser verificada no discurso de Rui Barbosa sobre o ensino primário:

Não há instituição popular sem escolas, nem escolas sem casas populares, (...) o que necessitamos não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis (...) é de um sistema estabelecido, que consagra regularmente a cada escola o seu edifício, ainda que modesto. (apud SOUZA, 1998, p. 122)

Surgem então preocupações com a construção de edifícios específicos para fins educativos no Brasil para atender as novas necessidades pedagógicas. Inicia-se a sistematização do ensino primário, estruturado na criação de grupos escolares, e se estabelece um novo programa de ensino: a escola graduada ou seriada. Assim, segundo Faria Filho (2000, p.21) “nos grupos escolares, finalmente, a instrução e os diversos

aspectos da educação contemporânea logriam realizar-se numa única e autorizada instituição, num mesmo tempo e lugar, como educação escolar”.

A produção dessa nova forma escolar, conforme nos relata Castro (2008, p 124) a exemplo das “escolas de massas” já em funcionamento nos países europeus, exigiu uma nova organização do espaço escolar para atender a introdução de novos métodos, racionalização e padronização do ensino permitindo a classificação dos alunos por série, a divisão do trabalho docente e a profissionalização do magistério, acompanhado de uma burocratização administrativa.

A importância da arquitetura escolar também estava relacionada com o compromisso de adequação às novas necessidades higienistas², buscando atender padrões de conforto físico-ambiental, bem como ao atendimento às normas construtivas. Dessa maneira, afirma Castro (2008, p. 125), a escola moderna passou “a representar uma articulação entre a expectativa da renovação do ensino, o projeto político de disseminação da instrução popular e as vantagens econômicas da concentração de diversas salas de aula em um único edifício”. Segundo essa pesquisadora:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (CASTRO, 2008, p. 125),

No processo de transformação pelo qual passava a escola, destaca-se a participação do conjunto de profissionais, os agentes da educação que “buscam delimitar mais claramente os contornos da educação como campo profissional” (FARIA FILHO, 2005, p. 91). Essa categoria era formada pelos Inspectores de ensino, constituído na sua totalidade por homens, categoria “profissional” que existia desde o Império. A classe das Diretoras, criação dessa nova cultura escolar, era composta quase exclusivamente por mulheres, e a elas era debitada boa parte do sucesso ou fracasso dos grupos escolares. O Magistério, categoria que em sua maioria era constituído por

² O higienismo pode ser considerado uma política de saúde iniciada na Europa no século 18 que transcendia os limites da medicina e integrava-se à gestão política e econômica, visando à racionalização da sociedade. Seu objetivo básico era combater a doença e a elevada taxa de mortalidade que afetavam diretamente a produtividade no trabalho. Sua atuação abrangia todas as instâncias da vida individual e social. Tanto a Arquitetura como a Pedagogia foram influenciadas por seus princípios (Castro, 2004, 2005, p. 22).

mulheres dedicadas ao ensino primário, havendo preferência por normalistas. Os homens eram geralmente professores de ensino profissional ou técnico (p. 108).

Para esse autor, o conjunto do espaço escolar materializado no prédio, em suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma e cultura escolar. Este foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar. Considerando as reflexões de Certeau (1994), Faria Filho (1998) destaca como a imponência arquitetônica da escola, comparada aquela de outros lugares cotidianos (moradias, ruas, etc), significou a produção de um lugar próprio da educação escolarizada. A multiplicidade de apropriações deste lugar e suas subdivisões (salas, pátios) implicou a produção de um espaço, ou seja, “um lugar praticado”, como a rua que é geometricamente definida pelo urbanismo e transformada em espaço pelos pedestres.

De acordo com Souza (1999, p. 104), essa modalidade de escola que correspondeu a um novo modelo de organização administrativo-pedagógico da escola primária com base na graduação escolar foi implantada pela primeira vez no Brasil no ano de 1893, em São Paulo e depois em vários estados brasileiros. Conforme os estudos de Viñao Frago (1990) sobre a escola graduada, este tipo de organização implicava uma determinada ordenação do espaço, das atividades, dos ritmos e dos tempos, assim como uma distribuição de usos desses espaços e objetos, e uma classificação–valorização de professores e alunos, ou seja, não se tratava apenas de uma divisão horizontal e vertical do trabalho, senão, sobretudo, uma cultura ou modo de vida específico (VIÑAO FRAGO, 1990).

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares passou a ser então uma preocupação das administrações dos Estados, especialmente no espaço urbano das capitais e cidades prósperas economicamente, que se tornaram, segundo Souza (1998, p.91) “depositárias das perspectivas de modernização social”. Ainda segundo essa autora, as cidades passaram por grandes transformações nesse período como crescimento urbano, desenvolvimento do comércio, melhoramentos no saneamento básico, água, iluminação transportes públicos, jardins públicos são marcas desse desenvolvimento, e o grupo escolar faz parte desses melhoramentos, como a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita.

Ao abordar a arquitetura escolar, um aspecto que precisa ser estudado é a categoria lugar, que para Viñao Frago (2001), além de ser um espaço geográfico, é principalmente um conjunto de vivências, memórias e significados culturais. Embora dependa do espaço, o lugar está identificado ao uso e às representações que se tem dele. O autor evidencia que o espaço escolar é um local de construção social e cultural de significado, uma fonte de experiência cotidiana. Essa categoria, quando aplicada ao processo de escolarização, permite pensar a arquitetura escolar não como algo dado, fixo e imóvel que está ali para ser observado, apropriado e redefinido, mas uma forma de classificação que separa o lado de dentro e o lado de fora, ou seja, o escolar do não escolar.

O pesquisador Faria Filho (2000, p.62) relata que ao apresentar “tipos” ideais para construção de prédios escolares em Belo Horizonte, o engenheiro responsável destacava outras preocupações além da economia, tais como obedecer condições higiênicas e pedagógicas. Era necessário definir detalhadamente as dependências internas, sua aparência externa, mas também se preocupando com sua localização em relação ao sol, à água potável, aos ventos e outros elementos do meio físico. As plantas “tipo” poderiam comportar 4, 8 ou 10 classes em um ou dois pavimentos, em função do número de alunos que deveria atender. Os prédios deveriam dispor de salas de aula bastante espaçosas, iluminadas e ventiladas, um vasto salão para museu e biblioteca, gabinetes para diretoria e professores, dependência para instalação de reservados, galpões para exercícios físicos e trabalhos manuais, e, finalmente pátio para recreação.

Essa dimensão “espacial” institui uma nova forma escolar que se impunha e que não poderia ser ignorada, pois, conforme Escolano (2001, p. 26), o espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, “um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações”. Para esse pesquisador

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estético, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 2001 p. 26).

Assim, reinventar a escola significava organizar o ensino, “suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos para o ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e a própria cidade” (FARIA FILHO:

2000, p. 31). E o edifício projetado especificamente para essa finalidade, estruturou-se no intento de corrigir, educar e definir regras, espaço modelador de hábitos, atitudes e sensibilidades (FARIA FILHO, 1998), espaço definidor e possibilitador da ordem.

Seguindo o pensamento de Foucault (1987), destaca-se a influência do espaço sobre a produção submissa, treinada e domesticada dos sujeitos no ambiente escolar. O pensador abordou criticamente este como um “espaço serial”, associado à organização dos lugares, à ordenação do espaço da sala de aula por fileiras, configurando o valor dado à obediência, à hierarquia, ao controle da vigilância na sala de aula. A rigorosa divisão dos espaços atendendo as diferentes funções, a determinação das circulações controlando o fluxo dos indivíduos, enfim, a arquitetura assumindo o papel de transformadora de indivíduos, atuando diretamente sobre o comportamento daquele que abriga.

Afinal, como afirmam Funari e Zarankin (2005, p.135-137), cabe considerar “a arquitetura como um eixo de comunicação não verbal, é uma linha alternativa para analisar discursos ligados ao manejo do poder, codificados em paredes”. A escola funciona num lugar cujo espaço está fisicamente determinado, e organizado por meio de estruturas arquitetônicas, mas ao mesmo tempo em que o poder estabelece esses lugares para transmitir os saberes legítimos, nega-se esta função ao resto dos espaços (TRILLA, 1985).

Portanto, para os poderes públicos, o grande desafio republicano era superar as dificuldades financeiras e construir os edifícios escolares adequados à sua função. Entretanto, Bencostta (2001) questiona se este investimento, que contribuiu para a propaganda da República tornou-se mais uma estratégia de visibilidade do que uma ação para a democratização da escola. Dessa forma, foi no Período Republicano que a relação educação, instituição-escola e edifício-escola foi configurada, ou seja, não poderia haver ensino sistematizado sem uma escola que o abrigasse, e esta deveria ser uma edificação adequada à sua função.

Considerando as questões destacadas, passamos a discorrer sobre os espaços destinados ao ensino neste período no Rio Grande do Sul, e especialmente em Pelotas, analisando as possíveis relações com o ensino estabelecido nos outros centros urbanos do país.

Aproximando o campo de pesquisa

Voltando-se ao contexto regional observamos que relacionando a educação com a ação do estado gaúcho e da ação positivista do grupo castilhistas então no poder, podemos afirmar que, com a solidificação dos ideais republicanos no Brasil, “também no Rio Grande do Sul este período foi marcado por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, e a educação foi um dos instrumentos utilizados para difundir esses ideais” (HUCH e TAMBARA, 2005, p. 63).

Assim como nos demais estados brasileiros, também no Rio Grande do Sul, a expansão educacional esteve presente de maneira significativa nas ações empreendidas por dirigentes republicanos, conforme relata a pesquisadora Corsetti (2007):

Como um campo marcado por contradições, conflitos e mediações, a educação gaúcha, no primeiro período da República, em relação ao período Imperial teve avanços. A expansão do ensino, a diminuição do analfabetismo, a modificação curricular e pragmática, representaram os aspectos progressistas da ação republicana, fundamento de um ufanismo que transbordou das falas governamentais como até então não se havia visto no Rio Grande do Sul (CORSETTI, 2007, p. 288).

A implantação e organização dos grupos escolares e dos colégios elementares estavam relacionadas com as construções de prédios apropriados à nova organização escolar e alinhados com as questões de saúde e higiene. Segundo Ermel (2011), a configuração de um espaço adequado para tais alterações tornou-se um dos focos principais no novo regime, visto que no final do século XIX era recorrente a menção dos dirigentes republicanos em relação à precariedade dos prédios escolares, a inadequação para as atividades de ensino, assim como a preocupação com os gastos despendidos com aluguéis de casas. Segundo o discurso presente nos Relatórios analisados, a construção de edifícios escolares foi apontada como a melhor saída:

O edifício próprio, tão aconselhado e tão necessário, que engrandece e radica a escola, eleva e dignifica a condição do professor, rodeando-o de necessário conforto e dos elementos apropriados a cumprir, com êxito, sua sublime missão, é a meu ver a única solução definitiva. Si a encararmos sob o ponto de vista higiênico, veremos que é de tão evidente conveniência que ocioso seria qualquer argumento no sentido de justificá-la, atender na enorme soma despendida anualmente com aluguéis de casas nas condições lucidamente expostas no vosso relatório (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.293 apud ERMEL).

Em defesa da destinação de uma verba específica para a construção de escolas primárias, falava-se no engajamento dos poderes municipais, em conjunto com o Estado, para a concretização desta ação, explica Ermel (2011). Ainda, segundo essa pesquisadora, fazia-se um apelo para o envolvimento de todos os cidadãos, pois,

contemplava diretamente uma grande parcela da população que possuía filhos em idade escolar.

O Relatório de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul do ano de 1899 refere-se à construção de edificações escolares por parte do Governo do Estado. Tratava-se de um “projeto-tipo” para escola pública, que demonstrava a iniciativa do governo em elaborar um projeto que serviria de modelo para o estabelecimento de escolas elementares. Possamai (2009, p.151), esclarece que este teria sido o primeiro projeto de edificação escolar elaborado pelo executivo estadual. Indica uma prática encontrada também em outras províncias brasileiras, na qual um único projeto embasa a construção de vários edifícios.

Ainda segundo a pesquisadora Ermel (2011), o poder público estadual, através de seus Relatórios, salientava constantemente o desenvolvimento das construções escolares, tanto na capital quanto em cidades do interior do Estado o que simbolizava a importância que o Estado atribuía à instrução pública, destacada como um dos principais problemas sociais,

Edifícios importantes pela capacidade e adequada construção, que obedece aos modernos preceitos da higiene das habitações escolares, acham-se em execução ou estão sendo projetados e orçados. Alguns ficam situados na Capital do Estado, outros se destinam às zonas de fronteira, tendo V. Ex. recomendado, quando estes que se organizem, dois tipos de construções: um para colégios elementares, nas cidades, e outro para escolas rurais isoladas (Relatório de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1918, p.5 apud ERMEL).

Na cidade de Pelotas, nos primeiros anos da Primeira República, pode ser percebida a influência atribuída aos ideários republicanos em relação à educação através da expansão da rede de ensino. Os pesquisadores Huch e Tambara (2005) afirmam que foi no período de 1889 a 1920 que houve uma grande expansão da rede de ensino, onde aconteceram grandes transformações no campo educacional “como a instrução popular, o incentivo ao estudo das mulheres, o ensino leigo e a visão de progresso onde a educação é vista como um processo e não apenas como um fim em si mesma” (HUCH e TAMBARA, 2005, p. 69).

O auge do desenvolvimento econômico da cidade de Pelotas é atingido na segunda metade do século XIX e início do século XX, “acompanhado de grande produção de edifícios, cujas construções manifestam preocupações e ótimos resultados referentes à qualidade e linguagem arquitetônica” (ROIG e POLIDORI, 1999 p.7). Os autores descrevem que foram construídos basicamente seis tipos de prédios: os de

cunho religioso, os administrativos e de serviços, os de uso militar, os vinculados aos grandes proprietários e detentores dos meios de produção (habitações, clubes, escolas, teatros, hotéis, etc.) e os vinculados à força de trabalho (em geral habitações e pequeno comércio).

São representantes dos cinco primeiros as construções luxuosas, muitas delas verdadeiros monumentos; são representantes do sexto tipo os prédios singelos cuja linguagem se consagrou mediante a absorção dos elementos gramaticais da arquitetura dos cinco primeiros. De modo integrado e útil ao modo de produção e à estratificação social é, portanto, que o meio urbano nasceu e adquiriu sua forma, constituindo-se palco perfeito das relações e contradições então existentes, facilitando e espelhando o gregarismo da época. Esse período de nossa história determinou o polo de irradiação do crescimento de Pelotas, influenciando e condicionando até hoje a vida de seus moradores.

Pelotas é reconhecida e consagrada como uma cidade plana e de traçado aparentemente quadricular, o generalizado tabuleiro em xadrez, a cidade mantém em sua estrutura espacial e viária as consequências do desenho estabelecido pelas regularizações, novos loteamentos e expansões que acabaram por montar a paisagem construída de seu centro histórico (ROIG e POLIDORI, 1999, p.4).

Esse traçado bidimensional que aparentemente não é percebido, mas que participa da vida dos usuários regrido e criando cenários para seus trajetos. Pelotas prosperou graças à intensa produção de riquezas geradas pelas atividades econômicas destacadamente vinculadas ao charque, no período de ocupação, densificação e evolução dos primeiros loteamentos

O espaço que integra esse processo de evolução urbana apresenta características peculiares, conferindo à Pelotas identidade e configuração diferenciada na Região e no País. Como fio condutor e representante de um processo que reúne natureza, saber fazer, artefatos e gente, seu traçado urbano e sua arquitetura determinam uma espacialidade que merece ser conhecida e preservada (ROIG E POLIDORI, 1999, p.7).

Pelotas ingressa nesse processo de modernidade ocorrida inicialmente nas capitais e cidades maiores do país, explica Barrozo (2014). Segundo a pesquisadora, em Pelotas os primeiros grupos escolares foram criados associando a educação ao laicismo, a obrigatoriedade e a gratuidade. Novos modelos com organização didático-pedagógica mais racionais estruturavam-se em edifícios escolares com diversas salas e vários professores.

A expansão da rede de escolas para os diversos níveis de ensino ocorreu nesse período e em relação ao ensino secundário da época em Pelotas, observa-se que era voltado para jovens das elites que pretendiam ingressar nos cursos superiores, sendo os primeiros oferecidos apenas para o sexo masculino. Como o Colégio Gonzaga, fundado em 1895 e instalado no edifício construído para esta finalidade em 1899. Segundo Arriada (2014), os estudantes secundaristas brasileiros durante a Primeira República “receberam nos poucos ginásios e colégios uma educação esmerada, disciplinada, centrada numa formação literária em detrimento de uma formação mais científica” (ARRIADA, 2014, p.472). Surgiram em Pelotas outros educandários, até mesmo contendo internatos para atender jovens provenientes das zonas rurais. Logo foram criados os colégios para as moças, como o “Colégio São José” fundado em 1910 e instalado em edificação própria.

A cidade acompanha as mudanças de “modernização” da capital federal e o estabelecimento dos educandários comprovam que o “Intendente Cipriano Correa Barcelos, como depois com seu sucessor, José Barbosa Gonçalves, entre diversas preocupações, tinham a educação como um dos pontos essenciais para o progresso e desenvolvimento da cidade” (ARRIADA, 2014, p.475).

Na Pelotas de 1920, “o Intendente Municipal Pedro Luis Osório inicia a construção de edifícios escolares adequados, ou seja, os primeiros grupos escolares, para as Escolas João Affonso e Carlos Laquintinie. A criação desse modelo de escola, logo foi percebido pelas autoridades públicas como algo novo, moderno e eficiente” (Relatório de 1926, p.72 apud BARROZO 2014, p. 457)

Essa valorização do ensino, em especial do ensino primário, levou o governo de Augusto Simões Lopes a edificar prédios apropriados para esse uso, como os Grupos Escolares D. Antonia e Dr. Joaquim Assumpção cujos edifícios foram construídos com a finalidade de sediarem grupos escolares modelos da cidade de Pelotas, no período em que Augusto Simões Lopes foi Intendente da cidade de Pelotas (1924 e 1928).

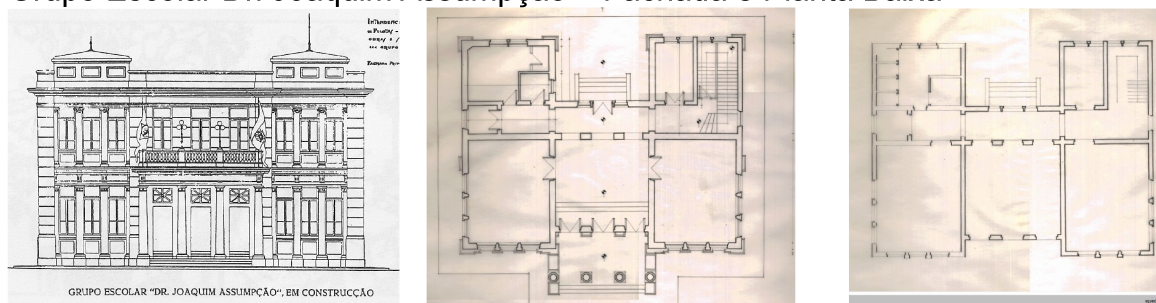
Podemos observar que, no Brasil, durante a Primeira República, as grandes cidades passaram por um intenso processo de urbanização e modernização urbana. Assim como essas grandes cidades, Pelotas viveu a sua modernização urbana notadamente a partir da década de 1910, esclarecem Oliveira e Amaral (2010) que:

foi nesse período em que o interesse pelo ensino primário iniciou a sua intensificação, especialmente por estar integrado em um processo de expansão da rede pública de ensino em nível estadual. O referido processo pode ser percebido pela criação dos dois “collegios elementares” e do incremento dado às

aulas municipais e às subvenções. Embora a década de 1920 represente o decênio de criação do maior número de escolas municipais, foi na década anterior que se iniciou o discurso de importância da instrução como meio de elevação intelectual e econômica das nações (OLIVEIRA E AMARAL, 2010, p. 14).

Assim, retomando os estudos apresentados inicialmente, podemos observar que o papel ocupado pela educação em Pelotas, encontra-se relacionado a fatos ocorridos em âmbito nacional. Encontramos ainda hoje, em Pelotas, escolas em funcionamento nos edifícios construídos neste período, como o Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção (Figura 1), um prédio imponente, que apresenta ostentosa fachada, representando a valorização do ensino e o processo de modernização urbana republicana.

Figura 1
Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção – Fachada e Planta Baixa



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos da Arquitetura Brasileira, Faculd. Arq. E Urban. / UFPEL.

Entretanto, nestas primeiras aproximações, nos causa estranheza fatos como o deste grupo escolar, que apesar de apresentar este estilo monumental, indica pistas de não corresponder aos princípios de aprendizagem implantados segundo o ideário republicano. Analisando o programa do edifício através da sua planta baixa, observamos a existência de cinco salas de aula para acomodar em torno de 40 crianças cada. Apesar deste grande número de alunos atendidos, observamos a inexistência de espaços destinados à biblioteca e museu de ciências, espaços fundamentais para as ações educativas usuais no processo de escolarização dos conhecimentos deste período. Podemos observar uma preocupação dos governantes em relação à educação através da expansão da rede de ensino, criando escolas, mas sem a preocupação da qualificação dos espaços. Pesquisas documentais buscarão aprofundar e esclarecer essas questões.

Pesquisas regionais da História da Educação e Arquitetura

O estado do conhecimento viabiliza mapear e discutir a produção acadêmica existente e possibilita estabelecer o diálogo com questões já discutidas sobre o tema por outros pesquisadores da história da educação no âmbito regional. Para isso

empreendemos uma pesquisa dos trabalhos realizados nos últimos quinze anos que tivessem como foco a arquitetura escolar no período investigado. Do total de doze trabalhos localizados até o momento, destacaremos a contribuição de dois trabalhos no contexto regional, sendo uma dissertação e um artigo, e quatro relativos a história da educação em Pelotas, dos quais duas são teses e dois são artigos.

Ao abordar a arquitetura escolar em âmbito regional, citamos a Dissertação de Mestrado de Tatiane de Freitas Ermel (2011) intitulada 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). O estudo analisa o espaço e a arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes, construído em Porto Alegre (1913). Examina questões referentes a necessidade de construção de prédios escolares, estabelecendo uma relação com o planejamento e construção visual das cidades, no início da Primeira República no Brasil. O objetivo principal da dissertação consiste em acompanhar o período de construção do referido colégio relacionando-o com os projetos de reformas da cidade de Porto Alegre. Segundo a autora, foi realizado um estudo sobre a construção dos grupos escolares em diferentes estados brasileiros, e em relação ao estado do Rio Grande do Sul, “observamos um silêncio, o que tornou necessário realizar uma cartografia destas primeiras instituições”.

No levantamento das pesquisas realizadas, encontramos ainda, o artigo “Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul” de Terciane Ângela Luchese e Lúcio Kreutz, (2012). Os autores partem da ideia de que a arquitetura escolar e os diferentes espaços utilizados para a escolarização são elementos educativos, tendo como proposta discutir o processo de mudança que, inspirado nos ideais higienistas e civilizadores, impulsionou autoridades públicas a investirem na elaboração e na construção de espaços escolares. O foco da análise é a chamada Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, no final do século XIX e duas primeiras décadas do século XX. Autoridades públicas em negociação com as comunidades investiram na elaboração e na construção de espaços escolares específicos, planejados para abrigar a escola.

Passamos agora a um panorama dos trabalhos que investigaram o tema, mais especificamente relativo à Pelotas.

A tese de doutorado em História da Educação de Helenas Neves (2012) intitulada “Ensino Privado em Pelotas-RS na propaganda impressa, séculos XIX, XX e XXI”,

investiga a trajetória do ensino privado em Pelotas utilizando as propagandas impressas nos periódicos como principal fonte documental. Ela apresenta um inventário que mapeia as escolas existentes na cidade e períodos em que abrem e fecham as instituições de ensino privado. A pesquisa revelou que o cenário do ensino privado nesta cidade (de nível primário e secundário) passou até então por três ciclos: o ciclo da confessionalidade, o ciclo da hegemonia da confessionalidade e o ciclo da sua retração.

A pesquisadora Neves destacou no artigo “Cultura Material Escolar: as propagandas das instituições de ensino de Pelotas- RS dando visibilidade ao espaço escolar 1875-1910” (2008) a ênfase dada às edificações escolares nas propagandas da época. Ela indica que aprofundamentos no estudo deste tema “trarão elementos mais concretos sobre as estruturas dos estabelecimentos de ensino - um tema importante para a construção do ambiente histórico-espacial da educação pelotense.” (NEVES, 2008. p. 14).

Por sua vez, Maria Augusta Martiarena de Oliveira (2012), na tese “Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930): imagens e imprensa” abordou a cultura escolar, destacando elementos de distinção social da elite pelotense entre as décadas de 1910 e 1930. A pesquisa apresenta a análise de algumas edificações das instituições educacionais desta cidade, com base em fotografias de seus prédios, divulgadas na imprensa pelotense. Como resultado, observou-se como essas instituições de ensino se integraram ao imaginário de modernidade na cidade de Pelotas neste período.

No artigo publicado “Fotografias de prédios escolares: a construção de obras visíveis como propaganda do governo Simões Lopes, na cidade de Pelotas”, Oliveira, Tambara e Amaral (2009) apresentam um estudo relativo ao período em que Augusto Simões Lopes foi intendente da cidade de Pelotas (1924 e 1928). Durante este governo foi produzido e utilizado de forma inovadora em Pelotas um grande grupo de imagens que tinham como tema a educação, os quais eram apresentados nos Relatórios Intendenciasais e publicados na imprensa republicana de Pelotas. As fotografias retratam, em geral, a fachada do edifício escolar, o que demonstra a necessidade política que, está unida a uma atração do executivo pelo espaço visível como instrumento que permitiria a continuidade de uma carreira política. Os autores concluem que a fotografia de prédios escolares foi uma das formas utilizadas para afirmar a propaganda da imprensa republicana com relação ao governo de Augusto Simões Lopes.

Aproximando da arquitetura, os autores tecem uma rica análise dos prédios dos Grupos Escolares D. Antonia e Dr. Joaquim Assumpção construídos para serem os grupos escolares modelos da cidade de Pelotas. Segundo eles, o espaço criado pelo grupo escolar evidenciou, simbólica e materialmente, a vinculação da escola com o mundo urbano tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita. A educação da cidade era, portanto, privilegiada.

Observamos, assim, que diferentes aspectos da arquitetura escolar foram tema para estes estudos de mestrados e doutorados, com seus objetivos e problemas próprios, e variadas metodologias adotadas. Os estudos localizados comprovam que há uma relação entre a construção dos prédios na cidade de Pelotas e os ideários políticos, sociais e educacionais do período.

Entretanto, os estudos localizados até o momento apresentam foco diferente do que se busca nesta pesquisa. O estudo pretende analisar não só as fachadas, mas a espacialidade destes edifícios, o espaço físico que pode condicionar as possibilidades de atuação, restringindo-as ou expandindo-as. Tomando como referência pesquisas sobre espaço escolar (VIÑAO FRAGO, 2005), considera-se como fontes três elementos: (a) a morfologia ou estrutura dos edifícios escolares, (b) seus diferentes usos e funções e (c) sua organização ou relações existentes entre seus diferentes espaços e funções.

Assim serão focados aspectos como a localização na malha urbana, a materialização do prédio (dimensões, espacialização), seu estilo (que pode constituir um discurso), sua tipologia (divisões e subdivisões internas) ligada a questão de ordenamento dos corpos e disciplinas, os seus limites definidos por seu afastamento da casa e sua separação da rua, as apropriações diferenciadas dos espaços, a existência ou não de espaços específicos para determinadas funções (sala de diretoria, biblioteca). Ainda será considerada a visibilidade (ver/ser visto), as questões de domínio (poder e controle) , os signos e símbolos, marcas de identificação do espaço escolar (que representam um governo, uma cultura, religião, ideologia).

Considerações finais

Os estudos apresentados apontam várias possibilidades interpretativas da linguagem arquitetônica, enriquecendo e potencializando os estudos da história da educação. Considerando a arquitetura escolar aqui estudada, configurada como lugar

(Viñao Frago e Escolano, 2001) carregado de signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de/e entre aqueles que o habitam; levando em conta que a arquitetura atende às demandas pedagógicas e higienistas vigentes na época, materializando e refletindo os avanços das técnicas construtivas e uma linguagem estética diferenciada e imponente, a importância atribuída nas primeiras décadas do século 20 aos edifícios escolares se justifica. E também justifica o estudo que se pretende empreender, considerando a permanência em funcionamento até os dias de hoje, de diversos edifícios escolares construídos na Primeira República na cidade de Pelotas. Podemos ainda considerar a colocação de Ermel (2011) em relação ao estado do Rio Grande do Sul, onde “observamos um silêncio”, em relação a essas primeiras instituições.

Também em Pelotas observa-se que há uma lacuna neste sentido, pois a maior parte dos trabalhos foca os aspectos gerais dos prédios, tais como a fachada e localização. E não há estudos nesse sentido sobre os prédios que foram construídos com a finalidade escolar no município de Pelotas que considerem outros aspectos como a tipologia (divisões e subdivisões internas), o programa de necessidades (a existência ou não de determinados espaços como biblioteca, sala de diretoria), bem como relações existentes entre seus diferentes espaços e funções, o que indica a viabilidade e potencialidade da pesquisa.

Referências

ARRIADA, Eduardo **O ensino secundário em Pelotas**. Almanaque do Bicentenário de Pelotas, v. 3: Economia, Educação e Turismo. Pelotas/RS: Pró-Cultura RS/ Editora João Eduardo Keiber ME, 2014.

BARROZO, Vanessa Teixeira . **O ensino primário em Pelotas (1912-1980)**. Almanaque do Bicentenário de Pelotas, v. 3: Economia, Educação e Turismo. Pelotas/RS: Pró-Cultura RS/ Editora João Eduardo Keiber ME, 2014.

BENCOSTTA Marcus Levy Albino. **Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (193-1928)**. Educar em revista, Curitiba, nº 18. PP. 103-141, jul./dez., 2001.

----- **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)** In: BENCOSTTA Marcus Levy Albino (Org.) História da Educação, arquitetura e espaço escolar organizador. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao progresso- Colégio Estadual do Paraná (1943-1953)** In: BENCOSTTA Marcus Levy Albino (Org.) História da Educação, arquitetura e espaço escolar organizador. São Paulo: Cortez, 2005.

CORSETTI, Berenice **Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930)** Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel Pelotas julho/dezembro 2008

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) Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUC, 2011.

FARIA FILHO Luciano M. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**. Revista Faculdade de Educação. Vol. 24 n.1 São Paulo Jan./Jun 1998.

----- **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, UPF 2000.

-----, VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

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

FUNARI Pedra Paulo, ZARANKIN Andrés **Cultura material escolar: o papel da arquitetura**. Pro-Posições, v. 16, n. I (46) - jan./abr. 2005.

HUCH, Michele e TAMBARA, Elomar **A educação em Pelotas: o entusiasmo republicano (1889-1920)**. XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, UNISINOS, São Leopoldo-RS, agosto 2005.

LUCHESE , Terciane Ângela ; KREUTZ, Lucio **Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 45-76, maio/ago, 2012.

MONARCHA, Carlos. **Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo:Cortez, 1997. p. 97-136.

NEVES, Helena de Araújo. **Ensino Privado em Pelotas-RS na propaganda impressa, séculos XIX, XX e XXI**. Tese de Doutorado FaEA/UFPel. Pelotas, 2012.

----- **Cultura Material Escolar: as propagandas das instituições de ensino de Pelotas- RS dando visibilidade ao espaço escolar 1875-1910.** ASPHE, 2008.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930): imagens e imprensa.** Tese de Doutorado FaEA/UFPel. Pelotas, 2012.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de, TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro, Amaral, Giana Lange do **Fotografias de prédios escolares: a construção de obras visíveis como propaganda do governo Simões Lopes, na cidade de Pelotas.** Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 11 - n. 22 - Jan./Jun. 2009 - ISSN 1984-1586.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de, AMARAL, Giana Lange do Educação, **Urbanização E Modernidade Em Pelotas na década de 1910** Simpósio Nacional De Educação Cascavel, 2010.

POSSAMAI, Zita. **Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, nº 29 p. 143-169, Set/Dez 2009.

ROIG, Carmem Vera, POLIDORI, Maurício Couto. Coordenação **Patrimônio Cultural Cidade e Inventário : um caminho possível para a Preservação.** Prefeitura Municipal de Pelotas, Departamento de Cultura, Divisão de Patrimônio Histórico e Cultural, 1999.

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

----- Prefácio in **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)** In: BENCOSTTA Marcus Levy Albino (Org.) História da Educação, arquitetura e espaço escolar organizador. São Paulo: Cortez, 2005.

TRILLA. J. **Ensayos Sobre la Escuela.** El Espacio Social y Material de la Escuela. Barcelona: Alertes, 1985.

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.

-----; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

----- **Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada.** In: BENCOSTTA Marcus Levy Albino (org.) História da Educação, arquitetura e espaço escolar organizador. São Paulo: Cortez, 2005.

O (AUTO) BIOGRÁFICO E O “CONSTITUIR-SE DOCENTE”: EXPERIÊNCIAS EM ATIVIDADE DE DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Fabiana Regina da Silva - UFSM
fabianareginadasilva@yahoo.com.br
Cristiane Medianeira da Silva Reis - USFM
crysreys@yahoo.com.br
Tamara Conti Machado - UFSM
conti.tamara@gmail.com
Jorge Luiz da Cunha – UFSM
Jlcunha11@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto busca desvelar reflexões (Auto) biográficas da prática de Docência Orientada, que está entre as disciplinas e atividades requisitadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e da Universidade Federal de Santa Maria. É nesta disciplina que os futuros docentes, ou mesmo aqueles que optarem por outros caminhos profissionais, tem a possibilidade de vivenciar a 15 horas/aula de atividades docentes em uma turma de graduação, juntamente com um docente responsável. Neste propósito, nosso estágio de Docência Orientada se deu em uma turma de Graduação em Sociologia/Licenciatura/UFSM, na disciplina de *História da Educação*. A metodologia adotada é pesquisa autobiográfica/relato de experiência, embasada em pesquisadores do tema como Delory-Momberger (2008, 2009) e Josso (2004, 2010). Evidenciamos aí alguns redimensionamentos da docência, da atividade de docência orientada, da disciplina de História da Educação e da *escrita de si*.

Introdução

A prática de Docência Orientada está entre as disciplinas e atividades requisitadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e da Universidade Federal de Santa Maria. É nesta disciplina que os futuros docentes, ou mesmo aqueles que optarem por outros caminhos profissionais, tem a possibilidade de vivenciar na prática a preparação de 15 horas/aula de atividades em uma turma de graduação juntamente com um docente responsável, conforme Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPEL. Neste propósito, nosso estágio de Docência Orientada se deu em uma turma de Graduação em Sociologia/Licenciatura, no turno noturno, na disciplina de História da Educação, na Universidade Federal de Santa Maria.

Neste sentido, nossa intencionalidade no trabalho aqui proposto, é desvelar significações possíveis da docência orientada na “*escrita de si*” enquanto pós-graduandas que miram o “tornar-se docente”, através da reflexão autobiográfica e em diálogo com teóricos que tratam desta e da formação docente. Buscamos compreender a atividade a partir dos efeitos em nós produzidos, as desnaturalizações, além, de propiciar um espaço de compreensão de algumas interfaces do processo para o pós-graduando que é aí desafiado e/ou, que ali se insere também com propósitos de formação, no entendimento de que “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Para tanto, a metodologia adotada é pesquisa autobiográfica/relato de experiência, embasada em pesquisadores do tema como Delory-Momberger (2008, 2009) e Josso (2004, 2010), em que, o sujeito narra a sua própria prática imbricada à sua constituição. Processo para Josso (2004, p.60):

[...] auto – reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto – interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizados pelo sujeito, e por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade.

Embora não seja para este momento nosso objetivo principal discutir a formação docente em si, mas, pensar a prática da docência enquanto significação em uma reflexão (auto) biográfica para a formação em processo, não despercebemos da necessidade de trazer aqui algumas considerações do processo de formação com Batista (2001), entre outros. Compreendemos a reflexão (Auto) biográfica como parte da formação docente, processo que se dá de diversas formas e no decorrer da vida, dentre elas, o contato com a disciplina de docência orientada.

Alguns fios da tessitura “constituir-se docente” em Docência Orientada: as Narrativas (Auto) biográficas e a formação.

A prática da Docência Orientada deve efetivar-se obrigatoriamente em turmas de graduação, uma vez que, é entendida como parte do processo de formação

docente para o ensino superior ligada ao Mestrado e Doutorado. No artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB 9.394/96 diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Nesse sentido, é optativa para discentes de mestrado e doutorado e obrigatória para quem é bolsista CAPES/Demanda Social, critério estabelecido pela CAPES em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, visando o “aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” destes discentes. O compromisso é assumido nos programas de pós-graduação, em obediência aos critérios da CAPES¹, cuja intencionalidade institucional é o aperfeiçoamento pessoal do ensino superior. Então, entendemos que tal prática, a partir das intenções das instituições que a orientam, estaria para que o estudante venha a dar passos na (auto) formação orientada para possibilidades de um futuro na atividade docente, potencializado no experienciar à docência no ensino superior.

Este espaço pode se revelar sempre diferenciado para cada estudante. Pode ser um mero cumprimento de critérios e exigências necessárias ao andamento da pós-graduação, ou, ocorrer numa instância de (re) construção ao cruzar as vivências pessoais enquanto estudante, rememorar atitudes de docência de seus professores, interligações com construções coletivas neste tempo-espaço e em outros, reverter-se realmente em formação. Para Batista (2001, p. 134):

Formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

É nesses processos singulares de formação, e, no entendimento de que esta se dá ao longo da vida, e que, em cada um destes momentos, é agenciadora de homens “*como seres sociais, políticos e culturais*”, que se insere, por exemplo, a narrativa escrita de experiências docentes na disciplina de Docência Orientada. Narrar à experiência é aí, uma interface da interiorização de subjetividades que

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

contribuem para a objetividade do processo “*constituir-se docente*”, entendida aqui, como possível também na esfera da reflexão-narração.

É na reflexividade e na narrativa escrita que damos forma àquilo que nos perpassa e que pode se essencializar posteriormente, em nossas experiências sociais. Nesse sentido, para a pesquisadora do campo (Auto) biográfico Christine Delory-Momberger (2008), ao refletir sobre a relação entre o biográfico, à educação e a formação, destaca:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Ao narrar à experiência o fazemos na instância de reflexão sobre a prática, na figuração de nossa vida, os fatos, as motivações e os contextos. Narrar vivências e experiências pode reverter-se em prática potencializadora de ressignificações em sentido amplo. Para Delory-Momberger (2008, p. 30):

A maneira como os indivíduos *biografam* suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que *fazem* e o que *são* na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação.

A potencialidade está para, da mesma forma, àquele que acessa nossa narrativa. Ao ser contagiado pelas elucidações e problemáticas daquele que narra, pode assim, se reelaborar aí na reflexividade da narrativa do outro, o efeito daí emanado em transposição para si. Para Prado & Damasceno (2007, p. 23):

É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidade. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiência, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente.

Para Delory-Momberger (2008, p. 97), “A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da

existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico”. Dentre os acontecimentos da existência tematizados, as trajetórias de escolarização. Para Souza (2006, p. 10), “Entender as afinidades entre narrativas (Auto) biográficas, o processo de formação e (auto) formação no contexto da formação inicial e do estágio supervisionado, a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente”. As trajetórias de escolarização podem estar presentes na reflexividade como *funcionalidade significativa da experiência vivida*, embasamento para dar forma à análise de sua experiência docente atual.

Para Oliveira (2000, p. 15) “As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos”. Ainda, “O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”, processos que “tangem uma corda subjetiva por contemplar um elemento sócio-biográfico-identitário” (MARTINS, 2013, informação verbal²). São definições incrustadas em nosso processo de constituição, características que determinam em boa parte o que somos, “que refletem significações, questionamentos e particularidades que nos constituem biograficamente, que estão presentes na reflexividade da prática e da ressignificação do vivido, numa instância aprofundada da *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. (JOSSO, 2010, p. 34-35)

É nesse sentido que a narrativa (auto) biográfica sobre e no processo de formação, no agenciamento de seus conceitos descritivos torna-se tão potente,

² Minicurso apresentado por Estevão Rezende Martins no II Seminário Internacional Diálogos Interculturais. Brasil e Países de Língua Alemã, Santa Maria, 16 e 17 de outubro de 2013.

considerando sua característica de dar conta de emergir um sujeito em formação que é global, que é social, que não está descolado das muitas variáveis intrínsecas à sua própria vida enquanto singularidade.

Docência Orientada em História da Educação: Narrando a experiência, alguns resultados e reflexões.

Na disciplina com a qual trabalhamos em Docência Orientada - *História e Educação Geral e do Brasil*, a carga horária de práticas pedagógicas em nossa responsabilidade situou-se num total de 15 horas/aula e o restante em atividade de observação/ouvinte. Para isso, nossa proposta, contemplando as exigências curriculares constantes no ementário da disciplina e o seu Objetivo Geral, buscou como resultado, a reflexão em sua dimensão teórico-metodológica dos módulos: a) *A Educação no contexto da Modernidade* e b) *A Educação na Atualidade*, em um processo educativo que o discente da graduação em sociologia compreendesse as dimensões e dinâmicas da História da Educação aí delimitadas, a sua finalidade, produção de memória, formação de cidadãos políticos, críticos e autônomos, instigados a pensar historicamente - *consciência* e carência de *orientação histórica*³ no tempo.

As compreensões dadas para nossa inserção alicerçaram-se no entendimento da História da Educação a partir de Veiga (2007, p.10), como um "Campo de pesquisa e de saber sistematizado de um conjunto de problemas proposto pelos historiadores relativos à educação no passado" e do *Objetivo Geral* da disciplina, constante na Ementa arquivada no Departamento de Fundamentos da Educação/FUE/Universidade Federal de Santa Maria:

Reconhecer a importância da cultura, da memória e da história das concepções de História da Educação e da Educação em diversos tempos e espaços, considerando as peculiaridades sócio-históricas e antropológicas dos processos educativos considerados na relação do universal (civilização ocidental) e do nacional (Brasil).

Na disposição das aulas, levamos em consideração que também fomos e somos estudantes ao refletirmos e nos questionarmos sobre nosso planejamento:

³ Categorias conceituais trabalhadas pelo teórico de Teoria e Ensino de História Jörn Rüsen;

- Como gostaríamos de ter esta disciplina enquanto discentes?

Neste momento, foi impossível não lembrar, de nossas experiências enquanto estudantes na trajetória escolar e universitária, as aulas, os docentes, as didáticas, as dificuldades... Então, preparamos aulas dinâmicas e contextualizadas em que o aluno tivesse material previamente disponibilizado e tempo para fazer as leituras, isso, para que posteriormente pudesse aderir ao debate e propor questionamentos. Assim, as práticas pedagógicas que buscaram a construção de conhecimento na disciplina efetivaram espaços de discussão através aulas expositivas e seminários, com leituras prévias a partir dos aportes teórico-metodológicos adotados.

Pensamos aí em um espaço de formação propício àquilo que destaca Freire (2011, p.39):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse processo, percebemos inicialmente o desinteresse por boa parte da turma em relação ao entendimento de conceitos e definições importantes para a disciplina, para a aprendizagem histórica e direcionamentos de uma consciência crítica e reflexiva. A turma no geral era muito desinteressada, na maior parte das vezes, nós docentes e um pequeno número de estudantes, geralmente os mais velhos, geravam pequenos debates, já que, o restante não participava ou saía logo após responder a chamada. Dentre as observações podemos destacar falas como:

- *Mas são muitos conceitos!*
- *Quem tem que saber isso é o historiador!*

A partir do exposto acima, novamente chamamos Freire (2010, p. 25) e o entendimento de que, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Então, pensamos que se houvesse a participação e envolvimento do grande grupo, os debates e as discussões seriam mais ricos em questionamentos e reflexões para ambos, pois, “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode

deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Porém, percebemos aos poucos, que os interesses foram aumentando e a disciplina passou a render mais em relação aos seus propósitos. Talvez tenha sido este o momento em que passaram a significar a proposta em virtude de seus tempos, espaços, concepções de mundo e seus interesses enquanto futuros docentes. Para Delory-Momberger (2008, p. 31) “os processos de aprendizagem e os saberes transmitidos pela escola, para terem sentido e valor, devem poder encontrar seu lugar no *mundo-de-vida* e no horizonte biográfico dos aprendizes”, da “figuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos”.

Outro de nossos desafios, já que estávamos em uma turma de graduação em Sociologia, era a permanente preocupação de que a disciplina de História da Educação mesmo estando ligada a um *lócus* social, seja, o ambiente das comunidades escolares e das instituições educacionais brasileiras, estivesse também dialogando com as dinâmicas da sociedade mundial em seus outros âmbitos. Exploramos tal possibilidade em um olhar amparado no viés da História Cultural, quando, tudo está interligado e nada pode ser visto a parte da dinâmica social, “as discussões econômicas, políticas e culturais, necessariamente coincidem” (BURKE, 1992).

Desta forma, ao trabalhar conceitos como *Modernidade e Modernização da Educação*, tratamos deste movimento de renovação pedagógico-educacional através de novos paradigmas e métodos, em consonância com dinâmicas sociais como o desenvolvimento das ciências, tecnologias, modo de vida urbano, trabalho industrial, novas profissões, consolidação do capitalismo, heterogeneidade social, anseios por democracia e participação política, projetos nacionais de desenvolvimento, entre outras questões, a partir de definições como a de *Franco Cambi* no livro *a História da Pedagogia*:

Os séculos XVI e XVII constituem os complexos processos da modernidade, em que velho e novo se confrontam, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista, a cultura laica. Velho e novo se encontram: a dimensão antropocêntrica do humanismo ao lado do sentido de liberdade e de inovação; o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética; a atenção à natureza, ao macrocosmo, torna-se mais técnica, mais

científica, sob o primado da observação e da dedução. “Também o indivíduo deve submeter-se a uma remodelação, através do ideal do ‘cortesão’ e das regras de ‘sociabilidade’, que estabelece os princípios e as formas da socialização” (CAMBI, 1999, p. 244).

O entendimento desta dinâmica está presente também no conceito utilizado em aula, do Historiador italiano *Carlo Ginzburg*:

Adoção de visões de mundo que surgem entre os séculos XV e XVII, quando profundas mudanças/revoluções nos campos da religião e da ciência, no mundo do trabalho e nas formas de organização da sociedade, dão lugar a uma maneira de entender o mundo, natural e social, baseada em dicotomias (GINZBURG, 1989 apud ALVES, 2004, p. 25).

Ao adentrar na unidade de trabalho “*A Educação na Atualidade*”, parte situada temporalmente a partir do século 20, a discussão é enriquecida em conhecimento empírico e de uma opinião mais politizada por parte dos discentes. A constituição da turma, com idades que variavam entre 19 e 60 anos, tornou-se algo importante a ser explorado, pois, muitos destes discentes vivenciaram tal período e trazem para o debate o potencial narrativo das suas experiências.

O efeito deste momento da disciplina, e, principalmente deste período sócio-histórico e temporal trabalhado, acreditamos ter sido amplo em termos de produção de consciência em relação à História da Educação brasileira, pois, o debate levantou questões polêmicas como: a instrumentalização da escola ao serviço da expansão capitalista, a escolarização como vetor de homogeneização cultural da nação a partir da República, a descentralização do gerenciamento educacional e a aplicação de políticas educacionais, acordos, metas e estratégias assumidas pelo país diante de órgãos internacionais, e, a ampliação de acesso em todos os níveis e modalidades não prevendo *a priori* a permanência e qualificação.

Dentre os resultados alcançados, destarte o potencial do *biográfico* para a formação, destacamos que, o principal deles esteve contemplado ao final da disciplina, através do instrumento avaliativo: a escrita do memorial, compreendendo ser este uma possibilidade de reflexão, onde, se concretizasse na narrativa escrita as significações e ressignificações que a disciplina de História da Educação pôde produzir em suas trajetórias individuais como sujeitos em formação na relação com a disciplina e seu conteúdo. A atividade foi elaborada individualmente e escrita a

próprio punho pelos discentes no último dia de aula. Foram produções contemplando poder de síntese e originalidade.

Ao ler os memoriais, percebemos nas escritas dos discentes, que o modo como havia sido conduzida a disciplina no decorrer do semestre, com o professor titular e as docentes orientadas mestranda e doutoranda, emergiu diferentes significações em seus aprendizados, isso se deve ao fato de que, estávamos ali (mestranda e doutoranda) como docentes, mas, também como estudantes, ambas de formações distintas (graduação em Pedagogia e graduação em História) desnaturalizando o decorrer tradicional de suas aulas e formas de avaliação, instigando novos olhares para a própria sociologia, a educação e suas políticas.

Considerações Finais

Analisar a atividade de Docência Orientada enquanto experiência e significá-la na narrativa escrita é contribuir para a não cristalização de parâmetros. Isso é possível através do desvelamento de percepções, como a de que, tal prática não é suficiente para ser tratada como espaço de formação que nos torna aptos para a docência. Dentre as observações em relação a isso, o curto espaço de tempo de práticas (15hrs/ aula), torna-se muito mais um espaço de observação, de estranhamento, de (re) pensar-se e (re) significar-se.

Neste sentido, ao nos disponibilizarmos a acompanhar a disciplina em prática de observação no decorrer do semestre, atividade permitida pelo docente responsável e também nosso orientador, foram nos evidenciados alguns redimensionamentos da docência, dentre eles, a importância de planejar, de ouvir o discente, suas inquietações, questões do dia-a-dia, os diferentes tempos-espacos, vivências e contextos aí encontrados.

Percebemos também, no decorrer das aulas, que muitos discentes não possuíam clareza em relação ao papel da História como parte de suas formações, e/ou como uma bagagem que posteriormente lhes dará suporte em suas práticas pedagógico-educacionais, e, mais especificamente, o quanto a História da Educação não pode estar descolada da formação para a disciplina da qual estão para se tornar futuros docentes.

Ao finalizar a atividade de Docência Orientada, compreendemos primeiramente que nos constituímos docentes permeados pelas nossas escolhas e

orientações teórico-metodológicas conscientes utilizadas em sala de aula, e, que a prática embora pautada em tais fundamentos, sempre é diferente ou nunca será igual, pois, é perpassada por imprevisibilidades, rearranjos, recuos, mudanças de curso e questionamentos novos, e, em se tratando do ensino de história, por sua historicidade.

Em um processo (auto) biográfico, percebemos que há uma necessidade de reelaborar-se enquanto docente a partir de contextos e sujeitos diversos, dado que, trabalhar com conceitos da História no curso de sociologia é estar imerso em uma recepção diferente. Isso torna cada vez mais necessária à apropriação e o domínio daquilo que define nossa área, para que, em nossas práticas docentes possamos ter clareza de onde podemos e queremos chegar com nossa disciplina. Isso significa: conhecer diferentes possibilidades e fundamentos teórico-metodológicos para usá-las e/ou refutá-las nas reconstruções sempre parciais de sentidos e significados dos passados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. H. S.S. Formação. In: FAZENDA, I, *Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção*. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAPES. *Ofício Circular* Nº 028/99/PR/CAPES. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 23 de agosto de 2016.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas: “*A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*”, trad. Floriano de Souza Fernandes, Rio de Janeiro, Vozes, 1985, 15ª edição, 247 p.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1994. 354 p.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizonte. Antropológico*[online]. 2003, vol. 9, n. 19, pp. 283-302. ISSN 0104-7183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S010471832003000100012&lang=en>>. Acessado em: 15 fev. 2014.

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

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. PASSEGGI, M. da C.; SILVA NETO, J. G. da.; PASSEGGI, L. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In: GALLE, H., (Org.) et al. *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009.

FRANCO, Cambi. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Imagens de professores: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000. P. 11-23.

PRADO, G. V. T. & DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque, IN: VARANI, A.; FERREIRA, C. R. e PRADO, G. do V. T. (orgs). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalho pedagógico*. Campinas: Mercado de Letras, 15 – 27, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 29.

SOUZA, E.C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL MODERNO E O DISPOSITIVO DA CULTURA ESCRITA: EVIDÊNCIAS EM MANUAIS PORTUGUESES

Fernando Ripe
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
fernandoripe@yahoo.com.br

Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por objetivo apresentar um conjunto de obras publicadas e/ou que tiveram circulação em Portugal, entre o final do século XVII e em todo o XVIII, que versaram sobre os cuidados relativos à infância. Tais produções impressas foram, aqui, tomadas como tecnologias da subjetividade e, portanto, operaram efetivamente no processo de constituição do sujeito infantil moderno. A partir de uma perspectiva histórica e filosófica, principalmente através dos referenciais teórico foucaultianos, caracterizamos a *modernidade* como sendo condição de possibilidade para a proliferação discursiva sobre a infância. Para uma melhor sistematização das obras, constituímos seis unidades tipológicas, quais sejam: as que enunciam os cuidados que se deveria ter com o corpo do sujeito infantil, com sua nutrição, bons costumes, a moral que se deveriam edificar, a manutenção das virtudes cristãs e, por último, os relativos aos processos educativos.

Palavras-chave: Sujeito; Infância; Modernidade; Cultura Escrita.

Introdução

A compreensão de sujeito moderno, como ser consciente e reflexivo se deve, sobretudo, à dinâmica dos modos de entender este sujeito, verificável na moderna sociedade europeia, entre os finais do século XVI e o decorrer do século XVIII, e aprofundada significativamente nos séculos subsequentes. Para Michel Foucault (1997) o sujeito moderno foi produto da existência de um poder disciplinar que modelou e conformou sua população através de técnicas e mecanismos de governo.¹ De acordo com essa genealogia foucaultiana, a pesquisadora em educação Maria Isabel Bujes (2002) identificou a variabilidade dos espaços produtores dos saberes que definiram este sujeito moderno. Para a autora, a

¹ A noção foucaultina de governamentalidade sinaliza para a distinção entre as mentalidades particulares, das artes e dos regimes de governo que emergiram no início da Europa moderna (BAMPI, 2002, p. 127). Esta noção está associada aos regimes de governo, ou seja, as formas como o governo de Estado gerencia a população, ainda que também se refira à forma como nos governamos e somos governados.

[...] ideia do humano é produto de um processo muito complexo de definição, ela se deve à conjugação de interesses vindos de muitos lugares dispersos pela sociedade e se apoia numa extensa e convergente produção de saberes que se origina em lugares variados do campo do saber (BUJES, 2002, p. xX).

Foi a partir dessa convergência de saberes que possibilitou ao pensador francês Michel Foucault colocar o sujeito em lugar central de definição. Para o autor, a “aparição de novas formas na vontade de verdade”, foi o elemento que possibilitou a emergência do surgimento de todo um complexo sistema de instituições de segurança e controle. Tais instituições modernas se utilizaram de um conjunto de práticas validadas por um sistema de saberes, que exerciam “uma vontade de saber que prescrevia o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis” (FOUCAULT, 1996, p. 16). Portanto, é a partir de uma associação de saberes institucionalizados que o sujeito infantil moderno se constituiu “como produto de continuado e complexo processo de definição” (BUJES, 2002, p. 03). Ainda, para o historiador em Educação José Carlos Souza Araújo (2007) os saberes que se estruturaram sobre a individualidade da criança, sobre sua formação e sobre as potencialidades de desenvolvimento, tanto da criança como da própria humanidade, revelam o vínculo entre a infância e a Modernidade.

Nessa perspectiva, observamos que foi somente com a modernidade que a população se tornou objeto tanto de interesse de diferentes campos do saber como de gerenciamento do Estado. A partir dessas duas características, identificamos uma série de regras para sua governamentalidade. De acordo com Foucault (1979) estas regras estão relacionadas a um conjunto de dispositivos institucionalizados que visam a economia política dos corpos.

Neste texto, temos como hipótese a possibilidade dos impressos, que foram publicados e/ou circularam em Portugal entre os anos finais do século XVII e por todo o século XVIII, constituírem-se como dispositivos estratégicos para a expansão da homogeneização de uma sociedade portuguesa, que ansiava para elevar suas taxas de alfabetização, sobre aspectos morais, religiosos e políticos.

De acordo com o historiador em educação Justino Magalhães (2004), para o contexto português, foi a cultura escrita que marcou a construção da modernidade. Cabe salientar que entendemos a cultura escrita como sendo o lugar simbólico e material que o escrito ocupou em determinado contexto espacial e temporal (GALVÃO, 2010). Portanto, é nesse sentido que Magalhães assinalou ser na manifestação mais elementar

de ler, escrever e contar, associada e dependente da escolarização, que se deram profundos reflexos nos destinos de vida das populações (MAGALHÃES, 2004, p. 387). Contudo, ainda é preciso destacar que o entendimento de modernidade é aqui percebido, principalmente no seu sentido filosófico, e não, no histórico. Assim sendo, não se trata de referir um momento histórico determinado,² mas, de acordo com o pensamento de Michel Foucault, defini-la como uma *atitude* e concepção centrada na subjetividade, realizável por qualquer sujeito que seja capaz de diagnosticar o seu momento e o quadro que o envolve (BRANCO, 1997, p. 137).

A partir destas considerações filosóficas que identificamos nossa intenção de pesquisa, como sendo apresentar um conjunto de obras que foram publicadas e/ou circuladas em Portugal, entre os finais do XVII e por todo o século XVIII, que evidenciavam determinados modos de cuidado com a infância. Não temos a intenção de esgotar tais fontes, mas apenas apresentar um conjunto significativo³ para demonstrar a existência de uma constante discursividade, tomada aqui como uma tecnologia de subjetivação,⁴ que homogeneizava práticas e prescrições para constituir uma população infantil saudável, socialmente comportada, virtuosa na fé cristã e com pleno domínio da leitura e da escrita portuguesa.

Para melhor sistematização de análise deste texto dividimo-lo da seguinte maneira: primeiro, apresentamos alguns aspectos teóricos e filosóficos que contribuem para pensarmos a modernidade enquanto *condição de possibilidade*⁵ que permitiu a propagação e proliferação discursiva sobre os cuidados e modos que se deveria aplicar

² Historicamente, a Modernidade é o período entre os séculos XV e XVIII de intensas transformações culturais, econômicas, sociais e políticas na Europa, e que operaram profundas implicações pedagógicas e educacionais.

³ Consideramos o arrolamento de tais fontes significativo, nem tanto por sua quantidade, mas pela relevância que tais obras tiveram na constituição discursiva de distintos campos de saber e conhecimento, bem como por ser uma amostra cuja distribuição temporal abarca obras publicadas desde os finais do século XVII e início do XVIII.

⁴ 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”.

⁵ Nossas 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).

sobre as crianças; segundo, nos dedicamos a apresentar uma relação de tratados sobre a educação das crianças publicados na Europa, entre os séculos XVI e XVII, para, então, constituirmos um conjunto de seis tipologias de impressos publicados em Portugal no século XVIII, quais sejam, as que enunciam os cuidados que se deveria ter com o corpo do sujeito infantil, da sua nutrição, dos bons costumes, das morais que se deveria incorporar, das virtudes cristãs e, por último, dos relativos aos processos educativos.

A Modernidade como *condição de possibilidade* para a sensibilização da infância

Michel Foucault (2007b) entende que a constituição do sujeito moderno, sobretudo após a *epistême* clássica do modelo de *governo soberano*, produziu efeitos de minucioso controle sobre determinados tipos de sujeitos. Esse processo de controle tinha por objetivo promover uma sociedade com regras e proibições, de comportamentos definidos e legitimados. Assim, a sociedade moderna passou 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).

A noção de *dispositivo*, também proposição de Foucault, possibilita a compreensão destes processos de normatização postos pelo discurso⁶ da modernidade. Em *História da Sexualidade* Foucault utilizou como ferramenta analítica a noção de dispositivo como sendo 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. Nas palavras do autor, dispositivo é

⁶ Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault nos apresenta um sentido para o que podemos entender por *discurso*: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo” (FOUCAULT, 2007a, p. 133).

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Portanto, pode-se considerar o *dispositivo* como sendo uma ferramenta, uma vez que é algo inventado, criado, produzido a partir de certas condições dadas e que busca operar no âmbito destas mesmas condições a fim de criar modos de subjetivação.

[...] é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrategiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em sua inteligibilidade e em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação. De outra parte, é preciso também atinar para o fato de que os dispositivos variam historicamente, apesar de podermos constatar a ação complementar e compatível de diferentes dispositivos num mesmo estrato histórico-cultural (GADELHA, 2009, p. 48).

De acordo com Foucault, nas sociedades disciplinares exercia-se um tipo de poder sobre os corpos dos indivíduos com a finalidade de adestrá-los, de modo a torná-los submissos e úteis à produção. Tal adestramento é constituído por diferentes mecanismos, procedimentos e técnicas – combinados entre si, entrelaçando-se, coincidindo-se – sobre os corpos, de modo que controle suas atividades, situando-as em relações específicas e regulares como o espaço e o tempo (GADELHA, 2009, p. 61).

Tratamos a produção de subjetividade como um processo no qual o sujeito infantil se constitui e é constituído através de práticas discursivas e não-discursivas. Nesta perspectiva, a produção das subjetividades é operada pelo conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais e nas condutas. 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 cada época da humanidade encontramos diferentes práticas sociais que buscaram 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).

Como vimos anteriormente, a modernidade favoreceu a implantação de ideias e pensamentos de características morais, universais e de determinadas virtudes cristãs. Numa acepção foucaultiana, a modernidade pode ser vista enquanto *condição de*

*possibilidade*⁷ que permitiu a propagação e a proliferação de uma discursividade sobre o que é infância e como deveria ser objeto político de cuidado.

Segundo Nogueira-Ramirez (2009, p. 09), a modernidade é entendida como um processo de constituição de uma sociedade educativa. O autor considera o período entre os séculos XVI e XVIII europeu como sendo de uma “sociedade do ensino”, considerando a centralidade que as práticas de ensino tiveram “no processo de constituição da ‘razão de Estado’ e na constituição de uma forma de ser sujeito”.

Sendo assim, é pertinente considerar, a partir do arsenal analítico legado por Michel Foucault, a importância de se “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito”, preocupação central nos trabalhos deste filósofo (FOUCAULT, 1995, p. 232). Nessa perspectiva, Michel Foucault tratou da constituição da “alma” moderna pela ação de determinada tecnologia de poder sobre o corpo,

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico. Porém, sim que existe, que tem uma realidade, que está produzida permanente, em torno, na superfície e no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre aqueles que se castiga, de uma maneira mais geral sobre aqueles que se vigia, se educa e corrige, sobre os loucos, as crianças, os colegiais, os colonizadores, sobre aqueles que se sujeitam a um aparato de produção e se controla ao longo de toda a sua existência. Realidade histórica dessa alma que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação (FOUCAULT, 1987, p. 31-32).

Assim, torna-se interessante questionar quais os efeitos dos regimes discursivos, ou melhor, entendido como a discursividade circulante sobre o objeto, neste caso, a constituição dos sujeitos infantis. Seria, então, tomar o sujeito infantil⁸ como sendo um produto dos discursos fabricados por uma cultura escrita que se difundia por toda Europa neste período, que, por sua vez, estava inserida em um amplo projeto de constituição de sujeito moderno, tanto “entendido como uma unidade indivisível – que

⁷ Para Foucault, a *condição de possibilidade* seria compreender que todo saber se define em um espaço epistêmico singular, que pode ser datado e analisado em sua historicidade, devendo-se considerar as emergências discursivas a partir de condições históricas associadas ao seu surgimento e legitimação. A arqueologia, para Foucault, tentando fazer aparecer as regras de formação dos conceitos, os modos de sucessão, encadeamento e coexistência dos enunciados, se depara com o problema das estruturas epistemológicas; estudando a formação dos objetos, os campos nos quais emergem e se especificam, estudando também as condições de apropriação dos discursos, se depara com a análise das formações sociais. Trata-se, para a arqueologia, de espaços correlativos (FOUCAULT, 2007a, p. 235).

⁸ Nas duas últimas décadas houve uma intensa publicação de estudos relativos à história da infância. Destacamos alguns autores brasileiros que recorrentemente são referências de análise: Mary Del Priore (1999, 2007), Luciano Mendes de Faria Filho (2007), Moysés Kuhlmann Jr.(2015), Marcos Cezar de Freitas (2011) e Sandra Corazza (2004).

tem num ‘eu profundo’ a sua essência de sujeito – quanto uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito” (VEIGA-NETO, 2000, p. 50).

Philippe Ariès (1981), em sua tão famosa e discutida obra *História social da criança e da família* preocupou-se com a compreensão acerca do fenômeno da infância. Ao discutir as “idades da vida”, Ariès mostrou que a consolidação de um significado moderno para o termo “infância” ocorreu apenas em meados do século XVII, entre a burguesia francesa. A infância estava ligada à ideia de dependência, segundo o vocabulário utilizado nas relações entre os senhores e seus serviçais. Por volta do século XVIII, o termo infância passou a ter sentido generalizado, abrangendo todos os grupos sociais. Etimologicamente o termo infância – do latim “infans” – designa “aquele que ainda não fala”, ou seja, refere-se à(s) criança(s) muito pequena(s). Posteriormente, o termo tornou-se mais abrangente, incluindo crianças maiores.

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 aspiração de produzir uma futura sociedade de intensa produção (pré-industrial), com adultos sadios e eficientes –, através de uma perspectiva, basicamente, moralizadora e médica, foi 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).

A partir deste conjunto de obrigações de ordem física estabelecemos o próximo tópico deste texto, pois observamos que tais ordenamentos constituem-se recursivamente em um conjunto de obras que apresentaremos agrupadas a partir de seis unidades tipológicas, quais sejam aquelas que prescrevem ordens físicas, nutritivas, comportamentais, morais, religiosas e educativas.

Da recorrência de publicações educativas em Portugal no século XVIII

De acordo com os historiadores Renato Venâncio e Jânia Martins (2004) em Portugal, a produção de impressos voltados para a educação e para a formação moral das crianças foi registrada desde a primeira metade do século XVI. No ano de 1525, Antônio de Beja publicou o tratado *Breve doutrina e ensinança de príncipes*, sendo que nas décadas subsequentes outros títulos como *Cartinha para aprender a ler* (1539) e *Diálogos de preceitos morais com prática deles em modo de jogo* (1540), ambos de autoria de João de Barros, também foram publicados. Ainda neste século, seguindo o modelo de educação de reis, príncipes e fidalgos, foi publicada a obra *Da instituição real e suas disciplinas*, registrada por Jerônimo Osório.

Entre os séculos XVI e XVII as obras mais consumidas em Portugal eram os tratados humanistas e teológicos (NAVE, 2014, p. 31). Ainda que se destacassem repetidas reimpressões das cartilhas de João de Barros, outros manuais pedagógicos acentuavam além da importância da escrita e da leitura, exemplos e regras de civilidades, de modelos virtuosos e de condutas cristãs. Sendo que, ao final do século XVII, dois manuais se destacaram por circularem no império português. O primeiro do jesuíta português Alexandre de Gusmão (1629-1724) *Arte de criar bem os Filhos na idade de Puerícia*, publicado em 1685, que apresentava um modelo cristão e moralista de como deveria ser a educação dos filhos. E, o segundo, em 1693, a publicação da obra *Some Thoughts concerning Education* do filósofo inglês John Locke (1632-1704) que dispunha de vários conselhos sobre a criação dos filhos homens na intenção de formar um perfeito cavalheiro.

No século XVIII português a produção de impressos era, do ponto de vista comercial, uma atividade lucrativa, mesmo considerando como limitado o domínio da cultura escrita no reino português. Tratados científicos como farmacológicos, de astronomia, botânica, física e matemática também eram gêneros publicados em Portugal no setecentos, porém a tipografia portuguesa se destacava por uma constante literatura religiosa, por compêndios de medicina, manuais cartográficos e tratados de artilharia, guerra e fortificações (THOMAS *et al.*, 2014). Outro aspecto que influenciou a expansão da cultura escrita na centúria do setecentos, no reino português, foi o grande interesse de dom João V (1706-1750) pela implantação de grandes bibliotecas e pelo possível

interesse de uma atmosfera cultural mais próxima dos efervescentes centros urbanos da França, Inglaterra e Países Baixos (FURTADO, 2014, p. 351).

Até meados do século XVIII o modelo exemplar de leitura eram aquelas obras que instruíam, ensinavam exemplos edificantes, formavam bons cristãos, tanto em moralidade quanto em virtudes. O padrão português de educação infantil pretendido por uma sociedade que se firmava nos grandes centros urbanos estava, em muito, baseado nas orientações dos livros de devoção cristã, nos guias de civilidades em geral, nos tratados para formação de príncipes e nos compêndios pedagógicos. Há de se destacar que o século da ilustração portuguesa elegeu a “cidadania como referência e álibi para sustentação de uma sociedade”, que creditava cada vez mais na instrução do seu ideário social, evidenciando uma clara e abrupta ruptura dos paradigmas na racionalidade lusa do setecentos (BOTO, 1996, p. 16).

Se, durante muito tempo, o corpo foi controlado pelo discurso do sagrado e da moral – sobre a carne e as tentações –, a partir do século XVIII ele passou a ser controlado também pelo discurso da ciência. Nessa abordagem, passou a ser visto como uma máquina que pode e deve ser controlada com regimes específicos, tarefa a ser realizada, pelos poderes laicos e recém-instituídos, aqueles derivados dos estados-nações (BARBOSA, 2006, p. 55).

Acreditava-se que o condicionamento do homem aos hábitos interpostos pelos diferentes domínios do conhecimento, assimilando mudanças de comportamentos e hábitos sociais – discursivamente propagados por manuais científicos e pedagógicos –, fosse condição para se criar “reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p. 21). Manuais, geralmente tratados como *Avisos* desempenharam significativa funcionalidade na constituição e na intensificação da conformação da sociedade, ao terem enunciados uma série de regulações, interdições e instruções daquilo que se pretendia desenvolver.

No caso dos tratados médicos em circulação em Portugal e na América Portuguesa, esperava-se que, diante dos limites impostos à instrução da população, os princípios de medicina fossem divulgados por intermediários. Esse aspecto é evidente principalmente nas obras publicadas a partir da segunda metade do século XVIII, quando o tema as ‘saúde dos povos’ passa a ser abordado de forma mais específica (ABREU, 2011, p. 130).

Nesse sentido, o corpo infantil, regulado pelo poder e saber científico tornou-se objeto de interesse discursivo no processo de transformação e aperfeiçoamento da vida, certamente pelo fato de os índices de mortalidade infantil serem bastante altos no período, bem como da constatação da presença de comportamentos aversivos socialmente. Tanto a saúde, como a doença, configuraram-se como um problema de

gerenciamento político e econômico, onde as práticas higiênicas e físicas das crianças instituíram discursivamente para as famílias a preocupação com os específicos modos de comportamentos, a criação de hábitos regulares, a limitação dos contágios e a moderação das paixões.⁹

A partir destas considerações, que evidenciam a ocorrência de publicações que propagavam discursos relativos aos saberes médicos, religiosos, morais e pedagógicos, constituímos seis tipologias de obras, publicadas em Portugal entre os finais do século XVII e todo o XVIII, que se dedicavam a assuntos similares. Cabe ressaltar que tais obras, não versavam exclusivamente sobre um assunto, podendo ser, possivelmente, enquadrada em outras tipologias. Apresentamos abaixo um quadro (Quadro 1), construído a partir da divisão de seis tipologias de análise das obras, sendo que para cada tipologia exibiu-se Autor, Ano de Edição e Título da Obra numa sequência cronológica.

Quadro 1
Relação de algumas obras publicadas em Portugal (séculos XVII-XVIII)

Tipologia de análise	Autor	Ano de edição	Obra
Dos cuidados que se deve ter com o corpo infantil	SEMEDO, João Curvo	1707	<i>Observaçoes medicas doutrinaes de cem casos gravíssimos, que em serviço da pátria, e das nações estranhas escreve me língua portugueza e latina, Lisboa.</i>
		1720	<i>Alaya da vida contra as hostilidades da morte; fortificada, e guarnecida com tantos defensores, quantos são os remedios, que no discurço de sincoenta, e oyto annos experimentou, Lisboa Occidental.</i>
	HENRIQUES, Francisco da Fonseca	1721	<i>Anchora medicinal para conservar a vida com saude, Lisboa.</i>
		1750	<i>Medicina lusitana, socorro delphico, aos clamores da natureza humana, para total prostigação de seus males. Porto.</i>
	SOARES, Manuel de Morais	1777	<i>Aviso sobre a educação dos novos nascidos (...)</i>
	FRANCO, Francisco de Melo	1790	<i>Tratado de educação fysica dos meninos para uso da nação portugueza. Lisboa.</i>
	CHAVES, José Manuel	1791	<i>Sobre o tratamento dos meninos (...)</i>
Da nutrição	ALMEIDA, Francisco José de	1791	<i>Tratado de educação fysica dos meninos, para uso da nação portugueza. Lisboa.</i>
		SILVA, João Xavier de Matos	1782
	MATA, Matusio Matoso Matos da	1786	<i>Alcorão das amas de leite (...). Lisboa.</i>

⁹ Em Ripe (2016) foi apresentado um estudo que analisou, nos finais do século XVIII português, a circulação de impressos médicos, demonstrando duas claras intencionalidades, promover a utilização de determinados hábitos com vistas à conservação da saúde infantil, bem como propagar o “moderno” projeto de medicina urbana que se instaurava através de um discurso científico ilustrado.

	PAIVA, Manuel Joaquim Henrique de Paiva	1787	<i>Aviso ao Povo ou Summario dos Preceitos mais importantes, conservantes à criação das crianças, às diferentes Profissões e Offícios, aos Alimentos e Bebidas, ao Ar, ao Exercícios, ao ..., aos Vestidos, à Intemperância, à Limpeza, ao Contágio, às Paixões, às Evacuações regulares etc, que se devem observar para prevenir as enfermidades conservar a saúde prolongar a vida</i>
	SOARES, José Pinheiro de Freitas	1812	<i>Memoria sobre a preferencia do leite de vacas ao de cabras para o sustento das crianças, principalmente nas grandes casas de expostos e sobre algumas outras materias, que dizem respeito á criação deles, Lisboa.</i>
Dos bons costumes	MORGANTI, Bento	1758	<i>Breves Reflexões Sobre a Vida Ecomónica, a qual consiste nos casamentos, na criação e educação dos filhos (...). Lisboa, Of. J. Costa Coimbra.</i>
		1765	<i>Aforismos Morais e Instrutivos, uteis a todo o género de pessoas nos quais se acham documentos necessários para a boa instrução da vida civil e cristã. Lisboa, Off. Manuel Coelho Amado.</i>
	SIQUEIRA, Joaquim Manuel de	1771	<i>Carta de Maxima, e conselhos, que mandou um pay a seu filho Peralta nesta Corte, para a perfeição da vida civil, e christã, Lisboa.</i>
	BEUMONT, Le Prince de	1776	<i>Armazem dos pobres, ou dialogo entre hum fidalgo, e varios camponeses, criados, e criadas de servir (...), Lisboa.</i>
	BLANCARD, Pierre	1786	<i>A escola dos bons costumes, ou reflexoens Moraes, e históricas, sobre as máximas de hum homem de honra, e probidade (...), 4 vols., Porto.</i>
	SIQUEIRA, João de N. S ^a da Porta	1786	<i>Escola de politica, ou tractado pratico da civilidade portugueza, Porto.</i>
	Das morais	FONSECA, João da	1696
LEITÃO, Manuel da Silva		1738	<i>Arte com vida ou vida com arte, muy curiosa, necessaria, e proveitosa não só a medicos, e cirurgioens, mas ainda a toda pessoa de qualquer estado, ou condição, que seja, principalmente aos casados; e mais que a todos, aos noivos de pouco tempo, em a qual se encontra hum regimento de paridas, Lisboa Occidental.</i>
NATIVIDADE, Francisco da		1767	<i>Reflexões Moraes, e políticas sobre as principaes obrigaçoens do Homem para a instrução da mocidade, 2 tomos, Lisboa.</i>
PRÉVOST, Abade		1777	<i>Elementos de Civilidade e Decência que se pratica entre gente de bem. Para instrução da mocidade de ambos os sexos. Trad. do francês .</i>
Das virtudes cristãs	GUSMÃO, Alexandre de	1685	<i>Arte de crear bem os filhos na idade da puerícia. Lisboa.</i>
	FONSECA, M. João da	1688	<i>Escola da Doutrina Christam em que se ensina o que he obrigado a saber o</i>

			<i>Christam (...). Évora.</i>
	BERNARDES, Manoel	1706-1728	<i>Nova Floresta, ou Sylva de varios apophthegmas, e ditos setenciosos espirituais e Moraes (...), 5 tomos.</i>
	FERREIRA, António	1757	<i>Practica de ordenandos, e confessores (...). Coimbra.</i>
	GRANADA, Luís	1789	<i>Compendio de Doctrina Chistãa recopilado de diversos autores que desta materia escreveram (...). Coimbra.</i>
Da boa educação	FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de	1722	<i>Nova Escola de Aprender a Ler. Lisboa Occidental: na Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho</i>
	PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e	1734	<i>Apontamentos para a Educação de hum Menino Nobre (...). Lisboa, José Antonio da Silva.</i>
		1783	<i>Regras para a Cristã Educação dos Meninos. Lisboa, Of. Tip. Régia.</i>
	VERNEY, Luís António	1746	<i>Verdadeiro metodo de estudar: para ser util à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. Valensa [Nápoles]: na oficina de Antonio Balle [Genaro e Vicenzo Muzio].</i>
	ABOIM, Diogo Guerreiro Camacho de	1747	<i>Escola moral, politica, cristãa, e juridica (...).</i>
	SANCHES, António Nunes Ribeiro	1759	<i>Cartas sobre a educação da mocidade. Porto.</i>
	VILLENEUVE, Joana Rousseau de	1767	<i>A aia vigilante ou reflexões sobre a educação dos meninos. Lisboa, Of. Ant. Vicente da Silva.</i>
	VASCONCELOS, João Rosado Vilalobos e	1778	<i>O livro dos meninos. Em que se dão as ideias gerais e definição das coisas que os meninos devem saber (...),</i>
1782		<i>O Perfeito Pedagogo na Arte de Educar a Mocidade. Lisboa, typ. Rollandiana.</i>	

Fonte: Ferreira (2000) e Arquivos portugueses¹⁰

A racionalização posta na modernidade assumiu uma ética da responsabilidade sobre a sociedade. O sentimento de valorização da vida e o desenvolvimento do conhecimento médico ocuparam lugares centrais para o cuidado com o corpo, levando a efeito corpos saudáveis e produtivos. Nesse sentido, verificamos que a publicação de tratados médicos foi progressivamente crescente na passagem do século XVII para o XVIII, e ainda maior nos séculos seguintes quando da afirmação deste saber enquanto disciplina. Tomamos como exemplo oito tratados médicos, amplamente circulados no reino português no período analisado, que evidenciam a ocorrência de certas preocupações com as crianças. Desde o nascimento, os primeiros cuidados, o

¹⁰ O quadro foi construído com base no arrolamento de fontes manuscritas ou impressas realizadas por Ferreira (2000) e em dados do acervo digital da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP). Disponível em: <http://www.bnportugal.pt/>

desenvolvimento físico através de exercícios, as possíveis doenças e, até mesmos, os temperamentos dos infantis eram objeto de preocupação médica e social.

Outra preocupação constante no século XVIII português está relacionada com o regime alimentar que as crianças deveriam ter. Desde o nascimento da criança até o seu crescimento “robusto”, era prescrito minuciosamente a ingestão de uma série de comidas, bem como a inibição de outras, como as “doçuras”. Porém, uma prescrição recorrente nestes tratados que a amamentação fosse realizada pela própria mãe da criança, no caso de algum impedimento, devia-se procurar atenciosamente uma ama de leite, para que o menino não ficasse sem o leite nutritivo.

Acerca de obras sobre os bons costumes inferimos que os ensinamentos sobre as condutas, sobre os modos de viver em sociedade, as maneiras de bem educar os filhos, eram temáticas de interesse do público português, uma vez que foram publicados no período grande variedade deste tipo de manual. A leitura desses manuais atendia aos interesses daqueles que se encontravam ávidos por um modelo de nobre europeu civilizado e que “vinha se afirmando como parte do processo de constituição de uma sociedade civil fundada sobre regras e mecanismos de controle” (FONSECA, 2009, p. 17). Segundo a historiadora Thais Fonseca, os manuais sobre regras de comportamento eram voltados, em grande parte, para finalidades pedagógicas e dirigidas para a educação de crianças e jovens, particularidade que se seguiu até o século XIX (FONSECA, 2009, p. 16).

A assimilação de valores morais nas crianças modernas era fundamental para assegurar uma “boa educação” e para a garantia de condutas civilizadas, de modo que alguns manuais prescreviam inúmeros conselhos com o objetivo impedir nas crianças futuras características ligadas a condutas consideradas imorais como vingança, tirania, queixume, injustiça. Também instruía como, os pais e mestres, deveriam proceder com a criança para se evitar o desenvolvimento de atitudes que conduziriam o futuro adulto à prática de alguns pecados capitais, como a ira e a soberba. Nesse sentido, não foram poucos os manuais que conjugaram moral e fé cristã, a exemplaridade de comportamentos e atitudes adequadas, muito próximos das máximas católicas, indicavam os modos respeitosos de tratamentos sociais e à realização de atos generosos e caridosos. Neste caso, verificamos a aproximação entre duas tipologias indicadas, a relativa ao desenvolvimento de morais nas crianças conjugadas com o

despertar de uma religiosidade, pois a moralidade era construída a partir de hábitos e costumes considerados dignos de comportamento nobre, notadamente àqueles similares aos pregados pela doutrina moral cristã. Cabe ainda destacar a existência de uma constante publicação religiosa, trata-se das *Constituições Synodales* de diferentes bispados de Portugal, onde se dão conta das ordens aos párocos de como se deveriam batizar as crianças e os rituais para os seus devidos sacramentos.

A compreensão da educação no longo projeto de modernidade instaurado no reino português do setecentos se subsidiou de uma série de publicações que promoviam, além do ensino da língua portuguesa, prescrições para a manutenção da ordem, do disciplinamento, o do aditamento moral e religioso, aspirando a produção de sujeitos infantis cristãos bem-comportados e obedientes.

Considerações finais

Guiados pela possibilidade de que os impressos, publicados e/ou circulados em Portugal nos finais do século XVII e ao longo do XVIII, constituíram-se enquanto dispositivos estratégicos para mudar as formas de se comportar, bem com de pensar sobre as crianças, identificamos a existência de um conjunto de obras especializadas que progressivamente organizaram a mentalidade da população. Nesse processo civilizatório de modernidade, segundo afirmação de Nobeert Elias (1994), a proposição de um novo tipo de sujeito contido e autorregulado foi condição necessária para a mudança dos costumes e dos comportamentos sociais.

A modelagem por esses meios [de repreensão] objetiva a tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana (ELIAS, 1994, p. 153).

Desde a perspectiva da história da cultura escrita, como forma e dispositivo que adquiriu pleno valor como categoria de análise, entendemos que a implantação e extensão dos códigos escritos exerceram sobre a vida da população lusitana no século XVIII consequências sociais e culturais (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 96). Vale, aqui, retomar a ideia empreendida por Nogueira-Ramires (2009) de que a modernidade, na perspectiva da educação, é um processo de constituição de uma “sociedade educativa”. Portanto, constituiu problematizações pedagógicas e educacionais para seus sujeitos, mas também trouxe implicações políticas, econômicas e sociais. É nesse

direcionamento que percebemos o dispositivo da cultura escrita atuando em função de sua utilidade, em uma sociedade específica, com intencionalidades singulares – gerar e criar crianças saudáveis, obedientes, disciplinadas, alfabetizadas/letradas, com comportamentos sociais aceitos e virtuosamente reguladas na fé cristã. Assim, o sujeito moderno passou a ocupar características profundamente diferentes de como era pensado outrora, pois se tornou objeto de uma sociedade disciplinada. Uma sociedade governada pela autoridade política, religiosa e cultural representada por discursos institucionalizados.

Os discursos institucionalizados na modernidade operaram determinados sentidos educativos sobre seus sujeitos de controle, como o caso aqui apresentado, sobre as crianças. De modo que enunciavam práticas cada vez mais orgânicas e funcionais. Em especial ao sujeito infantil, que foi minuciosamente regulado, afirmando cada vez mais os comportamentos de autocontrole e de conformidade aos modelos de “bons modos”, “bons costumes” e “boas maneiras”. De acordo com Franco Cambi (1999, p. 200) a funcionalidade destas práticas de controle “revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social e de uma convivência que descreve cada âmbito de ação do sujeito”.

Não obstante o objetivo da interiorização de um discurso pleno sobre a infância, por parte da sociedade, serviu-se de um modelo capilar e difuso de propagação dos seus códigos escritos. Na modernidade se utilizou de antigas e novas instituições para atrair e ampliar este “novo” projeto educativo, que se estruturaram através das tarefas de normalização e dominação dos sujeitos, de supressão dos desvios e de produção de convergências (comportamentos, ideias, práticas sociais, etc.). A infância passou a ser guiada por discursos institucionais, disparados por uma cultura escrita, que eficientemente criava mecanismos de reprodução social.

Cabe ressaltar que este texto não teve a pretensão de esgotar, ou mesmo, categorizar fechadamente tais fontes, pois como vimos, seus discursos conjugam diferentes saberes e conhecimentos. Outras fontes como biografias, diários, memórias, cartas, legislações, pareceres médicos, morais e religiosos, bem como as fontes iconográficas poderão servir como importantes ferramentas de análise para cotejarmos com aquelas que foram apresentadas nesta pesquisa. Tal universo de fontes podem nos auxiliar a compreender os modos como as crianças foram pensadas, cuidadas,

disciplinadas, cerceadas, doutrinadas a partir de uma fé, reguladas moralmente em espaços e tempos específicos.

Por fim, queremos ressaltar que neste texto nos propomos a apresentar um inventário, ainda que breve, da relação de obras – produtos da cultura escrita e que foram tomadas como tecnologias da subjetividade, operando efetivamente no processo de constituição de um sujeito infantil moderno – que se proliferavam em Portugal no século XVIII colocando a criança no centro de uma discursividade moderna que se instaurava no reino e se propagava na sua principal colônia, neste mesmo período ou nos séculos subsequentes.

Referências bibliográficas

ABREU, Jean Luiz Neves. *Nos domínios do corpo: o saber médico luso-brasileiro no século XVIII*. 1. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

ARAÚJO, Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa?. In: José Carlos Souza Araujo, Carlos Henrique de Carvalho, Esmeralda B. Blanco de Moura. (Org.). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 179-207.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRANCO, Guilherme Castelo. A modernidade em Foucault: uma breve exposição. *Princípios*, Ano 04, n.5, p. 137-146, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI*. *Pro-Posições* (Unicamp), Caminas (SP), v. 13, p. 163-175, 2002.

CAMBI, Franco. *História da educação*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a Função-Educador*. Sujeição e Experiências de Subjetividades Ativas na Formação Humana. Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, 2010.

CASTILLO GÓMEZ, António. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*. n° 5 jan./jun. 2003, pp. 93-124. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/239/246> Acesso: 25/03/2016.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 127-146.
- FERREIRA, António. *Gerar, Criar, Educar*. A criança no Portugal do Antigo Regime. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- 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. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Sama T. Muchail. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: Vontade de Saber*. Trad. Maria T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: *Microfísica do poder*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1997. p. 193 -207.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-259.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FURTADO, Júnia Ferreira. O Colecionismo e o Gosto: A Aquisição de Livros e Gravuras nos Países Baixos Meridionais para a Livraria Real de Lisboa. In: THOMAS, Werner; STOLS, Eddy; KANTOR, Iris; FURTADO, Júnia (Orgs.). *Um mundo sobre o papel: Livros, Gravuras e Impressos Flamengos nos Impérios Português e Espanhol (Séculos XVI-XVIII)*. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/Editora UFMG, 2014, pp. 351-367.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GALVÃO, Ana Maria O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 65-95.
- GOMBERG, Felipe. *A aura do livro na era de sua reprodutibilidade técnica*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Comunicação Social

do Departamento de Comunicação da PUC-Rio. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAGALHÃES, Justino. Cultura letrada e modernidade - escolarização e sociedade no distrito da Horta. In: *Núcleo Cultural da Horta*. O Faial e a Periferia Açoriana nos Séculos XV a XX. Nos 550 anos do Descobrimento das Flores e do Corvo. Horta: Núcleo Cultural da Horta, 2004, pp. 387-392.

NAVE, Francine de. Antuérpia como Centro Tipográfico do Mundo Ibérico (Séculos XVI-XVIII). THOMAS, Werner; STOLS, Eddy; KANTOR, Iris; FURTADO, Júnia (Orgs.). *Um mundo sobre o papel: Livros, Gravuras e Impressos Flamengos nos Impérios Português e Espanhol (Séculos XVI-XVIII)*. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/Editora UFMG, 2014, pp. 31-56.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre, 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) -. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, Mary del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RIPE, Fernando. “O Temperamento bom ou mal depende da Infância”: preceitos médicos para a criação de crianças em um tratado de medicina português do século XVIII. In: *Anais da XI Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd Sul*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16.

STEPHANOU, M. Bem viver em regras: urbanidade e civilidade em manuais de saúde. *Revista Educação Unisinos*, v. 4, p. 35-44, 2006.

THOMAS, Werner; STOLS, Eddy; KANTOR, Iris; FURTADO, Júnia (Orgs.). *Um mundo sobre o papel: Livros, Gravuras e Impressos Flamengos nos Impérios Português e Espanhol (Séculos XVI-XVIII)*. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/Editora UFMG, 2014.

VENÂNCIO, Renato Pinto; Ramos, Jânia Martins. Apresentação. In: GUSMÃO, Alexandre de. *Arte de Criar bem os filhos na idade da puerícia: Dedicada ao Menino de Belém Iesu Nazareno*. VENÂNCIO, Renato Pinto & RAMOS, Jânia Martins (org). São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 9-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Maria V. (Org.). *Estudos Culturais e Educação*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000.

JUVENTUDES E MOVIMENTO ESTUDANTIL: NOTAS SOBRE OS ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÃO NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO (1964-1985)

Gabriela Mathias de Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Gabrielaortsac@gmail.com

Resumo

O estudo procura compreender a relação que os estudantes militantes mantinham com suas unidades representativas durante o regime civil-militar (1964-1985), suas lutas e o modo pelo qual foram persuadidos pelas estruturas de poder para adotar determinados comportamentos. A investigação está centrada no estudo das juventudes, a partir da análise bibliográfica interdisciplinar. Considera-se que os sujeitos que atuaram junto as entidades, bem como no Movimento Estudantil desempenharam um importante papel como uma força social capaz de pressionar o governo em um contexto político limitado.

Palavras-chave: Ditadura Civil-militar, Movimento Estudantil, Juventudes, Universidade.

Introdução

O presente artigo traz um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso *O Centro Acadêmico São Tomás de Aquino da PUCRS (CASTA) da Transição à Redemocratização (1975-1985)* que está em vias de desenvolvimento. A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação do CASTA junto ao Movimento Estudantil com base nos depoimentos dos ex-alunos que participaram da construção deste espaço social e político. Neste recorte a finalidade é traçar um panorama a respeito da dinâmica dos jovens estudantes universitários durante o regime civil-militar (1964-1985), a partir da relação que os mesmos estabeleceram com suas entidades representativas (especialmente a UNE¹), onde o cotidiano de estudos, a vida social e a vida profissional foram afetadas pela vida política.

O período ditatorial insere o país em uma época de retrocessos democráticos, na qual presidentes-generais fizeram uso de dispositivos legais e ilegais para enquadrar a sociedade em seus desígnios, visto que a camada social dominante tinha receios de perder seus privilégios (ALMEIDA, 2014: p.57).

Iniciada com Castello Branco, tal conjuntura prolongou-se por mais de vinte anos, contrariando a sociedade civil e mesmo alguns militares que acreditavam que a

¹ A União Nacional dos Estudantes foi fundada em 1937. Antes disso, as entidades estudantis tinham um caráter local e fôlego curto, pois, surgiam e, passado um tempo, se extinguíam.

Intervenção se daria em um curto espaço de tempo. O golpe implementado não tinha um projeto claro para a estabelecimento de políticas, assim durante as duas décadas em que foi administrado por militares o Brasil teve presidentes-generais da chamada “linha dura” e também “ilustrados”. Tais representantes percorreram diversas linhas ideológicas, entre o Liberalismo e o Autoritarismo. Assim, conforme Elio Gaspari (2002: p.129) “sucederam-se períodos de maior ou menor racionalidade no trato das questões políticas”. Ainda segundo o autor, é principalmente a partir de 1967, sob a presidência de Costa e Silva (1967-1969), que se buscou dar uma aparência de constitucionalidade ao governo. De 1970 a 1974, um processo de transição para a democracia é introduzido.

Apesar dos diferentes momentos, em linhas gerais, buscou-se efetivar um real distanciamento entre a sociedade e a política de governo. Concepção, esta, aplicada no campo educacional, na qual as estratégias de legitimação da ditadura passavam pela tentativa de romper com antigas ideias vigentes no ambiente universitário brasileiro, sobretudo àquelas taxadas como sendo de esquerda.

Devido às ações opressivas que se manifestaram em meio as instituições de ensino, alguns estudantes organizam-se de modo a iniciar um período demarcado por reivindicações no campo da educação e também na luta contra a própria ditadura. Nesse processo conflitivo as organizações discentes assumiram duas posturas: responderam de forma contestadora apoiando o movimento estudantil e, outras que assimilaram o conteúdo ideológico dos vencedores.

A pesquisa que se segue procura compreender a relação que os estudantes militantes mantinham com suas unidades representativas, suas estratégias de lutas e o modo pelo qual foram persuadidos pelas estruturas de poder a adotar determinados comportamentos.

Nossa investigação está centrada no estudo das juventudes, a partir de uma análise bibliográfica interdisciplinar, sob o ponto de vista histórico e sociológico. Convém, portanto, traçarmos algumas concepções que demarcam o que se entende por juventude, visto que estes sujeitos tiveram uma importante participação no processo de formação política e cultural do país.

O primeiro mecanismo utilizado pela sociedade moderna ocidental para caracterizar a juventude, foi a adoção de uma faixa etária. O caráter genérico e quantitativo da definição facilitou a determinação de direitos e deveres para essa camada da população. Alcançando primeiramente o âmbito do Direito, da Biologia e Psicologia,

esta noção procurou naturalizar a juventude para fins funcionalistas, frente a interpretação da sociedade como um organismo, a partir do estabelecimento de uma padronização e equilíbrio. Assim, os jovens teriam comportamentos esperados, permitidos ou impostos. As ações que fugiam ao comum eram consideradas *disfunções sociais*, isto é, a “rebeldia juvenil”, os conflitos, os “excessos” eram compreendidos como um desvio que deveria ser corrigido e ponderado (GROPPO, 2004).

Em oposição a estruturação rígida do conceito e sob o enfoque das Ciências Humanas, Claudia Gusson (2008), Michelle Maia (2009) e Luís A. Groppo (2004) afirmam que juventude é mais do que uma classificação pela idade, é também uma construção social e cultural, visto que, apresenta características que variam conforme o lugar, o período e o tempo histórico. Além disso, Gusson (2008: p.51), em conformidade com Groppo (2000), afirma que este período da vida é definido pelo prisma da transitoriedade baseado na conjuntura socioeconômica-cultural em que os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, mais apropriado seria utilizar o termo juventudes, visto que não existe uma única forma de representação destes grupos, pois eles não se configuram como uma categoria homogênea, podendo elaborar diferentes percepções de mundo, muitas vezes apresentando

elementos contraditórios no interior dos diversos grupos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral (GROPPO, 2000: p.25).

Em relação a sociedade geral há um horizonte de expectativas que são projetadas sobre os jovens estudantes. O governo, por exemplo, incentivava estes sujeitos a uma espécie de desapego em relação às questões que envolviam a administração Estatal. Ademais, viam com maus olhos qualquer tipo de ideologia “estranha aos interesses do país” (VECHIA, 2012: p. 154). Posicionamentos contestadores eram tidos como uma ameaça à nação, uma *disfunção social*. As instituições educativas, como locais de formação, aprendizagem e reunião destes estudantes tiveram de se adequar as determinâncias do Estado, promovendo controle efetivo e diminuindo a autonomia dos discentes com o objetivo de reprimir manifestações consideradas subversivas. Na prática, todavia, as relações entre a ditadura e a academia também foram caracterizadas por jogos de acomodação, que iam além da tipologia binária “resistência X acomodação”, principalmente no período de abertura política (MOTTA, 2014: p. 55).

Gerações de estudantes participaram dos diferentes momentos da oposição à ditadura civil-militar. Quando concebemos tal participação faz-se relevante perpassarmos os espaços, as instituições e as redes de sociabilidades em que estes pautaram suas experiências, de modo a afirmarem convicções, preceitos e lutas.

A política e o Estudante – Lugares de Representação e Movimento Estudantil

Entendemos que toda ação humana se constitui como uma ação política, visto que ela é uma ciência que permeia as relações que o homem estabelece com seus pares, bem como com mundo a sua volta. Todavia, a reflexão acerca da intencionalidade destas relações e as leis que as regulam, constituindo maneiras de pensar e agir, requer uma desnaturalização das práticas e discursos presentes em determinada sociedade. Mortada (2009: p.375), ao citar Hanna Arendt, classifica o pensar politicamente como um “segundo nascimento”, na qual a condição de estudante pode estimular este processo.

Tal desenvolvimento, quiçá está interligado com as juventudes, tendo em vista o potencial de ação transformadora e revolucionária que os mesmos apresentaram em diversas circunstâncias históricas (GUSSON, 2008: p.52). De modo que, por meio da problematização política o jovem passa a (re) significar a sua condição, refletindo a respeito de sua classe, seu comportamento e a coletividade a qual está inserido.

Por outro lado, é preciso reconhecer que o estado de jovem e estudante não é um silogismo para que o sujeito seja visto por si só com uma pré-disposição revolucionária. Estes dois aspectos – jovem e estudante – podem ser determinantes para que o indivíduo se envolva em atividades contestatórias em prol da sociedade, mas, não são todos os jovens que compõem este núcleo. No que tange ao Movimento Estudantil (M.E), por exemplo, apenas “uma minoria mais atuante politicamente propõe-se a representar o conjunto dos estudantes, liderando as ações, as mobilizações, as atividades” (MAIA, 2009: p.14). O M.E não é visto como um polo abrangente de toda a comunidade e sim, como um elemento que integra parte desta e absorve as demandas do corpo social.

Albuquerque (1977) argumenta que o M.E progrediu no Brasil, especialmente, em “tempos sombrios”, na qual a atuação dos organismos políticos de oposição dava-se na ilegalidade ou sobre forte repressão, tendo, sua argumentativa centrada na dependência conjuntural para manifestação do mesmo. Já Antônio Mendes Junior (1982: p.8/9), admite que “a participação política estudantil obedece a fases de fluxo e refluxo”, na qual, graças

a “fatores conjunturais, eles crescem, abandonam sua aparente letargia e se transformam em grandes molas propulsoras do desenvolvimento histórico”. Para o autor em diversos “momentos da vida nacional os estudantes se converteram em verdadeiros ‘pontas de lança’ de uma sociedade amordaçada e que desembocara em sérias transformações políticas no país”. Mas, segundo ele, o Movimento Estudantil é relegado à um segundo plano devido ao caráter transitório da condição do estudante.

No que tange ao governo ditatorial, houve uma preocupação com as universidades a fim de que fosse eliminado qualquer foco de comunismo, socialismo, trabalhismo e nacionalismo de esquerda que pudesse influenciar os estudantes (MOTTA, 2014: p.25). Por outro lado, a interligação dos universitários com os movimentos sociais, partidos, organizações e grupos de esquerda, desempenhou uma função importante no processo de formação política do M.E, canalizando as lutas e pautas para temáticas mais abrangentes.

O M.E organizado em torno da UNE era um mecanismo de grande atuação durante a presidência de João Goulart. Manifestava-se por meio de mobilizações e campanhas de cunho democrático. Mas, antes de mais nada, é necessário salientar que o M.E não se constitui como um sinônimo para a compreensão das unidades representativas dos estudantes.

É bastante comum afirmações que classificam as estruturas de representação estudantil (grêmios estudantis; Diretórios ou Centros Acadêmicos e DCEs², além de UEE³ e UNE) como pertencentes a um campo denominado “Movimentos Sociais”. [...] Acreditamos ser necessário diferenciar Movimento Estudantil enquanto processo de mobilização social, de sua estrutura institucional (representação estudantil), pois nos parece que nem sempre um (movimento estudantil) está presente no outro (representação estudantil) (VECHIA, 2011: p. 65).

Ocorre que o “acesso” a estes estudantes se dava por via de suas unidades representativas, e não foram poucos os grupos políticos de influência que quiseram fixar-se em DCEs e Diretórios Acadêmicos interligando-se ao M.E Tais locais eram vistos como espaços para a difusão de ideias, uma possibilidade de expansão dos quadros políticos e também um ajuntamento que fomentaria as massas contra o governo autoritário.

Na medida em que as organizações estudantis detinham o monopólio institucional de representação, qualquer movimento de ideias que quisesse se exprimir no meio estudantil era de certo modo forçada a organizar-se para conquistar cargos, ou pelo menos para influenciar seus dirigentes dos grêmios e centros estudantis (ALBUQUERQUE, 1977, p. 71).

² Diretórios Centrais dos Estudantes.

³ União Estadual dos Estudantes.

As alianças que o M.E realizou fora dos muros das universidades, com outras entidades políticas, fizeram com que fossem incluídas demandas de outros grupos igualmente interessados em promover ou resistir às mudanças em meio à crise social. Entretanto, Ferraro e Dal Ri (2014: p. 4) declaram:

A decisão de como o M.E atua para decidir sobre o processo de formação e sobre os rumos da educação é permeado pela questão da classe. Contudo, o que é determinante é o caráter das reivindicações, que se dividem em dois tipos sociais predominantes: uma democrática ligada aos setores explorados da sociedade; e outra ligada à reprodução dos interesses da classe proprietária.

Assim, os indivíduos que atuaram no M.E eram, basicamente, sujeitos pertencentes à classe média, que se comprometeram com o movimento de maneira diferenciada, visto que, sua relação com o mesmo está atrelada a um projeto pessoal formado a partir da imagem que o estudante tem de si mesmo e em função da imagem que ele constrói sobre a sociedade que desejaria viver (FERRARO; DAL RI, 2014: p.4). Mendes Junior (1982: p.8) destaca que estes militantes são atores políticos de grande mobilidade, devido à situação de relativo descompromisso com o processo de produção e porque grande parte deles não possui responsabilidade para com o sustento de uma família, podendo então atuar quando outros segmentos da sociedade, pelos mais variados motivos, estão impedidos de fazê-lo.

Assim, as reivindicações do M.E deram-se em dois planos: o específico e o abrangente. No primeiro estão as manifestações em prol de melhorias das condições físicas dos educandários, qualificação de professores, por um Restaurante Universitário de qualidade, por redução nas mensalidades, vale transporte, etc. No plano abrangente encontram-se as lutas por uma educação mais democrática, por mais verbas para a Educação, pelo direito à moradia, pela saúde pública, por mais empregos em solidariedade a luta operária, entre outras questões que se interligam ao M.E de acordo com o desenvolvimento dos acontecimentos históricos.

Ditadura Civil-Militar X Movimento Estudantil: Repressão, Reação e Acomodação

O Movimento Estudantil conduzido pela UNE, foi uma organização dinâmica que se propunha a realizar atividades de caráter político-democrático, tendo como principal bandeira a defesa da Educação. Ela teve um papel importante em discussões centrais

que envolviam a administração nacional, desde sua fundação em 1937. Sua representatividade foi legitimada por governos, pela sociedade, mas principalmente pelos estudantes militantes. Eram eles que se articulavam a fim de exercer pressão para a defesa ou contestação de projetos e determinações legais.

A década de 1960 foi palco de um debate específico do M.E: a Reforma Universitária. O modo pelo qual os dirigentes da UNE encontraram para uma discussão profunda em esfera nacional foi a organização de seminários, onde os representantes estaduais iriam apresentar propostas, críticas, dificuldades e sugestões para que fossem pensadas medidas de ação. Assim, a UNE deu visibilidade para as precariedades características do ensino superior brasileiro, denunciando o sistema arcaico, insatisfatório e elitista (MENDES JUNIOR, 1982).

O primeiro seminário foi realizado em Salvador na Bahia em 1961, abordou questões como a “luta pela democratização do ensino”, “abertura da universidade ao povo”, “autonomia universitária”. Já o segundo seminário, ocorrido em Curitiba no Paraná, tinha-se o objetivo de analisar de forma mais veemente os assuntos que haviam sido postos em pauta no primeiro seminário. Deste encontro foi manifestada a possibilidade de incluir nas Reformas de Base⁴ de João Goulart a sonhada Reforma Universitária (MENDES JUNIOR, 1982). “Acreditava-se que a democratização da universidade estava relacionada com a democratização do próprio Estado” (VECHIA, 2011: p.104 *apud* SANTOS, 1980: p.16).

As propostas que aproximavam as universidades das causas sociais foram lidas, pelos reacionários e pela grande mídia, como uma tentativa de expansão do comunismo, portanto, estes setores combateram a Reforma Universitária sob tais moldes. Rodrigo Motta (2014, p.9) conta que os adversários da esquerda também tinham planos com ela, transformando-a com a finalidade de torná-la mais eficiente e produtiva, tendo em vista as necessidades do desenvolvimento econômico. A ideia era transformar a escola, unindo o primário e o ginásio⁵, tendo como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao mercado de trabalho, enquanto que ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar mão-de-obra especializada e preparar os quadros dirigentes do país (SAVINI, 2008: p.295). Segundo Motta, “para essa vertente as universidades não teriam a necessidade de serem públicas ou gratuitas. [...] Ao contrário, defendia-se a cobrança de

⁴ As Reformas de Base tinham um caráter tributário, financeiro, bancário, educacional e agrário.

⁵ Em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5692/71, foi, enfim, unificado o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender a mão-de-obra qualificada para o mercado (SAVIANI, 2008: p. 298).

taxas para os estudantes”. Percebe-se a educação como uma forma de manutenção da hierarquia social e do *status quo*.

Com efeito, estabeleceu-se um conflito encabeçado por grupos de opiniões antagônicas, onde o M.E, por meio da UNE, exerceu forte pressão para a aceitação das demandas que estavam na ordem do dia. Para Motta (2014: p.16), o M.E da década de 1960 havia se tornado “aguerrido e bem estruturado, sob o comando de líderes da esquerda católica⁶ ou de comunistas”.

A preocupação com a conscientização da sociedade a respeito destas questões foi expressa nas atividades da “UNE Volante”, que promoveu um diálogo com a população escolar e universitária através de discursos e performances culturais como o teatro e o cinema⁷. Após essa ação, a UNE propôs a realização de greves estudantis em todo o território nacional a partir da campanha de 1/3 que ocorreu em 1963. Por meio dela reivindicava-se a participação dos estudantes e suas entidades representativas na tomada de decisões dentro dos centros educativos.

As greves tiveram grande acolhida pelos estudantes⁸, todavia, o prolongamento das mesmas, que começaram no início de junho e terminaram no final de agosto, conduziu a um desgaste das lideranças junto às suas bases. De qualquer forma, “a greve trouxe para o âmbito dos problemas nacionais a questão da universidade, até então restrita a discussões acadêmicas”, ela também aumentou o grau de conscientização política dos estudantes (MENDES JUNIOR, 1982: p.68).

O XXVI Congresso da UNE, o último realizado sob o governo de João Goulart em 1963, elegeu José Serra como presidente da instituição. A atmosfera era de grande tensão política. No ano seguinte, Jango, sentindo a necessidade de tomar uma providência, convoca um comício para o dia 13 de março em apoio às Reformas de Base.

⁶ Da esquerda católica participavam pessoas que integraram a Ação Popular (AP). A organização emergiu após uma dissidência para com a JUC (Juventude Universitária Católica). Sua corrente foi considerada reformista e teve ampla participação e influência no movimento estudantil entre as décadas de 1960 e 1970, sendo adiante incorporada ao PC do B (Partido Comunista do Brasil).

⁷ Na década de 1960, no Rio de Janeiro, é criado o CPC (Centro Popular de Cultura) pela UNE. Este organizava-se a partir de departamentos: teatro (que realizou inúmeras peças tendo como eixo a Reforma Universitária, luta anti-imperialista e a Reforma Agrária), cinema, música, arquitetura, artes plásticas, administração, alfabetização e literatura. O CPC se espalhou por diversas partes do Brasil (VECHIA, 2011).

⁸ A greve atingiu cerca de 40 universidades, o que representava mais de 90% dos estudantes. Durante o seu curso os estudantes permaneceram mobilizados, participando de mobilizações e discutindo a problemática da universidade. Como o governo federal não se definia, os estudantes, como forma de pressão, resolveram invadir o prédio do MEC, no Rio de Janeiro, sendo desalojados três dias depois por tropas do I Exército (VECHIA, 2011: p.106)

Neste dia estiveram presentes sindicatos, líderes políticos e do M.E, e diversas pessoas que também as apoiavam.

O comício incitou as forças reacionárias que, mais uma vez, atacaram o governo, por compreenderem que tais Reformas “estariam levando o Brasil ao abismo” (MENDES JUNIOR, 1982: p.69). Em menos de vinte dias transcorreu o golpe civil-militar. Declarada a tomada do poder, não houve grande resistência. Os grupos de esquerda posteriormente vieram a praticar diversas ações para tentar derrubar, se não boicotar, o regime que fora estabelecido. Entretanto, em um primeiro momento, a população ficou perplexa. Assim, os militares efetuaram uma série de perseguições a sujeitos que tinham relações com o antigo governo.

A ruptura que se segue ao golpe afetou diversas esferas da sociedade. No que diz respeito às universidades, há um momento de tensão onde professores são expulsos, estudantes são presos, reitores são substituídos, livros marxistas são queimados e entidades estudantis são fechadas. Um marco simbólico dessa violência foi a depredação do prédio da UNE, localizado na Praia do Flamengo, nº132, no Rio de Janeiro. O espaço despertava a cólera dos grupos de direita, tanto que, além de destruírem o edifício, tentaram acabar com a sigla, colocando a instituição na ilegalidade (LACERDA, 2014).

A Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, chamada Lei Suplicy, em homenagem ao Ministro da Educação Suplicy de Lacerda, tinha por objetivo eliminar a representação estudantil a nível nacional, bem como qualquer tentativa de ação política autônoma por parte dos estudantes (LIRA, 2009). Ela deformou as entidades estudantis em todos os seus escalões, começando pela a UNE substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), situado em Brasília, cujas atividades só podiam ser realizadas no período das férias sob a convocação do MEC ou do Conselho Federal de Educação (VECHIA, 2011). Os antigos órgãos estaduais foram trocados pelos Diretórios Estaduais (DEEs). Deveras, o Diretório Nacional e o Diretório Estadual dos Estudantes nunca chegaram a existir efetivamente, com exceção do DEE localizado no Rio Grande do Sul⁹.

Quanto aos CAs, foram transformados em DAs. Essa mudança não se deu apenas de forma nominativa, visto que a organização interna das entidades foi submetida à autoridade do Ministério da Educação e Cultura. As eleições para os DAs tornaram-se

⁹Este DEE foi o único a continuar funcionando, fato que demonstra a presença de uma direita organizada alinhada ao governo no estado. Esta instituição buscou influenciar vários DCEs, principalmente aqueles localizados no interior, através de eventos culturais e esportivos. Seu discurso ia contra os “radicalismos”, na defesa de uma juventude sadia e “pacífica”. Opunha-se a “ideologias estranhas ao povo brasileiro”, expressando um raciocínio conservador e anticomunista. (VECHIA, 2011: p.212).

obrigatórias, organizadas conforme o cronograma definido pelo Estado. Os candidatos das chapas teriam que ter um comportamento disciplinado, ou seja, em total sujeição ao governo, sob pena de perderem o ano escolar (MENDES JUNIOR, 1982). Em relação à obrigatoriedade do voto, os militares pensavam que apenas uma pequena parte dos estudantes estava atrelada a grupos de esquerda, logo essa minoria não representaria a maioria que, ao exercerem o dever de elegerem seus representantes, escolheriam sujeitos que não fizessem oposição ao regime, ou seja, cabia à maioria silenciosa dissipar a agitação nas universidades (CANCIAN, 2014: p. 209). A lei também proibia greves e manifestações político-partidárias. Os Diretórios Acadêmicos que obedecessem às imposições estipuladas poderiam ser transformados em centros recreativos. Ocorre que a Lei Suplicy acabou promovendo um efeito contrário, fez com que o M.E se rearticulasse. Nas palavras de Poerner (1968: p.244):

As crianças, evidentemente não podiam ficar bem comportadinhas diante de adultos tão mal-intencionados. E abriram o ‘berreiro’: protestos estudantis ecoaram em todos os pontos do Brasil.

De acordo com Gilese Lacerda (2014), “a UNE, mesmo extinta, era um símbolo político importante, e constantes foram as tentativas de sua reorganização”. Assim, com inúmeras dificuldades organiza-se o XXVII Congresso da UNE, agora na clandestinidade. Nele ficou decidido que os estudantes fariam um boicote no período de eleições, abstendo-se de votar. Também foram realizadas várias manifestações contra a Lei nº4.464 e os acordos MEC-USAID (como veremos a seguir). Assim, a Lei Suplicy, formalizada no papel, teve dificuldades em se instituir, tendo em vista que os estudantes engajados continuaram a realizar protestos e atividades políticas, apesar do esforço em obstaculizar suas ações.

No ano de 1967, Castelo Branco baixou um Decreto-Lei 288 que acaba com todas as entidades estudantis gerais, o DNE e os DEE. Todavia, em agosto deste mesmo ano é realizado clandestinamente mais um Congresso da UNE, o XXIX, em um convento localizado na zona rural de Valinhos/SP na qual são delimitados os tópicos de luta do Movimento Estudantil e pelo Movimento Estudantil, a fim de que este conquistasse mais espaços em conjunto com outros grupos também afetados pela política do governo.

O Congresso obteve significativos avanços no sentido de estabelecer uma direção – presidente e delegados – e reafirmar o compromisso dos militantes. Porém, foi seguido de uma ação violenta por parte da polícia que invadiu e depredou o sítio dos padres, bem como prendeu estudantes e sacerdotes.

A repressão aos estudantes sucedeu de duas formas: através de embates físicos, mas, sobretudo na arena política – a partir da égide das leis e alianças administrativas (POENER, 1968). De fato, não foram poucos os casos de correlação entre os dispositivos repressivos, visto que buscava-se dar uma imagem legal as medidas autoritárias.

Conforme Arthur Poener (1968), os acordos MEC-USAID encontram-se nesta última categoria, já que foram mecanismos que procuraram estabelecer o imperialismo americano sobre o ensino brasileiro. Firmados de maneira sigilosa, devido ao perigo que eles representavam, tais acordos buscavam traçar um plano para a educação sob a orientação norte-americana.

O autor afirma que tal plano, em relação às faculdades, seguia na linha reacionária, pois não havia uma intenção de ampliar o acesso a elas, pelo contrário, visava-se transformá-las, de instituições estatais para privadas, aumentando o preço das matrículas paulatinamente e eliminando a interferência estudantil na organização administrativa.

A esse respeito Rodrigo Motta (2014), apesar de não negar o interesse político dos Estados Unidos no processo, traça um panorama mais moderado. Para ele as investidas americanas na educação brasileira são anteriores ao golpe de 1964, e haviam sido solicitadas por instituições educativas, bem como, governos estaduais que desejavam um apoio financeiro significativo para alavancar o desenvolvimento. Motta (2014) argumenta que o Brasil só passou a fazer parte do campo de interesse dos norte-americanos após a Revolução Cubana, visto que no período da Guerra Fria até 1959 a América Latina não era um motivo de preocupação. Assim, com a finalidade de colocar o país sob seu campo de influência os norte-americanos começaram a investir em várias áreas, inclusive a educativa. Com efeito, a URSS também investia em espaços culturais e educativos, especialmente na década de 1960 através de programas de intercâmbio.

Em razão da tomada de poder pelos militares o país adota uma postura amplamente pró-americana e passa a receber mais recursos. Os sete acordos MEC-USAID compreendiam a vigência de cinco. Os investimentos nas universidades diziam respeito à construção de laboratórios, compra de suprimentos, pagamento de pessoal, vinda de professores e técnicos norte-americanos, entre outras ações. Todavia, esse auxílio era seletivo, políticos ou professores que assumiam uma postura esquerdista não conseguiam patrocínio para seus projetos. Os norte-americanos apoiavam o combate ao comunismo, entretanto, preocupavam-se com os “excessos” repressivos, pois achavam

que estes poderiam atrair uma publicidade negativa para seu próprio país que tinha um discurso, em tese, democrático e liberal (MOTTA, 2014).

Outro tipo de publicidade também importava era a impressão que os Estados Unidos passava ao público brasileiro, uma vez que os protestos aumentavam e emergiam bandeiras anti-imperialistas e anti-americanistas. O motivo dos acordos terem sido feitos em secreto, deu-se em razão da solicitação do governo brasileiro, contrariando o desejo dos americanos que queriam proclamar aos quatro ventos seus feitos. Essa atitude aumentou a desconfiança por parte do M.E, como mostrou a crítica de Poerner, assim, as manifestações tornaram-se recorrentes: comícios, boicote ao pagamento de mensalidades, pichações e passeatas, que terminavam com a queima de bandeiras norte-americanas. Os acordos MEC-USAID tornaram-se matéria de assunto na “UNE e de diversos eventos, como um seminário nacional sobre a infiltração imperialista na educação” (MOTTA, 2014: p.126).

Dessa maneira, a década de 1960 foi um período de grande agitação. Em inúmeros momentos milícias armadas e militantes estudantis se confrontaram. O apogeu em termos de mobilização de massas deu-se no com a morte de emblemática de Edson Luís de Lima Souto (1951-1968)¹⁰.

Outro momento de confronto ocorreu no final do segundo semestre de 1968, no XXX Congresso da UNE. O local escolhido para sediar o evento foi o sítio Moduru em Ibiúna/SP. Para Gaspari (2014) a ideia de que mil estudantes chegariam a Ibiúna para um congresso clandestino sem serem percebidos, realizariam suas pautas e por fim retornariam a suas casas tranquilamente era uma utopia.

No dia 12 de outubro, os policiais do DOPS invadiram o local e prenderam aproximadamente 900 pessoas. Conforme Gaspari (2014) este foi o maior arrastão da história brasileira, que conduziu ao total esfacelamento do Movimento Estudantil.

Uma das hipóteses para a responsabilidade da detenção dos jovens recai sobre a própria entidade que teria escolhido o local sabendo que a polícia poderia intervir, mas que, por outro lado a experiência de enfrentamento conduziria colegiados e universitários a aderirem a luta armada (GASPARI, 2014). Em verdade, uma parcela da oposição

¹⁰ O incidente aconteceu em 28 de março, no Rio de Janeiro, quando a polícia atacou um grupo de estudantes que reivindicava melhores instalações para o restaurante do Calabouço. Enquanto os estudantes atiraram pedras, um policial militar acertou com um tiro o peito de Edson Luís de Lima Souto, jovem de 17 anos. Os manifestantes conseguiram se impor frente a polícia, pegaram o corpo de Edson e seguiram para a Assembleia Legislativa. O acontecimento esteve estampado em vários jornais e comoveu a opinião pública. “No cortejo fúnebre havia mais de 50 mil pessoas” (GASPARI, 2002, p. 282). Na missa na Candelária, houve tumulto e perseguição. “Grupos de estudantes foram espancados e presos” (p.283).

argumentava que estavam esgotadas as possibilidades de conquistar a democracia por vias pacíficas (ARNS, 1985).

Até 1968 a atuação política, para muitos jovens, não era uma opção de vida: todos almejavam concluir os estudos e ingressar na vida profissional. Entretanto, a repressão, a falta de espaço para a manifestação de ideias e a falta de liberdades para atuar politicamente, em oposição às forças dominantes, foram empurrando essa geração para formas de participação em ações violentas, já que a negociação política estava fechada (CARMO, 2001: p.103).

Para os militares da linha dura as medidas efetuadas, até então, eram insuficientes e conduziam a um desprestígio do regime. Para eles era necessário atacar a esquerda de modo eficaz e exemplar. Assim, é lançado o Ato Institucional nº5, sem data de cessação. A declaração do AI nº5, chamado golpe dentro do golpe, representou uma vitória para os militares da “linha dura”, na qual a violência policial passou a ser amplamente exercida e legitimada¹¹.

De modo mais específico, a preocupação do governo com o Movimento Estudantil é evidenciada por um projeto de lei de iniciativa de Jaime Portela. No texto ele justifica a necessidade de uma atitude repressiva mais consistente no que se refere a rebeldia juvenil, tendo como base os acontecimentos de 1968 que deixara um “clima de impunidade altamente favorável a subversão” (MOTTA, 2014).

Assim, o projeto obteve apoio do presidente da República, dos Ministérios da Educação e Justiça, sendo estabelecido em fevereiro de 1969, o chamado Decreto nº 477. Ele tinha como público alvo professores, funcionários (que deveriam coibir a rebeldia juvenil) e estudantes. No caso dos últimos, poderiam ser afastados da faculdade, além de ter suas matrículas barradas em qualquer universidade, pelo prazo de dois a três anos. Só poderiam ser absolvidos das acusações, os sujeitos que conseguissem a liberação através da chancela do Ministro de Educação (MOTTA, 2014).

Em suma, o Decreto nº477 objetivava derrotar a capacidade de mobilização das lideranças estudantis e criar um ambiente que amedrontasse os discentes para que não protestassem contra o governo. Assim, de 1969 a 1979 foram expulsos das universidades mais de mil alunos. Sendo que grande parte das punições ocorreram entre 1969 e 1970, justamente o período de declínio do M.E (CANCIAN, 2014). Motta (2014) considera que, a partir de 1974 o Decreto nº 477 não foi mais aplicado, embora as sanções repressivas continuassem sendo exercidas sob outras formas, sem que tal deliberação fosse

¹¹ O Ato, entre outras medidas, suspendia o direito de habeas corpus para crimes políticos.

evocada. Uma das explicações estaria relacionada ao repúdio desta lei entre o grupo dos militares liberais moderados e em meio a comunidade internacional. Para os primeiros, o decreto dava mostras de que o país vivia numa ditadura sem precedentes, podendo servir de justificativa para alimentar a ira da oposição e dos estudantes. A possibilidade de revogar a lei foi proposta em 1971 pela bancada do MDB, todavia a moção foi negada, sob a afirmação de que caso assim o fizesse o Movimento Estudantil retornaria suas manifestações à maneira de 1968 (MOTTA, 2014).

Quanto aos DAs e DCEs a atuação policial continuou ativa, sendo que muitas destas organizações discentes foram interditadas ou fechadas. Somente poderiam continuar atuando aquelas que eram formalmente reconhecidos pela legislação. O Ministério da Educação regularmente declarava-se favor de sua manutenção, desde que os estudantes não se envolvessem em questões políticas e de militância. Assim, segundo Motta houve um processo de desprendimento dos estudantes para com suas entidades.

Em algumas universidades, as lideranças perderam o interesse em atuar em entidades tão manietadas pelo Estado, enquanto em outros casos os militares da região ou os próprios dirigentes universitários desestimulavam o funcionamento dos diretórios (MOTTA, 2014: p.163).

No início da década de 1970, de fato, o M.E estava sob um horizonte de ações limitado. Tanto que, as atividades de mobilizações saíram das ruas, entraram no campus universitário e cada vez mais eram restringidas ao ponto que mesmo os DAs e DCEs tinham dificuldades de se articular.

Todavia, na segunda metade da década começou uma dinâmica reorganização do M.E. A formação de tendências estudantis contribuiu para a rearticulação do movimento. Por meio delas partidos que estavam na ilegalidade, bem como grupos e organizações de esquerda, exerciam sua influência sobre os universitários, indicando-lhes orientações para a inserção na luta política, fazendo o M.E despontar na vanguarda da oposição (VECHIA, 2011).

Havia também grupos locais independentes, como os anarquistas, que apesar do pouco espaço dentro do jogo político se manifestaram, por exemplo, a partir da elaboração de jornais.

Além destes elementos, outro incremento para a retomada do Movimento Estudantil foi a realização dos encontros nacionais por curso. Esses encontros não tinham apenas um teor acadêmico, visto que, através do intercâmbio de pessoas questões políticas eram socializadas.

A reorganização do M.E a partir de meados da década de 1970 trouxe consigo a reorganização de suas entidades representativas. Na USP (Universidade Federal de São Paulo) em 1976 o DCE foi retomado pelos estudantes, passando a se chamar DCE Alexandre Vannuchi Leme em homenagem ao estudante assassinado pela ditadura¹² (CANCIAN, 2014). Este foi o primeiro DCE “livre”, ou seja, sem a tutela do reitor da universidade.

É importante frisar que na ditadura civil-militar apesar da pretensão e das deliberações para varrer qualquer tipo de atividade contestatória nos DAs e DCEs, havia unidades que reivindicavam o fim das imposições como o Decreto Lei 477 e o retorno as liberdades democráticas. Essas manifestações, ocorridas na primeira metade da década, tinham um caráter retraído (VECHIA, 2011).

Com o aumento dos protestos, manifestações, greves e passeatas, em todo país, no ano de 1977, tornou-se evidente a necessidade de se estruturar um órgão que desse sustentação ao M.E a nível nacional. Assim, o III Encontro Nacional dos Estudantes (ENE) propôs uma comissão Pró-UNE, com o objetivo de reerguer aquela que havia sido, por mais de duas décadas, a porta-voz oficial dos estudantes.

Para os militares a reconstrução da UNE era um tabu e todas as medidas policiais repressivas deveriam ser empregadas para impedir que a organização fosse recriada e tivesse capacidade de atuar (CANCIAN, 2014: p. 211).

À vista disso, o Encontro, realizado na PUCSP de maneira clandestina, foi seguido por uma poderosa ação da polícia que, segundo depoimentos, agiu com bombas, cassetetes e conduziu muitos estudantes para o DOPS. Ao que se refere ao local do evento, verificou-se que o prédio fora completamente destruído e pertences foram extorquidos (VECHIA, 2011: p.175).

O VI Encontro Nacional dos Estudantes ocorreu em 1978 e definiu a data para o Congresso de Reconstrução da UNE em Salvador. Nos dias 20 e 30 de maio do seguinte ano realizou-se tal acontecimento, o XXXI Congresso da UNE. O evento reuniu aproximadamente seis mil pessoas, numa programação que envolvia prolongados discursos, na qual foram sublinhadas mais de cem propostas para as lutas estudantis. Destas seis foram aprovadas: 1) Oposição ao ensino pago; 2) Por mais verbas para a educação; 3) Pela Anistia ampla, geral e irrestrita; 4) Contra a devastação da Amazônia;

¹² Dia 17 de março de 1973, um acontecimento dramático para a vida estudantil: Alexandre Vannucchi Leme, aluno de Geologia-USP foi morto, depois de preso e levado para a Oban. A missa em memória do estudante, na Catedral da Sé, reuniu quatro mil participantes (ASTRIZ; MACENA; GERALDES; PEREIRA; SEREICKAS; ORTIZ; COSTA, 1988: p. 122).

5) Por uma Assembleia Nacional Constituinte e 6) Campanha de filiação de entidades à UNE (VECHIA, 2011: p.177).

Dessa forma, em todo país o Movimento Estudantil procurou realizar ações que alcançassem as pautas debatidas. Mas, a principal luta tinha um caráter geral e era em prol da conquista das “liberdades democráticas”, ou seja, pelo fim do AI nº5, pela Anistia política, pelo retorno do pluripartidarismo e pelas eleições diretas para Presidente da República (LACERDA, 2016). Essa luta uniu o M.E, em suas mais variadas tendências, e outros grupos que também estavam desenvolvendo enérgicas atividades políticas, a imprensa, a OAB (Organização dos Advogados do Brasil) e o movimento operário, que rapidamente assume a liderança dos movimentos sociais (CARMO, 2001: p.143).

O M.E em meados de 1970, além de dispor do subsídio destas esferas da sociedade passou a ter um comportamento diferente daquele adotado pelos estudantes da década precedente, que haviam optado pela luta armada. Portanto, reavaliaram as estratégias de combate à ditadura e traçaram um plano baseado na mobilização das massas por meio da subordinação da militância estudantil à militância política, ou seja, priorizavam as “reivindicações e projetos políticos que envolviam os grupos, partidos e organizações ao qual pertenciam” (CANCIAN, 2014, p.212).

“Pelos liberdades democráticas” foi o grito mais ouvido naquele ano de 1977 entre os estudantes brasileiros. Não era para menos: para aquela época a frase soava subversiva, ousada. Era cutucar a ditadura militar (CARMO, 2001: p. 133)

Paulatinamente alguns direitos são conquistados como a Anistia e o pluripartidarismo. E, um novo clamor emerge nas ruas em prol das “Diretas Já”. Esta manifestação tinha como base a Ementa Dante de Oliveira que reivindicava eleições diretas para presidente. Durante três anos realizou-se um processo de negociação. Falava-se em uma *Transição Pactuada*, onde se procurava evitar retrocessos e também rupturas. Todavia sucedeu que tal reivindicação não foi levada a cabo pelos dirigentes da nação, assim, a eleição deu-se via Colégio Eleitoral.

A chapa Tancredo-Sarney é eleita. No governo, Tancredo pretendia: declarar eleições diretas em todos os níveis, convocar uma Assembleia Nacional Constituinte e a promulgar uma nova Constituição (SCHWARCZ; STARLING, 2003, p.486). Contudo, sucedeu-lhe uma terrível enfermidade, na qual teve de enfrentar uma batalha entre a vida e a morte. Faleceu, um mês após receber a faixa presidencial. José Sarney assume a presidência.

Para Chauí e Nogueira (2007: p.207), o processo desencadeado contou com um movimento expressivo em prol da derrocada do regime, mas não houve um movimento de igual potência para assegurar os direitos democráticos.

No tocante a UNE, sua direção passa a assumir uma postura mais centralizadora, seguindo numa linha de conciliação com a burocracia universitária e o governo na tentativa de encontrar aliados. “As soluções dos problemas centrais dos estudantes não dependeriam mais de mobilizações políticas, mas cada vez mais pela via institucional da negociação na busca de apoios parlamentares” (VECHIA, 2011: p.194). Sucedeu, pois, um divórcio entre os dirigentes e a base do movimento. Cancian (2014) considera que este desfecho relaciona-se com o aparelhamento político em razão da radicalização da luta política entre as tendências.

Seja como for, as personagens que atuaram no transcorrer destes anos deixaram profundas marcas na sociedade. Os jovens contemporâneos à época trazem consigo vivas recordações onde os espaços de representação estudantil e demais esferas educacionais reverberavam as inconstâncias daqueles anos.

Considerações Finais

A análise deste período obscuro do país mostra que os governantes da nação viam o levante do Movimento Estudantil, caracterizados por jovens estudantes, como sendo o resultado do alcance das ideologias de esquerda no campo educacional. Para estes, mais valia combater os “maus elementos” responsáveis por propagar tais ideias e comportamentos, que iam contra a moral e a nação brasileira. A expectativa a respeito dos estudantes é de que fossem ordeiros e mansos, sujeitos à autoridade autoproclamada do Estado. Assim, fora desenvolvida uma concepção com o propósito de criar um hiato entre “aqueles que governam” e “aqueles que são governados”.

Contraopondo-se a tal ideal e as diversas medidas adotadas que visavam silenciar os inconformados, parte dos estudantes organizaram-se sob o manto de suas unidades representativas. Sabemos, pois, que a adesão a um grupo amplia as possibilidades de atuação de um indivíduo. Nisso vemos a importância da integração desses sujeitos que se prestaram a agir politicamente. As entidades estudantis se configuraram como locais privilegiados de interações sociais, culturais e reflexivas. Em seu interior, os grupos de convívio produziram referências e significações que se manifestaram nas mais variadas formas, fomentando a compreensão da realidade e modos de ver o mundo. Assim, o M.E

buscou se amparar nestes locais – embora, nem sempre conseguisse - cuja dimensão pode englobar espaços físicos, coletivos e ao mesmo tempo subjetivos, por constituir maneiras de ser e pensar. Ainda que de forma não homogênea, devido ao caráter das relações que oscilam entre acordos e conflitos em um equilíbrio instável (DAYRELL, 2004: p.14), tais produções conferiram um sentido de coletividade. Além disso, a repressão que acometeu estes jovens e as suas entidades serviu-lhes como um elemento unificador de suas lutas.

Em síntese esse estudo procurou apresentar uma perspectiva acerca da interação dos estudantes com suas entidades, suas reivindicações e o modo pelo qual a ditadura militar concebeu os espaços de representação destes indivíduos. Diante disso, a pesquisa contribuiu para elucidar o contexto histórico na qual o horizonte de possibilidades de ação política era legalmente limitado.

Apesar da repressão e do declínio do Movimento Estudantil em dadas circunstâncias, o grupo de militantes conseguiu exercer pressão política ao ponto que “o governo passou a pautar suas ações levando em conta possíveis respostas dos opositores” (RIDENTI, 2014: p.46). Assim, a complexidade da formação dos grupos em disputa acarretou em um jogo de forças que envolveu diferentes atores, com diferentes estratégias legitimação, em diferentes tempos históricos. A democratização do país envolveu negociações entre tais grupos, em política de articulação ambígua, que comprometeu a possibilidade de uma real ruptura com o regime militar.

Referências

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Movimento Estudantil e Consciência Social na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. A Ditadura Brasileira e a Luta de Classes no Campo da Memória. Revista Lutas Sociais São Paulo, v. 18, nº32, p.50-63, jan. /jun. 2014.
- ARNS, Paulo Evaristo. Repressão Contra Tudo e Todos. In: Brasil: Nunca Mais – Um Relato para a História. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.
- ASTRIZ, Ana L. MACENA, Carlos P. GERALDES, Elen C. PEREIRA, José A. G. SEREICKAS, Marcelo. ORTIZ, Pedro H. COSTA, Sandra M. Une: Uma História de Garra. In: MEDINA, Cremilda (Org.). 1968 – 1988: *Nos Passos da Rebeldia*. São Paulo: CJE/ECA/USP, 1989.

- CANCIAN, Renato. *Juventude e Participação Política: Considerações sobre a militância estudantil nos anos 1970*. Lutas Sociais, São Paulo, v. 18, n°32, p.203-215. jan. /jun. 2014.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas de Rebeldia – A juventude em questão*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. NOGUEIRA, Marco Aurélio. *O Pensamento Político e a Redemocratização do Brasil*. Lua Nova, São Paulo, n° 71, p. 173-228, 2007.
- DAYRELL, Juarez. *Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidades*. Disponível em: www.cmbhj.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf. Acessado em: 10 set. 2013.
- FERRARO, Karina Perin. DAL RI, Neusa Maria. *Movimento Estudantil e a democratização da Universidade*. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO, 2014, Marília. Anais do VI Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo. Marília: Oficina Universitária, 2014. v. único. p. 1-15.
- GASPARI, Elio. *A Ditadura Envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: Ensaio Sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Dialética das Juventudes Modernas e Contemporâneas*. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 13, n° 25, dez. 2004, p. 9-22.
- GUSSON, Claudia Maria. *Movimento Estudantil e Repressão Judicial: O regime militar e a criminalização dos estudantes brasileiros (1964-1979)*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LACERDA, Gislene Edwiges de. *Movimento Estudantil na Transição Democrática: Entre História e Memória*. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL – POLÍTICA, ÉTICA E CONHECIMENTO, 2014, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Anais Eletrônicos. Disponível em: http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397528990_ARQUIVO_artigo_encontro_HO2014.pdf Acessado em: 17 jun. 2016.
- LIRA, A. T. do N. *Reflexões Sobre a Legislação de Educação Durante a Ditadura Militar (1964-1985)*. *Histórica*, São Paulo, n° 36, jun. 2009. Disponível em: www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/ Acesso em: 26 jun. 2016.

- MAIA, Michelle Pascoal. *Juventude Universitária nos anos 1980: As Práticas Culturais do Movimento Estudantil na UFRN*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- MENDES Junior, Antônio. *Movimento Estudantil no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2º Ed., 1982.
- MORTADA, Samir Pérez. De Jovem a Estudante: Apontamentos Críticos. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v.21, n.º.3, p.373-382, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=22>>. Acessado em: 22 mar. 2016.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A Modernização Autoritária-Conservadora nas Universidades e a Influência da Cultura Política. In: REIS, Daniel Aarão; _____. *As Universidades e o Regime Militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- POENER, Arthur Jose. *O Poder Jovem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- RIDENTI, Marcelo. As Oposições à Ditadura: Resistência e Integração. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Sá. *A Ditadura que Mudou o Brasil – 50 Anos do Golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p.30-47.
- SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n.º 76, p. 291-312. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10 jun. 2016.
- SCHWARCZ, Lilia. STARLING, Heloisa. *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- VECHIA, Renato da Silva D. *O Ressurgimento do Movimento Estudantil Universitário Gaúcho no Processo de Redemocratização: As tendências estudantis e seu papel (1977-1985)*. 2011. 414 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2011.

A BASE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO DIDÁTICA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA POMERANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gabriela Corrêa Lopresti
Universidade Federal do Rio Grande, Pedagogia.
gabe.lopresti@hotmail.com

Isabella Ferreira Cardoso
Universidade Federal do Rio Grande, Pedagogia.
isabfcardoso@gmail.com

Renata dos Santos Alves
Universidade Federal de Pelotas
renatasalves@gmail.com

Carmo Thum
Universidade Federal do Rio Grande
carthum2004@yahoo.com.br

Resumo:

Este escrito apresenta a história da criação e as potencialidades da disciplina intitulada História, Memória e Sustentabilidade Pomerana, criada em 2011 e ofertada até o presente em escola de educação básica no campo (Canguçu/RS). Os materiais em análise são coletados através de ações de extensão do núcleo de pesquisa, formação e extensão Educamemória (IE/FURG) e integram as pesquisas acerca das temáticas das políticas educacionais, do currículo escolar e do pertencimento na cultura local. A disciplina foi criada a partir da base diversificada do currículo e a metodologia é centrada na valorização da cultura Pomerana, cultura representativa no local. Portanto, o objetivo nesse escrito é compreender a história da disciplina e as potencialidades da mesma para qualidade do ensino na escola.

Palavras-chave: Cultura Pomerana; Currículo; Pertencimento.

Introdução

Este escrito apresenta a análise acerca da história de criação/surgimento da disciplina de História, Memória e Sustentabilidade Pomerana (HMSP) compreendendo as estratégias didáticas que possibilitam seu desenvolvimento e potencialidades destes estudos acerca de temáticas que significam a cultura Pomerana. Estas análises perpassam a discussão das políticas públicas educacionais para compreender as possibilidades, as estratégias pedagógicas que qualificam o ensino na escola de educação básica situada no campo.

A disciplina de HMSP criada em 2011, é ministrada pela professora Patrícia Kern na escola de educação básica Carlos Soares da Silveira. A escola está localizada em espaço comunitário de colonização Pomerana no distrito de Nova Gonçalves, no interior da cidade de Canguçu (RS). A partir desse ano a disciplina foi colocada como proposta curricular na base diversificada curricular e é ofertada até o presente ano (2016), atendendo do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Nesse escrito analisamos dados oriundos da disciplina que estão sistematizados em blocos temáticos a partir das temáticas discutidas nos anos de 2011 e 2012, analisados através de categorização dos anos de realização dos trabalhos, das temáticas realizadas e das estratégias didáticas aplicadas por meio de cada tema. A sistematização do material são realizadas pelo Núcleo Educamemória, para aprofundamento da pesquisa histórica e cultural do Povo Pomerano por meio de unitarização e tematização dos dados (ATD). Os materiais coletados da disciplina (fotos, narrativas autobiografadas e entrevistas) estão digitalizados e sistematizados e encontram-se no banco de dados do Educamemória, como nos diz Moraes (2006), a realização da unitarização precisa ser feita com intensidade e profundidade, articulando os significados semelhantes em um processo denominado de categorização, sendo assim as categorias e cada temática estão as narrativas, essas que reúnem significados semelhantes. Utiliza-se de entrevista com a professora orientadora da disciplina, e também, do uso de fontes oficiais em uma análise documental para compreender o processo de estruturação e a sua história de criação.

O Núcleo Educamemória desenvolve trabalhos no campo da cultura, memória e educação, através da metodologia de pesquisa participante (BRANDÃO, 2003) em parceria com escolas situadas no campo. Por meio do Programa de Extensão “Educação e Memória: Diálogos com a Diversidade Camponesa” (2014) foi possível ter contato com os materiais e estratégias didáticas usadas na disciplina. Os dados em análise são produtos de ações de extensão do núcleo de pesquisa, formação e extensão Educamemória (IE/FURG), em parceria com a Escola Municipal Carlos Soares da Silveira (Canguçu/RS).

As atividades de extensão do Núcleo Educamemória são atuantes desde 2006 em ações com parceria de escolas do campo de ensino básico e comunidades camponesas Pomeranas. Através da identificação e pertencimento desses sujeitos na cultura local, promovendo assim a interação e diálogo com a universidade. A Escola

Municipal Carlos Soares da Silveira é uma das parceiras com o Núcleo Educamemória nestas ações de extensão-formação desde o ano de 2010. Trabalhando em conjunto em projetos e processos de formação continuada para os professores, tendo como um dos objetivos a problematização do cotidiano escolar e a contribuição para as pesquisas históricas culturais acerca da cultura tradicional Pomerana, por isso os dados aqui propostos como objeto de pesquisa.

Para tanto, dialogamos nesse escrito com estudos acerca das políticas públicas da educação que nos possibilitam percorrer por caminhos que permeiam a discussão da base diversificada do currículo e pertencimento da cultura local. Ainda, essas discussões nos possibilitam compreender as estratégias metodológicas didáticas usadas na disciplina através do uso da narrativa autobiográfica, do conceito de pertencimento e de memória como ferramentas pedagógicas que objetivam a qualidade de ensino assim como a produção de compreensão sobre elementos que caracterizam a cultura Tradicional Pomerana.

A disciplina História Memória e Sustentabilidade Pomerana: Criação

A disciplina foi criada no ano de 2011 e a partir disso foi colocada como proposta curricular na base diversificada e ofertada até o presente ano (2016) na escola Carlos Soares da Silveira. Em entrevista realizada com a professora que orienta a disciplina, nos foi relatado sobre a sua criação e o processo de escolha que a escola deteve em sua submissão e efetivação do projeto, a partir do processo de abertura democrática e, portanto, autonomia e maior flexibilidade que as leis regradoras de ensino propiciaram para a produção de gestão das escolas.

Sabendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases da educação nacional, consideramos que as dimensões para as mudanças e novas propostas curriculares se expandiram proporcionando as escolas municipais serem complementadas com a base nacional comum e a autorização do sistema de ensino municipal desenvolver a parte diversificada exigida pelas características locais da cultura e da economia dos educandos. Nesse sentido, segundo capítulo II da LDB (Art. 26), no qual se refere a educação básica:

“(...) o currículo do ensino fundamental deve ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 2015, p.19)

Ainda sobre o texto da lei no Art. 28, sobre a oferta de educação básica para a população rural:

“(…) os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2015, p.25)

Subsidiada por estas bases nas políticas educacionais, o corpo diretivo da escola Carlos Soares da Silveira pode repensar o currículo e desenvolver a disciplina História, Memória e Sustentabilidade Pomerana na base diversificada. A disciplina emerge, então, da necessidade enxergada pela escola de desenvolver junto com os alunos a valorização cultural da realidade local, bem como desenvolver e proporcionar apropriação destes conhecimentos para além dos espaços de projetos pedagógicos em tempos específicos. Portanto, as possibilidades para as mudanças nas instituições de ensino a partir da LDB, situam-se na escola em questão, como uma das ferramentas que possibilitam a criação da disciplina, que se desenvolve na escola como um aporte para qualificar seu ensino e como ferramenta de suporte a construção da argumentação necessária para tal ação.

Para tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também serviram como subsídio para o processo de reflexão para modificação curricular da escola Carlos Soares da Silveira e desenvolvimento da disciplina, tendo em vista que os PCNs nos afirmam:

“(…) a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” (BRASIL, 1997, p. 27).

A partir da proposta que coloca o ensino de qualidade como uma possibilidade da escola propor uma prática educativa que se disponibiliza a atender as necessidades sociais, políticas e econômicas da realidade local, considerando o interesse e a motivação dos alunos para garantir o ensino de qualidade para formar cidadãos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem a escola assumiu a responsabilidade de atender a valorização da cultura local e buscou ultrapassar e superar os limites dos projetos e fazeres pedagógicos, tendo como competência principal desvendar as múltiplas dimensões do patrimônio imaterial presente na cultura local. Dentre esses estão os aspectos da linguagem, dos costumes mantidos, artesanato, cantigas, lazer, as festas, as brincadeiras, a agricultura e os modos de viver no campo. Estes elementos se constituíram como bens necessários para estabelecer um vínculo concreto com a cultura local afim de que os alunos compreendam a sua realidade para dela apropriar-se, transformá-la e qualifica-la.

A partir da perspectiva de SAVIANI (2003), entendemos o currículo escolar como um processo de efetiva participação dos docentes para definição, seleção e dosagem dos conteúdos a serem aplicados nos processos escolares, tendo em vista a potencialidade do currículo como ferramenta de reinvenção da cultura. Os conteúdos abordados compreendem os valores culturais, saberes, fazeres, modos de vida e os artefatos característicos da cultura local que caracterizam o ensino-aprendizagem dos alunos na escola Carlos Soares da Silveira. Portanto, a metodologia aplicada para desenvolver esses bens culturais, apresenta a singularidade que constituem e auxiliam na construção deste saber escolar.

Dialogando com SILVA (2010) o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que cabendo aos docentes justificar o porquê desses conhecimentos e saber considerá-los importantes/necessários ou não para a aprendizagem das pessoas que vão vivenciar esse currículo. Os elementos que compõe as temáticas da disciplina estão presentes no cotidiano dos alunos fora do ambiente escolar se tornando indispensáveis para fundamentar as reflexões dos alunos acerca da cultura Pomerana e para inteirar os trabalhos realizados na disciplina, por isso, a escola buscou integrar e estreitar os laços entre a equipe escolar, os alunos e a comunidade, bem como se comprometeu com a valorização da cultura local, tornando então, estes elementos importantes para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a escola estruturou a disciplina tendo o registro da memória como principal estratégia didática, exercitando a pesquisa, a narrativa autobiográfica e a análise de fotografias do contexto local como um componente do currículo escolar, fundamentando a seleção dos conteúdos a serem aplicados para os alunos. A escola Carlos Soares da Silveira desenvolveu na base diversificada do currículo a disciplina de História, Memória e Sustentabilidade Pomerana, sendo essa disciplina aprovada pela Secretaria de Educação do Município de Canguçu, proporcionando aos alunos o ensino de qualidade a partir das referências da comunidade em que vivem. As possibilidades e estratégias desenvolvidas na disciplina contemplam um intenso trabalho que integra a escola e a comunidade a fim de buscar nas memórias coletivas e individuais, as maneiras de repensar, ressignificar e reinventar os fazeres tradicionais Pomeranos, bem como fortalecer nos alunos o sentimento de pertencimento na cultura da comunidade em que vivem.

História local, objetivos e estratégias de ensino na disciplina de HMSP.

A história da disciplina tem se constituindo desde 2011, desenvolvido primeiramente com as turmas do 6º ano 9º ano do ensino fundamental da escola Carlos Soares da Silveira. A proposta curricular estrutura-se a partir das temáticas vinculadas a cultura local, se adaptando aos conteúdos obrigatórios do ensino fundamental assim, organizando-se por blocos tematizados com os trabalhos correspondentes.

Estes blocos temáticos são sistematizações de perguntas semi-estruturadas a partir do interesse dos alunos e a intenção da disciplina. Ou seja, o conjunto das pesquisas e trabalhos realizados pelos alunos, orientados pela professora e que envolve temáticas semelhantes acerca da cultura Pomerana. Os blocos estão categorizados por temas e separados pelo ano da realização.

O objetivo geral da disciplina é promover a valorização da cultura Pomerana local, priorizando elementos fundamentais da identidade sociocultural, registrando suas raízes e sua condição atual bem como as especificidades locais, integrando escola e comunidade. Nessa perspectiva, a disciplina possibilita pensar outros caminhos, chamados objetivos específicos, que estimulam e incentivam pesquisar por temáticas que promovam a valorização da identidade do aluno na comunidade e na escola, através do registro das suas raízes e de sua condição atual; conhecimento acerca da história da imigração Pomerana para o Rio Grande do Sul; estudo da realidade local

através dos objetos comunitários que fomentam o sentido da cultura Pomerana; desenvolver a valorização, preservação e projeção do patrimônio cultural e do Povo Tradicional Pomerano e viabilizar a participação da comunidade no processo dinâmico e dialógico estabelecendo vínculos com a realidade local.

Para desenvolver o objetivo da disciplina e impulsionar os trabalhos realizados pelos alunos, a professora apropriou-se de estratégias metodológicas. A investigação, narrativas autobiográficas, registro e análise de fotográficas, de objetos e entre outros pertences antigos das famílias da localidade, realização de entrevistas e visitas a propriedades antigas e a produção de material que serve como registro da produção e das ações realizadas para socialização dos saberes desenvolvido a partir do processo de construção da memória histórica. Como complementação os alunos apresentaram seus respectivos dados e pesquisas para a turma e para professora, acontecendo então uma interação e partilha de conhecimento e identidade dos alunos na cultura local.

Assim os alunos exercem o movimento de reflexão e de empoderamento cultural, explorando e compreendendo elementos da cultura local através das entrevistas, pesquisas que realizaram para apresentar na disciplina. Desenvolvem o sentimento de pertencimento através da partilha de conhecimentos e aprendizagens compreendendo sua identidade na comunidade em que vivem. Compreendemos a partir dos blocos temáticos que apresentam, em alguns trabalhos de grupo, resumos satisfatórios após a realização de entrevistas, como se evidencia nas seguintes escritas: “Neste trabalho concluímos que a entrevista foi importante para nós, que ficamos sabendo mais coisas da antiguidade, da religião. Algumas entrevistas tiveram coisas diferentes, como alguns relataram que tinha culto em pomerano e outros não...” (P2011-67).

“O trabalho de entrevistas foi muito importante, pois com isso revivemos um pouco do passado, lembrando que a maioria das pessoas eram evangelista (...) concluímos que com o trabalho realizados nossos conhecimentos ficaram mais abrangentes em relação a religião, cultura de nossos antepassados.” (P2011-71).

Diante das escritas apresentadas entendemos a disciplina de História, Memória e Sustentabilidade Pomerana como contribuição para o sentido da vida no campo no desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos pertencentes a comunidade local e cultura tradicional Pomerana, a medida em que os faz refletir sobre sua história, ao mesmo tempo em que os ensina sobre. Dessa forma, efetivando e também contribuindo para a qualidade do ensino e identificação dos alunos na/da escola. O conceito de

pertencimento (SÁ, 2005) retrata a compreensão dos valores sociais que unem um determinado grupo de pessoas, nesse sentido a valorização e a partilha de conhecimentos acerca das temáticas da cultura Pomerana, originam nos alunos o sentido da vida no campo, aproximando-os de suas raízes e apropriando-o do seu espaço na cultura local.

As escritas são produtos da ação didática, entrevistas e pesquisas, que denotam a compreensão e as relações de importância dos saberes adquiridos na construção de conhecimentos dos alunos acerca dos aspectos históricos da cultura tradicional Pomerana. Estas demonstram a valorização da cultura como produto do trabalho realizado, permitindo aos alunos dialogar refletindo sobre elementos da cultura que estão presentes na comunidade local. As colocações nas escritas já mencionadas acima (P2011-67/ P2011-71): “conhecimentos; cultura de nossos antepassados; entrevistas foi muito importante; revivemos; passado; coisas da antiguidade; ficamos sabendo mais”. Remetem aos alunos a ressignificação da memória coletada nas entrevistas acerca da vida no campo e da cultura Pomerana, deste modo observamos a consideração de importância e interesse que os alunos absorvem pelas ações realizadas por meio da disciplina. Portanto, entendemos a disciplina como uma potente ferramenta que qualifica o ensino na escola Carlos Soares da Silveira e proporciona aos alunos a valorização da cultura local, integrando comunidade e escola.

A trajetória de 2011 até 2012: Potencialidades das estratégias didáticas

Para reafirmar as potencialidades da disciplina, produziu-se uma análise acerca da trajetória da disciplina entre os anos de 2011 até 2012. A análise das fontes documentais permeia uma busca para compreender as potencialidades dos métodos didáticos através dos blocos temáticos, que estão sistematizados no banco de dados do Núcleo Educamemória. A partir das fontes provenientes das práticas escolares nesse período, nossa intenção aqui é compreender as estratégias que suscitaram as potencialidades da disciplina. Para esta análise os blocos temáticos foram categorizados e separados pelo ano da realização, pela temática e a estratégia didática utilizada.

As temáticas desenvolvidas no ano de 2011 foram: Pesquisa do tempo da escola, utilizando-se de questionários e entrevistas com os mais velhos e familiares; As receitas Pomeranas, em que os alunos realizaram uma narrativa a partir do conhecimento de cada receita tradicional da cultura Pomerana; Histórias Pomeranas, usando entrevistas

com os mais velhos e familiares afim de conhecer sobre as histórias tradicionais dos Pomeranos; Modos de vida Pomerana subsidiado por questionário, entrevistas e conclusões acerca dos conhecimentos construídos em grupos; O casamento Pomerano, utilizando-se de narrativa aonde os alunos desenvolveram uma análise das fotografias antigas dos casamentos de seus avós ou pais e relataram as tradições dos casamentos Pomeranos; O mundo escolar os alunos construíram um questionário e realizaram entrevistas para compreender os processos de ensino e aprendizagem nos tempos de escolarização dos seus pais e avós; Os costumes Pomeranos, desenvolveram narrativa embasada nos seus costumes enquanto sujeitos pertencentes a cultura Pomerana; Religião e Stüpas em que fora desenvolvido pelos os alunos entrevistas para entender os acontecimentos na religião e na prática das Stüpas que aconteciam na comunidade; e as vestimentas Pomeranas, os alunos usaram fotografias dos seus familiares para realizar uma análise e desenvolveram uma narrativa acerca da história das vestimentas Pomeranas.

A partir das temáticas estabelecidas em 2011, os alunos relataram prazer na realização das entrevistas confirmando que a metodologia da entrevista possibilita o estudo e descoberta sobre acontecimentos do passado das histórias de vidas dos seus familiares, além de envolve-los no processo de conhecimento e aprendizagem. Pode-se evidenciar nas narrativas produzidas:

“Depois dessas entrevistas concluímos que, antigamente a maioria foi até a 4º série e que não era nada aprendido, mas eles aprendiam a escrever, a ler, fazer contas, etc. (...) Antigamente os alunos iam a pé a escola porque não tinha micro, e no meio do caminho dava muitas brigas. Agora nos dias atuais é tudo diferente, muita coisa, as matérias, os professores e as escolas.” (P2011-90).

Nos trabalhos desenvolvidos em 2012, com outra turma de 9º ano as temáticas se assemelham, alguns blocos temáticos peculiares realizados neste ano são: As Histórias das Cozinhas usando entrevistas e narrativas; Histórias dos Objetos aonde os alunos desenvolveram o questionário acerca de objetos antigos e narraram a história; Minha rotina uso da narrativa; Nossa localidade uso de narrativa autobiográfica; O Mundo Rural realizando questionários e entrevistas com os mais velhos para se compreender as dificuldades de viver no campo no passado; As Superstições Pomeranas realizado através de narrativa a partir da própria história de vida e o bloco Trabalho sobre a

disciplina de HMSP, aonde os alunos relatam as experiências, as expectativas e o que pode melhorar na disciplina.

Em 2012 observou maior número de questionários e entrevistas acerca das temáticas que perpassam as histórias dos costumes Pomeranos e dos modos de viver no campo. As peculiaridades dos trabalhos demonstram afetividade e comprometimento com o que fora proposto aos alunos para realização das propostas metodológicas dispostas pela professora.

As Potencialidades observadas nas duas análises nos permitem afirmar que os alunos se autoreferenciam na cultura local a partir das autonarrativas. Aprendem e compreendem mais da cultura Pomerana devido as entrevistas, as fotografias e as pesquisas realizadas com pessoas mais velhas, familiares e vizinhos, possibilitando também a relação de integrar escola e a comunidade, por meio de um outro modo de contato com suas próprias histórias de vida narrada por seus familiares. Os estudantes compartilham de conhecimentos, aprendizagens e assim desenvolvem o sentimento de pertencimento compreendendo e, mesmo enxergando na prática de história narrada, sua identidade na comunidade em que vivem.

As entrevistas são estratégias didáticas usadas em alguns blocos temáticos, com ou sem questionário ou roteiro, em que os alunos são encarregados de entrevistar pessoas mais velhas para realização de uma busca pelos aspectos históricos da cultura Pomerana na localidade em que vivem. Neste caso, na posição de entrevistadores, os próprios alunos foram os mediadores das ações tendo como produto as memórias coletivas e individuais acerca das temáticas da cultura Pomerana. Tiveram respaldo da professora nos momentos de digitalização de imagens e construção dos questionários desenvolvidos para realização de algumas entrevistas.

As peculiaridades das narrativas autobiográficas em cada bloco temático se constituem de um saber pessoal no processo de pensar a cultura local em um “autorretrato dinâmico” (JOSSO, 2012) que possibilita ao sujeito analisar de modo reflexivo suas próprias histórias de vida, tendo aqui a principal característica os aspectos da cultura Pomerana, que atribuem a valorização e ressignificação ao processo de auto constituição do Povo Tradicional Pomerano.

Considerações finais

Compreendemos a história e processo de criação da disciplina como uma contribuição pra a qualidade do ensino na escola e para a construção e manutenção da tradição e do pertencimento dos alunos enquanto pertencentes a seguimento de povo específico. Tendo nas políticas públicas educacionais o aporte passível, para compreensão de possibilidade da criação e efetivação da disciplina na base diversificada do currículo. Sendo assim, a escola fundamenta a seleção dos conteúdos a serem trabalhos na disciplina visando a valorização da cultura Pomerana e reforçando os modos de viver no campo. A disciplina, não só contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos alunos enquanto sujeitos Pomeranos, como potencializa este sentimento os envolvendo através da vertente educacional, mostrando diferentes caminhos possíveis de se estudar e conhecer a cultura.

As narrativas autobiográficas, neste sentido, caracterizam uma metodologia adequada ao objetivo geral da disciplina escola. Tais narrativas foram fundamentais para que os alunos compreendessem seu espaço na comunidade e diante do processo de lembranças de vivências narradas nas entrevistas, nestes foram suscitados interesse em buscar compreender outros aspectos da cultura Pomerana. As estratégias metodológicas se revelam como ferramentas fundamentais para potencialização do trabalho a ser desenvolvido.

Os conteúdos dos blocos caminham então, como instrumento de análise e reconhecimento cultural, bem como servem para o ensino visando o resgate da memória coletiva e a construção da identidade local, através da reflexão elaborada pelos alunos a partir da análise dos diferentes tempos vividos destes sujeitos inseridos no mesmo local e partilham, assim, da mesma cultura.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta de várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JOSSO, Marie Christine. **O corpo biográfico**: corpo que fala e corpo falado. Educ. Real, v.37, n.1, p.19-31. Porto Alegre, 2012.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Nereide. **Currículo**: um grande desafio para o professor. Ciclo de Conferências promovido pela Apeoesp – São Paulo/SP. Publicado em Revista de Educação. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In FERRARO, Luiz Antônio (org). **Encontros e Caminhos**: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretora de Educação Ambiental. 2005.

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA ITALIANIDADE EM PORTO ALEGRE: CULTURA E ESCOLA (1928-1938)

Geison Leonardo Rech
Universidade de Caxias do Sul
glrech@ucs.br

Resumo: O presente artigo busca analisar algumas estratégias adotadas, por parte dos cônsules italianos, para a promoção da italianidade, em Porto Alegre, durante o período de 1928 a 1938, tendo como base um *corpus* documental do Ministério das Relações Exteriores da Itália e periódicos locais. Tal período, inserido na segunda fase da imigração em Porto Alegre como definiu Constantino (1991), foi marcado pela ação de um novo posicionamento da representação diplomática de cunho fascista. Nesse contexto, a italianidade é identificada como adesão ao fascismo, ao menos no discurso das autoridades consulares. A promoção da italianidade deve ser vista dentro de um quadro político maior o qual supõe a presença marcante de cônsules que trabalharam ativamente para a construção/revigoramento da ideia de pertencimento, de superioridade da nação e do conceito do imigrante como um "italiano no exterior". Nesse sentido, quer-se destacar, aqui, as iniciativas consulares voltadas à cultura e à educação, como a oferta dos cursos de Língua Italiana, a criação do Instituto de Cultura Ítalo-riograndense, a reorganização das escolas étnicas da capital, o programa de rádio *Hora italiana* e a criação da Federação das Sociedades Italianas do Estado, estratégias que evidenciam a invocação da italianidade e do fascismo.

Palavras-chave: Educação; italianidade; fascismo; cônsules italianos.

Considerações iniciais

Considerando os trabalhos de Constantino (1990; 1991; 1997), Giron (1994) e Bertonha (1999; 2001; 2006), evidencia-se que a afirmação/construção da italianidade entre italianos e descendentes em Porto Alegre foi um processo dinâmico e marcado ao menos por três fases. A primeira abrange o início da imigração até o começo do século XX, num transcurso no qual identidade que precisava ser constituída, pois os imigrantes eram oriundos de uma Itália recém unificada e com uma frágil consciência de pátria. É nesse sentido que se pode notar o governo italiano incentivando a promoção e a fundação de sociedades italianas que, em Porto Alegre, em 1924, serão oito. “Uma vez organizada a colônia e consciente da nacionalidade, evidencia-se a preocupação com o eventual auxílio à pátria-mãe”. (CONSTANTINO, 1990, p. 471). A construção da identidade, também, teve sua passagem pela escola num processo recíproco de reconhecer-se como “italiano”, de construir uma escola que duplamente reforçasse essa mesma identidade e a constituísse. Assim, a italianidade como caráter étnico vinculado aos

Italianos é evidenciada no cenário da investigação sobre o processo vivido por esses imigrantes italianos na capital. Aliás, Azevedo (1975) é um dos defensores da tese de que a italianidade não pré-existia à imigração.

A segunda fase, a partir da década de 1920, é caracterizada pela compreensão da italianidade como adesão ao ideário fascista, na qual se situa o presente artigo. A terceira fase se refere ao pós-guerra, quando a emigração meridional na cidade de Porto Alegre é característica. Quanto à italianidade, observa Constantino que:

O excedente populacional expulso da Itália pela incapacidade do estado pós-unitário de absorver a mão-de-obra disponível, excedente populacional e grande parte aproveitado no Brasil, começa a apresentar sinais de ascensão social. É hora de ressuscitar a italianidade ou mesmo de criá-la. (CONSTANTINO, 1990, p. 471).

A construção da identidade entre os imigrantes italianos e descendentes em Porto Alegre não ficou à margem dos desdobramentos políticos da Itália e, com o passar do tempo, as mudanças de regime, na Itália, como é o caso do fascismo, influenciaram essa construção e a defesa étnica. De fato, de acordo com Hall (1999), os sujeitos são suscetíveis aos mecanismos de pensamento e de ação típicos do tempo-espaço em que se encontram inseridos.

Particularmente é nesse período que os cônsules fascistas veem a escola como uma aliada ao seu ideário de formar perfeitos *balillas* e bons italianos à moda fascista. A estratégia de propaganda cultural do fascismo tem, notadamente, na escola uma porta de entrada para o convencimento da visão de mundo do regime. Nesse contexto, a italianidade é identificada como adesão ao fascismo, ao menos no discurso das autoridades consulares, afetando a organização e a cultura escolar das escolas étnicas de Porto Alegre.

Segundo Bertonha (2006, p. 24) embora no “plano da transmissão da ideologia a principal preocupação dos fascistas tenha sido a educação dos jovens, o regime também dedicou muito tempo e esforço para doutrinar os italianos adultos” e os emigrados e descendentes.

Mesmo antes do advento do fascismo entre as ações sociais e os mecanismos historicamente voltados para a promoção de uma “italianidade”, tem-se as associações de italianos, as escolas italianas, os jornais de língua italiana, a presença da Igreja Católica, a presença de inspetores, a criação de institutos de

cultura, a ação dos consulados e agentes consulares, a criação de federações de sociedades italianas, a criação e o fomento de cursos de língua e cultura italiana, entre outras. Essas iniciativas são estratégias relativamente organizadas de promoção, de inculcação e de engendramento de uma “italianidade” evidenciadas no Rio Grande do Sul. Por meio dessas ações e instituições, criou-se a representação de que a italianidade corresponderia a determinado conjunto de valores, usos, costumes e práticas específicas atribuídas a certa população com características socioculturais em comum, isto é, aqueles que podem ser considerados como italianos ou descendentes por nascimento ou sangue, facilitados pela questão linguística e cultural.

Em estudo minucioso, Iotti (2001) constata que, nos relatórios dos cônsules, houve uma permanente preocupação com a preservação da identidade italiana e com a manutenção dos vínculos entre os imigrantes e a pátria-mãe. Os discursos da italianidade estiveram presentes nos documentos consulares antes mesmo de transformarem-se em discurso oficial do Estado italiano. No período dominado pelo fascismo o objetivo da política cultural exterior do fascismo era de demonstrar a originalidade e a antiguidade da tradição italiana, na perspectiva que pudesse, portanto, “[...] resultar funcional para as ambições da política externa do regime fascista. Na visão política de Mussolini, os emigrantes deveriam tornar-se efetivamente uma alavanca para fazer notar e respeitar em todo o mundo a *weltanschauung* italiana”. (LASSEN, 2005, p. 16; tradução nossa). Nesse sentido, é que foram criados os fâscios no exterior e outras organizações.

Com a ascensão de Mussolini, marcadamente a partir de 1922, com a Marcha sobre Roma, deu-se a organização de núcleos fascistas, que, como afirma Giron (1994), tiveram menos êxito nas colônias do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Mas, também, como afirma Constantino (1997, p. 5):

[...] a grande ofensiva fascista nas colônias do exterior fez com que houvesse um reforço na construção de uma nova identidade, utilizando símbolos evidentes, extraídos da nova pátria, em seu modelo moderno, ordeiro e progressista.

Passava-se a divulgar uma nova Itália e a fazer dos emigrados dessa nação “italianos no exterior” (BERTONHA, 2001), e a italianidade, a partir de Mussolini, “[...] identificou-se frequentemente com o fascismo”. (TRENTO, 1989, p. 303). Esse é o

outro pano de fundo para a leitura do processo escolar e as ações em torno da cultura em Porto Alegre, destacando-se o período de 1928 a 1938.

Bem observou Trento (1989, p. 334) que se “[...] pudéssemos utilizar um termo para caracterizar a coletividade italiana no Brasil até pouco antes de 1930, esse termo seria, sem dúvida, afascista”. Segundo Giron (1994, p. 72), a partir do advento do Estado fascista “o culto à *italianità* será a bandeira utilizada pelo corpo consular e diplomático para atrair os mais importantes segmentos dos imigrantes italianos nas suas pátrias de adoção”.

Segundo Bertonha (2001, p. 148), “o assalto fascista às associações italianas (culturais, beneficentes, de lazer, etc.) começou muito cedo” em se tratando de São Paulo. Quanto ao Rio Grande do Sul, houve uma coincidência temporal com São Paulo.

Em 1928, assumiu o consulado de Porto Alegre o cônsul ultrafascista Manfredo Chiostrri, tornando o ideário fascista mais evidente no Estado. Essa postura marcadamente ideológica dos cônsules fez com que “[...] a *Dante* brasileira, seguindo os passos de sua matriz italiana, se tornasse firmemente fascista”. (BERTONHA, 2001, p. 154). Na biografia de Chiostrri, Fortunati¹ (1928, p. 122-123) identificava Chiostrri como um fascista que atendia aos objetivos do *Duce* para a região.

O cônsul fascista no exterior é uma célula da nova estrutura moral que mantém em uma só família e em uma só milícia todos os italianos do mundo. Manfredo Chiostrri em Porto Alegre é o cônsul que o *Duce* queria nesse importante centro de fazendas do Brasil, onde o núcleo dos italianos é muito forte e representa a espinha dorsal da economia daquela região. (Tradução nossa).

Foi na gestão de Chiostrri que o ministro Piero Parini², diretor-geral dos fâscios italianos no exterior, esteve no Rio Grande do Sul ao que se pode supor tenha dado, também, impulso para a reorganização das escolas e dos cursos de língua italiana. Em seu discurso, salientava a grandeza da visão fascista com relação aos emigrados, a necessidade da retomada da italianidade e de esforços

¹ Luigi Fortunati escreveu a biografia de Manfredo Chiostrri. O autor era, à época da edição, e desde 1924, redator do *L'impero*, jornal fascista italiano. Publicada no ano VI do Fâscio italiano, a biografia de Chiostrri compunha uma coleção que apresentava perfis de personagens de primeiro plano da revolução fascista. O capítulo que versa sobre Chiostrri, em Porto Alegre, tem como título *Sentinella Avanzata dell'Italia Fascista* (Sentinela avançada da Itália fascista).

² Piero Parini (13/11/1894 – 23/08/1993) esteve, também, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

para a divulgação da língua italiana:

o governo fascista considerou um verdadeiro dever verificar e constatar qual a situação dos italianos residentes no estrangeiro [...]. e **se no Brasil a italianidade declinou no terreno da sua cultura, a culpa era somente do governo italiano e dos italianos aqui** [...]. Por isso, o governo se preocupava com os italianos residentes no estrangeiro. [...] É dever de todos os italianos trabalhar pela expansão do idioma italiano, prestigiando-o quanto possível. [...] Não há dúvida que no Brasil existem hospitais, colégios e indústrias que fazem honrar o nome italiano. Mas é preciso que não se olhe a italianidade somente nesse campo, mas, também, no espiritual, **para que dentro de 20 anos, ou de duas gerações nada tenha desaparecido da italianidade entre nós**. Deve-se, portanto, ficar seguro de que o nome italiano continuará como até agora a constituir um padrão nobilitante dos seus portadores. [...] Pedimos, portanto, aos italianos do Brasil que amem esta terra como sua segunda Pátria, que seus filhos sejam brasileiros, mas pedimos que sejam colaboradores do nosso esforço, do trabalho que vem fazendo o povo da península. (*CORREIO DO POVO*, 16/12/1931, p. 7; grifo nosso).

De tal tarefa de retomada da italianidade ficaram incumbidos os dirigentes e os cônsules. Assim, sobretudo, a partir de Chiostri, há a reorganização das escolas, um ano depois da visita de Parini. Segundo Pretelli (2012), para Parini, a defesa e a difusão da língua da pátria mãe entre os imigrantes era imprescindível, pois para ele a língua

[...] se identificava com a difusão do gênio italiano, da civilização italiana, da civilização fascista [...], mas era também instrumento de oposição à desnacionalização – isto é, à perda da cidadania italiana em favor daquela do país hospedeiro – dos imigrantes. A agressividade fascista encontrava, assim, expressão na união entre cultura e propaganda. (PRETELLI, 2012, s/p; tradução nossa).

Por fim, dentre as estratégias do consulado de estímulo à italianidade, às escolas se daria um tratamento especial: seriam reorganizadas e unificadas. Uma rede escolar seria organizada. As escolas étnicas italianas da capital passariam a ter uma nova configuração dentro de uma orientação fascista. Várias estratégias que tinham na escola e na promoção cultural a entrada para o desenvolvimento da italianidade. Na sequência, alguns exemplos dessa articulação levadas a efeito e Porto Alegre no âmbito cultural e educacional.

A celebração/reconstrução dos heróis

Um novo impulso de italianidade, na versão fascista, joga luz sobre o que já se havia celebrado no passado, como, por exemplo, a inauguração da estátua de

Garibaldi e de Anita. Havia passado quase vinte anos da inauguração da referida estátua. Então, há a reinauguração do monumento no dia 2 de junho de 1932, comparecendo à solenidade o General Flores da Cunha, acompanhado do cônsul Mario Carli. Além de diversas autoridades, estavam presentes os presidentes das sociedades italianas *Vittorio Emanuele II*, *Umberto I*, *Elena di Montenegro*, *Club Canottieri Duca Degli Abruzzi*, *Moranesi Uniti*, *Fascio Carlo Del Prete*, *Dante Alighieri*, *Giuseppe Mazzini* da Tristeza, sociedades estas que se faziam preceder de seus estandartes e bandeiras. “Compareceram também acompanhados de suas professoras as alunas das escolas mantidas pelas sociedades Umberto I e Elena di Montenegro”. (A FEDERAÇÃO, 03/06/1932, p. 10). Depois da reinauguração e do discurso de Flores da Cunha, “foram executados os hinos nacional, italiano, rio-grandense e fascista, pela Banda Municipal”. (A FEDERAÇÃO, 03/06/1932, p. 10).

Para os italianos que já há muito estavam no Brasil, o país que os acolhera tornou-se a segunda pátria. A reinauguração era simbólica: a relação que se estabelecia era a de Garibaldi ao lado do *Duce*, reforçando a ideia de líder de uma nação espalhada de italianos no exterior. Há uma exaltação dos “heróis” italianos e da glória romana (BERTONHA, 2001), e a reconstrução de um herói, modelo de vigor e fervor pátrio a ser seguido.

Cursos de Língua Italiana

O posicionamento da política fascista, em Porto Alegre, pode ser bem evidenciado pela oferta de cursos de língua italiana, em vários colégios privados e públicos, confiados aos cuidados do professor Gino Battocchio desde 1933. Pelo acordo celebrado entre o governo do Estado do Rio Grande do Sul e o consulado da Itália no Rio Grande do Sul, em 1932, os ginásios da capital passariam a oferecer, de forma facultativa, aulas de literatura e de língua italiana.

O clima de defesa da italianidade é claro e, na década de 1930, há uma insistência na manutenção da língua e da cultura italiana na capital. O jornal *La Nuova Italia* (16/04/1936, p. 7), frequentemente, colocava o seguinte texto em destaque para os leitores:

És italiano? Fale, portanto, o italiano; ensine italiano aos vossos filhos; esteja presente nas manifestações de italianidade; sustente o vosso jornal; frequente as nossas sociedades; **colabore com o desenvolvimento das**

escolas italianas; apóie as obras assistenciais. (Tradução nossa).

A escola é lembrada e há o apelo para que todos ajudem a desenvolvê-la. O Jornal *La Nuova Italia*, criado pelo cônsul Mario Carli, é um claro exemplo do empenho de converter ao fascismo a comunidade italiana, particularmente a de Porto Alegre (BERTONHA, 2001). É esse o jornal que publicou, em 1933, a informação do acordo do consulado italiano com o Estado do Rio Grande do Sul que visava a oferecer o ensino do italiano, não obrigatório, em todos os ginásios do Estado, como se pode ver abaixo:

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 riograndense, 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, mais uma vez, os sentimentos de simpatia que regulam as relações italo-brasileiras.** O senhor Gino Battocchio, doutor em Letras e Filosofia, então agente consular em Bento Gonçalves, começou, por função regular, as lições de Língua Italiana, 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 agradável 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 magnífico futuro dos cursos. Isso 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. **As Escolas italianas de Porto Alegre geridas pelas nossas sociedades – verdadeiros focos de italianidade inextinguível – são quatro: Dante Alighieri, Elena di Montenegro, Umberto I e Vittorio Emanuele II com algumas centenas de alunos.** [...] Este é o nosso dever, a nossa fé, a nossa obra. Isto pensa Mario Carli que trabalha com amor de líder e fé iluminada para a afirmação da italianidade. E não só para as escolas. (*LA NUOVA ITALIA*, 16/05/1933, p. 1; tradução e grifo nossos).

No texto acima, o articulista fornece um panorama da ação de Mario Carli e de seus propósitos. Em primeiro lugar, salienta a adesão do Governo do Estado à sua proposta de aulas de italiano para as quais o professor Gino fora especialmente destacado. O “recado” de que era um dever sagrado estudar o italiano está na linha de sua adesão à proposta expansionista e firme patriotismo que, como se nota, devia ir além de palavras, pois são “as obras que testemunham o patriotismo”. Para Mario Carli, a referida “afirmação da italianidade” compreendia a expansão da visão fascista de mundo.

O Colégio Anchieta, o Colégio Sevigné, o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, o Colégio Americano, o Colégio Nossa Senhora do Rosário, a Escola Normal Superior e o Instituto Porto Alegre possuíam aulas de italiano e as cerimônias de encerramento delas, ao final de cada ano, constituíam-se em grandes solenidades, mormente presididas pelo cônsul e pelos fâscios, membros do partido fascista em Porto Alegre.

Criação do Instituto de Cultura Ítalo-riograndense

Tem-se como acontecimento importante, no que se refere à estratégia da afirmação dos italianos e descendentes e do reforço da italianidade em Porto Alegre, a criação do Instituto de Cultura Ítalo-riograndense, em 21 de abril de 1936. A manchete no jornal *A Federação* de 10 de julho de 1936, à página 1, ilustrou que, “solenemente, instalou-se, ontem à noite, o Instituto de Cultura Ítalo-Riograndense”.

Com uma assistência numerosa e escolhida assembleia, em que se destacavam elementos de relevo do mundo oficial e da colônia italiana radicada entre nós, realizou-se, ontem à noite, conforme noticiamos, no salão nobre da Biblioteca Pública, a sessão solene de instalação do Instituto Cultural Ítalo-riograndense. A sessão presidida pelo desembargador André da Rocha, presidente daquela entidade, pelos senhores Otelo Rosa, secretário da Educação e Saúde Pública, e interino do Interior, Guglielmo Barbarisi, cônsul geral da Itália, doutores Moisés Vellinho e José Ricaldone, oradores oficiais da noite. Entre as pessoas que enchem o salão, altas

autoridades e excelentíssimas famílias, estava o capitão Otaviano Paixão Coelho, representante do governo do Estado. Ao abrir a sessão, o desembargador André da Rocha proferiu rápidas palavras sobre as finalidades do instituto. A seguir, o senhor Barbarisi disse de sua satisfação em estar presente nos trabalhos. E, após, os oradores oficiais, doutor Moisés Velhinho e doutor José Ricaldone, pronunciaram famosos discursos exaltando a amizade ítalo-brasileira. Encerrando a sessão o desembargador André da Rocha agradeceu a presença das altas autoridades. (A *FEDERAÇÃO*, 10/07/1936, p. 1).

Como noticiou o jornal *A Federação* de 23 de julho 1936, à página 2, a diretoria do Instituto ficou composta pelo desembargador André da Rocha, como presidente; como secretário-geral, foi nomeado o escritor Dante de Laytano e, para tesoureiro, o professor Gino Battocchio. O jornal apresentou os membros, salientando que eram “nomes de relevo no mundo intelectual de nosso Estado” (p. 2). A notícia informava que o General Flores da Cunha e o cônsul Barbarisi eram os seus membros natos e que “[...] emprestavam todo o prestígio moral e material à justa instituição”. (A *FEDERAÇÃO*, 23/07/1936, p. 2). O jornal dava conta de que o “[...] governo italiano acaba de doar uma grande biblioteca de autores da península e subvencionar com 5.000 liras o Instituto” (A *FEDERAÇÃO*, 23/07/1936, p. 2). De fato, como se pode ver na correspondência do cônsul Barbarisi de 18 de julho de 1936, em que ele descreveu ao ministro das Relações Exteriores da Itália a abertura do Instituto, há o pedido do cônsul de um “[...] subsídio anual, similar ao que é praticado para outros Institutos de Cultura existentes em outras capitais do estado da Federação, necessário ao desenvolvimento do programa e à realização dos objetivos estatutários³”. (Tradução nossa).

O arcebispo metropolitano, Dom João Becker, pertencia ao conselho deliberativo do Instituto. O que aparece, nessa notícia, é uma aproximação da sociedade porto-alegrense, ao menos no nível dos expoentes que a compunham, com a Itália bem como o desejo de estreitar as relações; enfim, evidencia-se uma italianidade que se afirmava e um bom relacionamento que se reforçava, dentro de um quadro da política fascista, inaugurada no início da década de 1920 e reforçada na década de 1930.

No primeiro capítulo, artigos primeiro e segundo do Estatuto do Instituto de Cultura Ítalo-riograndense⁴, lê-se que:

³ ASMAE-Archivio Scuole 1929-1935. Cor. GUGLIELMO BARBARISI, 18/07/1936. Maço 876.

⁴ As primeiras bases jurídicas da criação de instituições culturais para operar no exterior foram estabelecidas pelo Régio Decreto n.º 2179, de 12 de dezembro de 1926, que continha as *Disposições para a criação de institutos de cultura italiana no exterior* do qual foi relator Giovanni

O Instituto de Cultura Ítalo-riograndense atingirá as suas finalidades, efetuando as seguintes atividades: a) difusão da língua italiana no Rio Grande do Sul com a instituição de cursos gratuitos aos cuidados do Governo da Itália; b) difusão da literatura, arte, história e ciência italiana por conta da criação de cursos livres e conferências; c) instituição de uma biblioteca ítalo-brasileira; d) concessão de facilitação da parte dos Governos da Itália e do Rio Grande do Sul, que permitam o intercâmbio recíproco de missões de professores riograndenses na Itália, com o objetivo de aperfeiçoarem-se e estabelecerem cursos de divulgação da cultura riograndense e vice-versa; e) patrocinar as aspirações coletivas nos temas de intercâmbio cultural subordinados à aprovação de dois terços dos membros efetivos do Conselho Deliberativo. (*LA VOCE D' ITALIA*, 16/07/1936, p. 4; tradução nossa)

Especificamente, a atividade dos institutos de cultura deveria compreender uma série de atividades, como conferências, publicações de estudos relativos à Itália e sua história, reflexão sobre o pensamento e a arte do país que acolhia os italianos e descendentes. Lasen (2005) observa que os institutos deviam incentivar as traduções de obras italianas, agir como centros de informação para os estudiosos, promover o intercâmbio cultural entre a Itália e os países estrangeiros e, também, estar habilitados a emitir certificados e diplomas de estudo. De um ponto de vista administrativo, os institutos se configuraram como órgãos do Ministério das Relações Exteriores, chamados a colaborar com os representantes régios no exterior em atividades promovidas por eles e que visassem promover a cultura italiana.

A reorganização das escolas étnicas da capital

De acordo com Bertonha (2006, p. 22) “foi à escola primária que o fascismo dedicou mais atenção: seria ali, no berço da nacionalidade, que se criaria o “novo homem” [...] que a escola deveria formar”.

Foi com o cônsul Mario Carli que o consulado reorganizou as escolas italianas em Porto Alegre a partir de 1933, conforme demonstrou Rech (2015) em sua tese *Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo*. É em 1933 que o cônsul Mario Carli cria o Patronato Escolar, liderado por sua esposa, a senhora Maria Carli, que reunia senhoras da coletividade italiana para auxiliarem na manutenção das escolas da capital que chegariam a somar cinco estabelecimentos.

A reorganização evidenciou um alinhamento das instituições de ensino à ideologia fascista, passados dez anos da ascensão de Mussolini ao poder. A Direção Didática das escolas na capital reuniu, sob um mesmo comando, os educandários existentes. A direção foi desempenhada por Luigi Ledda (1932-1937) e, posteriormente, pelo professor Mariano Berlingeri (1938 até, ao menos, 1940). Luigi Ledda tinha clareza que “As escolas são instrumentos capazes de desenvolverem a italianidade se devidamente ajudadas como intenciona fazer o Governo Fascista ⁵”.

Aliás, observa-se uma preocupação com as escolas com cônsul Manfred Chiostri que antecedeu a Mario Carli. Em 07 de janeiro de 1930, o cônsul Chiostri escreveu ao Ministério das Relações Exteriores um denso relatório⁶, no qual analisou a situação da educação no Rio Grande do Sul. O foco de sua análise era a presença/ausência de escolas com ensino em italiano. Neste, expôs que, no Estado do Rio Grande do Sul, no início da imigração, especialmente nos primeiros dez anos, a ausência de escolas nas zonas coloniais fizera com que as iniciativas escolares, por parte de sacerdotes e sociedades de mútuo socorro, florescessem e recebessem subsídios.

Como não havia outras escolas na nossa zona, as nossas floresceram, duraram tempo e deram frutos, sobretudo aquelas que estavam sob os auspícios das mais antigas sociedades italianas de mútuo socorro, que faziam de tudo para sustentar a própria escola, às quais o governo pátrio fornecia material escolar e pequenos subsídios.⁷ (Tradução nossa).

No mesmo relatório de 1930, Chiostri sustentou que, por um conjunto de elementos, como a falta de professores, a morte de algum professor ou dos incentivadores dos educandários, bem como o crescimento da oferta de escolas públicas gratuitas, aos poucos, deu-se o fechamento das escolas italianas, restando, assim, pouquíssimas que ensinassem o italiano.

Na mesma linha do cônsul Arduini, em 1925, Chiostri havia identificado que houve um processo de “[...] desnacionalização que infelizmente paira sobre nossas coletividades, da qual não ficam isentos nem mesmo as coletividades alemãs, que, do ponto de vista escolar, estão melhor organizadas⁸”. (Tradução nossa). Segundo Chiostri, tal situação era efeito do passado:

⁵ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. LUIGI LEDDA, 30/09/1932, p. 1. Maço 785.

⁶ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MANFREDO CHIOSTRI, 07/01/1930. Maço 785.

⁷ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MANFREDO CHIOSTRI, 07/01/1930, p. 2. Maço 785

⁸ Ibidem, p. 6.

[...] derivada da desorganização e pouco cuidado do passado, favorecida pela pouca sinceridade dos inspetores da *Italica Gens*, que fizeram passar por italianas escolas brasileiras e exageraram nos resultados das escolas dirigidas pelas ordens religiosas.⁹ (Tradução nossa).

O cônsul, ainda, lamentou tal estado a que a coletividade italiana chegou e destacou que existiam poucas escolas italianas de fato:

[...] existem poucas escolas propriamente italianas que, além de uma elementar educação de nossa língua, cuidam do ensino de outras noções como a história, a geografia e, sobretudo, preparam o coração e a mente dos nossos pequenos para amarem a pátria de origem.¹⁰ (Tradução nossa).

A necessidade de uma reorganização, nas escolas italianas de Porto Alegre, era clara para o consulado. No ano de 1933, a reorganização das escolas italianas em Porto Alegre foi anunciada nos jornais *A Federação*, *Correio do Povo* e no *Nuova Italia*. Tal reorganização revelou um maior controle sobre o que deveria ser ensinado na perspectiva da Direção Didática e do consulado.

O relatório de Luigi Ledda, enviado à Direção Geral dos Italianos no Exterior (DGIE), datado de 30 de setembro de 1932, indica que, em Porto Alegre, naquele momento, existiam somente duas escolas em Porto Alegre: a *Umberto I* e a *Scuola Principessa Elena di Montenegro*. O conjunto de afirmações presentes no relatório fazia sérias críticas ao modelo de ensino e às estruturas das escolas, confirmando a necessidade de uma tomada de posição, por parte de Ledda e do cônsul Mario Carli, que estivesse mais alinhada ao modelo da escola fascista que se queria estabelecer. Na ótica do professor Ledda, as escolas mistas existentes eram organizadas empiricamente. Ledda afirmava no seu relatório que, da forma que estavam, “[...] não podem mais corresponder às exigências da escola moderna¹¹”. (Tradução nossa).

Aliás, as escolas étnicas italianas da capital, após sua reorganização, mostraram ter não só a inicial preocupação das primeiras escolas étnicas de proporcionarem a possibilidade de ler, escrever e contar, mas de fornecerem uma educação moderna e variada com professores adequadamente formados para as suas respectivas atividades, visando ao ingresso dos alunos no ensino ginásial com

⁹ Idem.

¹⁰ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MANFREDO CHIOSTRI, 7/01/1930, p. 7. Maço 785.

¹¹ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. LUIGI LEDDA, 30/09/1932, p. 1. Maço 785.

Igual grau de competição com os alunos das escolas brasileiras.

Ledda diagnosticou a realidade antes da reorganização e estabeleceu alguns motivos da fragilidade. Do conjunto das observações feitas pelo professor Ledda, ele concluiu que os dados eram suficientes para a DGIE notar a necessidade de providenciar para o ano de 1933 o material didático adequado para as aulas e para a reorganização. O professor Ledda terminou o relatório anunciando que o programa de reorganização das escolas compreenderia a realização das obras de reforma necessárias nos educandários, as quais seriam subsidiadas, a fundação de uma sociedade de ex-alunos e a criação de cursos noturnos.

Mario Carli escreveu que o tempo que separava o início das aulas do próximo ano (1932) seria empregado para reorganizar as duas escolas e criar uma terceira que julgava necessária. Na sequência, resumiu, dentro de sua visão, alguns elementos que não podiam faltar para que as escolas fossem, de fato, italianas. Assim, para Mario Carli, “[...] toda escola italiana deve estar provida por um professor titular italiano, que desenvolva todo o programa de ensino estabelecido pelo Régio Governo ¹²”. Segundo ele, o consulado poderia suportar as despesas de três escolas com cerca de 50 alunos cada. Enfatizou, assim, que cada escola deveria ter, além do professor italiano, um “[...] professor brasileiro para o ensino da língua portuguesa e dos poucos conhecimentos locais que, acrescentados ao nosso programa, consigam dar ao aluno primário uma completa instrução elementar ¹³”. (Tradução nossa).

Em vista da reorganização Mario Carli escreveu para a DGIE solicitando que fossem enviadas “[...] grandes fotografias dos Soberanos e do *Duce* para distribuir nas escolas e nos grupos dos fâscios, ao menos trinta de cada. Mapas da Itália e colônias e fotografias de heróis e mártires da Guerra e da Revolução ¹⁴”. (Tradução nossa).

A reorganização das escolas foi, de fato, uma iniciativa do cônsul Mario Carli, tendo percebido a realidade dos estabelecimentos de ensino da capital. Foi o próprio cônsul que relatou os primeiros frutos da reorganização, poucos meses depois do início das aulas, deixando claro que “[...] as linhas gerais da reorganização escolar nesta jurisdição consular são a mim devidas – a sua realização prática não teria sido fácil de efetuar sem a eficaz colaboração do professor Ledda, ao qual dirijo

¹² ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MARIO CARLI, 04/10/1932, p. 1. Maço 785.

¹³ Idem.

¹⁴ Ibidem, p. 4.

meu pleno elogio e agradecimento¹⁵". (Tradução nossa).

Carli explicou que tal plano de reestruturação por ele concebido fora "[...] submetido à aprovação desta Direção Geral e depois ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul¹⁶". (Tradução nossa). Carli tinha um duplo interesse, a saber:

Colocar as escolas italianas em condições de não permitir aos seus alunos o apagamento da língua, da história e dos costumes da mãe pátria, bem como permitir a todos os que estão destinados a passar a vida inteira no Brasil, de não sentir desconforto ignorando os elementos culturais autóctones indispensáveis a qualquer carreira, a ponto de forçar a frequência nas escolas locais onde falta o ensino do italiano e [...] concedido o ensino do português em nossas escolas em igualdade de condições com o francês [...] os alunos egressos das escolas italianas elementares se sentirão levados a continuar o estudo nos ginásios. ¹⁷ (Tradução nossa).

Tais princípios norteadores renderam o primeiro fruto: o governo do Estado do Rio Grande do Sul nomeara duas professoras de língua portuguesa que foram enviadas para a *Scuola Umberto I* e para a *Principessa Elena*, ficando na expectativa da nomeação de outras duas para a *Scuola Dante Alighieri* e *Vittorio Emanuele II*. Assim, o governo estadual solicitou um professor de língua e literatura italiana para os ginásios estaduais, tendo sido iniciadas as aulas ainda no mês de maio de 1933, com o professor Gino Battocchio, como foi visto anteriormente.

O esforço do consulado e o firme propósito de reorganizar as escolas, após quase um ano de tratativas, ganhou uma data festiva: seis de março de 1933¹⁸, sob a batuta de um único maestro e com programas homogêneos.

No início do primeiro ano da reorganização, pôde-se observar, no resumo das escolas elaborado pelo Diretor Didático, datado de 02/05/1933, após cerca de dois meses do início das aulas, que as escolas possuíam, comparativamente, um número de alunos maior do que no ano anterior.

Mario Carli destacava em seu relatório que "[...] a formidável propaganda que as nossas instituições renovadas e reorganizadas fizeram em terra brasileira para o bom nome da Itália e o prestígio que, finalmente, atingiu a escola fascista¹⁹"

¹⁵ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Cor. MARIO CARLI. 20/05/1933. Maço 785. Trata-se de um Ofício de Mario Carli ao Ministro Piero Parini, relatando o sucesso da reestruturação das escolas.

¹⁶ ASMAE- Archivio Scuole, 1929-1935. Cor. MARIO CARLI. 20/05/1933, p. 1. Maço 785.

¹⁷ ASMAE- Archivio Scuole, 1929-1935. Cor. MARIO CARLI. 20/05/1933, p. 1-2. Maço 785.

¹⁸ Pelo que se pôde concluir, as aulas começaram no dia 6 de março de 1933, e a solenidade oficial ocorreu alguns dias depois, no dia 23 de março de 1933.

¹⁹ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Cor. MARIO CARLI. 20/05/1933, p. 4. Maço 785.

(Tradução nossa) justificavam o auxílio o auxílio do governo às escolas para as quais pagava aluguel, telefonia, professores e material escolar entre outros conforme demonstrou Rech (2015).

Pelo que referiu Ledda, a proposta de um ensino moderno, com a diminuição dos exercícios escritos, em favor dos exercícios orais, e o empenho dos professores, “todos convictos” de que a primeira razão das escolas do exterior era a manutenção da língua da pátria, julgava que as escolas começavam a dar resultados concretos. Prova disso era para Ledda que “**nos passeios, no pátio, no campo esportivo, a língua falada começa a ser normalmente a nossa. Em sala, ninguém se atreve a exprimir-se em português**²⁰”. (Tradução e grifo nossos).

As escolas seriam fechadas em 1938 por determinação de Coelho de Souza.

Programa de Rádio “Hora italiana”

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”, mais uma estratégia de avivamento da italianidade levado a efeito na capital, veiculado na Rádio Difusora de Porto Alegre, como uma grande ação continuada pelo cônsul Barbarisi, 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). Esse plano não se limitou ao círculo das escolas italianas; pelo contrário, ampliou-se levando “[...] o ensino da língua italiana a todos os estabelecimentos secundários de educação de Porto Alegre e os alunos não despendem coisa alguma e as aulas são admiravelmente dirigidas”. (*LA VOCE D’ITALIA*, 11/03/1936, p. 3; tradução nossa). No programa diário reforçava-se os vínculos pátrios e buscava-se divulgar as glórias italianas.

O programa *Hora italiana* começou a ser veiculado em novembro de 1935, pela Rádio Difusora, diariamente de segunda a sábado. O espaço cedido pelos diretores da rádio era gratuito. O primeiro programa teve a participação do cônsul Barbarisi. No programa, havia música, variedades e notícias sobre a Itália, bem como a veiculação de discursos de personalidades. O programa ia ao ar das 19h15min às 19h45min. A edição do jornal *La Voce d’Italia*, de 22/11/1935, traz detalhes sobre essa iniciativa. Bertonha, em seu artigo *Divulgando o Duce e o*

²⁰ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1936. REL. LUIGI LEDDA, 11/12/1935, p. 4. Maço 876.

Fascismo em terra brasileira: a propaganda italiana no Brasil (1922-1943) (2000, p. 92-93), aponta que

[...] a propaganda fascista não se restringia, à mídia escrita. Como convinha a um movimento que foi pioneiro no uso dos modernos meios de comunicação de massa, o fascismo não descuidou de dois inovadores métodos de propaganda que estavam sendo aperfeiçoados justamente no entre guerras: o rádio e o cinema. No que se refere ao rádio, há referências às emissões diretas da Itália para o Brasil, com transmissão de discursos do *Duce* e programas em português. Aparentemente, porém, o fascismo não dedicou grandes esforços a essa área, provavelmente porque a América Latina não era prioritária nos esforços radiofônicos do regime e, também, possivelmente, por dificuldades técnicas, o que não significa dizer, obviamente, que muitos italianos residentes no Brasil e brasileiros não ouvissem as rádios italianas. Às rádios brasileiras foi dedicado maior esforço e temos registros de programas *Hora italiana* (inclusive com amplo fornecimento de discos e outros materiais vindos diretos da Itália) na Rádio Inconfidência de Belo Horizonte em 1937; na Rádio Gaúcha de Porto Alegre em 1938 e na Rádio Cultura de São Paulo. [...] Esse quadro parece englobar o grosso dos esforços do regime, em termos de radiofonia, entre 1936 e 1939, tanto que, em 1938, a Embaixada italiana do Rio de Janeiro enviou nota ao *Ministero degli Affari Esteri* informando sobre programas de rádio semanais em Porto Alegre, Belo Horizonte e Rio de Janeiro e de sete horas diárias em italiano em São Paulo.

O cinema, outra ferramenta de divulgação e promoção da italianidade na Itália de Mussolini, não foi desenvolvido na capital, ao menos dentro do que foi possível apurar nas investigações.

Criação da Federação das Sociedades Italianas do Estado

Outro elemento que Carli julgou importante foi a criação de uma Federação das Sociedades Italianas de Porto Alegre, a qual deveria ser responsável pelas despesas das escolas reorganizadas, bem como teria como obrigação participar da gestão delas, pois “[...] a soma que, portanto, se poderá dispor para o ensino, será notadamente mais elevada do que hoje as duas sociedades repartem para pagar mal uma professora²¹”. (Tradução nossa).

Em 1911, foi criada a Federação das Sociedades Italianas do Estado, que, porém, durou poucos anos. Nova tentativa de fundação de uma Federação que abarcasse todas as Sociedades e Associações italianas do Estado foi iniciada em 1929 mas também não se efetivou. Porém, em 1932, nova proposta de reunir as diversas sociedades italianas foi levada a efeito. Dessa vez, envolveu somente as sociedades italianas existentes em Porto Alegre. Fundou-se, assim, a Federação

²¹ ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MARIO CARLI, 04/10/1932, p. 2. Maço 785.

das Sociedades Italianas de Porto Alegre, ligada ao consulado italiano, “[...] podendo ser incluídas nessa Federação todas as sociedades e associações que professam a defesa e a afirmação da ideia de Pátria”. (*CORREIO DO POVO* 25/08/1932, p. 7). Tal Federação surgiu com vários propósitos.

Acaba de ser fundada, nesta capital, a Federação das Sociedades italianas de Porto Alegre. Dos respectivos estatutos, constam os seguintes capítulos, com relação aos fins da nova agremiação: “A fim de evitar dispersão de forças e envolver num só feixe de ação todas as Associações e entes italianos desta capital, está constituída a Federação das Sociedades Italianas em Porto Alegre. A Federação estabelece seu domicílio local em Porto Alegre, junto às repartições do Consulado Geral da Itália, sua sede será na Casa dos Italianos após as necessárias adaptações. Podem participar da Federação todos os Entes e Associações entre italianos da capital do Estado do Rio Grande do Sul que professam a defesa e a afirmação da ideia da Pátria. Por tal motivo o *Fascio di Combate* terá o primeiro posto entre as sociedades confederadas. A Federação propõe-se os seguintes fins: - cooperar para que seja mantido e defendido, nas corporações italianas, o sentimento da concórdia e da italianidade, promovendo a união moral e material de toda a colônia procurando para que ela saiba melhor apreciar a grandeza da nação de origem e faça conhecer à Pátria as obras que desenvolve e as necessidades de que precisa; - **promover a constituição e o incremento das instituições de assistência, de previdência e de cultura, dando sempre maior impulso ao desenvolvimento das escolas, coeficientes máximos da italianidade;** - sustentar as causas dos entes confederados, intervindo na tutela de seus direitos; - intensificar as relações com a Mãe-Pátria, procurando aproximar-se a ela promovendo e estimulando passeios individuais e coletivos; organizar e festejar nas suas sedes qualquer comemoração, festa e manifestações de caráter nacional; - denunciar à autoridade consular qualquer iniciativa particular ou coletiva que tenha em mira desfrutar, com intenção de lucro pessoal e patriotismo e a boa fé dos compatriotas; - a eventual dissolução da Federação das sociedades italianas de Porto Alegre só poderá ser efetuada por deliberação do governo italiano representado pelo cônsul geral de Porto Alegre sendo por causas políticas não discutíveis. Em caso de dissolução os fundos e as propriedades da Federação serão, pelo Presidente cônsul geral, distribuídas em partes iguais entre as sociedades confederadas. Assina Dr. Lorenzo Lotti – secretário. (*CORREIO DO POVO* 25/08/1932, p. 7; grifo nosso).

Como bem se nota, a Federação das Sociedades Italianas de Porto Alegre tinha como preocupação o “impulso e o desenvolvimento das escolas”, que, sabidamente, eram propulsoras da italianidade. No âmbito individual, as sociedades italianas porto-alegrenses eram ciosas pela educação dos seus, o que se refletiu quando da criação da Federação. Nota-se que “o primeiro posto” foi reservado ao “fascio de combate”, bem como a secretaria ficou a cargo do secretário dos fâscios, à época o doutor Lorenzo Lotti. Com a constituição de uma Federação, ficaria mais fácil o apoio às escolas, estratégia definida pelo cônsul Mário Carli.

Conclusões

A promoção da italianidade deve ser vista dentro de um quadro político maior que supõem a presença marcante de cônsules que trabalharam ativamente para a construção/revigoramento da ideia de pertencimento, superioridade da nação bem como do conceito de italianos no exterior, especialmente na década de 1930, marcada pela ideologia fascista.

É importante notar que, não obstante ser a escola elementar um foco de investidas dos cônsules para a promoção da italianidade ao modo fascista, outras estratégias foram utilizadas e efetivadas.

As iniciativas consulares voltadas à cultura e à educação, como a oferta dos cursos de Língua Italiana, a criação do Instituto de Cultura Ítalo-riograndense, a reorganização das escolas étnicas da capital, o programa de rádio *Hora italiana* e a criação da Federação das Sociedades Italianas do Estado, foram algumas estratégias que evidenciaram a invocação da italianidade compreendida como adesão ao fascismo em Porto Alegre no período investigado.

Fontes consultadas

a) ARQUIVO DO MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MANFREDO CHIOSTRI, 07/01/1930. Maço 785.

ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. MARIO CARLI, 04/10/1932. Maço 785.

ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Cor. MARIO CARLI. 20/05/1933. Maço 785.

ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. LUIGI LEDDA, maio de 1933. Maço 785.

ASMAE-Archivio Scuole, 1929-1935. Rel. LUIGI LEDDA, 30/09/1932. Maço 785.

ASMAE-Archivio Scuole 1929-1935. Cor. GUGLIELMO BARBARISI, 18/07/1936. Maço 876.

b) JORNAIS

A Federação: 03/06/1932; 10/07/1936; 23/07/1936.

La Nuova Italia: 16/04/1936; 16/05/1933.

La Voce d'Italia: 16/07/1936; 11/03/1936.

Referências

AZEVEDO, Thales de. **Italianos e gaúchos**. Os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: A Nação; Instituto Estadual do Livro-DAC/SEC, 1975.

BERTONHA, João Fábio. Divulgando o *Duce* e o fascismo em terra brasileira: a propaganda italiana no Brasil (1922-1943). **Revista de História Regional** 5(2): 83-112. Inverno de 2000.

BERTONHA, João Fábio. **O fascismo e os imigrantes italianos no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BERTONHA, João Fábio. **Sob a sombra de Mussolini**: os italianos de São Paulo e a luta contra o fascismo, 1919-1945. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1999.

BERTONHA, João Fábio. **Fascismo, nazismo, integralismo**. São Paulo: Ática, 2006.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **O italiano da esquina**: imigrantes na sociedade porto-alegrense. Porto Alegre: EST, 1991.

CONSTANTINO, Núncia Santoro. Italianidade (s): Imigrantes em Porto Alegre. XXI Encontro da ANPOCS. **Anais**. 1997.

CONSTANTINO, Núncia Santoro; OSPITAL, Maria Silvia. Construção da identidade e associações italianas: La Plata e Porto Alegre (1880-1920). **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS. Volume XXV, n. 2, p. 131-146, dez. 1999. *Divulgando o Duce e o Fascismo em terra brasileira: a propaganda italiana no Brasil (1922-1943)* (2000, p. 92-93)

FORTUNATI, Luigi Pier. **Manfredo Chiostrì**. Casa Editrice Pinciana: Roma, 1928.

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do littorio**: o fascismo no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Parlenda, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

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: EDUCS, 2001.

LASEN, Giulia. **La promozione della cultura italiana all'estero: l'istituto italiano di cultura di Amburgo.** Università degli Studi di Modena e Regio Emilia. Tesi Facoltà di Lettere e Filosofia corso di Laurea in Lingue e Culture e Europee, 2004.

PRETELLI, Matteo. **La via fascista alla democrazia americana; cultura e propaganda nelle comunità italo-americane.** Quaderni 7. Edizioni Sette Città. Primeira Edição, 2012. Ebook.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo.** Tese de doutorado em Educação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil.** São Paulo: Nobel, 1989.

O SERVIÇO MILITAR NO EXÉRCITO E A EDUCAÇÃO NACIONAL

Genivaldo Gonçalves Pinto
Universidade Federal de Pelotas-UFPEL
goncalves.ggp@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva trazer à tona da História da Educação Brasileira a primeira lei destinada a servir de parâmetro para um eixo pedagógico comum voltado à educação nacional, fomentada pelo Ministério da Guerra em 1908. É uma pesquisa documental por meio de alguns exemplares das revistas *O Tiro* e *O Tiro de Guerra*, ambas editadas pelo Ministério da Guerra entre 1909 e 1930, documentos digitalizados do Center for Research Libraries da Global Resources Network da Universidade do Texas-EUA e também por bibliografias referentes à Educação. Para a interpretação das fontes recorro à História Cultural pelo viés de Roger Chartier. Como resultado, fica evidente que o Ministério da Guerra teve papel determinante na educação nacional, ao introduzir nas instituições educacionais civis, as Escolas de Instrução Militar, com o objetivo de transformar a juventude masculina em Reservistas de Segunda Categoria.

Palavras-chave: Exército, Educação, Reservistas.

Introdução

Neste texto desenvolvo um dos temas abordados em minha pesquisa de doutorado¹, destacando a influência do Exército brasileiro na educação escolar da juventude, de 1908 a 1930, por meio da introdução de disciplinas pertencentes à cultura militar, aquelas cujo fim era a preparação para a guerra, possibilitando a formação de uma reserva de soldados bem preparados para casos extremos, tendo como unidade pedagógica, a sua constituição em Escolas de Instrução Militar-E.I.M.

É uma pesquisa documental realizada por meio de algumas leis e alguns exemplares das revistas “*O Tiro*” e “*O Tiro de Guerra*”, editadas pelo Ministério da Guerra, de 1909 a outubro de 1930, pertencentes ao acervo da Bibliotheca Rio-Grandense na cidade de Rio Grande-RS, e também por documentos digitalizados do mesmo ministério². É também uma pesquisa bibliográfica sobre Educação, utilizando 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 do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os

¹ Tese de Doutorado Orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Giana Lange do Amaral no PPGE/UFPEL e, defendida em 2015.

² Disponíveis no sítio eletrônico do Center for Research Libraries da Global Resources Network.

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.

A partir desses 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 defesa nacional”³.

A instituição privilegiada nesta pesquisa é o Ministério da Guerra, através de seus ministros, oficiais e sargentos que receberam a incumbência 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. Era um ministério expressivo, permitindo-me analisá-lo sob o ponto de vista de sua representação como detentora de grande poder político. Nessas circunstâncias, segundo Chartier (2002, p. 17),

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.

Esse ministério e seus recursos humanos, além da força política tinham a força das armas e, dadas as circunstâncias de salvaguarda da defesa nacional em vista do passado brasileiro e da conjuntura internacional daquele período, seu posicionamento e visão estratégica mereceram em grande medida que, fosse relativamente bem sucedido em seus pareceres.

³ Esse lema foi retirado de uma Ordem do Dia com o tema Sobre Sociedades de Tiro, escrita pelo General J. S. Torres Homem. A aplicação desse lema, foi justificada da seguinte forma: “Esse lema de feição militar deve principalmente inspirar a conducta dos srs. officiaes, servindo como representantes e instructores junto ás Sociedades e Linhas de Tiro, os quaes pela iniciação da mocidade brasileira nas armas de guerra hão de ambicionar a Gloria de poderem offerecer do modo mais brilhante ao mesmo exercito, a que pertencem, a reserva de que tanto elle carece” (O TIRO nº 48 de 1913, p. 118).

Mesmo que em nosso território estivesse presente uma educação escolar de formato europeu desde o século XVI⁴, somente em 4 de janeiro de 1908, foi inaugurado um modelo de educação com regramento direcionado à todo o território brasileiro. Isso se deu por meio da Lei nº 1.860, destinada a regular o alistamento e sorteio militar e reorganizar o exército brasileiro que, em seu Artigo nº 98, determinava algumas obrigatoriedades tendendo de certa forma, a alcançar muitos estudantes. Essa lei foi formulada pelo Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, Ministro da Guerra que, exorbitando de suas funções, invadia a competência de seu colega Augusto Tavares de Lyra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, ministério responsável pela educação.

Somente depois desse evento – fruto de uma contínua, persistente e preocupada caminhada intelectual repleta de equívocos e acertos – houve evolução no pensamento pedagógico nacional com algumas legislações, dentre as quais dou mais destaque à formulada por meio da Constituição Federal de 1934, e à mais recente, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e seus desdobramentos seguintes.

Constituição e Preparo de Reservistas do Exército nas Instituições Educacionais Cívicas

A partir da Guerra da Tríplice Aliança, num cenário de esforço nacional de grande exigência, a Armada e o Exército Imperiais, vivenciaram dificuldades de toda natureza. Dessas, duas permaneceram na ordem do dia, os entraves para um recrutamento emergencial e, para as mesmas circunstâncias, a dificuldade em dispor de um efetivo compatível com o esforço imaginado em condições ideais de preparo profissional.

Naquele momento da guerra, o efetivo nacional do Exército ativo – militares disponíveis nos quartéis – não superava a marca de 18.000 homens e, em fins do século XIX, por alguns instantes, seu maior efetivo projetado aproximou-se dos 30.000 homens⁵. Tendo como experiência o recém-terminado conflito em que o efetivo de todo o período, na contagem somente das forças imperiais, atingiu a casa da centena de milhar, a avaliação era clara: houve um esforço desmedido para aquele empreendimento, executado de forma inadequada em tempo inapropriado, para o qual não havia “mão de obra” qualificada e, portanto, sem a preparação mínima desejada.

⁴ Refiro-me à iniciativa educacional da Companhia de Jesus. Entretanto, antes desta, reconheço que em todas as nacionalidades autóctones havia, também, um sistema educacional peculiar.

⁵ Conforme a fixação do efetivo das forças de terra (Exército) para 1896, através da Lei nº 284, de 30 de julho de 1895. Essa projeção e todas as demais anunciadas anualmente, nem sempre puderam ser cumpridas. Eram projeções para dotação orçamentária e não, necessariamente, uma obrigação exequível.

Durante esse conflito, houve necessidade da evolução da doutrina de guerra envolvendo desde armamento até o conceito de táticas de combate, aprimorados no calor das batalhas a duras penas, isso sem falar em um dos grandes problemas do mesmo Exército em relação à numerosa presença de negros que, sendo uma solução para o tema do efetivo, era um problema no tema da convivência baseada no trâmite cultural, reflexo de uma nação mal-vivida⁶.

Quanto à evolução da doutrina, essa guerra deu a partida para a modernização militar que, desde então, foi passando por inúmeras etapas evolutivas e nunca mais abandonou as pranchetas dos estrategistas, perdurando até hoje. Um exército em eterna modernização, fruto das exigências dos tempos. Fora a doutrina, o Exército ainda continuava com dois outros problemas: aqueles ligados ao efetivo e o despreparo profissional. Ambos exigiram grande e demorado esforço para uma solução.

É referente a esse aspecto que, desde então, o Exército veio travando uma luta sem trégua com inúmeras propostas, todas de difícil execução. Com o advento da república, e no seu embalo, foi mantida a mesma pauta. Desse modo, no século XX aporta um tempo que prometia não ser menos árido que o anterior, com uma possibilidade inusitada: a criação em 1902, da Sociedade de Propaganda do Tiro Brasileiro-SPTB, fundada em Rio Grande, RS, pelo farmacêutico Antonio Carlos Lopes, entidade que classifico como o ponto de inflexão para o novo conceito de serviço militar, de cidadão e de exército.

A SPTB, mesmo sendo uma entidade civil desvinculada de qualquer órgão governamental e possuindo em seu quadro de associados muitos militares, pautava como maior objetivo, o ensino do tiro com armas de canos curto e longo como forma de preparação de reservistas para uma eventual necessidade.

Daquele momento em diante e aos poucos, entretanto, promissoramente, essas necessidades – efetivo e preparação militar – foram abraçadas, também, por inúmeras personalidades (sendo o poeta Olavo Bilac o mais conhecido) e entidades de todas as esferas de governo, militares e civis, sendo que, para todas, o alcance foi nacional.

⁶ Naquela guerra, em plena vigência da escravidão, os soldados negros tinham as mesmas obrigações e exerciam as mesmas tarefas dos demais. Tinham todos o mesmo valor militar. Isso produziu um desconforto naquele ambiente, reclamado pelos brancos. Diante de atos de bravura, também os negros recebiam medalhas e elogios, tendo seus valores igualados aos demais. Entretanto, diante de alguma transgressão os negros eram castigados com a mesma medida de um cativo. Diante desse desconforto, as medalhas foram suprimidas porque um soldado negro condecorado, quando submetido a alguma punição, rebelava-se exigindo a mesma justiça dispensada aos heróis brancos. Esse ambiente e seu cotidiano está vastamente difundido por inúmeras publicações da época, principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

O Exército, atento a todos esses coadjuvantes de peso, participou ativamente do processo, principalmente no fomento de leis que pudessem amparar seu interesse e visão de futuro com todos os seus conceitos e propostas de educação, pátria e defesa nacional, entre outros. Através da Lei nº 1.860, de 4 de janeiro de 1908, cuja intenção primordial era regular o alistamento, sorteio militar e reorganizar o Exército, insere nela um artifício que atingiu o segmento da população que lhe era estrategicamente mais caro: a juventude estudantil. Em seu Artigo 98, dizia:

É obrigatória a instrução do tiro de guerra e evoluções militares, até á escola da companhia, aos alumnos maiores de 16 annos que cursarem as escolas superiores e estabelecimentos de instrução secundaria mantidos pela União, pelos Estados ou municipios, inclusive o Districto Federal, bem como aos que cursarem estabelecimentos particulares que estiverem no goso da equiparação. No regulamento que expedir para a execução desta lei, o Governo providenciará no sentido de ser cumprida, cabalmente, a obrigação imposta pelo presente artigo, indicando, ao mesmo tempo, a fórmula segundo a qual a medida será posta em pratica nos estabelecimentos de ensino supra enumerados.

Embora tivesse a “majestade” de uma lei, necessitou de outros incentivos para a sua implementação e, mesmo sendo obrigatória a sua oferta nas instituições e níveis de ensino preconizados e permitida a absorção dos menores de 16 anos, não havia efetivamente o exercício da obrigatoriedade para que todo esse universo de jovens frequentassem o ensino militar. Na prática, a “obrigatoriedade” foi convertida em “necessidade moral e patriótica”, fomentada pelo “bombardeio” da propaganda de seus idealistas e pela promessa legal de alguns benefícios na vida profissional civil. Entretanto, dado o ambiente e momento ideais, a “lei pegou” – de forma restrita, pouco abrangente – e foi aceita de imediato com uma repercussão tão positiva que perduraria até a metade do século, sendo que seus reflexos foram sentidos por um tempo ainda mais longo.

Seu objetivo era proporcionar à juventude uma educação militar com efeitos de preparação para a guerra através de lições básicas, organizando, desse modo, uma reserva numerosa e inteligente. Ao instruir essa juventude em tenra idade, o Exército desejava influir, igualmente, no aprimoramento do caráter, recebendo a nação um cidadão responsável e compromissado com as obrigações de defesa e amor ao país. O Ginásio Nacional – Colégio Dom Pedro II –, modelo de educação por longo período, inaugurou a aplicação dessa lei, sendo a formação militar registrada nas instituições civis como Escolas de Instrução Militar (E.I.M.)⁷.

⁷ Escolas de Instrução Militar, assim denominadas pelo Ministério da Guerra, eram as turmas de alunos reunidos dentro de cada instituição de ensino civil destinadas ao aprendizado das instruções militares para a formação de reservistas. Eram ensinamentos ministrados em horários organizados a não

Outro aspecto importante que envolve este dispositivo legal de 4 de janeiro de 1908 é que, em uma lei sobre alistamento militar, “no meio dos seus 138 artigos” há um dedicado, quase que como um “ardil”, à educação. Por este enfoque, posso dizer que o episódio enseja a geração do primeiro elemento legal de gestão educacional de alcance nacional. Nesse ano, era Ministro da Guerra o Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca – que seria o presidente do Brasil de 1910 a 1914 – e Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Augusto Tavares de Lyra, em cujo ministério estava alocada a Diretoria do Interior, órgão responsável pela gestão educacional, além da Diretoria de Contabilidade e a Diretoria da Justiça.

Cabia à Diretoria da Justiça a gestão sobre a ordem pública e sobre todas as forças policiais compostas, inclusive, pela Guarda Nacional – também chamada de milícia⁸ –, força auxiliar do Exército, em que parte de seus comandantes eram oficiais do Exército na inatividade, com um efetivo apreciável. Considerando os Estados do Rio Grande do Sul, Paraíba, Amazonas, Mato Grosso e Pará, entre 1908 e 1910, o efetivo das forças militares, sem contar com o Exército nem com a Armada, era de 5.263 homens⁹. Portanto, compartilhava com a pasta da Guerra além de algumas afinidades de farda¹⁰, as responsabilidades da segurança nacional, havendo, também, compartilhamento e intercâmbio em muitas tarefas como, por exemplo, a prisão de oficiais da Guarda Nacional em instalações do Exército¹¹.

Enfocando, agora, nos termos da Lei nº 1.860, teve aprovado o regulamento para execução do alistamento e sorteio militar através do Decreto Nº 6.947, de 8 de maio de 1908¹². A parte em que invoca as atribuições do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, um programa pedagógico de instrução militar, está no título “Da instrução militar obrigatória nos institutos de ensino superior e secundário”, trazendo as seguintes incumbências:

Art. 170. É obrigatória a instrução do tiro de guerra e evoluções militares, até a escola de companhia, aos alunos maiores de 16 annos que cursarem as escolas superiores e estabelecimentos de instrução secundaria mantidos pela União,

prejudicar as demais aulas do currículo tradicional.

⁸ Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores de 1907 e 1908-1, p. u1901/000179.

⁹ Relatórios de Presidentes de Províncias (Estados): Rio Grande do Sul, 1908, p. u788/000011; Paraíba, 1909, p. u542/000008; Amazonas, 1908, p. u1643/000035-000036; Matto-Grosso, u460/000035 e Pará, 1908, p. u2442/000086.

¹⁰ Chamo de afinidades de farda o conjunto de ideias comuns que, mesmo entre pessoas de forças distintas, referente a um assunto sobre segurança, armas e projetos de defesa, todas têm a mesma perspectiva e posicionamentos complementares.

¹¹ Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores de 1908, p. u1901/000184.

¹² Actos do Poder Executivo de 1908, p. 525-556.

pelos Estados, ou municípios, inclusive o Distrito Federal, bem como aos que cursarem estabelecimentos particulares que estiverem no gozo da equiparação.

Art. 171. Ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores compete expedir as necessárias instruções para serem introduzidos nos programas de ensino das academias, escolas e collegios referidos no artigo anterior, o ensino do tiro de guerra e de evoluções militares para os alumnos maiores de 16 annos. (Brasil. Actos do Poder Executivo, p. 552)

A lei de sorteio foi promulgada em janeiro e seu regulamento foi concretizado em maio. No entanto, somente em 22 de julho do mesmo ano, através do Aviso Nº 25¹³, o Ministro Augusto Lyra manda pôr em execução o previsto em janeiro. Portanto, quem ensinou e preparou a normativa e o conjunto de condições para sua execução foi o Ministério da Guerra. A impressão é que o Ministro da Guerra desejou a lei, planejou e entregou-a pronta ao seu colega da Justiça e Negócios Interiores, em uma condição de subordinação política – posso até aceitar como cooperação política –, necessitando somente deste o gesto final de sanção.

Ainda sob o efeito da discussão do alcance do Artigo 98 da Lei 1.860, como uma forma de melhor comparação e disposição, trago a tentativa de implantação de uma lei de ensino de gestão nacional, como segue:

Em 18 de dezembro de 1909, deu entrada na Câmara o projeto de 'autorização legislativa', pelo qual o Presidente da República ficava autorizado a reformar a instrução superior e secundária mantida pela União. Um dos principais objetivos do Ministro Rivadavia Correa era a criação do Conselho Nacional de Educação, a partir do qual o governo da União pretendia incentivar o processo de padronização do ensino em todo o país.

Na sessão de 13 de dezembro do ano seguinte, incorporou-se ao projeto a emenda dos srs. João Simplício, Carlos Cavalcanti e Carlos Garcia, que limitava o poder da União nos estabelecimentos de ensino, protegendo, de certa forma, sua autonomia perante o Poder Central. (TAMBARA, 1991, p. 230).

O que Tambara descreve é uma tentativa do executivo, pelas mãos de Rivadavia, de implantar um dispositivo legal com força de equalizador e de obediência central sobre os destinos educacionais. Em 1910, ainda por esse caminho, o Legislativo barrou essa possibilidade. Entretanto, à revelia de todas essas trajetórias, o Ministério da Guerra, não só nesse momento mas, até 1930, pelo menos, fez valer a sua perspectiva de educação nacional sem problemas com nenhum outro poder. Quanto ao desfecho desse episódio envolvendo as tentativas de Rivadavia, é possível verificar maiores informações em Tambara (1991).

Em complemento ao já mencionado, as Escolas de Instrução Militar tinham, como objetivo final, a transformação dos alunos-sócios¹⁴ em reservistas do Exército. Além das

¹³ Decisões do Ministro da Justiça e Negócios Interiores de 1908, p. 44-47.

¹⁴ Os alunos que frequentavam as E.I.M. também eram associados e pagavam uma mensalidade.

instruções tipicamente militares, a moda dos uniformes dos alunos era a aparência muito semelhante aos dos militares, da cabeça aos pés, tornando-se quase uma cópia, diferindo somente na cor, sendo a “Kaki” a mais utilizada.

A estética desses alunos-sócios era como a de militares. Entretanto, considero um equívoco pensar nessas instituições como sendo tipos de “quartéis” e, muito menos, pensar em seus alunos como sendo militares. Apesar de possuírem as instruções militares como complemento à sua formação escolar, apesar de possuírem Sala d'Armas¹⁵ em suas dependências e apesar de possuírem um código disciplinar que se assemelhava ao dos militares, tais elementos não são suficientes para indicar que as instituições de ensino civis aparelhadas com E.I.M., eram aquartelamentos. Elas destinavam-se, isso sim, somente ao ensino dos fundamentos mais elementares para transformar a juventude em cidadãos aptos a uma convocação.

Um quartel, dentre tantas características para identificá-lo, pode ser compreendido como um conjunto de instalações destinadas ao exercício do preparo para a guerra. Possui, fundamentalmente, sentinelas para as seguranças patrimonial e pessoal, reservas de armamento, depósitos de explosivos e munições, viaturas e os meios para a sua utilização, funcionamento e manutenção, além de comportar todo o seu efetivo a qualquer tempo, dia e noite, sempre que necessário.

Outro fator importante quanto às E.I.M. é que lhes pertenciam não somente o ensino militar dentro das instituições de ensino civis, mas, também, toda a primeira geração de Linhas de Tiros, Tiros e Tiros de Guerra¹⁶ que possuíam instrução militar. Chamo de primeira geração esse movimento civil/militar que intencionou transformar todos os cidadãos, adolescentes e adultos do sexo masculino em Reservistas de 2ª Categoria¹⁷, uma cidadania mobilizável até a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em outubro de 1930. A partir daquele momento, essa mentalidade foi aos poucos tomando novos rumos com novas formas de gestão política¹⁸.

O conteúdo programático e sua fiscalização eram de responsabilidade do Ministério da Guerra através da Diretoria Geral dos Tiros de Guerra¹⁹. A formação completa era aplicada no ano escolar e seus alunos recebiam, ao final, a Caderneta de

¹⁵ Reserva/depósito de armamento.

¹⁶ A partir da SPTB em 1902, as sociedades de ensino de tiro para a guerra tiveram como nome, Linha de Tiro, Tiro e, por último, Tiro de Guerra, instituição que perdura até os dias atuais com esta última nomenclatura.

¹⁷ É o cidadão que possui parte da formação necessária a uma convocação para a guerra. Diante desta necessidade, ele é submetido a uma complementação na formação combativa, tornando-se em seguida apto à guerra.

¹⁸ Durante o governo de Vargas de 1930 a 1945, foi empreendido no Brasil inúmeras mudanças em todos os setores da vida nacional. Dentre elas, a gestão educacional.

Reservista contendo a comprovação de seu aproveitamento militar, sendo declarados Reservistas do Exército ou da Armada. Ressalto que houve pouquíssimo proveito para a Armada, sendo o Exército muito mais beneficiado.

Durante todo o período que corresponde ao marco cronológico desta pesquisa, esse ritual de formação de reservistas era em atos solenes, apadrinhados por personalidades ilustres e testemunhados por autoridades com o concurso da sociedade de cada localidade. Era uma festa cívica.

No Colégio Pedro II, verifico, através de seu regulamento instituído pelo Decreto 8.660, de 5 de abril de 1911²⁰, no concernente à instrução militar, um conjunto de normativas que afluíram a esta instituição desde 1908. Como consequência, a partir desse mesmo ano foi igualmente adotada essa mesma composição legal pelas demais instituições seguidoras desse modelo de educação. O decreto estava consoante à capacidade e objetivos nacionais dessa instituição pedagogicamente reposicionada e, em seu Artigo 1º, já anunciava a dimensão desse contexto da seguinte forma:

O Collegio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caracter essencialmente pratico, applicavel a todas as exigencias da vida, e diffundir o ensino das sciencias e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatorio.

Sua finalidade era proporcionar ao aluno, de forma prática, uma preparação “completa”, uma educação integral capaz de fazer frente a todas as exigências da vida, com ingresso garantido no ensino superior.

Quanto aos programas de ensino, surgiam duas disciplinas, anunciadas no Art. 7º da seguinte forma:

Os programmas deverão attender ás seguintes linhas geraes:

i) A instrucção civica deve preparar os jovens para desempenharem, com razão e moralidade, a sua tarefa social. Os principios de direito exigidos versarão sobre os direitos do cidadão, os seus deveres e prerogativas e sobre os actos juridicos mais usuaes;

(...)

k) as aulas de gymnastica terão por fim robustecer os organismos, devendo o mestre adestrar os alumnos nos exercicios que constituem a educação physica.

O uso do termo instrução, equivalente à aula ou disciplina, significa que era ministrada por militares. Isso não quer dizer que aquelas designadas somente como

¹⁹ Essa diretoria era o órgão do Ministério da Guerra responsável pelos Tiros, Linhas de Tiro, Tiros de Guerra e Escolas de Instrução Militar.

²⁰ Collecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil, 1911, p. 512-526, assinado pelo Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia da Cunha Corrêa.

disciplinas, por não terem características militares, não pudessem ter sido incumbência dos mesmos. Efetivamente, em muitas oportunidades foram desempenhadas por militares. A Instrução Cívica, precursora da Educação Moral e Cívica, objetivava ensinar os alunos a terem comportamentos de boa educação no trato social, estando sempre atentos a suas obrigações e a seus direitos como cidadãos atuantes.

Também para as instruções concernentes às atividades militares, a tarefa era exclusiva destes, notadamente oficiais, cedidos pelo Ministro da Guerra por meio de solicitação da direção da instituição, conforme previa o Artigo 46, informando também o número de alunos maiores de 16 anos.

A Instrução Militar nessas instituições estava regulada pelo Decreto nº 6.947, de 8 de maio de 1908, do Ministério da Guerra, no Título VIII – da Instrução Militar Obrigatória nos Institutos de Ensino Superior e Secundário –, merecendo destaque o seguinte:

Art. 170. E' obrigatoria a instrucção do tiro de guerra e evoluções militares, até a escola de companhia, aos alumnos maiores de 16 annos que cursarem as escolas superiores e estabelecimentos de instrucção secundaria mantidos pela União, pelos Estados, ou municipios, inclusive o Districto Federal, bem como aos que cursarem estabelecimentos particulares que estiverem no goso da equiparação.

Art. 171. Ao ministerio da Justiça e Negocios Interiores compete expedir as necessarias instrucções para serem introduzidos nos programmas de ensino da (sic) academias, escolas e collegios referidos no artigo anterior, o ensino do tiro de guerra e de evoluções militares para os alumnos maiores de 16 annos.

Art. 172. Nessas instrucções se marcará o numero de faltas, nas aulas, que serão abonadas aos alumnos que servirem como voluntarios de manobras annuaes.

Art. 173. A instrucção militar obrigatoria nos institutos de ensino comprehenderá:

Fuzil Mauser

- a) nomenclatura, seus accessorios e munições;
- b) limpeza e conservação;
- c) funcionamento geral do mecanismo;
- d) funcionamento da alça de mira.

Instrucção pratica do atirador

- e) regras de pontaria e posições de atirador;
- f) carregar e actuar sobre o gatilho;
- g) tiro com cartuxo de manobra;
- h) tiro ao alvo com carga reduzida;
- i) tiro ao alvo, nas linhas de tiro, com cartucho de guerra;
- j) avaliação de distancia e emprego da alça de mira;
- k) iniciação dos alumnos nos exercicios de pontarias por detraz de muros, arvores e quaesquer outros abrigos, e contra alvos moveis em combinação com as instrucções sobre apreciação de distancias e emprego de alça.

Evoluções militares

- l) intrucção individual sem arma;
 - m) idem com arma;
 - n) instrucção da esquadra em ordem unida e extensa;
 - o) exercicios de flexibilidade da esquadra;
 - p) instrucção de combate da esquadra;
 - q) divisão e subdivisão da companhia e logares dos graduados nas diversas formações;
 - r) instrucção de pelotão em ordem unida e dispersa.
- Esgrima de bayoneta.

Apreendidas todas essas informações, os alunos adquiriam conhecimento suficiente para atender ao chamado da pátria em caso de urgência, conhecimentos estes considerados os mais básicos, tendo merecido maior importância os exercícios de tiro ao alvo. Na história de todas as guerras a partir da invenção das armas de fogo, a maior atividade estava na realização dos disparos e onde, também, se verificava o maior desperdício. A imprecisão no tiro ainda hoje é relevante.

A lei demonstrou preocupação quanto às incumbências pertinentes ao oficial responsável pela formação dos alunos, precisamente no Artigo 175, que diz:

§ 1º Dar a instrução militar nos dias e horas designados no programma do instituto de ensino.

§ 2º Seguir uma progressão racional e methodica nos exercicios das diversas categorias de alumnos que frequentarem as aulas de tiro e evoluções e que, a seu criterio, melhor convenha para o exito final do conjunto.

§ 3º Encarregar-se da linha de tiro existente na localidade, quando ella não tenha encarregado proprio.

§ 4º Registrar depois de cada exercicio em um livro rubricado pelo director do estabelecimento de instrucção as occurrencias havidas e os nomes dos alumnos que faltaram.

§ 5º Requisitar do commandante da força do exercito activo na localidade, ou na mais proxima, a munición necessaria par os exercicios de tiro.

§ 6º Requisitar do mesmo commandante uma praça para cuidar do armamento a cargo do estabelecimento de instrucção e artigos precisos para a limpeza e conservação.

§ 7º Requisitar do inspector permanente um aspirante a official para auxilial-o quando o numero de alumnos obrigados ao ensino militar for superior a 30.

§ 8º Communicar ao registro militar da região de alistamento os nomes dos alumnos que concluíram os respectivos cursos e receberam cardenetas, declarando, em relação a cada um, o nome, filiação, anno de nascimento, naturalidade e municipio em que residir.

Art. 176. O armamento necessario á instrucção militar dos alumnos será fornecido por emprestimo ao estabelecimento de ensino, não sendo porém o numero de fuzis superior ao sufficiente para armar um pelotão.

Art. 177. O alumno que tiver recebido o instrucção militar e frequentado, com aproveitamento, pelo menos 60 exercicios de evoluções militares e 24 de tiro ao alvo com cartucho de guerra, receberá, quando concluir o curso do estabelecimento, a caderneta correspondente á sua classe.

A instrucção militar terminará por dois exercicios, um de tiro de guerra e outro de evoluções, a que assistirá o inspector permanente ou um seu representante.

Art. 178. O alumno de Escola Superior que antes tiver cursado estabelecimento onde a instrucção militar seja obrigatoria, e possua a caderneta correspondente á classe a que pertença ou deva pertencer, ficará obrigado sómente a fazer mensalmente um exercicio de tiro ao alvo, será attestado na respectiva caderneta instructor.

Para esse oficial instrutor, havia três instâncias administrativas a que deveria se reportar: a Diretoria Geral dos Tiros de Guerra, fonte de aplicação militar e destino de todos os controles de formação dos reservistas; a Organização Militar mais próxima, fonte

da logística com armamento, munições, alvos, pessoal auxiliar e estande de tiro; e a direção da instituição de ensino.

Com a oficialização da instrução militar no ambiente educacional civil, percebo a presença da educação militar com uma sistemática pedagógica de alcance amplo, capaz de promover o enriquecimento da cultura escolar até então vigente e constituindo-se, em última análise, na inserção da cultura militar. O enriquecimento a que me refiro está nas instruções de educação física, de educação moral e cívica como aprimoramento dos comportamentos individual e coletivo e naquelas destinadas às condutas em guerra que, mesmo visando à formação de um soldado reservista, resultavam em ensinamentos úteis no dia a dia, como, por exemplo, as lições de primeiros socorros.

Outro elemento dessa associação cultural entre as duas instâncias – a civil e a militar – eram os uniformes. Conforme a revista *O Tiro de Guerra* Nº IV (1927, p. 1), essa era mais uma referência comum:

[...] são os Tiros de Guerra e as Escolas de Instrução Militar anexas aos estabelecimentos de ensino, que, sobre virem sendo a fonte principal de reservistas, têm seu programma de instrucção militar, armamento e equipamento iguaes aos do Exercito e cujo uniforme é tambem semelhante ao seu, differindo apenas nos distinctivos e em ser adquirido á custa do associado ou do collegial.

Com uma estrutura pedagógica dessa magnitude em que, na estética socioeducacional, as instituições educacionais civis refletiam as militares em escalas diferenciadas, portanto, eram simulacros de quartéis de meninos, todos os interesses dos militares estavam em plena execução, incluindo a prática da ginástica – embrião da Educação Física e suas correlatas –, até certo ponto pouco difundida na caserna que, a partir de então, ganharia admiradores e defensores, principalmente na área da saúde.

Vencidas as dificuldades iniciais, no segundo ano de vigência das Escolas de Instrução Militar já havia frutos e, no Ginásio Nacional – Colégio D. Pedro II –, esses eram os resultados:

Instrucção Militar no Brazil – Internato Gymansio Nacional

A instrucção militar n'este estabelecimento de ensino secundario, entregue á habil e energica direcção do competente Tenente de artilharia Eduardo Sá, attingiu á perfeição.

Tem o Gymnasio um batalhão de infantaria, com banda de corneteiros e tambores, uma companhia de sapadores, uma escola admiravel de esgrima de bayoneta e uma excellente linha de tiro para o tiro reduzido e real, até 100 metros. (*O TIRO* Nº 1, 1909, p. 25).

Embora fosse dada ênfase ao internato, a instrução militar era destinada, também, ao externato. A formação de reservistas dava-se anualmente e atingia grupos

menores. O Ginásio estava todo organizado nos diversos grupamentos caracteristicamente militares, isso porque a instrução de Ordem Unida²¹ referia-se ao aprendizado geral e à aplicação permanente, praticadas, em muitas oportunidades, diariamente. O regozijo na matéria veiculada permite pensar que realmente era admirável a rotina educacional na instituição, sobretudo porque até mesmo linha de tiro própria possuía. Isso era efetivamente muito soberbo.

As instruções militares com o passar do tempo sofreram alterações. Em 1927, por exemplo, o programa para instrução dos candidatos a reservistas de infantaria²², conforme a revista *O Tiro de Guerra* nº II, 1927, p. 29 a 32, constava do seguinte:

“O fim da instrução nos T/G, E//M e Associações, é formar soldados volteadores²³, facilmente incorporáveis ao Exército num caso de mobilização”.

1º. – *Educação Moral e Instrução Geral*

Educação Moral

Além da parte geral, tática e técnica, a instrução compreende a parte moral, destinada a elevar as almas e retemperar os caracteres, a qual é dirigida essencialmente pelos oficiais, e deve merecer-lhes o maior cuidado. Será ministrada não só mediante conferências que procurem desenvolver a idéia de Patria e como também, e principalmente, pelo exemplo constante dos comandantes e a prática de uma estrita disciplina.

(...)

Instrução Geral

I – Continência e sinais de respeito

II – Regulamento disciplinar

III – Procedimento – no quartel, na rua, nos estabelecimentos públicos, lugares de diversões, veículos, etc.

(...)

VI – Canções militares.

2º. – *O treinamento físico e particularmente o treinamento na marcha*

“O fim da instrução física militar é adaptar o soldado à sua função de combatente, desenvolvendo-lhe o valor físico, por um treinamento comedido e racional, apropriado aos meios disponíveis nas Sociedades de Tiro e nos Estabelecimentos de Ensino”.

Nota – O fim especial da instrução física, no caso particular, é despertar o amor pelos exercícios físicos e pelos desportos.

Insistir sobre a conveniência da prática dos jogos desportivos para a beleza física da raça.

²¹ Nela se aprende a executar movimentos a pé firme – parado – e em deslocamento. A pé firme: mover-se para a direita, esquerda e meia-volta. Em movimento: a marchar e adotar formações em formaturas e desfiles.

²² Infante, o integrante da Infantaria, é o militar que combate a pé, mas que pode utilizar vários meios de transporte. As missões da infantaria são: 1) conquistar e manter o terreno; 2) cerrar, sobre o inimigo, pelo fogo, movimento e ação de choque, com a intenção de destruí-lo, capturá-lo ou neutralizar sua ação.

Esse programa estava de acordo com o art. 80 do Regulamento para a Instrução dos Quadros e da Tropa (R.I.Q.T.) e letra “a” do parágrafo 12 das Directivas para os exames de reservistas dos Tiros de Guerra (T/G), Escolas de Instrução Militar (E//M) e Associações, do Regulamento da Direcção dos Tiros de Guerra (R.D.T.G).

Aqui está somente contemplada a formação do soldado.

²³ É uma função básica desempenhada pelo soldado componente do Grupo de Combate (GC), menor fração da Infantaria.

(...)

Treinamento na marcha

Treinamento gradativamente progressivo da marcha, a começar por 4 Klms., chegar a 24 Klms. com o equipamento completo. Este treinamento terá lugar de 15 em 15 dias, sob a fiscalização directa do instructor.

3º. – *A escola do soldado, do grupo de combate.* – (Regulamento para Exercícios de Combate de Infantaria.

(...)

4º. – *O tiro das diferentes armas e petrechos²⁴ da infantaria (fuzil, mosquetão²⁵.)*

(...)

A instrução de tiro de fuzil deve ser dada com esmero a todos os infantes, (tenham ou não de servir-se normalmente dessa arma) procurando-se fazer de cada soldado um atirador *eximio*”.

5º. – *Os movimentos de ordem unida do pelotão.*

(...)

6º. – *Os exercicios de maneabilidade dessas mesmas unidades.*

“Os exercicios de maneabilidade correspondem a outra necessidade: têm por objecto ensinar á esquadra (de fuzileiros, de volteadores), ao grupo de combate, ao pelotão, á companhia²⁶, a technica dos movimentos flexiveis e rapidos que terão de empregar em combate.

7º. – *O conhecimento e a utilização do terreno; o emprego da ferramenta de sapa²⁷*

«O fim desta instrução é ensinar o soldado a conhecer o terreno, podendo traduzil-o em linguagem militar, poder utilizar-se do mesmo para fazer uso do seu armamento e fugir aos efeitos do fogo do adversario.»

(...)

Emprego da ferramenta de sapa

«O fim da instrução é ensinar o homem a cobrir-se contra os tiros, de modo a lhe permittir o melhor emprego dos seus meios de acção, sem nunca entrar-lhe o movimento para a frente.»

(...)

8º. – *O adestramento dos agentes de transmissão, sapadores e outros especialistas*

(...)

O fim desta instrução é ensinar o homem a transmittir uma ordem e assegurar com cuidado a rapidez e transmissão da mesma, como agente mecanico de transmissão de uma ordem escripta.

9º. – *Os exercicios de combate*

«O fim da instrução é ensinar o homem a agir raciocinadamente, á luz dos principios regulamentares e do bom senso.»

(...)

10 – *As regras que se devem observar nas diversas circumstancias da vida de campanha (marchas, acampamento, bivaques, acantonamento, embarques, etc.)*

Nota – Aqui é essencial ter em vista que não se tentará ensinar aos candidatos todas as situações possiveis da campanha, mas sómente as fundamentaes quanto ao procedimento dos combatentes nas diferentes circumstancias da guerra, taes como, o aproveitamento do terreno, o emprego do tiro do fuzil, o papel da sentinella, o do patrulhador; o grupo de combate na aproximação, no ataque, no assalto²⁸, na defeza de posição a organizar ou summariamente organizada: o grupo de combate como patrulha e como pequeno posto.

²⁴ Petrechos ou apetrechos são artefatos bélicos, munições e armas.

²⁵ Um tipo de arma longa, comparável ao fuzil, mas com menor comprimento de cano.

²⁶ Um grupo de combate possui duas esquadras, um pelotão possui três grupos de combate e uma companhia possui três pelotões.

²⁷ Composto de uma pequena pá e de uma pequena picareta. Em uma fração, metade do efetivo tem pá e a outra metade, picareta.

²⁸ Assalto é a ação seguinte ao ataque. O combatente elimina ou captura as resistências que não sucumbiram ao ataque e anula qualquer capacidade inimiga de reação no local dominado.

Marchas e estacionamentos

Nota – Os instrutores deverão dar noções muito succintas das diferentes situações de uma tropa em campanha, procurando não sobrecarregar a memória dos instruendos com preceitos regulamentares inuteis para elles.
(...)

Comparado este programa de instruções militares com o de 1908, é notório que houve uma ampliação e um aprofundamento dos temas a serem ministrados. Os reservistas alcançados por este extenso programa possuíam uma cultura militar de muito bom nível e, estavam aptos à uma convocação em caso de necessidade extrema.

Os alunos que haviam cumprido a instrução militar recebiam, honorificamente, os símbolos dos postos e graduações militares. Alguns eram oficiais e outros sargentos, cabos e soldados. Quando as diversas frações – batalhão, companhia e banda de corneteiros – entravam em forma, isso acontecia com toda a organização de um exército real.

Como já anunciado, o exemplo do Ginásio Nacional – Colégio Pedro II – foi seguido Brasil afora. Na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Paula Freitas, além de seguir o colégio padrão, dada a sua eficiência e demais predicados de ocasião, era igualmente visto como outro colégio modelo na aplicação da instrução militar, inclusive. Pode-se apreciar essa consideração pelo que dele foi escrito na mesma revista citada anteriormente:

Collegio Paula Freitas²⁹

A instrução militar neste estabelecimento de ensino, iniciada em Julho do anno passado [1908], tres mezes após, só poderia ser comparada a do Collegio Militar ou a do Internato do Gymnasio Nacional.

Dispõe o Collegio de excellente banda de corneteiros e tambores, um batalhão de caçadores com tres companhias de infantaria e sapadores, armados com mosquetões comblains e um pelotão de cyclistas. No proprio estabelecimento existe uma linha de tiro para exercicio dos alumnos com as armas regulamentares no exercito. A instrução militar dada nesse instituto consiste na infantaria, esgrima, gymnastica militar de flexionamento, tiro theorico e pratico e noções de tactica e fortificação.

É instrutor d'esse Collegio o Tenente de infantaria Ildefonso Escobar. (O TIRO nº 1, 1909, p. 25).

O colégio, pela descrição, apresentava uma Escola de Instrução Militar com desempenho superior ao da escola do Ginásio Nacional, instruindo com noções de tática e fortificação, exorbitando o que a legislação previa. Dois fatores podem justificar essa excelência: primeiro porque o instrutor militar era o Tenente Ildefonso Escobar, oficial

²⁹ Existe uma considerável gama de informações com muita precisão sobre essa instituição disponível em: <<http://www.relembancas.com>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

muito respeitado e elogiado nesse período por sua inteligência e dedicação, sendo, por isso, indicado como responsável técnico pela redação da Revista “O Tiro” nos anos de 1909 e 1910³⁰; segundo porque o proprietário do colégio era o Engenheiro Alfredo de Paula Freitas, formado na Escola Central³¹ – depois Escola Politécnica –, entre 1871 e 1878, tendo, mais tarde, exercido a docência nesta instituição³², o que certamente conferiu um grau de exigência maior para com sua escola.

Como comprovação do alcance das E.I.M., na tabela abaixo apresento um panorama do número das que existiam no ano de 1925. Durante o período concernente ao recorte cronológico desta pesquisa, houve uma variação constante desse número, por diversas motivações.

Tabela 1

Relação das Sociedades de Tiro Confederadas e Estabelecimentos de Ensino, Educação e Associações que recebem Instrução Militar

ESTADO	QUANTIDADE
Alagoas	13
Alto Juruá	1
Amazonas	4
Bahia	43
Ceará	36
Distrito Federal	25
Espírito Santo	5
Goiás	7
Maranhão	3
Mato Grosso	3
Minas Gerais	137
Pará	14
Paraíba	12
Paraná	15
Pernambuco	40
Piauí	6
Rio de Janeiro	33
Rio Grande do Norte	10

³⁰ Segundo O Tiro Nº 15 (1910, p. 285), Escobar, em 1910, também acumulava a função de instrutor de tiro do Tiro Brasileiro Petropolitano-Nº 12 e era representante do Inspetor da 8ª Região Militar (Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais).

³¹ Na Escola Central, uma instituição de ensino superior militar com estrutura docente exercida maciçamente por militares, havia concomitantemente o curso de Engenharia e Ciências Militares para militares e engenharia civil para civis.

³² Pode ser verificado na Ata nº 4, sessão nº 10, de 23 de novembro de 1889, da Congregação da Escola Polytechnica.

Rio Grande do Sul	109
Santa Catarina	21
São Paulo	135
Sergipe	5
TOTAL	677

Fonte: Relatório do Ministro da Guerra de 1925, p. u2259/000275 a 000292.

Pela tabela acima, é possível perceber que em todos os estados e distrito federal – Alto Juruá era a designação do atual estado do Acre – havia ao menos uma E.I.M.. mesmo diante de um alcance nacional, não foi possível atingir 100% das instituições de ensino civis. Houve algumas dificuldades para isso, dentre elas, a incapacidade do exército de fornecer oficiais e/ou sargentos para todas as instituições devido às restrições de efetivo e, a falta de condições mínimas de muitas instituições para possuírem E.I.M.³³.

Considerações Finais

Estando este 22º Encontro comemorando o aniversário de vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, apelidada de Lei Darcy Ribeiro, trago à cena da História da Educação Brasileira, a primeira ação governamental na área da educação, com a intenção de servir de parâmetro para um eixo pedagógico comum, válido nacionalmente.

Mesmo diante de uma história educacional que remonta ao século XVI, somente por iniciativa do Ministério da Guerra em 1908, o Brasil manifestou-se decididamente interessado em uma pedagogia escolar universalizante de formato legal. Partindo do pressuposto que as leis são formuladas segundo os interesses de quem as deseja e luta por elas, essa lei sobre serviço militar que atingiu grande parte da juventude escolar, estava embasada na necessidade de ser formado um contingente militar de reservistas capazes, inteligentes e patriotas.

A partir dessa lei foi surgindo com o tempo, outras iniciativas problematizando e propondo novas interpretações para a melhoria da educação nacional. Dois desses esforços – dentre tantos que houve com o mesmo propósito –, são a Constituição Federal de 1934, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, frutos da discussão de acalorados debates e propostas.

³³ Entre outras condições, para se ter uma E.I.M. era necessário um número mínimo de alunos inscritos.

Na Constituição Federal de 1934, em seu capítulo segundo, “Da Educação e da Cultura”, há um conjunto expressivo de responsabilidades e tarefas educacionais pela primeira vez em um texto constitucional, elegendo a educação como uma preocupação de primeira grandeza, qualificando a família, a União, Distrito Federal, Territórios e Estados como responsáveis pela educação, sob a tutela das Diretrizes da Educação Nacional formuladas pela união. Em grande parte, o que se têm como princípios e fundamentos para a sua aplicação, já compunham o preconizado pelos militares quando instituíram as Escolas de Instrução Militar.

Quanto à nossa LDB de 1996, derradeiro marco regulatório da educação nacional – produziu um significativo avanço na gestão e interpretação das necessidades educacionais –, disserta de maneira abrangente sobre as competências e responsabilidades pelas políticas educacionais, guardando também em sua estrutura essencial, os mesmos princípios e fundamentos gerados pela intervenção militar na educação em 1908, e mantidos na constituição de 1934.

Por essas razões, considero que a Lei nº 1.860 de 4 de janeiro de 1908, destinada a regular o alistamento e sorteio militar e reorganizar o exercito, uma lei de interesse estritamente militar, através de seu Artigo nº 98, foi a primeira lei de alcance nacional destinada a regular a educação.

Referências

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro Nº 1** – Revista da Confederação do Tiro Brasileiro. Capital Federal: Officina Typographica da Escola Gerson, 14 de janeiro de 1909 (reimpressão modificada de 1914).

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro Nº 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 de Guerra Nº II** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra (Ministerio da Guerra): revista bimensal de assumptos militares. Capital Federal: Quartel General do Exercito, março e abril de 1927.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra Nº IV** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra (Ministerio da Guerra): revista bimensal de assumptos militares. Capital Federal: Quartel General do Exercito, julho-agosto de 1927.

BRASIL. **Decreto nº 6.947**, de 8 de Maio de 1908 - Approva o regulamento para execução do alistamento e sorteio militar estabelecidos pela lei n. 1.860, de 4 de janeiro de 1908. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6947-8-maio-1908-511501-norma-pe.html>>. Acesso em jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.660**, de 5 de Abril de 1911 - Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18732#>>. Acesso em: jan., 2014.

BRASIL. **Lei nº 284 de 30 de julho de 1895**. Fixa as forças de terra para o exercício de 1896. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18729#>>. Acesso em: jan., 2014.

BRASIL. **Lei 1.860 de 4 de janeiro de 1908**. Regula o alistamento e sorteio militar e reorganiza o Exercito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-publicacaooriginal-103780-pl.html>>. Acesso em já., 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jul., 2016.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - **Relatórios do Ministro da Justiça e Negócios Interiores de 1908** – Incumbências do Ministério. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1901/000004.html>>. Acesso em: mai., de 2015.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - **Relatórios do Ministro da Guerra de 1925**. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2259/000288-000289 e <[000291.html](http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2259/000291)>. Acesso em: jun., 2014.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - **Relatórios de Presidentes de Províncias**. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: mai., de 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

COLÉGIO PAULA FREITAS. Disponível no Blog: <<http://www.relembrancas.com>>. Acesso em: 6 de fev., 2015.

TAMBARA, Elomar Antônio Callegaro. **A Educação no Rio Grande do Sul Sob o Castilhismo**. 1991. 600 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ. Museu da Escola Politécnica-MEP.

A ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS E O AQUARTELAMENTO DOS MENINOS DESVALIDOS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS (1861 A 1889)

Hardalla Santos do Valle
PPGE/FaE/UFPEL

hardalladovalle@gmail.com

Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem o objetivo de abordar a instauração da Escola de Aprendizes Marinheiros na cidade do Rio Grande, nos anos de 1861 a 1889. No bojo da cultura escolar são discutidos os princípios dessa instituição e suas ações de cunho correccional e de ensino de ofícios, referentes aos meninos desvalidos ou em situação de vulnerabilidade. Como alicerce teórico-metodológico utiliza-se a História Cultural, para a análise documental de decretos e dos jornais O tempo e Echo do Sul. Constata-se que esta escola foi parte de uma ação imperial que visava a formação de futuros marinheiros, por meio da disciplina e do trabalho.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Marinheiros, Desvalidos, Ensino de ofícios

Introdução

No ano de 1861, ao andar pelas ruas da cidade do Rio Grande, era possível encontrar associações, teatros, igrejas, bibliotecas e um bom número de jornais. As praças eram espaços de sociabilidade, que integravam os momentos de lazer da população, ao lado dos clubes de bailes, das cafeterias, das confeitarias, das apresentações de circos, das festas populares e da praia do Cassino. Por ser um dos primeiros núcleos oficiais do estado e localizar-se em uma região litorânea, estratégica, a cidade possuía muitos órgãos oficiais e trabalhadores, que atuavam na alfândega, no porto e demais aparatos administrativos¹.

O comércio era realizado de forma muito ativa. Pavilhões de diversas nações fluuavam no porto. O movimento consistia, principalmente, da negociação de couros secos, lãs, ossos, sebos, crinas e carne seca²

O Arsenal da Marinha³, com trapiche próprio, emprestava suas instalações à capitania. O prédio pertencia ao governo imperial e o objetivo do arsenal era a construção de pequenas embarcações e reparos. Entre as atribuições dos efetivos da Marinha, constavam ainda a organização do tráfego de embarcações pela barra, com procedimentos que disciplinavam a atividade, e a administração dos faróis do litoral para auxiliar a navegação (CESAR, 2016).

¹ Para maiores informações ver: LONER (2001), TORRES (2015) e CESAR (2016).

² Para maiores informações ver: BAGUET (1997, p.31 a 34).

³ Que nessa localidade funcionou entre os anos de 1846 a 1852 (CESAR, 2016).

NessP cenário, pelo decreto nº 2725, de 12 de Janeiro de 1861, foi criada a Escola de Aprendizes Marinheiros em Rio Grande. Parte integrante de uma ação imperial, posta em prática em diversas regiões do país, essa escola foi responsável pelo amparo, ensino de ofícios e recolhimento de meninos desvalidos, entre 10 e 17 anos de idade. Nos jornais publicava-se a importância sociocultural da instituição à cidade, ao lado das fugas de alunos, das ações de coerção e do medo que essas causavam à camada menos privilegiada da população.

Muitas lacunas residem acerca da história dessa instituição. Por que ocorreu a instauração da Escola de Aprendizes Marinheiros em Rio Grande? Que tipo de ensino era planejado para os meninos desvalidos? Que tipo de ensino foi colocado em prática?

Atualmente, não há estudos específicos sobre essa escola. Duas obras relatam a sua existência: Loner (2001) e Cesar (2016). O que se encontra de forma vasta, são pesquisas que mencionam a ordem imperial de criação de uma Escola de Aprendizes Marinheiros no estado do Rio Grande do Sul. Sendo possível elencar: Franco (1988), Cunha (2000), Silva (2003), Castro (2007), Machado (2007), Castro (2008), Silva (2011) e Lima (2013).

Nesta direção se delimitou os anos de 1861 a 1889, como marco temporal desta pesquisa. O primeiro, por ser o ano da instauração da escola. O restante do recorte por abarcar o período imperial, época da criação e de maior incentivo às Escolas de Aprendizes Marinheiros no Brasil. Todavia é preciso salientar que esse modelo institucional funcionou, em algumas regiões, até a primeira década da República Velha⁴

Como aporte teórico-metodológico, a História Cultural (BURKE, 2008 e CERTEAU, 1997) ampara a análise documental (SAMARA e TUPY, 2010) dos jornais *O tempo* e *Echo do Sul*, bem como dos decretos que estão disponíveis no acervo da Biblioteca Digital da Câmara do Deputados. Essa escolha foi pautada na crença de que os questionamentos sobre o documento, seus silêncios, suas ausências e seus vazios sempre devem estar presente no trabalho do pesquisador, por constituírem fragmentos indiciários que evocam sentido ao conhecimento produzido.

A Cultura escolar, surge como um respaldo que permite observar a relação da escola com a sociedade no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o cotidiano das aulas e expressam nele as contradições sociais. Malikoski e Kreutz (2014) lembram ainda que essa categoria possibilita o processo de compreensão de símbolos, normas, códigos e condutas que formam os discursos e as representações de consensos sobre os fenômenos e os objetos da escola.

Com esta base, a seguir serão analisadas as práticas educativas previstas às Escolas de Aprendizes Marinheiros. Logo após, serão discutidos os dados sobre a instauração dessa escola na cidade do Rio Grande. Desse modo, busca-se aqui partilhar reflexões que possam contribuir

⁴ São exemplos dessa continuidade: Sergipe, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

com os estudos sobre ensino de ofícios, infância desvalida e estabelecimentos oficiais de ensino a ela destinados.

As Escolas de Aprendizes Marinheiros

No início do século XIX, a transformação do Brasil em sede do governo português propiciou um novo olhar do Estado para a educação. Foram criados no Rio de Janeiro: em 1808, as cadeiras de anatomia e cirurgia e a Academia da Marinha; em 1810, a Academia Real Militar; em 1814, o curso de agricultura e; em 1818, o curso de Desenho Técnico. Muller (2010), acrescenta a esse quadro a chegada de muitas pessoas à colônia, o que inevitavelmente implicou maior necessidade de bens indispensáveis à sua acomodação e sobrevivência. Assim sendo o objetivo principal da abertura de cursos, a formação de profissionais necessários à manutenção da vida cotidiana da Corte e de especialistas preparados para conflitos bélicos.

Quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia sujeitos livres a se transformarem em operários. Contudo, o trabalho não era imposto a qualquer homem livre. Essa ação de obrigatoriedade era efetivada somente àqueles que, social e politicamente, não possuíam condições de resistir. Como afirma Cunha (2005, p.3):

O procedimento era o mesmo empregado na formação das guarnições militares e navais: a prisão dos miseráveis. Procedimento semelhante era adotado com os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral. Eles eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros até que, formados e depois de certo número de anos de trabalho como operários, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar.

Enviar crianças pobres, órfãs e enjeitadas para instituições militares não supria apenas a necessidade de força bélica. De forma estratégica, o Estado recorria às instituições assistenciais para tirar das ruas aqueles jovens que considerava uma ameaça à ordem estabelecida, pela ociosidade e abertura a todo tipo de vício. O discurso médico também validava essa postura, ao afirmar ser a rua “a grande escola do mal” e o “espaço de produção dos futuros delinquentes” (MARCÍLIO, 1998). Nos jornais⁵, esse ponto de vista era endossado com alertas à nação sobre a necessidade de guardar e separar em espaços produtivos aqueles meninos que representavam a massa futura de trabalhadores.

Tendo por base essas concepções, 18 Escolas de Aprendizes Marinheiros foram fundadas no Brasil entre os anos de 1840 a 1875. De acordo com Venâncio (2000, p.198), essa foi a

⁵ Echo do Sul.

primeira vez se criou no país instituições inteiramente públicas para menores que não podiam permanecer sob a custódia dos hospitais ou de responsáveis.

Para ser considerado um aprendiz marinho, a criança/jovem deveria ser alistado⁶ em uma dessas escolas, dispostas pelos seguintes decretos:

Tabela 1 - Decretos de instauração das Escola de Aprendizes de Marinheiros nos estados brasileiros

Rio de Janeiro	Decreto nº 148, de 27 de Agosto de 1840
Pará	Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855
Bahia	Decreto nº 1.543, de 27 de Janeiro de 1855
Pernambuco	Decreto nº 2.003, de 24 de Outubro de 1857
Santa Catarina	Decreto nº 2.003, de 24 de Outubro de 1857
Mato Grosso	Decreto nº 2.74, de 12 de Janeiro de 1861
Maranhão	Decreto nº 2.725, de 12 de Janeiro de 1861
Rio Grande do Sul	Decreto nº 2.725, de 12 de Janeiro de 1861
Espírito Santo	Decreto nº 2.890, de Fevereiro de 1862
Paraná	Decreto nº 3.347, de 26 de Novembro de 1864
Ceará	Decreto nº 3.347, de 26 de Novembro de 1864
Sergipe	Decreto nº 4.142 de 05 de abril de 1868
São Paulo	Decreto nº 4.112, de 29 de Fevereiro de 1868
Paraíba	Decreto nº 4.680 de 17 de Janeiro de 1871
Amazonas	Decreto nº 4.680 de 17 de Janeiro de 1871
Rio Grande do Norte	Decreto nº 5.181, de 16 de Dezembro de 1872
Piauí	Decreto nº 5.309, de 18 de Junho de 1873
Alagoas	Decreto nº 5.847 de 2 de Janeiro de 1875

Fonte: dados extraídos da Biblioteca virtual da Câmara dos Deputados.

Um aspecto comum a todos estes decretos, é o fato de que seguiam alguns critérios regulamentados⁷ para o ingresso nas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Entre esses: o menor deveria ser cidadão brasileiro, ter a idade de 10 a 17 anos e ser de constituição robusta e própria para a vida no mar.

O número de aprendizes⁸ seria preenchido com menores voluntários ou órfãos e desvalidos que fossem enviados pelas autoridades competentes ou alistados pelos pais, tutores ou qualquer indivíduo responsável. Pode-se assim inquirir que, com certa facilidade, qualquer pessoa poderia inscrever os meninos na escola, bastando assinar o alistamento. Também poderiam ser admitidos aqueles que, possuindo menos de 10 anos de idade, fossem julgados com suficiente desenvolvimento físico para o aprendizado.

⁶É interessante mencionar que a palavra **alistar** aparece nos decretos, ao invés de **matricular**. Os *meninos deveriam ser alistados na escola*. Certeu (1982) lembra que a palavra integra o material verbal suscetível de ser organizado no enunciado de um pensável ou de um pensado, ou seja, a palavra tem o poder de exprimir, ao mesmo tempo, o sentido real e um sentido que viria nela. Nessa direção, enfatiza-se que o ato de solicitar o alistamento dos alunos remete não apenas à matrícula, mas a um recrutamento de sujeitos, uma seleção de futuros marinheiros.

⁷Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855 e Decreto nº 2.003, de 24 de Outubro de 1857.

⁸ Não há uma determinação geral do número de alunos por instituição. Lima (2013), afirma que esse aspecto era decidido conforme as diferenças e circunstâncias de cada localidade. No Rio Grande do Sul esse número era de 98 alunos.

Esses critérios conduzem à percepção de que existia uma abertura à subjetividade na seleção dos meninos. Segundo Lima (2013) o recrutamento de pessoas em tenra idade, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, era comum para suprir as guarnições. Isso porque acreditava-se que iniciados ainda muito jovens, eles poderiam dominar melhor a técnica de comando dos navios e aprender diversas operações complicadas, as quais demandavam uma prática longa e exaustiva. Loriga (1996, p.17) problematiza os desdobramentos socioculturais dessa prática, quando sugere que o serviço militar acabava funcionando como uma ponte para o ingresso do menino no mundo dos adultos. A imagem do menino que desempenha as tarefas militares como se já fosse um homem pode ser considerada um rito de passagem, que assegurava a emancipação econômica, afetiva e sexual do jovem.

Contudo, se para ingressar existia alguma flexibilidade nas normas, para sair da instituição o mesmo não ocorria. O artº 13, do Decreto nº 1.517, de 1855 declarava que: “os aprendizes que assentarem praça nas filiais serão conservados nelas o tempo que for julgado suficiente para irem, gradualmente, se acostumando com a vida no mar, e a separação de suas famílias, sendo então remetidos para a companhia situada na Província”. Dessa forma, legitimava-se que o tempo de formação do aluno era decidido pelo inspetor da escola. O que pode ser ponderado tanto como um subsídio para desmandos institucionais com aqueles meninos que lá não queriam estar, como para a permanência e a formação de meninos que pretendiam seguir a carreira na Marinha.

Venâncio (2000), afirma que era esperado que os garotos mantidos pelo poder público tivessem a pátria como pai e mãe e os demais aprendizes como irmãos; eles formariam então os denominados “batalhões da esperança”⁹. E, supostamente, dedicariam à nação todo o amor, fidelidade e lealdade que os demais costumavam consagrar aos familiares.

No que tange às especificidades do ensino que deveria ser ministrado, era estipulado que:

A instrução militar dos aprendizes marinheiros começará por aprenderem a entrar em forma, perfilar, volver à direita e à esquerda, marchar a passo ordinário e dobrado, e etc, até a escola de pelotão; o manejo das armas brancas, a nomenclatura da palamenta, carreta e peças de artilharia, e o uso que tem cada um destes instrumentos. A instrução náutica consistirá em aprenderem os misteres relativos à arte de marinheiro, como fazer

⁹ Para maiores informações ver: LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

pinhas, costuras, alças, nós, e etc, coser pano, entralhar e, finalmente, aparelhar, e desaparelhar um navio. Esta instrução poderá ser adquirida na casa do aparelho e na das velas do Arsenal, ou a bordo de algum dos navios, que estacionarem na Província. Os menores aprenderão também a ler, escrever, contar, riscar mapas, e a doutrina Cristã, servindo-lhes de mestre o Capelão do Arsenal, ou um Oficial Marinheiro, que tiver as habilitações necessárias. Sempre que for possível, terão os aprendizes exercício de natação, tomadas aquelas cautelas ordenadas pelo Regimento provisional da Armada em tais ocasiões. O serviço do Quartel será feito de forma análoga ao que se pratica a bordo dos Navios da Armada, com aquelas modificações ou ampliações que o local exigir (Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855).

Observa-se que era oferecida a instrução primária e militar nessas escolas. Porém, o foco central era a formação para o ofício de marinheiro. O aprendizado do “saber fazer” e o alcance de um bom preparo físico eram aspectos que recebiam atenção. Os professores, eram os próprios capelões ou oficiais. Ter as habilitações necessárias¹⁰, era o único critério para o exercício da docência. A doutrina Cristã está entre os conteúdos. O que acaba sendo coerente, um vez que, a religião católica carrega nesse período uma forte expressão de controle social, e isso era desejado pela escola. Encontra-se aqui o desejo de remodelamento dos comportamentos, que Julia (2012) associa a profunda formação do caráter e das almas, que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.

Na esteira dessas ideias, cabe salientar que é foco desse estudo analisar “tanto o conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar como, o conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2012, pág.10). Assim, após a abordagem dos regulamentos, apresenta-se a seguir alguns vestígios desse modelo institucional.

O aquartelamento dos meninos desvalidos na cidade do Rio Grande

Aquartelar. Essa é uma expressão de cunho militar que aparece muito nos documentos analisados, como sinônimo de alojar, acolher e asilar. As primeiras discussões que encontramos sobre a fundação da Escola de Aprendizes Marinheiros em Rio Grande, são relacionadas ao prédio em que os meninos seriam “aquartelados”. A notícia¹¹ mencionava a preocupação do Capitão do Porto. Ele estava aceitando propostas para algumas obras, no armazém do depósito naval, que realizaria para a fundação da instituição de meninos. Porém, por ordem superior, acabou sendo utilizada para esse fim a casa em que funcionava a Capitania do Porto.

¹⁰ Não são especificadas nos documentos quais seriam as habilitações necessárias.

¹¹ Jornal O tempo, 1937.

Figura 1 - Escola de Aprendizes Marinheiros (década de 1900)

Fonte: FONTANA, Amilcar. Álbum Ilustrado da cidade do Rio Grande: aspectos antigos e modernos (1850-1912). Athelior fotográfico (s/ano)

O espaço físico que se vê na fotografia apresentada, é exaltado no jornal *O tempo*, por meio de poesias ufanistas sobre “as velhas árvores que abrigam à sua sombra bravos marujos” e “o velho sobrado da Rua Pedro II¹² em cuja salas brilharam os ilustres nomes da Marinha”. Embora a fachada não remeta a um prédio condenado, são vastas as notas sobre os estragos que os anos causaram ao lugar em que era situada a escola, bem como o perigo que constituía para aqueles que lá residiam. Na porta, percebe-se 3 meninos com uniformes brancos. Esses uniformes eram custeados pelo Almojarifado da Marinha da Província, mediante pedidos feitos pelo Escrivão e rubricados pelo Comandante responsável da escola. Do mesmo modo, funcionava para qualquer objeto que fosse necessário ao aprendizado dos meninos¹³

Em relação aos argumentos à vinda desta instituição para a cidade, nos jornais discorria-se sobre a importância geográfica de Rio Grande para o transporte marítimo e à proteção das fronteiras litorâneas, e como esses aspectos a configurariam um bom lugar para a formação de

¹² Hoje, avenida Dom Pedro II.

¹³ Decreto nº 1 .517, de 4 de Janeiro de 1855

futuros marinheiros¹⁴. Fatores que vão ao encontro dos critérios de seleção das sedes escolares da Marinha, relatados por Lima (2013).

O ensino ministrado cultivava os preceitos decretados. A busca pela formação do bom marinheiro era prioridade. Os alunos passavam, periodicamente por inspeções de oficiais vindos de outras regiões. A organização e distribuição do tempo para os diferentes exercícios e lições, marcando as horas e a duração de cada um, ficava à cargo dos oficiais encarregados de ministrar as lições, com a devida aprovação do Comandante da Companhia¹⁵.

Ao direcionar a análise para os primeiros membros da escola, encontra-se a seguinte especificação:

A companhia de Aprendizes Marinheiros desta cidade foi criada pelo Decreto nº 2.725, de 12 de Janeiro de 1861, nesses termos: Ei, por bem, usando da autorização dada no artº 6, parágrafo 1 da lei nº 1.100 de 18 de Setembro, criar duas companhias de Aprendizes Marinheiros, uma na Província do Maranhão e outra na de São Pedro do Rio Grande do Sul, as quais serão regidas pelo regulamento mandado observar o Decreto nº 2.003 de 24 de Outubro de 1857 em companhias idênticas criadas nas Províncias de Pernambuco e Santa Catarina. O pessoal desta companhia compunha-se de 65 indivíduos a saber: um Capitão Tenente Comandante, um Primeiro Tenente; um Comissário; um Escrivão; um Primeiro Sargento; um Mestre de Armas; dois Marinheiros de Classe; um de Segunda Classe; 53 aprendizes; um pífano e um tambor. Faltava pois, 45 menores para perfazer o número de 98 que era fixado (Jornal O tempo, Rio Grande, nº 155, de 15 de Junho de 1937).

É possível notar que, para além da descrição do quadro de oficiais, afirma-se que essa equipe inicial era composta por 53 aprendizes. Essa situação pode ser explicada tanto pelo alistamento de meninos desvalidos rio-grandinos, como pelo deslocamento de aprendizes de outras localidades. Cumpre sublinhar que quando um aluno era considerado exemplar, uma das formas de recompensá-lo era a condução para experiências em outras sedes. Além disso, qualquer autoridade oficial poderia encaminhar meninos de outras regiões à escola de aprendizes, como forma de punição ou disciplinamento¹⁶.

À vista disso, ressalta-se que o cumprimento das ordens, dos deveres, e do respeito à hierarquia, assim como o asseio e o bom comportamento em serviço e nas ruas, eram práticas cruciais na disciplina das Escolas de Aprendizes Marinheiros. O não cumprimento dessas práticas, por qualquer indivíduo fardado, era considerado como um desprezo ao serviço militar. Conduta que era pouco tolerada.

¹⁴ Jornal Echo do Sul, 1890.

¹⁵ Jornal Echo do Sul, 1887-1888 e Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855

¹⁶Para maiores informações ver: Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e LONER (2001).

Segundo Lima (2013), para a Marinha a indisciplina e o mau comportamento não se resumiam à insubordinação, mas englobavam maior número de deveres em relação às normas militares e a sua representatividade, frente aos cidadãos e aos cofres públicos. Para garantir a disciplina, considerava-se que o castigo corporal deveria ser largamente utilizado¹⁷. Seguia-se a lógica de que aquele que foi faltoso deveria servir exemplo à guarnição. Aspecto que pode ser evidenciado também como exercício de reafirmação da dominação. Esperava-se que o marinheiro entendesse que nova falta seria acompanhada de novo castigo. Essa prática deveria garantir também a permanência da quantidade necessária de marinheiros, pois enviá-los a Conselho de Guerra¹⁸ para serem julgados era considerado o mesmo que perdê-los (NASCIMENTO, 2001).

Em um outro prisma, estava a sociedade que conhecia a forma como a Marinha atuava. O que causava, muitas vezes, medo à camada menos privilegiada, que poderia ver os seus filhos serem considerados pelas autoridades oficiais como meninos ociosos e baderneiros, que deveriam ser encaminhados à Escola de Aprendizes Marinheiros. Tal situação, era tão costumeira que as famílias redobravam seus cuidados com garotos. De acordo com Loner (2001, p.42) “devido ao pega-pega de menores, todos os verões, [...] as mães pobres tratavam de metê-los nas escolas e nos ofícios”.

Um aspecto interessante é que muitos meninos eram trazidos de Pelotas, para a instituição¹⁹. Do mesmo modo, muitas fugas ocorriam àquela cidade. Situação que era punida pelas autoridades locais:

Aprendizes marinheiros.

Da Companhia de Aprendizes de Marinheiros fugiram cinco menores, supondo-se que tenham ido para a cidade vizinha. A pedido do s.r. capitão do porto, o delegado da polícia daquela cidade trata de descobrir se eles lá se acham. A autoridade pelotense está disposta a aplicar rigorosamente a lei contra quem haja acoitado aqueles desertores (Jornal Echo do Sul, quinta-feira, 1º de fevereiro de 1889).

Em um lugar com uma rotina tão rígida, e alguns ingressos compulsórios, era de se esperar que os meninos tentassem burlar, resistir, ao que era impostode alguma maneira. Fugas eram muito comuns. Além disso, o alistamento tinha pouca procura, o número de alunos estava sempre abaixo do que era desejado.²⁰ Tais circunstâncias, são resistências que espelham as tensões entre as normas estabelecidas e a configuração sociocultural que se tinha. Vidal e Schwartz (2010), chamam a atenção para o fato de que as instituições não são apenas locais de

¹⁷ O tipo mais comum, era a chibatada LIMA (2013).

¹⁸ Para maiores informações ver: Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e LIMA (2013).

¹⁹ Loner (2001) e Jornal Echo do Sul (1888-1889).

²⁰ A escola inicia com uma lacuna de 45 alunos, para completar os 98 necessários. Em outros anos (1871, 1880, 1886) é abordado no jornal Echo do Sul que meninos haviam ingressado na Escola de Aprendizes Marinheiros, quase completando o número que faltava para fechar a quantidade de alunos estipulada.

transmissão de conhecimentos, de inculcação de comportamentos, mas são também lugares de luta, de ressignificações, pois normas e práticas são ações humanas criativas, ativas e, desse modo, estão imbricadas com o meio social.

Enfatiza-se ainda que a Escola de Aprendizes Marinheiros foi, ao lado da Roda dos expostos²¹, uma das primeiras instituições de assistência aos desvalidos, instauradas em Rio Grande. Em um local onde havia altos índices de mortalidade, doenças, e abandono de crianças²², essa instituição pode ser percebida como uma opção de sobrevivência e ascensão aos meninos.

Se tem assim, uma relação multifacetada em que a escola estudada, com objetivos e princípios claros e próprios do seu tempo, abriu o leque de possibilidades de trabalho para jovens que jamais teriam como custear sozinhos algum curso de ofício. Ao lado, a camada menos abastada da sociedade sentia receio da coerção e da rígida disciplina, mas sem muitas opções, legava uma parcela da sua infância enfeitada ao zelo das guarnições.

Considerações finais

Por tudo o que foi exposto, pode-se apreender que a Escola de Aprendizes Marinheiros foi instaurada em Rio Grande, por razões estratégicas, que permitiam à localidade ser um bom ancoradouro para a formação de futuros marinheiros. O ensino planejado para essa escola estava de acordo com os decretos imperiais que determinavam os conteúdos a serem ministrados, bem como a disciplina que deveria ser imposta. Em relação ao ensino que foi efetivado, a análise documental propiciou a compreensão de que os conteúdos foram àqueles idealizados. Todavia, a rigidez disciplinar que foi empregada, nem sempre promoveu os resultados esperados, esbarrando em ações de resistência.

Para chegar à esse panorama, primeiramente foi analisada a gênese das Escolas de Aprendizes Marinheiros no país, bem como os princípios que as orientavam. O direcionamento legislativo a certa liberdade de ação educativa aos oficiais responsáveis pela escola, foi salientado. Assim, como a idealização de um bom marinheiro, que contava com o período da infância para a sua formação.

A respeito da Escola de Aprendizes Marinheiros de Rio Grande, foram abordados dados sobre o prédio da instituição, como se organizavam os conteúdos e como se configurava a ordem, os deveres e punia-se a insubordinação. Nessa linha, foi investigada a reação da

²¹A Casa da Roda dos Expostos era um local, situado na antiga Rua da Praia (atual Marechal Floriano), cedido pela câmara municipal de Rio Grande para assistência dos menores que eram abandonados no Hospital Santa Casa. Essa casa era administrada pelos membros gestores do Hospital Santa Casa. Para maiores informações: TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos do Rio Grande. **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 20, 2006. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/biblos/article/view/724>

²² TORRES (2006).

sociedade e dos alunos a essa organização escolar, o que evidenciou uma complexa relação entre a instituição e os sujeitos.

Por fim, é preciso acrescentar que este estudo não se esgota neste trabalho pela complexidade e riqueza do tema tratado. Contudo, foi intenção não apenas discorrer sobre uma instituição sobre a qual há escassas menções, mas suscitar questões e análises acerca de um contexto educacional propiciado para meninos em situação de vulnerabilidade. Lócus repleto de conflitos socioculturais, que vem ganhando força dentro dos estudos históricos educacionais.

Referências

- BAGUET, Alexandre. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CASTRO, César Augusto. Navegar é preciso: a Escola de Aprendizes Marinheiros no Maranhão Império. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**. O ensino e a pesquisa em história da educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2007. Disponível em:
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/652.pdf>
- CASTRO, Reginaldo. **Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874-1915):** história de uma instituição educativa. Teresina: EDUFPI, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982.
- _____. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CESAR, Willy. **A cidade do Rio Grande: do big bang a 2015**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **O ensino de ofícios no primórdio da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2005.
- DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DECRETOS IMPERIAIS (1840 a 1875)**. Biblioteca Virtual da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/interacao/servinteracao/bibliotecavirtual.html>
- FONSECA, Thais Nivea de Lima. **Instrução e assistência na Capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 39 set/dez. 2008.

FONTANA, Amílcar. **Álbum Ilustrado da cidade do Rio Grande: aspectos antigos e modernos** (1850-1912). Athelieer fotográfico (s/ano).

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **O ensino de ofícios manufatureiros dirigido aos menores abandonados: Brasil - 1870/1930**. Dissertação de mestrado: PPGE-PUC/RS, 1988.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em:

<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>

LIMA, Solyane. **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa** (1868-1905). Tese de doutorado: PPGE-UFMG, 2013.

LONER, Beatriz. **Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande** (1888-1930). Pelotas: UFPEL, 2001.

LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MACHADO, Gisele. **Escreveu não leu, o pau comeu: a Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado: PPGE-UFSC, 2007.

MALIKOSKI, Adriano e KREUTZ, Lucio. A cultura escolar como categoria de análise na produção de narrativas históricas sobre educação. **Revista Textura** Canoas n.32 p.245-260 set./dez. 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MULLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.40, p. 189-211, dez.2010.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **A ressaca da marujada: recrutamento e disciplina na Armada Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Rosenilda Maria. Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí: história de uma instituição educativa. In: **Anais do XII Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, João Pessoa, 2003.

SILVA, Wandoberto Francisco da. O destino dos filhos pobres, órfãos e enjeitados de Pernambuco: as companhias de Aprendizes da Marinha (1847-1857). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos do Rio Grande. **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 20, 2006. Disponível em:

<http://www.seer.furg.br/biblos/article/view/724>

_____. **História do município do Rio Grande**. Rio Grande: Pluscom, 2015.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador (séculos XVIII e XIX). Campinas, SP: Papyrus, 1999.

A CARTILHA SARITA E SEUS AMIGUINHOS E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS: DA MATERIALIDADE AO USO POR UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Indiara Gaia da Silva
Aluna do Curso de Graduação em Pedagogia
Bolsista PROBIC-FAPERGS
Universidade Federal de Pelotas
Indigsilva10@gmail.com

Eliane Peres
Professora da Faculdade de Educação
Universidade federal de Pelotas
eteperes@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “Produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (1940 - 1980)”, desenvolvida no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-PPGE/FaE/UFPel). O objetivo do presente texto é descrever a cartilha *Sarita e seus amiguinhos* e o método nela utilizado, o global de contos. Além disso, o intuito é apresentar dados sobre o uso da referida cartilha no contexto escolar a partir de uma entrevista realizada com uma professora que alfabetizou alunos utilizando este livro.

Palavras chaves: História da Alfabetização, cartilha, Sarita e seus amiguinhos, método global de contos

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de um 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) e desenvolvido no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), do qual a primeira autora é bolsista PROBIC-FAPERGS e a segunda, a coordenadora geral. O referido grupo de pesquisa é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel)¹ e tem procurado estabelecer uma política de recolha,

¹ Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vania Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação.

tratamento e guarda de objetos da cultura escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional. O grupo de pesquisa HISALES possui, atualmente, seis acervos: I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita; II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940-1980; III) caderno de alunos (do período de 1930 até a atualidade); IV) cadernos de planejamento de professoras de professoras alfabetizadoras (dos anos de 1960 aos dias atuais); V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar; VI) escritas pessoais e familiares (agendas, caderno de recordações, diários, cartas, lembranças de batismo, etc.).

O objetivo mais amplo da investigação em andamento é compreender a produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos, produzidos por autoras sul-rio grandenses, nas escolas gaúchas. Contudo, o estudo aqui apresentado é especificamente acerca da cartilha *Sarita e seus amiguinhos*, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehrn e Jandira Cardias Szechier e publicada pela Editora Brasil. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o método empregado na cartilha *Sarita e seus amiguinhos*, qual seja: o método global de contos, fazer uma descrição dessa cartilha, e mostrar a percepção de uma professora que durante longos anos fez uso desse livro e foi entrevistada² para a pesquisa.

O trabalho está dividido em três partes: na primeira, fazemos uma descrição da cartilha e apresentamos o método global de contos empregado em *Sarita e seus amiguinhos*; na segunda, discutimos aspectos da divulgação do método no Rio Grande do Sul, que permite compreender o contexto de produção e uso da referida cartilha; por fim, destacamos alguns elementos sobre o uso da cartilha a partir da entrevista realizada com uma professora que alfabetizou alunos utilizando o livro supracitado.

1. *Sarita e seus amiguinhos*: descrição da cartilha e do método global de contos

O exemplar da cartilha *Sarita e seus amiguinhos* que utilizamos para apresentar e fazer a descrição é de 1957, na 26ª edição (a mais antiga com data e edição localizada no acervo HISALES, no qual há um total de 04 exemplares)³. A mesma foi publicada pela Editora Brasil e faz parte da Coleção Didática do Brasil, integrada na série “Iracy”. Com

Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social *Facebook* (HISALES).

²A entrevista foi concedida ao integrante do grupo de pesquisa HISALES, Lucas Gonçalves Soares, em 20 de julho de 2015, em Canguçu, RS.

³ Os 04 exemplares disponíveis no grupo de pesquisa HISALES são das seguintes edições e datas: Sem data/Sem edição; 26ª ed./1957; 54ª ed./1958; 109ª ed./Sem data.

medidas de 16x22cm e 126 páginas, este exemplar contém a informação de que a cartilha consta na relação de livros indicados, para uso nas escolas primárias, pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, da Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CPOE/SEC-RS), órgão responsável pelo controle, orientação e acompanhamento das escolas gaúchas, entre os anos de 1942 e 1970 (PERES, 2000; QUADROS, 2006).

Tendo como personagem principal a menina Sarita, seus animais e sua família, a cartilha tem 12 lições (os contos, cada um deles em letra *script* e cursiva, além da página do conto dividido em sentenças), e cada uma delas com atividades suplementares, somando 71 atividades. Além disso, ao final da cartilha há uma listagem do vocabulário das palavras usadas nas lições, por ordem alfabética e quantas vezes elas aparecem no total da cartilha; no seguimento, há uma página onde são listados os sons que compõem as palavras, revelando que o método poderia ir do conto (maior unidade linguística) até a menor unidade (som/fonema) e ainda há as instruções para seu uso e as orientações de como usar as atividades complementares. É interessante observar que nas instruções de uso da cartilha as cinco fases do método estão indicadas (fase do conto, da sentença, da porção de sentido, da palavra e da sílaba).

A cartilha contém, ainda, 93 gravuras no total. Dessas, 72 são coloridas, sempre com contorno preto, sendo que várias são preenchidas especialmente em tons de vermelho. Além disso, há gravuras para as crianças colorirem, 13 no total, e essas, segundo as autoras, deveriam ser coloridas “de acordo com o cartaz” (CORDEIRO & SZECHIER, 1957, p.124). Como se verá adiante, os cartazes tinham uma função importante no uso da cartilha e nos procedimentos do método global de contos.

Essas gravuras estão disponibilizadas da seguinte forma na cartilha: as maiores e coloridas estão acima das historietas escritas em letra de imprensa (*script*); as grandes e com contorno de preto estão impressas na página seguinte acima das historietas escritas em letra cursiva, sendo que essas serviam para as crianças colorirem. Há, também, as gravuras menores, mas apenas com o traçado preto e vazadas, a grande maioria coloridas. As imagens serviam para que as crianças fizessem uma assimilação entre a imagem, o conto e as atividades.

Na capa da cartilha, como se pode ver a seguir, na Fig. 01, os nomes das autoras aparecem no canto superior esquerdo. Parte do título da cartilha está perto da borda superior e outra parte está próxima da borda inferior, enquanto a imagem da menina Sarita e seus amiguinhos (animais - que fazem parte dos contos no decorrer da cartilha),

ocupa todo o espaço da capa, com as informações sobrepostas a ela. Assim, a capa já apresenta um protocolo de leitura às crianças (nome, quem e como é Sarita, quem são seus amiguinhos, etc.).



Figura 01 - Capa da cartilha *Sarita e seus amiguinhos* (1957, 26ª ed.)

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES.

Ao descrever aspectos da materialidade do livro, compreendemos que isso “não é algo ‘menor’ na institucionalização da escola primária no Brasil” A materialidade escolar em geral e dos livros em especial, como é o caso aqui, “esteve – e está – diretamente relacionada aos projetos sociais, às condições econômicas, aos interesses políticos e às inovações pedagógicas de cada época” (PERES & SOUZA, 2011, p. 55). No âmbito aqui discutido, a inovação foi a introdução e expansão do uso do método global de contos no contexto da modernidade pedagógica gaúcha (PERES, 2000; QUADROS, 2006).

A cartilha analisada utiliza o referido método global de contos, que ficou conhecido especialmente devido ao trabalho e à produção da professora mineira Lúcia Casasanta e de sua atuação na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, desde os anos de 1920. Segundo Maciel (2001, p. 09), a referida professora foi “defensora e propagadora, no estado de Minas Gerais, do método global de contos para a alfabetização, no final da década de 20 até meado dos anos 70 do século XX”.

Sarita e seus amiguinhos segue o método citado que supunha cinco diferentes fases. A primeira, denominada justamente fase do conto, cujo objetivo principal,

[...] é familiarizar a criança com a leitura, o que de certo modo está em consonância com o princípio fundamental de despertar o desejo de ler, ao mesmo

tempo em que oferece ao aluno a possibilidade de perceber o sentido da página impressa em grandes unidades de pensamento, e não de forma fragmentada, com sentenças, palavras, sílabas descontextualizadas (MACIEL, 2001, p. 125).

Veja-se que utilizar o conto desde o começo do processo de ensino da leitura e da escrita tinha como pressuposto, como afirma a autora acima, que com a “maior unidade de pensamento” - o texto -, os alunos seriam instigados ao desejo de ler. Além do desejo, o sentido (compreensão) seria dado pela leitura integral de um conto/historieta.

Segundo as instruções para o uso da cartilha *Sarita e seus amiguinhos*, as autoras recomendavam que a fase do conto fosse feita em dois dias, seguindo determinados passos. No primeiro dia recomendavam que as professoras deveriam fazer: “Apresentação do cartaz; apreciação ou leitura da gravura pelas crianças; leitura do conto por algum aluno; dramatização do conto e leitura do conto por algumas crianças” (CORDEIRO & SZECHIER, 1957, p. 120). Já no segundo dia, sugeriam que as atividades poderiam ser: “Colorir a gravura da cartilha; ler novamente o conto, fazendo primeiro uma leitura silenciosa e depois oral e as crianças poderão copiar o conto em seus cadernos” (CORDEIRO & SZECHIER, 1957, p. 121).

Como se pode ver, a orientação detalhada dos procedimentos do método vai desde o uso dos cartazes, o tipo de leitura a ser feita, a dramatização, a cópia, até a pintura de gravuras, revelando que uma intensa interação deveria ser feita para que os alunos pudessem conhecer e reconhecer o conto. A seguir, na Fig. 02, reproduzimos duas imagens nas quais podemos ver a disposição de páginas da cartilha: à esquerda - a página com a primeira lição da cartilha, com o primeiro conto, que mostra a estrutura do texto, o uso da letra impressa, e a imagem colorida acima da historieta; à direita - a página com o mesmo conteúdo da que está ao lado, mas com a letra cursiva e com a gravura apenas traçada em preto, que deveria ser colorida pelos alunos:



Figura 02 - Páginas 7 e 8 da cartilha Sarita e seus Amiguinhos (1957, 26ª ed.), que exemplificam a Fase do conto. Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES.

Depois de introduzido e explorado o conto, a segunda fase do método ficou conhecida como fase da sentençação, que tinha como objetivo,

[...] preparar a criança para perceber unidades menores de sentido, ou seja, as sentenças, e levar a criança a perceber que as sentenças isoladas formam o conto. (...) representa um passo intermediário entre a memorização do texto todo e a sua decomposição em unidades menores, as sentenças (MACIEL, 2001, p. 126).

Nesta fase, as orientações de Thofehrn & Szechir (1957) eram de que as professoras observassem três etapas: a de reconhecimento, a da identificação e a da fixação. Segundo elas:

Primeiramente o professor mostrará os cartazes para as crianças, então, ele fará um comentário sobre o conto e pedirá que as crianças reparem nas sentenças. Depois deste exercício o professor pedirá aos alunos para, em leitura silenciosa, procurarem, por exemplo: - a sentença onde dizemos alguma coisa da menina. Feito isso o professor chamará um aluno para mostrar e ler, em voz alta, a referida sentença. E, assim, continuará com as demais sentenças (THOFEHRN & SZECHIR, 1957, p. 121).

Como se pode ler nas orientações acima reproduzidas, os cartazes tinham, na aplicação do método, uma importância central. É preciso lembrar que os cartazes são um tipo de material didático que permite um ensino coletivo: expor os cartazes e explorá-los com o conjunto dos alunos possivelmente permitia manter a classe toda envolvida com a explicação e a leitura. Para além disso, percebe-se que a orientação indica o trabalho de reconhecimento e de identificação de cada sentença separadamente e da repetição como forma de fixar o conto em geral e cada sentença separadamente. É preciso lembrar que a

base teórico-metodológica do método era “o sentido fixa a forma” (PENNEL & CUSACK, 1935).

Na sequência, a terceira fase do método era a denominada de porção do sentido, que, segundo Maciel (2001), teria sido introduzida por Lucia Casasanta e ausente nos quais ela teria se inspirado,

[...] em nenhuma obra de metodologia da leitura anterior à sua prática pedagógica há menção a esta fase [de porção de sentido], que se tornou comum em trabalhos e publicações posteriores à sua introdução. Tudo indica que a inclusão dessa fase na proposta pedagógica de Casasanta foi fruto do trabalho de observação da prática do método global nas classes anexas da Escola de Aperfeiçoamento. Na opinião da professora, ocorria um salto entre a fase da sentencição e a da palavrção; os alunos apresentavam dificuldades em retomar a sentença ao destacar as palavras da frase. (MACIEL, 2001, p. 127).

Assim, possivelmente Casasanta, ao introduzir o método no Brasil, especialmente em Minas Gerais, foi adequando e incluindo inovações bastante específicas. Segundo Maciel (2001, p. 128), nessa fase, da porção de sentido, “o professor deveria tomar ora pedaços de uma, ora de outra sentença e, com estes, formar uma sentença com sentido novo”.

Nas orientações de uso da cartilha *Sarita e seus amiguinhos* as autoras incluíram a fase de porção de sentido, revelando a forte influência de Lucia Casasanta na produção da cartilha gaúcha. Segundo Thofehrn & Szechir (1957, p. 122), “o momento para se introduzir a 3ª fase é aquele em que o aluno começa a perceber partes da sentença. É esta a parte mais importante e mais difícil do método”.

A próxima fase do método global de contos seria a da palavrção, na qual, conforme Maciel (2001, p.129),

[...] os alunos passam a decompor as sentenças em palavras. Nas anotações dos cadernos das alunas [de Lúcia Casasanta], a “Fase da Palavrção” é considerada a fase mais fácil de todo o processo de aprendizagem da leitura, mas desde que as outras fases tivessem sido bem trabalhadas.

A exploração das palavras do conto/das sentenças era, assim, considerada a fase “mais fácil do método”⁴. Segundo Thofehrn & Szechir (1957, p. 122), o professor poderia fazer o seguinte exercício,

[...] as crianças deverão recortar as sentenças em palavras da folha destacável do livro, para com elas fazer exercícios, como: compor e recômpor as sentenças e o

⁴ Em outro trabalho (PERES, 2014) mostramos como a palavra era considerada a primeira unidade de percepção no método analítico ou global defendido por muitos teóricos americanos, entre eles Arthur Gates (1928), um dos mais importantes defensores do método analítico nos EUA desde o final dos anos 1920 e uma das referências de Lucia Casasanta. Tal procedimento metodológico ficou conhecido como *word-perception* ou *word recognition*. No trabalho referido mostramos a diferença entre o método global de contos – na sua versão “brasileira” – e o método analítico ou global conhecido como *word-perception* ou *word recognition*. Embora, por vezes, tratados na historiografia da alfabetização brasileira como sendo a mesma coisa, eles guardam diferenças significativas entre eles.

conto, primeiro com o modelo depois sem este. (...). Na fase da palavra continuará o professor a introduzir novas lições básicas, desenvolvendo tôdas as fases simultâneamente, de acôrdo com a sequência observada no livro.

Nota-se, assim, que a cartilha tinha características específicas, diretamente relacionadas com a proposta do método, especialmente a possibilidade da interação do aluno com o material. Além de os alunos poderem pintar as imagens, deviam igualmente recortar as sentenças e as palavras, ou seja, algumas páginas do livro eram descartáveis. Pode-se ver na Fig. 03, a seguir:

	O	ratinho	assustado		
Como	Zuzu	é	caçador!		
Zuzu	corre	corre	atrás	do	rato.
Coitado	do	ratinho.			
Ele	foge	assustado.			
Chim!	Chim!	Chim!	faz	o	ratinho.
— 77 —					

Figura 03 - Trecho da página 77 da cartilha *Sarita e seus Amiguinhos* (1957, 26ª ed.), que exemplifica a Fase da palavrção.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES.

Por fim, segundo as orientações das autoras de *Sarita e seus amiguinhos*, Thofehrn e Szechir (1957, p. 122), só depois que a criança começasse “a perceber que certos pedaços das palavras são semelhantes passaremos ao ensino da sílaba”. Assim, a quinta e última fase do método era a silabação, cujo objetivo, segundo Porto (2005, p. 28), era justamente “levar o aluno a compreender que as sílabas formam as palavras”. Trata-se, segundo Thofehrn e Szechir (1957, p. 122), “do momento em que guiadas pelo professor as crianças começarão a perceber as semelhanças e as diferenças que existem entre estas ou aquelas palavras”. A Fig. 04 mostra essa ocorrência na referida cartilha.

	O	pa	pa	gai	o	
	Sa	ri	ta	tem	um	pa
pa	gai	o.				
	Co	mo	fa	la	o	pa
pa	gai	o.				
	ê	le	sem	pre	diz	as
sim:						
	Sa	ri	ta,	vem	cál	
	Sa	ri	ta,	vem	cál	

— 99 —

Figura 04 - Trecho da página 99 da cartilha Sarita e seus Amiguinhos (1957, 26ª ed.), que exemplifica a Fase da silabação..

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES.

Por fim, segundo Thofehn e Szechir (1957, p.122), professores e professoras deveriam apresentar as palavras, “com sons finais idênticos; com sons iniciais idênticos; com sons médios idênticos”, sugerindo o uso, embora não indicado, como fase do “método”, da dimensão fonética (sons) da língua.

Feita a descrição da cartilha (destacando alguns aspectos de sua materialidade) e das fases do método global de contos, na sequência apresentamos uma discussão sobre a divulgação desse método no Rio Grande do Sul, pois isso permite situar a produção desse livro no contexto educacional gaúcho.

2. O método global de contos no Rio Grande do Sul

Como afirmamos, a professora mineira Lucia Casasanta foi uma das responsáveis pela divulgação do método global de contos no Brasil, assim é um dos nomes mais reconhecidos em se tratando do método no país, especialmente a partir do final dos anos 1920 quando ela retornou de seus estudos nos Estados Unidos (MACIEL, 2001).

Já para o caso do estado do Rio Grande do Sul, falar do método é referir o trabalho do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Esse Centro teve um importante papel ao cancelar a produção didática do estado. Assim, segundo Peres (2006, p. 171), houve, “entre as décadas de 50 e 70 do século XX, um processo de

profissionalização da/na produção didática”, e o CPOE foi central nesse processo. A produção didática ocorreu, portanto, também em função da,

[...] criação e do trabalho desenvolvido pelo CPOE no Rio Grande do Sul entre as décadas de 50-70 do século XX e, de forma mais específica, a partir da Reforma do Ensino Primário, capitaneada pelo CPOE desde a segunda metade dos anos 50. [...]. Não é coincidência que nessa mesma década, com amplo crescimento nos anos 60, os livros didáticos produzidos pelas orientadoras do CPOE ganhem espaço no Rio Grande do Sul e, ao que tudo indica, em outros estados brasileiros (PERES, 2006, p. 177).

Ainda segundo Peres (2006, p. 178), o Plano de Reforma do Ensino Primário nos anos 1950 do século XX, previa a “extinção do sistema de verificação final de aprendizagem com aprovação ou reprovação dos alunos [...]; o estabelecimento de novos critérios de organização das classes [...]; a extensão da escola primária para seis anos; a implantação de novos programas de ensino (Cf. Boletim, 1958-1959; 1960). Nesse contexto,

[...] que se deu a produção local da maior parte dos livros didáticos, em muitos casos, pelas mesmas técnicas ou orientadoras educacionais que idealizaram e implantaram essa reforma. Foi o caso de Cecy Cordeiro Thofehn [...], a autora aparece no Boletim do CPOE na lista de Orientadores de Educação Primária. Nessa data muitos de seus livros já haviam sido produzidos e outros teriam repetidas reedições ou, ainda, seriam escritos ou publicados pela primeira vez a partir de 1960 (PERES, 2006, p. 179).

Além do CPOE, também foram importantes para a divulgação desse método pelo menos outras duas instâncias no estado gaúcho: a Escola Normal de Porto Alegre e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (PERES & CÉZAR, 2003, p. 175).

Nos arquivos da Escola Normal de Porto Alegre, dizem Peres e César (2003, p. 176), “encontramos repetidas referências ao trabalho de pelo menos duas professoras cujos dados indicam que foram divulgadoras do método global de ensino da leitura: Olga Acuan e Odila Barros Xavier”. Sobre a professora Olga Acuan (1895-1986), sabe-se que a mesma “trabalhou em defesa do ensino globalizado”. Sobre a professora Odila Barros Xavier, Peres e César (ibidem, p. 177) indicam que ela foi “a autora da Cartilha de Zé Toquinho e, também, aluna de Olga Acuan no Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal em Porto Alegre”.

Além de ambas citadas, outra professora que, segundo Peres e César (2003, p. 177), não pode deixar de ser mencionada quando se trata do método global de contos no Rio Grande do Sul é Anadyr Coelho, sendo que “sua contribuição principal, nesse caso, foi a tradução do livro *Como se Ensina a Leitura*”, das americanas Mary E. Pennel e Alice M. Cusack. A importância dessa professora gaúcha na propagação do método global de

contos no Brasil e no Rio Grande do Sul, com a tradução dessa importante obra, é também reconhecida por Maciel (2001, p. 53) em seu estudo sobre a trajetória da professora Lúcia Casasanta e de seu incansável trabalho de divulgação do método global de contos em Minas Gerais e no Brasil. A pesquisadora afirma que o livro traduzido pela professora gaúcha Anadyr Coelho foi considerado o "*livro-bíblia de D. Lúcia [Casasanta]*". Esse livro teria sido uma das referências da professora mineira para discutir o método global de contos na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e teria servido de base para sua produção didática, bem como de suas alunas.

Vale lembrar aqui que um dos maiores sucessos editoriais do método global de contos foi *O livro de Lili*, produzido por Anita Fonseca nas aulas de Didática de Linguagem de Casasanta, na Escola de Aperfeiçoamento. Uma das atividades das aulas da professora era a produção de uma cartilha, ou pré-livro como Casasanta denominava, pelas alunas. Anita Fonseca produziu *O Livro de Lili*, a Editora Francisco Alves publicou e o livro virou referência do método global de contos (MACIEL, 2001). Foi *O livro de Lili* a matriz-referência para *Sarita e seus amiguinhos* (PERES, 2006).

Além do livro *Como se ensina a leitura*, que foi uma das fontes inspiradoras do *movimento educacional moderno* e cujo objetivo era expor os princípios que envolvem a leitura (PERES & CEZAR, 2003, p. 178), outra obra que, ainda segundo Maciel (2001), contribui na disseminação do método global de contos foi *Quelques considerations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture*, de Decroly e Degand. Diz a autora:

Pode-se dizer que o artigo "Quelques considerations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture", publicado em 1906, de autoria de Decroly e Degand, foi o ponto de partida de todo o movimento a favor do método global de leitura. Neste artigo, os autores apresentam os argumentos e as principais vantagens que fundamentam os pressupostos do método global, que são apresentados aqui de forma sintética: apoiando-se na Psicologia infantil, o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato. (MACIEL, 2001, p. 176).

Há, assim, pelo menos duas importantes fontes teóricas do método global de contos no Brasil e no Rio Grande do Sul que podem ser referidas: Pennel & Cusack (1923 e traduzido no Brasil em 1935) e Decroly & Degand (1906). Em outro trabalho destacamos as contribuições, para o caso gaúcho, dos americanos Willian Scott Gray e Arthur Gates (PERES, 2014).

Em relação às cartilhas, para o caso do Rio Grande do Sul, a *Quero Ler*, de Branca Diva Pereira de Souza, produzida nos anos 1930, teria sido uma das primeiras a introduzir o método global de contos no Rio Grande do Sul (PERES & CÉZAR, 2003).

Ainda sobre as cartilhas que foram produzidas ou que circularam no Rio Grande do Sul e que utilizavam o método global de contos, tendo um papel importante na sua divulgação, estão também: *Cartilha de Zé Toquinho*, de Odila Barros Xavier; *Lalau, Lili e o Lobo*, de Rafael Grisi; *As Férias com Vovô*, de Angélica Serena Otto Beyer; *Marcelo, Vera e Faísca*, de Martha Silva de Carvalho; e a própria *Sarita e Seus Amiguinhos* (PERES & CEZAR, 2003, p. 175). Além desses, o *Livro de Lili* teve ampla circulação no estado gaúcho (PERES & CEZAR, 2003; PORTO, 2005). Sobre a relação entre esse livro e *Sarita e seus amiguinhos* e sobre a importância do método global de contos no Rio Grande do Sul, pode-se considerar que,

[...] Rio Grande do Sul alcança seu ápice na divulgação do método global com a circulação de O livro da Lili [...] Pode-se dizer, contudo, que o Rio Grande do Sul também produziu sua “Lili”. *Sarita e seus amiguinhos* é o melhor exemplo - o mais “fiel” – da proposta do método global de contos na versão que lhe foi dada na Escola de Aperfeiçoamento sob orientação de Lúcia Casasanta e que teve O livro da Lili, de Anita Fonseca seu maior sucesso editorial. (PERES & CEZAR 2003, p. 183).

Na sequência, apresentamos, por fim, a perspectiva de uma professora que alfabetizou com a cartilha *Sarita e seus amiguinhos* e que foi entrevistada especificamente para a pesquisa que desenvolvemos sobre produção, circulação e uso da produção didática gaúcha dos anos de 1940-1980.

3. Uso da cartilha *Sarita e seus amiguinhos* e do método global de contos sob a perspectiva de uma professora

Antes de discutir a perspectiva de uma professora sobre o uso da referida cartilha e do método tratado, é necessário considerar aspectos da metodologia da história oral, uma vez que os dados aqui apresentados resultaram de uma entrevista realizada com a docente que será denominada pelas iniciais do nome I. O.

Segundo Thomson et al. (1996, p. 65), entre os “anos 60 e 70, os historiadores orais debateram questões referentes a memória e a história”, uma vez que há uma relação direta entre ambas. O autor discute as dificuldades do uso da história oral devido,

[...] a dificuldade de estabelecer ligações entre os estimulantes e novos conhecimentos teóricos sobre histórias de vida e memória, e as aspirações democráticas da história oral como prática que recupera histórias não conhecidas e capacita as pessoas a fazer suas próprias histórias (THOMSON et al, 1996, p. 65).

Quanto às críticas acerca do uso da história oral, elas eram influenciadas, segundo Thomson et al (1996, p. 66), “pelas críticas dos historiadores documentalistas tradicionais. O principal alvo dessas críticas era a memória não ser confiável como fonte

histórica, porque era distorcida pela deterioração física e pela nostalgia da velhice”. Como contraponto, os historiadores orais, segundo Thomson et al. (1996, p. 67), usaram o argumento de “que as fontes documentais não eram menos seletivas ou tendenciosas”. Para o autor, o importante seria “interpretar memórias e combiná-las com outras fontes históricas, a fim de descobrir o que ocorreu no passado” (THOMSON et al, 1996, p. 67). Um dos desafios para os historiadores orais é, assim,

[...] encontrar meios de facilitar a união entre teoria e prática, a fim de que os debates sobre história e memória, sobre a relação na história oral, ou sobre os dilemas éticos e políticos de nosso ofício se fundamente tanto nos novos meios de conhecimento quanto na experiência prática (THOMSON et al., 1996, p. 72).

No Brasil, a história oral, segundo Meihy (1996, p. 5), teve forte influência do trabalho desenvolvido no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Meihy afirma, ainda, que o livro que fundamentou de modelo teórico para os trabalhos de história oral no Brasil foi *The voice of the past*, de Paul Thompson, publicado pela primeira vez em 1978. No Brasil, o livro foi publicado em 1992, sob o título *A voz do passado* e continua sendo uma referência importante para quem faz história oral.

Quanto ao quadro da história oral no Brasil, até o começo dos anos 1990, a mesma, segundo Ferreira (1996, p. 14), “não merecia figurar nos currículos dos cursos, universitários, não implicava nenhuma reflexão específica e nem contava nas programações de seminários e simpósios”. Contudo, paulatinamente, a história oral foi ganhando espaço no mundo acadêmico e na pesquisa educacional. Há algum tempo, contudo, segundo Ferreira (1995, p. 15), “registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância das experiências individuais [...] para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Assim, a singularidade da história docente da professora I. O., que entrevistamos para essa pesquisa, nos ajuda a compreender o fenômeno que temos estudado: os livros didáticos produzidos no estado gaúcho, especialmente seus usos.

Ao entrevistar a professora para ajudar a compor uma história da alfabetização no Rio Grande do Sul e procurar compreender as suas formas de uso da cartilha aqui referida, procuramos “aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes” (THOMPSON, 1992, p. 204). Além disso, é preciso considerar que:

Métodos como esses impõem dilemas éticos que constituem verdadeiros desafios para os historiadores orais. As entrevistas que exploram os meios empregados por

uma pessoa para se recordar de seu passado podem ser gratificantes, mas também podem ser perturbadoras ou até prejudiciais para o entrevistado. Ao contrário do terapeuta, os historiadores podem não estar por perto para juntar os pedaços da memória que foi desmantelada e que já não é mais segura [...] O trabalho de colher reminiscências atribui maior prioridade ao valor da rememoração para o narrador do que ao seu valor para a pesquisa histórica. (THOMSON et al, 1996, p. 70).

Quando vamos em busca das fontes orais, muito provável que aconteça que a pessoa, segundo Portelli (1996, p. 40), “se pergunta o que sua vida poderia ter de interessante para um intelectual que escreve livros, enquanto este faz elucubrações fascinantes a partir dos depoimentos sobre simples gestos do cotidiano ou sobre ações de pouco brilho na história nacional”. Ao entrevistarmos professoras, algumas vezes elas questionam a importância de suas histórias para outras pessoas. Assim, o trabalho de aproximação de uma depoente deve ser cuidadoso e bem preparado.

Segundo Moraes (1996, p. 119), o trabalho de história oral lida com “memória autobiográfica, [...] lembranças daquilo que as pessoas vivenciaram, testemunharam, experimentaram no decorrer de suas vidas. Os relatos propiciam e suscitam nos depoentes a recordação de episódios significativos”.

Em relação à professora entrevistada, a aproximação foi relativamente tranquila, uma vez que o entrevistador tinha um contato profissional com ela. A entrevista foi previamente preparada e o foco foi, justamente, o uso da cartilha *Sarita e seus amiguinhos*. É importante registrar que a professora entrevistada, I. O., tinha 85 anos (na data da entrevista - julho/15) e foi professora alfabetizadora no município de Canguçu/RS durante 22 anos, depois de ter sido professora por algum tempo na capital do estado, Porto Alegre/RS, e em outro município gaúcho. Assim, a partir dessa importante e longínqua história docente dividida conosco por ocasião da entrevista, no ano de 2015, apresentamos algumas considerações, a seguir.

Ao ser questionada sobre a cartilha *Sarita e seus amiguinhos*, por exemplo, a professora I. O. diz o seguinte:

Eu já tinha experiência com a Lili, que eu sabia que era da autora mineira e foi uma cartilha que fez muito... fez um papel bonito, lindíssimo nesse mundo da alfabetização, né? [...] quando surgiu uma cartilha do Rio Grande do Sul, lógico, vamos... vamos optar pela Sarita e seus amiguinhos, uma vez que a autora é nossa conterrânea [...]. Esse é o motivo, já... a gente tinha prática (Entrevista I. O., 20/07/2015).

Podemos perceber que a professora I. O. já havia tido contato com *O livro de Lili* e isso se deu, segundo ela, desde quando alfabetizou na capital do estado, Porto Alegre/RS, e na cidade de Venâncio Aires/RS, na década de 1950 do século XX. É preciso reforçar, aqui, considerando as palavras da professora, a importância de *O livro*

de *Lili*, da autora mineira Anita Fonseca, como marco no estado do Rio Grande do Sul, quando se fala do método global de contos.

Quanto ao uso das cartilhas e os métodos escolhidos para alfabetizar, a professora diz que,

[...] usei várias cartilhas sempre dentro desse método, do método de contos e a gente vai adaptando. Que mais me adaptei foi o que eu empreguei durante todo o período de alfabetização, foi o global [...] eu me entrosei [...] eu achava fácil e empolgante, né? Dava pra fazer uma motivação com as crianças. Entre maio e junho os aluninhos já estavam lendo (Entrevista I. O., 20/07/2015).

Podemos perceber que a professora I. O. usou o método global de contos e parece ter sido uma entusiasta dele. Segundo ela, foi ainda no Curso de formação docente que teve o primeiro contato com o método.

Além disso, ela utilizou, durante os 22 anos como alfabetizadora, diferentes cartilhas por ela lembradas: *Zé Toquinho*, de Odila Barros Xavier; *O livro de Lili*, de Anita Fonseca; *Upa, Cavalinho!*, de Lourenço Filho, e *Sarita e seus amiguinhos*, de Cecy Thofehn e Jandira Cardias Szechir. E afirma que seguia “à risca” as orientações das autoras, revelando o quão importante foram os manuais de professores - anexos às cartilhas ou em suporte próprio – para o trabalho docente.

É possível notar que a professora faz comparações dessas duas importantes cartilhas do método global de contos, *O livro de Lili* e *Sarita e seus amiguinhos*, como nesse excerto,

[...] *Lili* era mais frases e a *Sarita* tem menos [...] esse aqui é o de Pelotas, o Pré-Livro Nossos Brinquedos [...] bem dentro da *Lili*. Era, assim, surgiam cartilhas novas, mas sempre espelhadas, [...] elas se basearam [...] simplificando que de fato era conto longo, não é brincadeira pra crianças. (Entrevista I. O., 20/07/2015)

A professora compara três diferentes cartilhas: além de *Lili* e *Sarita* se refere, também, àquela produzida na Escola Normal Assis Brasil, de Pelotas/RS, intitulada *Nossos Brinquedos* (PORTO, 2004).

Quando se coteja *O livro de Lili* e *Sarita e seus amiguinhos* as semelhanças são perceptíveis, não apenas porque adotam o método global de contos, mas também porque ambas têm meninas como protagonistas, a estrutura dos contos é igual (sentenças com uso de substantivo próprio, do verbo e do predicado simples, e sempre há alguém fazendo alguma ação divertida e/ou engraçada). Já no primeiro conto, em ambas, é apresentada a personagem principal e desde já fica-se sabendo quem é *Sarita*, e quem é *Lili*. As autoras procuram estabelecer uma identidade própria para elas e para os demais personagens, os amigos, os familiares e os brinquedos das meninas protagonistas. Talvez

essa seja uma das razões, também, de uma suposta identificação que havia entre os personagens e os alunos, referida pela professora I. O.

A professora entrevistada, ao rememorar o uso da cartilha em sala de aula, conta com entusiasmo sobre o modo como *Sarita* era apresentada aos alunos: “[...] a chegada da *Sarita*, era muito ensaiada, então, a *Sarita* era esperada [...] na páscoa, eu enfeitei uma sala de aula [...] minha intenção apresentar a cartilha para eles”. (Entrevista I. O., 20/07/2016). Sua fala revela um esforço para que os alunos se sentissem motivados, entusiasmados em encontrar coisas novas, e afirma, ainda, que com o método global de conto isso era possível.

Sobre como preparava o início das atividades de alfabetização, a professora explica como fazia a motivação com os alunos, em especial destacando o uso dos cartazes nesse processo:

Cartazes, tinha um cartaz grande, [...] a Lili também toda com cartaz também, né? [...] olha, é o método de contos, é um conto, depois passa pra sentença, palavra e a sílaba depois. Crianças, assim, que já tinham aquela prontidão que em seguidinha já... [...] ele repete [...] muita memória, memória visual, auditiva, parte motora, toda trabalhada. (Entrevista I. O., 20/07/2015).

Vários aspectos podem ser destacados desse excerto da entrevista da professora: as fases do método, presentes na sua memória, a questão da importância dos sentidos (visão, audição, habilidade motora, etc.), a repetição, em se tratando do conto (lido, relido e decorado na maior parte das vezes, embora as orientações nunca refiram isso) e a presença dos cartazes em sala de aula.

Os cartazes eram considerados fundamentais para o bom aprendizado da turma, uma vez que, como fala a professora I. O, “a gente alfabetiza um grupo, né?, e nesse grupo é que está a ciência da professora saber chegar naquele que necessita... o que necessita dela” (Entrevista I. O., 20/07/2015). Na fala da professora, o ensino simultâneo e coletivo é ressaltado. É preciso “ciência”, segundo a entrevistada, para ensinar um grupo e “chegar naquele que necessita”. Nessa “ciência”, especialmente a do ensino do ler e do escrever, os cartazes cumprem uma função pedagógica importante: mantém todos, ao mesmo tempo e no mesmo ritmo, atentos e envolvidos na mesma atividade. Isso, para uma classe com um único professor e muitos alunos, torna-se central, ou seja, a possibilidade da não dispersão, da disciplina, do ensino coletivo, da racionalização do tempo e espaço escolar.

Segundo Porto (2005, p. 25), ainda, “a aplicação do método global de contos pressupõe a utilização de imagens, figuras e desenhos para facilitar a memorização e o reconhecimento das palavras. Nesse processo as palavras passam pela análise-síntese

simultaneamente”. Novamente é perceptível que os cartazes e as atividades suplementares (pintar os personagens, recortar palavras e sílabas, montá-las e remontá-las, etc) tinham um papel importante na aplicação do método.

Ao ser indagada sobre como os alunos usavam a cartilha, a professora I. O. explica que ela “ [...] tirava... eu tinha um armário na escola, não deixava o aluno ficar manuseando, eu... entendia, assim, porque isso é algo especial, um momento especial” (Entrevista I. O., 20/07/2015). Desta forma, os alunos tinham acesso à cartilha somente nos momentos determinados pela própria professora, que as mantinha no armário da escola.

Ainda sobre ter a disponibilidade da cartilha, ela explica o seguinte: [...] “não foi a escola que adquiriu [...] a escola não comprava [...] o aluno... e nem havia necessidade, com os cartazes que tinham...” (Entrevista I. O., 20/07/2015). Quanto a isto, a professora é sempre enfática, quando menciona que não tinha tanta necessidade de utilizar a cartilha, pois usava os cartazes que a acompanhava e, assim, ela conseguia dar aula a todos simultaneamente sem grandes problemas. Também relatou que não usava a cartilha para fazer atividades suplementares de recorte, preferindo fazer de forma “mais artesanal”, em outros suportes, resguardando, talvez, esse “sagrado suporte”, o livro.

Em relação ao uso da cartilha pelos alunos, ela relembra que eles pintavam e que tinham prazer nisso e, também, “do conto em si, [...] a Sarita, o trabalho em sala de aula, era muito gostoso, [...] tu vais, prepara...o material [...] em casa...” (Entrevista I.O., 20/07/2015). Assim, a professora I.O diz que até hoje os seus “aluninhos” a encontram e falam da Sarita, pois foi marcante para eles. Como ela mesmo diz: “ela era uma amiguinha a mais na sala de aula” (Entrevista I.O., 20/07/2015). Trata-se, aqui, da identificação com o personagem como referido anteriormente.

Quando questionada sobre questões mais específicas como, por exemplo, em relação ao tipo de letra que ela usava no processo de alfabetização, uma vez que a cartilha *Sarita e seus amiguinhos* apresentava diversos tipos de letras, como a cursiva, a *script*, a bastão, ela diz o seguinte,

[...] eu sempre usava letra cursiva, baseada até na Lili [...] até que um dia a Delegacia da Educação... novidade... vamos passar para a letra *script* [...] foi imposto [...] uma novidade difícil, o *script* foi introduzido, a alfabetização foi aos trancos e barrancos, mas consegui tudo e no fim, pra fazer a passagem pra cursiva do *script* não é fácil. (Entrevista I. O., 20/07/2015).

A letra cursiva era a principal letra utilizada pela professora I. O, porém quando foi instituída a letra *script*, a professora revela que foi um momento difícil, de imposição. É conhecido, na historiografia gaúcha, o embate travado no Rio Grande do Sul e

capitaneado pelo CPOE entre o uso da letra cursiva e *script* (PERES, 2003). Essa última, letra de imprensa simplificada, seria vantajosa em relação à primeira, pois possibilitaria uma aprendizagem mais fácil, simples e em muito menos tempo.

Por fim, destacamos a importância de um depoimento oral na pesquisa historiográfica, em especial sobre uso dos livros escolares em sala de aula. A professora I. O revelou aspectos do uso da cartilha que possivelmente em outros documentos não seriam possíveis de serem apreendidos.

Assim, para concluir, consideramos as palavras de Moraes (1996, p. 125), ao dizer que “a experiência indica que as pessoas idosas expressam satisfação em relatar suas vivências de maneira espontânea”. No caso das professoras, por vezes após uma resistência inicial, elas relatam com vivacidade suas experiências pedagógicas.

Nesse sentido, a perspectiva de pesquisa que temos desenvolvido, articulando a história oral, expressa em entrevistas com professoras, e a análise do impresso (do livro em sua materialidade), do método sob qual determinada cartilha foi produzida e das tendências pedagógicas e políticas em voga, tem se revelado bastante promissora e é uma metodologia de investigação que pretendemos ampliar, entrevistando outras professoras e analisando outras cartilhas e livros gaúchos articuladamente.

Considerações finais

A cartilha *Sarita e seus amiguinhos*, um grande sucesso editorial no Rio Grande do Sul, projetou as autoras, em especial Cecy Cordeiro Thofehn, como uma consagrada autora de livros didáticos (PERES, 2006). Essa importante autora fez muitas parcerias para/na produção didática. No caso aqui, em *Sarita e seus amiguinhos*, foi com Jandira Cardias Szechier. Pouco sabemos dessas mulheres professoras. Contudo, nossos trabalhos no grupo de pesquisa HISALES - e esse em específico - têm sido também uma forma e um esforço de manter viva a memória dessas docentes na história da educação gaúcha e trazer à tona essa importante produção didática da qual professoras primárias foram as autoras.

Sobre *Sarita e seus amiguinhos* pode-se dizer que foi realmente um marco no estado gaúcho, tanto na divulgação como na utilização do método global de contos nas escolas gaúchas, entre os anos 1950 e 1970 do século XX.

Além disso, podemos perceber a potencialidade da história oral na configuração de uma história da alfabetização. A entrevista com a professora I. O. contribui para compreendermos o uso da cartilha estudada no contexto de sala de aula. Pode-se dizer que a professora foi uma entusiasta do método global de contos durante toda sua vida

como alfabetizadora, tendo sido ela, assim, seguidora do método que as professoras Thofehrn e Szechir (1957) propunham na cartilha por elas produzida.

Acreditamos que *Sarita e seus amiguinhos*, assim como marcou a professora alfabetizadora I. O e seus alunos, ficou na lembrança de muitas outras alfabetizadoras e alunos, nas diversas escolas do Rio Grande do Sul.

Referências

CORDEIRO, Cecy Cordeiro; SZECHIER, Jandira Cardias. *Sarita e seus amiguinhos*. São Paulo: Editora do Brasil, 26. ed., 1957.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org). *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica LTDA, 1996, p. 11-21.

GATES, Arthur. I. *New methods in primary reading*. New York: Teacher College, Columbia University, 1928.

GRAY, William S. *The teaching of reading and writing: an international survey*. UNESCO. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1956.

I. O. Depoimento sobre o uso da cartilha *Sarita e seus amiguinhos* em sala de aula. Canguçu/RS, 20/07/2015. Entrevista concedida a Lucas Gonçalves Soares.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Belo Horizonte, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil*. In: _____. *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica LTDA, 1996, p. 1-10.

MORAES, Sara Teresa Perez. O emprego de relatos orais na pesquisa psicológica sobre a organização da memória auto-biográfica pessoas idosas. In: MEIHY, José Carlos Bom (Org). *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica LTDA, 1996, p. 118-134.

PENNEL, Mary. E.; CUSACK, Alice. M. *Como se ensina a leitura*. Tradução Anadyr Coelho. Porto Alegre: Globo, 1935.

_____. *How to teach reading*. Boston: Houghton Mifflin Company; Cambridge: The Riverside Press, 1923.

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 Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: Métodos e material didático*. Marília: Editora da

UNESP/Oficina Universitária, 2014, p. 93-120.

_____. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofehrn. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva & MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Orgs.). *História da Alfabetização: Produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT-Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: SOGRAFE Editora e Gráfica, 2006, p. 171-186.

_____. O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

_____. 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

PERES, Eliane; CEZAR, Thais Moreira. A divulgação e a adoção do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ASPHE, 9º, 2003, Porto Alegre/RS. *Anais...*Porto Alegre: ASPHE, 2003, p. 173-185.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto. (Org.). *Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. 1. ed. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011, v. 1, p. 43-68.

PORTO, Gilceane. C. Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940-1970). 2005, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação da Faculdade de Educação, universidade de Pelotas.

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, Porto Alegre, 2006.

THOMPSON, Paul. A memória e o eu. In: _____. *A voz do Passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 197-216.

THOMSON, Alistair et al. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996, p. 65-10.

O QUE IMPLICA AFIRMAR QUE A MEMÓRIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MARTIM FRANCISCO RIBEIRO D'ANDRADA MACHADO CONTÉM IDEIAS BÁSICAS DE CONDORCET?

Itamaragiba Chaves Xavier

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL). Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE/UFPEL.
xavier-i.c@hotmail.com

Resumo

O primeiro projeto de ensino público do Brasil independente de Portugal foi a Memória de instrução pública de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado apresentado à Assembleia Geral Constituinte de 1823. Chizzotti (2005, p. 40), afirma que o plano de instrução pública de Machado continha “ideias básicas de Condorcet”. O objetivo do presente artigo é compreender qual a implicação desta influência. As fontes utilizadas neste estudo são: o projeto de instrução pública de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado (1945) e Cinco memórias sobre a instrução pública (CONDORCET, 2008). O referencial teórico-metodológico empregado está pautado em: Althusser (1974), Marx e Engels (1986) e Tambara (2000). Pode-se concluir que tal afirmação implica alegar que Machado (1945) está defendendo a escola pública, não controlada pelo Estado, a escola laica e a moral laica.

Palavras-chave: Condorcet; Machado; Instrução Pública.

Introdução

O primeiro projeto de instrução pública do Brasil independente de Portugal é o apresentado por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, durante os trabalhos da primeira Assembleia Legislativa Brasileira, em 1823. A obra que trata especificamente sobre as discussões e os projetos referentes a instrução na Constituinte de 1823 é de Antônio Chizzotti (2005) “A constituinte de 1823 e a educação”. Chizzotti (2005, p. 40), afirma que o plano de educação pública de Machado continha “ideias básicas de Condorcet”, mas não realizou uma análise do que significa a sua afirmação. Assim, o objetivo do presente artigo é compreender qual a implicação desta influência.

O referencial teórico-metodológico empregado está pautado em: Althusser (1974), Marx e Engels (1986) e Tambara (2000). As fontes utilizadas neste estudo são: Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo (MACHADO, 1945) e Cinco memórias sobre a instrução pública (CONDORCET, 2008).

Apesar do projeto apresentado por Machado à Assembleia Geral de 1823 receber parecer favorável da Comissão de instrução e recomendar a sua impressão na sessão de

7 de julho de 1823, ele não foi publicado na época e não existem cópias do mesmo. A fonte usada pela historiografia e no presente trabalho é o proposto pelo autor à Capitania de São Paulo em 1816, com o título: Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1945. Conforme consta no parecer da comissão de instrução, esta memória é a mesma “por ele feita há muitos anos para a reforma dos estudos menores da Província de São Paulo” (Anais do Parlamento Brasileiro, 1823, v. 3, p. 31).

As Cinco memórias sobre a instrução pública de Condorcet (2008) foram publicadas em partes, no jornal “biblioteca do homem público”, em 1791. A primeira memória trata da natureza e objeto da instrução pública, a segunda da instrução comum para as crianças, a terceira da instrução comum para os homens, a quarta da instrução relativa às profissões e a quinta da instrução relativas às ciências. Essas memórias serviram de base para Condorcet elaborar o Relatório e Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da Instrução Pública, que foi submetido à Assembleia Nacional Francesa, em 20 e 21 de abril de 1792.

O artigo está dividido em duas partes, sendo que na primeira, se buscará compreender qual a concepção de instrução pública de Condorcet presente nas cinco memórias sobre a instrução pública e, na segunda, se esses elementos estão na Memória de Machado (1945).

Condorcet e a instrução pública

Para Condorcet (2008), a instrução pública primária deveria se estender a toda população, habilitando os alunos a conhecerem seus direitos, deveres e a exercerem funções públicas. Conforme o autor,

O primeiro grau de instrução comum tem a finalidade de colocar todos os habitantes de um país em condições de conhecer seus direitos e seus deveres, a fim de poder exercer uns e cumprir os outros, sem serem obrigados a recorrer a uma razão alheia. Além do mais, é preciso que esse primeiro grau seja suficiente para torná-los capazes de exercer funções públicas às quais é útil que todos os cidadãos possam ser chamados (CONDORCET, 2008, p. 71).

As funções que a escola primária habilitaria o aluno a assumir quando adulto era a de jurado, eleitor, membro do conselho geral, oficial municipal e juiz de paz (CONDORCET, 2008). Pode-se observar que o autor está defendendo a participação de todos os habitantes do país na construção da sociedade em que vivem.

Essa participação não se restringe aos homens, pois as mulheres têm os mesmos direitos deles, “logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer realmente tais direitos, com uma mesma independência e numa extensão igual” (CONDORCET, 2008, p. 60). Para Souza (2008, p. 12), Condorcet considera que “o acesso à mesma instrução dos homens, dará às mulheres a capacidade e o direito de aceder a cargos públicos”.

A instrução primária deve habilitar o aluno a fazer uso da própria razão, ou seja, agir independente de qualquer outro sujeito. A ela cabe fazer com que “cada um seja suficiente instruído para exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão de outro, aqueles direitos cujo gozo é garantido por lei” (CONDORCET, 2008, p. 18). A escola deve desenvolver as aptidões de cada aluno, para que sujeitos livres possam participar da construção de uma sociedade melhor. É a defesa da liberdade de consciência entendida como a capacidade de se fazer uso da própria razão, não se submetendo, em suas ações e escolhas, a nenhuma pessoa ou instituições políticas e religiosas.

Essa concepção implica na defesa do sujeito ativo que participa no destino da sociedade em que vive e a independência não se restringia aos outros cidadãos, mas ela também se refere ao Estado e às religiões. Souza (2008, p. 11) considera que “para Condorcet, o sistema de instrução pública deve ser inteiramente independente dos poderes religiosos, mas também dos poderes públicos”. Segundo Boto (1996, p. 141) as instituições educativas “constituiriam praticamente uma rede auto-administrativa”. Para Condorcet (2008), o Estado deveria financiar a escola pública, mas não controlá-la.

O autor francês é contra o Estado controlar a escola pública por compreender que, se assim o fizesse, iria usá-la para impor determinados comportamentos que são de interesses do grupo dominante. Ter a escola a seu serviço é típico dos governos arbitrários que a usam, “a fim de que os cidadãos não aprendam nada que não seja próprio a confirmá-los nas opiniões que seus senhores querem lhes inspirar” (CONDORCET, 2008, p. 55). O emprego da escola como aparelho ideológico de estado é uma negação dos princípios de Condorcet.

Condorcet (2008, p. 47) é contra o uso da escola pública como aparelho ideológico de Estado, pois “o poder público não pode nem mesmo, em nenhum assunto, ter o direito de mandar ensinar opiniões como se fossem verdades”.

Para ele, nem mesmo a constituição francesa deveria ser ensinada como crença. Ela precisa fazer parte da instrução pública para que cada geração, ao conhecê-la, possa

aperfeiçoá-la. É o ideal de formação de alunos que participam do melhoramento da sociedade que vivem. Conforme o autor,

O fim da instrução não é fazer que os homens admirem uma legislação pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la. Não se trata de submeter cada geração às opiniões bem como às vontades daquelas que a precede, porém de esclarecê-las cada vez mais, a fim de que cada uma se torne cada vez mais digna de governar-se por sua própria razão (CONDORCET, 2008, p. 53).

Para Condorcet, a prescrição legal não é o suficiente para garantir à população o desfrute dos direitos previstos, é preciso difundir a instrução. Se o povo for ignorante, os impostores se utilizam da legislação para enganá-los e os privarem dos seus direitos, mas se o povo for instruído, saberá “distinguir a voz da razão da corrupção e logo verá caírem a seus pés as correntes de ouro que esta lhes tinha preparado” (CONDORCET, 2008, p. 67).

Outra instituição que deveria ficar de fora da escola pública era a religiosa, pois “as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum” (CONDORCET, 2008, p. 47). O autor defende a total ausência dos ensinamentos religiosos no espaço escolar público. Os dogmas religiosos deveriam ser ensinados por seus ministros nos templos a eles destinados. E como consequência, “o ensino da moral deve ser rigorosamente independente de tais opiniões” (CONDORCET, 2008, p. 47). Pode-se observar que Condorcet defende a escola pública laica.

Pode-se concluir que, para Condorcet, a instrução pública primária deve habilitar o aluno a conhecer seus direitos e deveres, a ocupar cargos públicos e a participar na construção da sociedade em que vive. A escola pública não pode servir como aparelho ideológico de Estado, os governantes não podem impor suas ideias através dela. Ela deve ser independente dos poderes constituídos, sendo financiada pelo Estado, mas não controlada por ele. A sua compreensão de escola pública laica implica na ausência do ensino religioso no espaço escolar, inclusive o ensino referente à moral não deve fazer menção a qualquer religião.

A análise da concepção de escola de Condorcet não se centrou em ver os limites teóricos dessas ideias ou a possibilidade de serem colocadas em prática na sociedade francesa de sua época¹. Essa abordagem será feita na apreciação do projeto de instrução pública de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado.

¹ Sobre o tema ver Ponce (1996), Boto (1996, 2003), Lopes (2008) e Alves (2010).

O projeto de instrução pública de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado (1823)

No primeiro capítulo de sua Memória, Machado (1945, p. 466) afirma que a instrução pública “é um dever do Soberano para com os seus vassallos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante e os governados”. Na Memória de Condorcet (2008, p. 17) consta ser a instrução pública “um dever da sociedade com os cidadãos”. A ausência do termo cidadão, na Memória do deputado brasileiro, a referência a vassallo e a centralidade posta no governante, como sendo dele o dever de ofertar a instrução aos brasileiros, talvez se justifique por ser a versão que se tem acesso a apresentada a Dom João VI, quando o Brasil fazia parte de Portugal, assim o Deputado brasileiro modificou o texto de Condorcet (2008) para se adequar a realidade brasileira.

No entanto, posteriormente Machado (1945, p. 467) assevera que “toda a sociedade política, mantém-se e prospera pelo serviço de todos aqueles que a constituem, logo, ela deve habilitá-los para esse fim” (MACHADO, 1945, 467). Pode-se observar nesta passagem que, apesar de estar ausente o termo cidadão, não é ao Soberano que cabe instruir a sociedade, mas a própria sociedade deve formar seus integrantes.

Esses dois sentidos contraditórios apresentados em um mesmo texto, sendo primeiro a centralidade no governante (executivo) e, logo após, na sociedade política, demonstra um tema que era debatido na Assembléia Legislativa de 1823 e com posicionamento distintos, se a soberania nacional estava com o legislativo (representante do povo brasileiro) ou com Dom Pedro I. A disputa entre o Poder Legislativo e o Poder Executivo é a expressão de um dos conflitos permanentes na Assembléia de 1823, e quem sabe de todo o período imperial brasileiro.

Esse conflito também é evidenciado quando da discussão do projeto de lei sobre a promulgação e sanção das leis, ou seja, se cabia ao Imperador sancionar as leis elaboradas pelo Legislativo. As posições são divergentes. Segundo Rodrigues (1974, p. 63), o Deputado Almeida e Albuquerque “declara que quando o projeto diz que os decretos da Assembléia são promulgados sem proceder a sanção, expressa um princípio incontestável de direito”. Por outro lado, Carneiro de Campos considerava que, “tirando-se ao imperador a sanção, nós o despojamos de um direito inerente ao caráter da monarquia constitucional que lhe conferiu a nação” (RODRIGUES, 1974, 65). A corrente vencedora

foi a que defendia a não necessidade da sanção de Dom Pedro, pois em 25 de agosto de 1823 o projeto era aprovado com o seguinte teor, “artigo 3º - Os decretos da presente Assembleia serão promulgados sem dependência da sanção Imperial” (ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1823, V. 4, p. 127).

Para Machado (1945, p. 466) a instrução deveria ser pública, igual e para todos os integrantes do país, pois ao nivelar as faculdades intelectuais da nação, aniquilaria “esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitaram sobre a cega ignorância da totalidade”. Pode-se observar a defesa da liberdade de consciência, onde o cidadão ilustrado se liberta da sujeição intelectual a que estaria obrigado, se não fosse instruído.

O autor considera que a difusão da instrução por toda a sociedade diminui a discórdia, traz estabilidade e prosperidade ao país. Conforme Machado (1945, p. 466),

a instrução pública, igual e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado [...] corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torná-los firmes e estáveis pela união das forças morais com as físicas.

É perceptível o medo da ignorância, como sendo ela uma das causadoras das instabilidades políticas. Há o objetivo de uma instrução mínima disseminada por toda a população para estabelecer a harmonia social.

Machado (1945, p. 466) considera que nos países onde o conhecimento era reservado a poucos, se estabelecia o governo da tirania, pois “as castas privilegiadas dos egípcios e índios, que depositárias privativas dos mistérios da religião e segredos da natureza, conseguiram governar esses povos infelizes com um cetro de ferro”. Essa é uma concepção de Condorcet (2008, p. 19), que pode ser observada na seguinte passagem, “foi assim que, entre os egípcios e entre os indianos, as castas que haviam reservado para si o conhecimento dos mistérios e dos segredos da natureza tinham conseguido exercer, sobre esses povos infelizes, o despotismo mais absoluto”. Seguir os pressupostos de Condorcet é negar o absolutismo, é defender a sociedade construída por seus cidadãos que, com a liberdade de consciência, escolhem seus representantes e exercem certas funções públicas.

Apesar de defender a difusão do conhecimento à população, o Deputado brasileiro considera que nem todos deveriam ter a mesma instrução e o ensino seria graduado, levando em conta qual função o aluno era destinado na sociedade, quanto tempo poderia dispor ao ensino e a sua capacidade intelectual. Assim, o primeiro item deixava subentendido que cada um tem seu local marcado pelo nascimento, pela desigual fortuna dos pais. O segundo também era determinado pela questão financeira, pois o filho do pobre teria menos tempo para o estudo por precisar trabalhar para sobreviver. O terceiro indicava que se o filho do pobre tivesse talento e superasse os dois primeiros entraves, poderia continuar seus estudos para além do que era a primeira vista ofertado.

A questão econômica, o tempo disponível aos estudos e a capacidade intelectual dos alunos são temas que também se encontram nas cinco memórias de Condorcet (2008). O autor também considera que a questão financeira interfere no desempenho educacional do aluno e reconhece a importância do talento para a criança superar as barreiras e continuar seus estudos. No entanto, enquanto Condorcet (2008) previa que o Estado deveria pagar as despesas dos estudos de determinado número de alunos com talento e sem meios para prosseguir nos estudos, o autor brasileiro não faz nenhuma menção a esta possibilidade.

Por outro lado, não se pode esquecer que a supremacia do mérito/talento sobre o favorecimento é uma das bandeiras liberais defendidas pela burguesia para legitimar a manutenção de privilégios e a sua posição dominante. Ao colocar o mérito/talento escolar como critério para autenticar a superioridade da classe dominante, a burguesia dissimula outras formas de exclusão, o que dificulta a ascensão escolar dos menos favorecidos. Observa-se que esse discurso em torno do talento para legitimar a posição dominante da classe dominante, já passa a fazer parte do debate político do Brasil Império.

Machado (1945, p. 468) defende três espécies diferentes de instrução. A primeira deve ter por primeiro intuito, conter ensinamentos úteis e necessários a todos os integrantes da sociedade, independente da profissão ou gosto, levando em conta a sua capacidade e tempo disponível, “segundo, conhecer as disposições particulares de cada moço a fim de podê-las aproveitar para o bem da generalidade; terceiro, dispor os moços para os conhecimentos precisos à profissão, a que se destinam”. Evidencia-se a sua compreensão da necessidade de levar em conta as aptidões do sujeito, além da defesa da instrução que seja útil para a vida.

A segunda espécie de instrução conteria os conhecimentos elementares de todas as matérias relativas às diversas profissões. O autor compreende que o aperfeiçoamento dessas profissões seria possível pela difusão das luzes, trazendo benefícios a sociedade e ao indivíduo. A terceira espécie não foi discutida na memória, a qual considera “puramente científica, deve formar os homens destinados pela natureza ao melhoramento da espécie humana por meio de novas descobertas, seu adiantamento e multiplicação” (MACHADO, 1945, p. 468)².

Essas três espécies de instrução se configuraram nos três graus de ensino que ele previu para o Brasil. O primeiro grau de instrução comum deveria se estender a todos os integrantes do país e teria por finalidade “habilitá-los para o exercício de todas as primeiras funções públicas e particulares, a que são destinados pelo comando da lei, e interesse bem entendido da felicidade do país, de que são membros” (MACHADO, 1945, p. 469). O ensino secundário teria por finalidade o estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade, “estudo, que deve sempre proporcionar-se ao gradual desenvolvimento das faculdades naturais dos discípulos, e aos serviços de segunda ordem, necessários ao bem do Estado” (MACHADO, 1945, p. 470). Pode-se novamente identificar a influência de Condorcet (2008), que considera que conforme o grau de instrução, os cidadãos estariam habilitados a assumirem funções públicas.

As salas que serviriam de escolas seriam pagas pelo Estado. O ordenado dos professores do primeiro grau localizados no interior seria de 250\$000 anual, os da cidade e da Marinha de 300\$000 anual e os do segundo grau de 400\$000 anual, “enquanto não fosse possível igualá-los todos” (MACHADO, 1945, p. 481). Pode-se observar que o Deputado brasileiro tinha por objetivo equiparar os ordenados dos professores do primeiro e segundo graus, independente da localização.

Para Machado (1945), a instrução não deve ser exclusividade do poder público, que deve favorecer a livre concorrência,

e como toda instrução pública não é exclusiva, a lei deve nos diversos cursos, que compreende este plano, aplaudir e favorecer os ensinos livres por mestres particulares; porque eles corrigem os vícios da instrução estabelecida, melhoram, ou retificam sua imperfeição, mantêm pela concorrência, o zelo e a atividade dos mestres, e submetem o poder público à censura dos homens iluminados, sem falar na maior massa de luzes, que se dissemina pelos povos (MACHADO, 1945, p. 469).

² As três espécies de instrução pública apresentada por Machado estão em Condorcet (2008, p. 32).

Essa é uma passagem que se encontra em Condorcet (2008, p. 115),

De fato, a instrução pública que se propõe aqui não é exclusiva; longe de impedir que outros mestres se estabeleçam para ensinar o que ela não abarca, seja no interior dos lares, seja nas classes públicas, deve-se ao contrário, aplaudir esse ensino livre. Eles são, na verdade, o meio de corrigir os vícios da instrução estabelecida, de compensar sua imperfeição, de apoiar o zelo dos mestres pela concorrência, de submeter o poder público à censura da razão de homens esclarecidos.

Pode-se observar que é quase uma cópia do que expõe Condorcet (2008). No entanto, o autor francês desenvolve mais que o Deputado brasileiro esse tema. Essa afirmação de Condorcet (2008) está inserida na discussão sobre a necessidade do estudo aprofundado do latim e do grego no terceiro grau de instrução. Por considerar que esse conhecimento mais extenso é necessário aos sábios e para quem deseja exercer certas profissões, e como nesse grau de instrução era exigido um conhecimento geral de tais línguas, os que quisessem aprofundá-las deveriam buscar fora da escola pública.

Condorcet (2008, p. 152) não defende a exclusividade da instrução para a escola pública. Ele quer a livre concorrência para corrigi-la, para complementá-la e para colocá-la sob vigilância, pois, ao “opor uma outra instrução àquela que é estabelecida, de acrescentar a ela o que poderia faltar, é ao mesmo tempo um recurso contra os erros que podem se introduzir nessa instituição e uma espécie de censura sempre presente”.

Para o autor francês essa é mais uma forma de dificultar a influência dos governantes na instrução financiada pelo Estado, ou seja, inibir o uso da escola como Aparelho Ideológico de Estado. Segundo Condorcet (2008, p. 152),

enfim, esse estabelecimento de um ensino mais livre, ao lado daquele dirigido pelo poder público, e as diferentes funções atribuídas às companhias científicas sobre as quais esse poder não exerce nenhuma autoridade, são meios para diminuir a influência dos que governam sobre a instrução, substituindo-a pela influência da opinião independente de homens esclarecidos.

Ao defender a livre concorrência, Condorcet (2008) não pretende desqualificar a escola pública, colocando o professor pago pelo Estado como desleixado, enquanto o professor privado é considerado melhor, devido o êxito de seu trabalho depender de suas qualidades. O autor francês vê com ressalva a livre concorrência entre os professores, pois esta pode levá-los a se preocupar mais em agradar aos pais dos alunos do que em

instruí-los. A livre concorrência pode favorecer os professores que “tiverem o talento da palavra, em prejuízo dos que têm a filosofia e o talento da instrução, e encorajareis nos mestres tão somente o charlatanismo fácil, próprio para seduzir os pais que devem decidir sobre a escolha” (CONDORCET, 2008, p. 149).

Pode-se concluir que Condorcet (2008) não quer a exclusividade da instrução da mocidade para a escola pública, ele considera que a livre concorrência, além de complementá-la, pode dificultar a influência dos governantes. No entanto, ele também percebe que a livre concorrência pode beneficiar o charlatanismo dos professores hábeis em seduzir os pais. Em relação a Machado (1945), não se tem certeza que ele tenha essa ressalva em relação à livre concorrência.

Em relação ao ensino da moral, o professor não deve dar ideias prontas, “devem ter por fim despertar as ideias morais e excitar o menino a que as forme” (MACHADO, 1945, p. 472). Pode-se observar que há um ideal de não imposição de conhecimento, mas que o aluno construa os seus princípios morais. Ao professor caberia mostrar o caminho para alcançá-lo.

Não nos interessa discutir os limites dessa construção do conhecimento e se o professor, ao mostrar o caminho, já estaria impondo uma determinada concepção moral. Mas deve-se reconhecer que há uma diferença entre essa forma de conceber a instrução, do aluno que participa do processo educativo e do método que compreende o aluno como passivo que recebe o conhecimento pronto.

O deputado brasileiro, seguindo os pressupostos de Condorcet (2008), afasta qualquer ligação dos princípios religiosos ao ensino da moral, “não incluo no pequeno código de moral as opiniões religiosas do nosso culto por competirem aos pais e curas d’almas; e com toda justiça semelhantes opiniões devem ficar a cargo deles” (MACHADO, 1945, p. 473). É a concepção de escola e de moral laica, compreendida como ausência dos ensinamentos religiosos no espaço escolar público.

A concepção de Condorcet (2008) de que o conhecimento adquirido na escola deveria possibilitar ao aluno não ficar totalmente dependente dos que conhece determinado assunto no mais alto grau, se observa também na Memória do deputado brasileiro ao tratar do estudo da matemática no segundo grau de instrução. Esse estudo deveria habilitar o aluno “a administrar os trabalhos públicos, sem os abandonar a uma confiança cega nos homens das artes” (MACHADO, 1945, p. 477).

Ao negar a confiança cega nos homens das artes, está posto o ideal da instrução como libertadora que tiraria os homens da ignorância e da dependência dos mais esclarecidos. Apesar de haver a necessidade de se recorrer a esses homens mais instruídos, o cidadão, possuindo um conhecimento mínimo, pode apelar a eles sem o receio de ser enganado.

Quanto à escolha dos professores, inicialmente seria por concurso público e o diretor de estudos escolheria três nomes, sendo que o Soberano nomearia um. Mas a partir do momento que se instituíssem as sociedades literárias, a elas caberia indicar os três mestres para a cadeira, o diretor escolheria um e o Soberano aprová-lo-ia. Desta forma o autor crê que a escolha seria imparcial, “além de que não pode tão facilmente insinuar-se a intriga em dois juízes separados e independentes” (MACHADO, 1945, p. 480). Pode-se observar a preocupação em compartilhar o poder de escolha para evitar o apadrinhamento. É a presença da concepção de Condorcet (2008), que defende a supremacia do talento sobre o favorecimento.

Quando executada pela sociedade literária, a escolha dos três nomes não seria mais por exame público, mas entre os homens que a opinião pública reconhecesse como merecedores, pela diversidade de qualidades exigidas para ser professor.

Machado (1945, p. 480) é contra os professores formarem associações e participarem da nomeação dos professores, por considerar que os docentes agiriam pelos seus interesses e não “para o bem dos discípulos e utilidade da pátria”. Pode-se evidenciar a preocupação em evitar a concentração de poderes.

O último capítulo trata da necessidade de um Diretor dos Estudos, o qual deveria ser probo, “versado em todas as matérias que fazem objeto desse plano, o qual tenha a seu cuidado a direção e manutenção do equilíbrio de todas as suas partes” (MACHADO, 1945, p. 482). Em um primeiro momento é o Soberano quem escolhe o Diretor de Estudos. No entanto, quando criadas, as sociedades literárias deveriam propor três homens e o Soberano escolheria e aprovaria um. Pode-se evidenciar que há uma divisão de poder no sistema de escolha, que busca atenuar o poder de mando do Soberano.

Pode-se observar que na organização do sistema escolar haveria uma divisão de poderes, onde participaria a sociedade literária, o Diretor dos Estudos e o Soberano. É a concepção da escola pública financiada pelo estado, mas não controlada por ele. Assim, dificultava o seu uso como Aparelho Ideológico de Estado.

Diante do exposto pode-se afirmar que o autor brasileiro não só seguiu as ideias básicas do autor francês, como em grande parte fez cópias das cinco memórias sobre a instrução públicas de Condorcet (2008).

Ao reconhecer que Machado (1945) segue Condorcet (2008), está se afirmando que ele é contrário ao absolutismo, que concebe a escola pública como financiada pelo Estado, mas não controlada por ele, existindo vários segmentos compartilhando o controle da escola, defende a instrução laica e a moral laica, o aluno ativo no processo pedagógico e sujeitos participativos na construção da sociedade em que vive, inclusive, ocupando cargos públicos. Observa-se também que Machado (1945) é defensor da liberdade de consciência, onde o sujeito esclarecido não é dependente em suas ações e pensamentos, a nenhuma instituição ou pessoa.

Considerações finais

A Assembleia Geral Constituinte, que Martim Francisco d'Andrada Machado apresentou sua Memória, foi dissolvida em 12 de novembro de 1823 por Dom Pedro I. No "Manifesto de Sua Majestade o Imperador aos Brasileiros", de 16 de novembro de 1823, consta como um dos motivos da dissolução a pretensão de alguns constituintes em "restringir em demasia as atribuições, que competem pela essência dos governos representativos ao chefe do poder executivo" (FALAS DO TRONO, 1977, p. 84). Pode-se considerar que o ideal presente na memória educacional do deputado brasileiro, de limitar a participação do poder executivo na educação, não era bem aceito pelo monarca brasileiro.

Em relação a defesa da escola laica e da moral laica, também não havia como concretizar-se no Brasil do início do século XIX, pois o Presidente da Assembleia Geral Constituinte de 1823, em resposta a Fala do Trono, assim se reporta, "as santas virtudes, sublimes filhas do Céu, não hão de abandonar-nos, enquanto não abandonarmos a religião de nosso país" (FALAS DO TRONO, 1977, p. 39).

Na proclamação de Dom Pedro I aos brasileiros, também consta como motivo da dissolução da Assembleia a defesa da religião Católica Apostólica Romana. Para Dom Pedro I "se a Assembleia não fosse dissolvida, seria destruída a Nossa Santa Religião e Nossas vestes seriam tintas em sangue" (RODRIGUES, 1974, p. 307).

A Constituição outorgada por Dom Pedro I, em 1824, tem em seu artigo quinto a Religião Católica Apostólica Romana como a oficial do Brasil. E a lei de instrução primária, de 15 de outubro de 1827, estabelece entre os conteúdos a serem ensinados

“os princípios de moral cristã e da doutrina da religião Católica e Apostólica Romana” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 24). Pode-se observar a presença do conteúdo religioso no Estado e na escola pública, o que demonstra ser esse o pensamento dominante da classe dirigente do Brasil do Primeiro Império.

Para Tambara (2000, p. 29), “o sistema educacional desempenha importante papel no sentido de configurar uma determinada concepção de mundo”. No caso brasileiro, a defesa dos pressupostos católicos no espaço escolar estava vinculado a intenção da classe dominante em difundir na população não escrava, os princípios de submissão, obediência e docilidade. A definição feita por Cipriano Barata é esclarecedora sobre qual era a intenção da classe dominante do Brasil Imperial ao buscar incutir a docilidade na população,

Dócil quer dizer estólido, ou tolo; homem que se contenta com tudo, que deixa ir as coisas por água abaixo...; em uma palavra, dócil deixa dizer Brasileiro ovelha mansa, que trabalha como burro para pagar tributo desnecessários em benefício dos satélites do governo (BARATA, *apud* MOREL, 2003, p. 56).

Para Marx e Engels (1986, p. 98) “o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns”. Em relação à instrução pública, a classe dominante não estava disposta a ceder aos princípios de maior liberdade à população, presentes na Memória de Machado (1945), pois a defesa da moral laica estava relacionada com os pressupostos de maior autonomia à população e participação nos rumos da sociedade brasileira. Por isto que, apesar de fazer parte do debate parlamentar, ela não se constitui em lei.

Pode-se concluir que ao afirmar que Machado (1945) segue os pressupostos de Condorcet (2008), implica alegar que está defendendo a escola pública, não controlada pelo Estado, a escola pública laica e a moral laica, além de buscar a formação de cidadãos participativos na sociedade. No entanto, no Brasil do Primeiro Reinado esses pressupostos não constam na legislação aprovada, por divergirem dos ideais hegemônicos.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Lisboa: presença, 1974.
- ALVES, Gilberto Luiz. Apresentação. In: *Escritos sobre a instrução pública: Condorcet*. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO: Assembleia constituinte de 1823. V.3, 1874. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/8571>>. Acesso em: 05 jun 2012.

ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO: Assembleia constituinte de 1823. V.4, 1874. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/8569>>. Acesso em: 05 jun 2012.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e sociedade*. Campinas. Vol. 24, n° 84, set. 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados. (2005).

CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad. de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

FALAS DO TRONO: desde o ano de 1823 até o ano de 1889. Prefácio de Pedro Calmon. Brasília: INL, 1977.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *As origens da educação pública*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MACHADO, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada. Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. VI, n° 16, p. 464-482, out., 1945.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1986.

MOREL, Marco. *O período das regências (1831 – 1840)*. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2003.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, José Honório. *A assembléia constituinte de 1823*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1974.

SOUZA, Maria das Graças de. Apresentação. In: *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad. de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008

TAMBARA, Elomar. *Introdução à história da educação no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Universitária/Seiva, 2000.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro*. Pelotas: Seiva, 2005.

TEXTOS LITERÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS POR AUTORAS GAÚCHAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO NO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES- FAE/UFPEL)

Jaqueline Thies da Cruz Koschier
Doutoranda em Educação
PPGE – Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
jaqueline.koschier@gmail.com

Rozele Borges Nunes
Doutoranda em Educação
PPGE – Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
rbn.geo@gmail.com

Lucas Gonçalves Soares
Mestrando em Educação
PPGE – Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
luks_gs21@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida nos livros didáticos gaúchos produzidos na segunda metade do século XX, junto ao grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-FAE/UFPEL). O objetivo deste texto é refletir sobre a presença de textos literários nos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul bem como do tipo de leitura utilizada na escola nas décadas de 50, 60 e 70, épocas em que os textos literários analisados são recorrentes. Dessa forma, são apresentados dados sobre os gêneros literários que se destacaram nas coleções gaúchas, como as lendas, contos e poesias. Após essa análise podemos perceber que a preocupação da época era em manter um padrão ideológico/estético europeu nas lendas de conteúdo indigenista, como também uma visão nacionalista e/ou regionalista nos contos e poesias. Nesse sentido, não houve preocupação em formar uma comunidade de leitores literários, pois os livros apresentam apenas fragmentos de textos, o que dificulta a plena formação do leitor.

Palavras chaves: Livros didáticos. textos literários. contos. lendas. poesias.

Introdução

Esse artigo apresenta um estudo sobre a presença de textos literários nos livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1952 e 1982. Temos como objetivo pesquisar e analisar os textos literários propostos nos Livros Didáticos utilizados na escola nas décadas de 50, 60 e 70, épocas em que se destacam as recorrências nos textos analisados. Esse interesse é justificado pelo fato de que a literatura tem uma dupla função: serve tanto para ajudar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente as crianças e jovens.

O estudo em questão foi realizado no acervo do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), que é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel)¹. O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional. O HISALES possui, atualmente, seis acervos:

I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita (1.075 exemplares entre nacionais, estrangeiros e *artesanais*);

II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980 (268 exemplares no total);

III) cadernos de alunos (do período de 1930 até a atualidade totalizando 1.211 cadernos até o momento);

IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras (dos anos de 1960 aos dias atuais, totalizando 195 cadernos);

V) materiais didáticos pedagógicos diversos/culturais materiais escolares (inventariados em 404 fichas);

VI) materiais referentes às escritas familiares e pessoais, dos anos 1942 aos dias atuais (16 agendas, 02 diários, 43 cartas, 02 cadernos de recordações, 05 lembranças de batismo etc.).

¹ Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vânia Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. As pesquisas realizadas pelos integrantes do HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a história alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, CPOE, vinculado à Secretaria de Educação do Estado). Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social Facebook (HISALES).

Os estudos desenvolvidos pelo grupo versam nesses seis eixos, sendo que em relação ao Eixo II - livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980-, a preocupação principal é analisar aspectos da produção, da circulação e do uso das cartilhas nas escolas primárias do Rio Grande do Sul e seus aspectos pedagógicos, ideológicos, gráficos e editoriais da/na produção didática gaúcha (PERES & RAMIL, 2015). Este trabalho apresenta uma análise diferenciada dos já desenvolvidos, devido o foco de análise ser a presença de textos literários nessa produção.

De acordo com Peres & Ramil (2015), o período de 1940 a 1980 é considerado o auge da produção didática no Rio Grande do Sul e possui relação com 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. Desses materiais produzidos no RS fazem parte do acervo do grupo de pesquisa HISALES cartilhas “isoladas”, trinta e quatro coleções didáticas (livros de 1º ano/1ª série ao 5º ano/5ª série e Exame de Admissão), tendo sido o auge dessa produção o período entre os anos de 1950 e 1960² (PERES & RAMIL, 2015, p.181).

As coleções analisadas, neste trabalho, bem como autoria, anos escolares e de publicação pertencentes ao acervo do HISALES constam na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Coleção livros didáticos gaúchos: exemplares do acervo do HISALES

Título	Autor (es)	Anos escolares	Anos de publicação	Quantidade
Brincando com números	Cecy Cordeiro Thofehrn	1º ano	1957	01
Estrada Iluminada	Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha	1º ao 4º ano	1960 - 1968	34
Estudos Sociais e Naturais	Edith Guimarães Lima; Maria Guimarães Ribeiro; Norcka Guimarães Recena; Giselda Guimarães Gomes	1º ao 5º ano	1953 - 1958	06
Linguagens e Estudos Sociais e Naturais	Cecy Cordeiro Thofehrn; Jandira Cardias Szechir	1º ao 4º ano	1957 - 1967	16
Minhas Leituras	Ada Vaz Cabeda	2º ao 4º ano	s/d	04

² Essas 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 Cunha, Cecy Cordeiro Thofehrn, 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, Sydia Sant'Anna Bopp. As professoras gaúchas, autoras de livros didáticos, que não estiveram diretamente ligadas ao CPOE, como, por exemplo, as professoras Teresa Lara Palmirini Fabretti e Maria de Lourdes Gastal, tiveram importantes posições no cenário educacional gaúcho. Gastal, por exemplo, foi diretora do mais importante periódico educacional gaúcho, a Revista do Ensino, por um longo período, entre 1951 e 1964. (PERES, 2015)

Nossa Terra Nossa Gente	Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha	1º ao 5º ano	1973 -1975	34
Paralelas	Iara Thofehr Coelho Nelly Cunha	1º ao 4º ano	1979	33
Tempo Presente	Iara Thofehr Coelho Nelly Cunha	1º ao 4º ano	1977	17
A Estória de um lar feliz	Maria de Lourdes Gastal	2º ano	s/d	01
Estudos Sociais e Naturais	Maria de Lourdes Gastal	1º ao 5º ano	1967-1970	06
Exercícios de Linguagem	Maria de Lourdes Gastal	4º ano	s/d	01
Na cidade e no campo	Maria de Lourdes Gastal	3º ano	s/d	01
Prosa e Verso	Maria de Lourdes Gastal	4º e 5º ano	s/d	02
Três Estórias	Maria de Lourdes Gastal	-	s/d	01
Alegria, Alegria	Nelly Cunha Teresa Iara Palmirini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho	1º ano	1973	05
Novas Travessuras de Pirulim	Nelly Cunha Helga Trein	2º ano	1970	01
O Canto do Brasileiro	Nelly Cunha Helga Trein	4º ano	1968	04
Os pequenos turistas	Nelly Cunha Teresa Iara Palmirini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho	3º ano	1977	01
Páginas do Sul	Nelly Cunha Helga Trein	3º ano	1967-1973	07
Pinceladas do Sul	Nelly Cunha Helga Trein	5º ano	1968-1970	02
Querência	Nelly Cunha Teresa; Iara Palmirini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho	4º ano	1974-1982	03
Tapete Verde	Nelly Cunha; Teresa Iara Palmirini Fabretti	1º ao 3º ano	1976-1982	13
Vamos conhecer o Rio Grande	Giselda Guimarães Gomes Edith Guimarães Lima	3º ano	1952	01
Estudos Sociais e Naturais	Maria de Lourdes Gastal	2º ao 5º ano	1945 – s/d	04
Exercícios de Gramática	Maria de Lourdes Gastal	4º ano	s/d	02
Exercícios de Linguagem	Edith Guimarães Lima Maria Guimarães Ribeiro Giselda Guimarães Gomes	2º ano	s/d	01
Sugestões para Composição	Maria de Lourdes Gastal	4º ano	s/d	01
Educação Moral, Cívica e Política na Escola	Liene Maria Martins Schütz Lila Maria Lena Souza Alano	3º ano	1972	01
Gramática Funcional	Lêda Riveiro Pereira	2º e 4º ano	1968-1969	04
Guri	Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun	1º ao 4º ano	1965-1970	28
Linguagem e Estudos Sociais	Sydia Sant'anna Bopp Eddy Flores Cabral Dalva da Rosa Dupuy	1º ao 5º ano	1969-1970	19

Linguagem e Estudos Sociais	Sydia Sant'anna Bopp Eddy Flores Cabral	1º ao 5º ano	1964-1966	08
Nossos exercícios – Estudos Sociais	Ruth Ivoty Torres da Silva	2º ao 4º ano	s/d	06
Total de exemplares				268

Fonte: Banco de dados do acervo de livros didáticos do RS - Grupo de Pesquisa HISALES.

1. Caracterizando a pesquisa

Na pesquisa em 268 livros didáticos gaúchos (1940 a 1980), do acervo do grupo de pesquisa HISALES, utilizamos um software compartilhado no qual tabulamos os gêneros encontrados, identificando as coleções, a autoria, a série/ano escolar, a paginação, o ano e a edição de cada exemplar. Após elaboração dessa tabela foi produzido outro documento, em um software diferente, no qual descartamos os textos não literários, que resultou em aproximadamente 700 textos literários. Em um terceiro momento, foram classificadas as recorrências na utilização de um mesmo texto em edições e em coleções de anos diferentes. Os gêneros encontrados foram: lendas, contos e poesias.

Podemos compreender que o intuito desses gêneros era proporcionar uma leitura formativa. Embora a aproximação com a Literatura seja muito tênue, haja vista que a maioria dos textos analisados não são completos ou eram visivelmente adaptados para fins didáticos. Com essa perspectiva é possível também fazer relações com o contexto sócio histórico da época, bem como o tipo de leitor que a escola idealizava formar.

Cabe destacar que nem todos os livros didáticos de 1ª a 5ª série continham textos literários, muitos deles, principalmente, os de 1ª e 2ª série traziam apenas textos didáticos, a maioria sem autoria. Dessa forma, os textos literários começam a aparecer de forma mais recorrente nas coleções a partir da 3ª série em conjunto com textos didáticos e se tornam proeminentes nas coleções de 4ª e 5ª série de diferentes edições.

Uma das noções pedagógicas demonstradas pelos autores dos livros didáticos é de que os textos literários poderiam incentivar o ato de ler, uma vez que tais leituras aproximar-se-iam de uma leitura prazerosa. Todavia, ao escolher fragmentar os textos literários, seja pelo espaço disponível, seja por escolhas metodológicas, há um rompimento entre os livros literários e os leitores.

Com a análise dos livros didáticos gaúchos (LDs) ocorre a confirmação de que o folclore, sobretudo o brasileiro, foi uma fonte inesgotável para os escritores e para os educadores. Percebemos que as narrativas mantêm um lugar de destaque nos livros escolares, pois como afirma BRITO (2003, p. 10):

A narração nunca é a reprodução do real, é antes a reconstrução de um fragmento do vivido. Em todas as culturas se estabelecem condições de verossimilhança e de possibilidade dessa reconstrução, e os acordos que se faz na recepção dessa reconstrução: isto é o real e isto é inventado. A diferença entre o real e o inventado é, então, um acordo cultural, simbólico, que estabelece esse tipo de situação.

Constatamos que o uso das narrativas fantásticas nos LDs não tinham propósito literário mais amplo, servindo apenas como atividade de leitura e interpretação textual, prática ainda muito comum nos LDs atuais, haja vista o tamanho das publicações (diagramação e número das páginas) e também há de se considerar as negociações acerca dos direitos autorais.

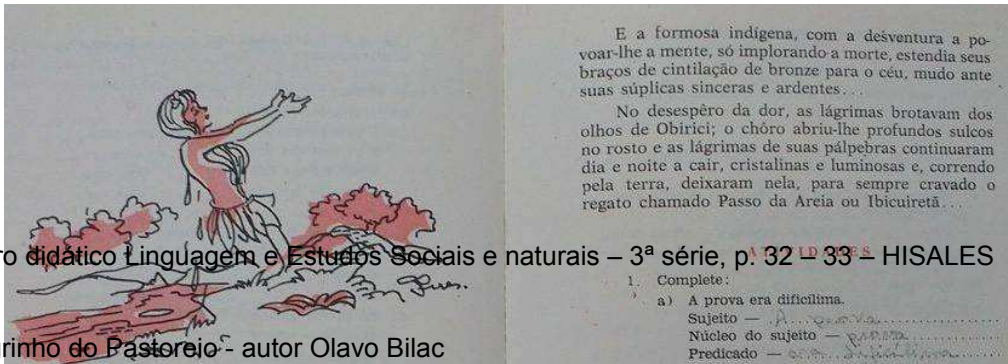
No que compete às lendas, cabe destacar que a maioria delas são apresentadas nos LDs gaúchos sem autoria. Em todas as coleções analisadas apenas duas aparecem com autoria, sendo elas a “Lenda do passo da areia”, de Augusto Porto Alegre, autor recorrente nos livros didáticos de 5ª série: Nossa Terra Nossa Gente (sem identificação do ano e edição em dois exemplares), Estrada Iluminada: Rodeio de Estrelas (1962 sem edição e 1964 6ª Ed.); a outra lenda que também aparece com autoria é a do “Negrinho do Pastoreio”, atribuída a Olavo Bilac³ também recorrente nas coleções de Linguagem e Estudos Sociais e Naturais de 3ª (45ª ed. s/d e 1957 9ª ed.) e 4ª série (18ª Ed. s/d, 1955 s/e e 1967 27ª ed).

Figura 01

Negrinho do Pastoreio – adaptação

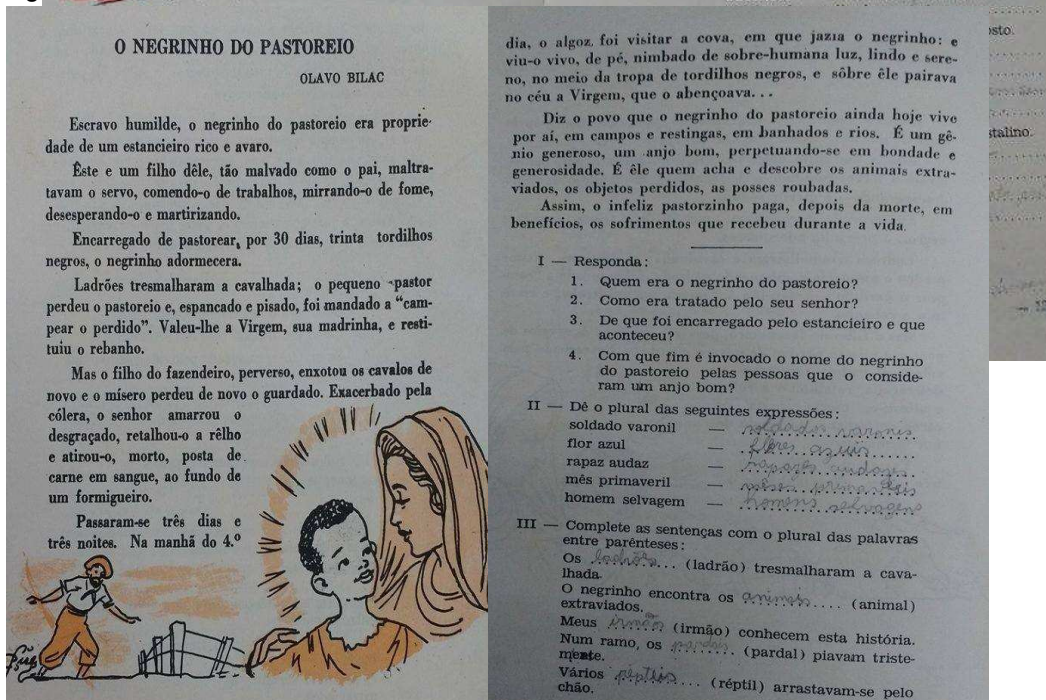


³ Em coluna do jornal Correio do Povo, de 27 de novembro de 1977, o jornalista Carlos Reverbel afirma que o poeta Olavo Bilac teve conhecimento da lenda O Negrinho do Pastoreio devido à versão escrita por João Simões Lopes Neto, chegando a citá-lo em suas conferências ministradas no Rio Grande do Sul. <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=tematico&pagis=34199&pesq=>



Fonte: Livro didático Linguagem e Estudos Sociais e naturais – 3ª série, p. 32 – HISALES

Figura 02
Lenda Negrinho do Pastoreio - autor Olavo Bilac



Fonte: Livro didático Linguagem e Estudos Sociais e Naturais – 4º ano, p. 65-66 - HISALES

Figura 03
Lenda do Passo da areia – autor Augusto Pôrto Alegre .

Fonte: Livro didático Nossa Terra nossa Gente – 5ª série, p. 124-125 - HISALES

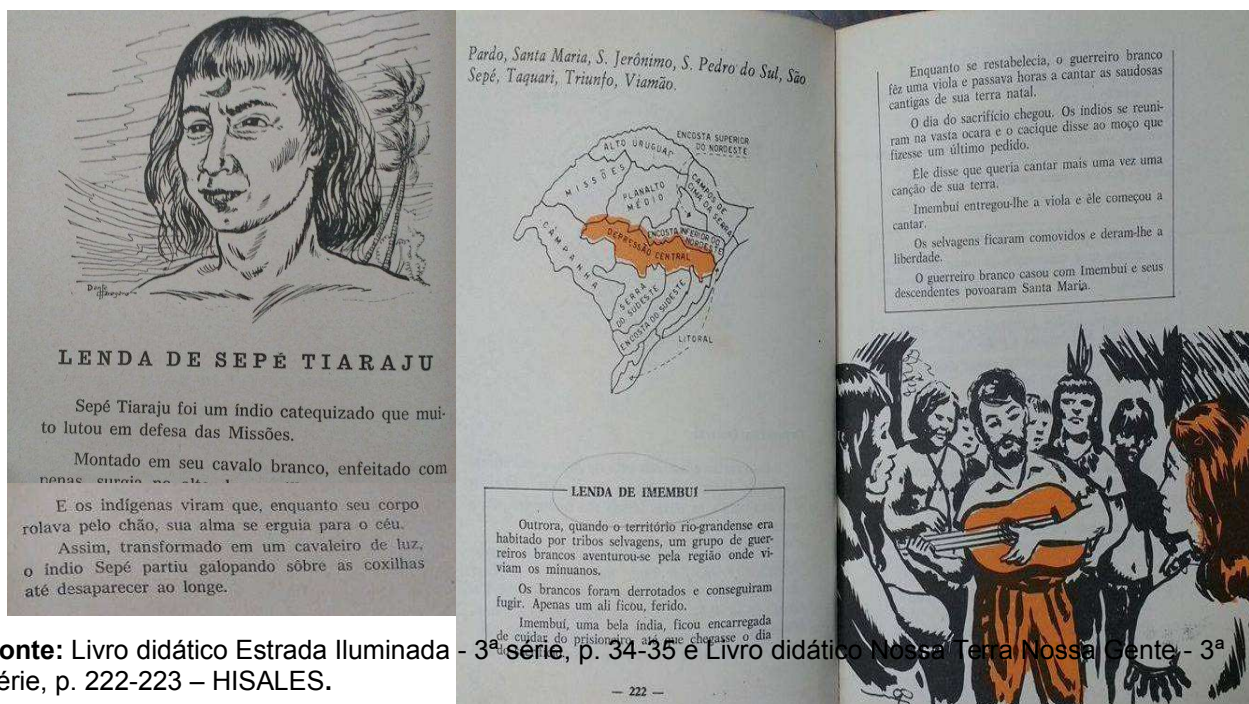
Cabe ressaltar que o escritor Olavo Bilac era muito bem quisto pelas autoridades políticas brasileiras, tornando-se “obrigatório” na maioria dos livros didáticos, uma vez que seus textos ajudaram a cultivar sentimentos nacionalistas e utilizaram um alto padrão de registro escrito da língua portuguesa.

Nessa triagem, cabe destacar que uma lenda que é recorrente em três coleções e em edições diferentes é a “Lenda de Imembuí” (figura 04 - à direita), (1966, 1967 e 1969) de autor anônimo, presente nas coleções Nossa Terra Nossa Gente (edições 35ª e 16ª sem identificação do ano); Páginas do Sul (1966, 1967 e 1969) e Nossa Terra Nossa Gente- Comunicação e Expressão (55ª Ed. Sem identificação de data).

Já a lenda de Sepé Tiaraju (figura 04 - à esquerda), aparece em todas as edições da coleção Estrada Iluminada de 3ª série (1960 A, 1960 B, 1961, 1964 A, 1964 B, 1964 C e 37ª Ed. Sem identificação de ano).

Figura 04

Lenda de Sepé Tiaraju – autor e Lenda do Imembuí – autor anônimo.



Fonte: Livro didático Estrada Iluminada - 3ª série, p. 34-35 e Livro didático Nossa Terra Nossa Gente - 3ª série, p. 222-223 – HISALES.

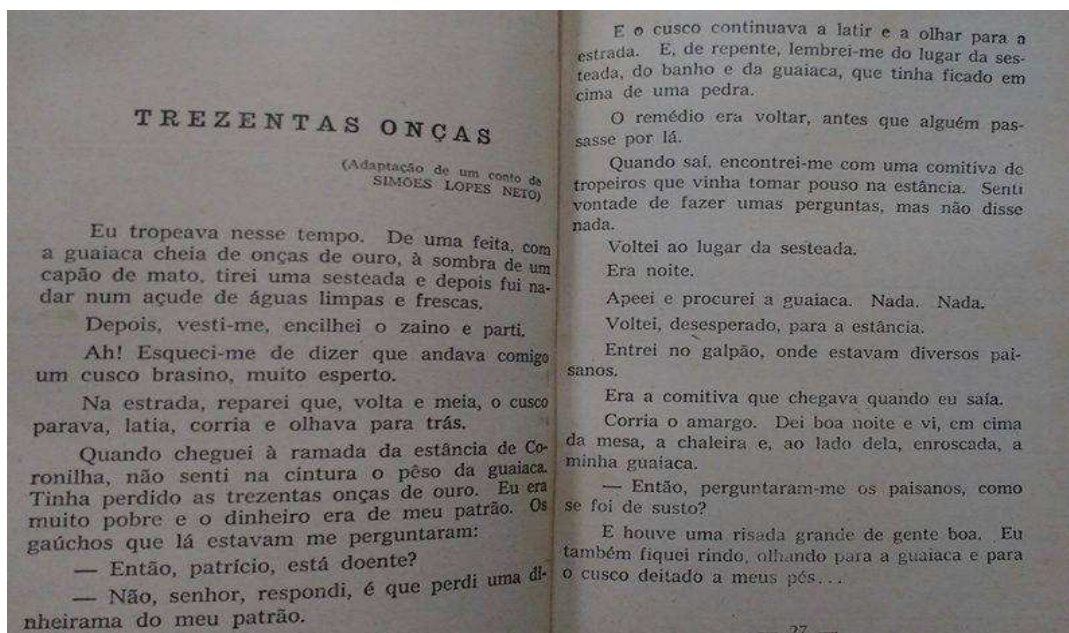
As representações expostas nessas lendas apontam para um índio imaginado e idealizado de acordo com o padrão europeu, instaurado pela estética romântica, sempre como herói, mitificado que segue o padrão estético defendido pelos dois autores indianistas mais populares do século XIX: José de Alencar e Gonçalves Dias. As qualidades constantemente atribuídas aos índios é sua força física e sua coragem e não raramente, sua capacidade de se “integrar” aos costumes cristãos.

Quanto aos contos, se destaca em quatro coleções o conto “Trezentas Onças”, de João Simões Lopes Neto – figura 05, que aparece nas coleções Estrada Iluminada - Canto da Minha Terra nas edições de 1961, 1963 e 1967; Nossa Terra Nossa Gente (2ª, 7ª e 34ª Ed. sem identificação de ano); Prosa e Verso-Vida Feliz (1ª Ed s/d e de 1971 s/e). Os contos aparecem de forma mais proeminente a partir da 4ª série e diferem-se das lendas, pois todas as que são recorrentes em diferentes edições aparecem com autoria.

Destacam-se também os contos “Manhã”, de Ovídio Chaves, “O poliglota”, de Humberto de Campos, “O leiteiro”, de Gastão H. Mazon, “Os três obreiros”, de Malba Tahan e “O menino rico e o pobrezinho”, de Coelho Neto.

Figura 05

Conto Trezentas Onças - autor Simões Lopes Neto (adaptação).



Fonte: Livro didático Estrada Iluminada (canto da minha terra) – 4º ano, p. 26-27 – HISALES.

Conforme percebemos nos exemplos acima citados, o uso do excerto em prol do texto completo possivelmente dificultaria a leitura, a interpretação e a formação literária

dos alunos, uma vez que apenas teriam acesso a trechos dos textos literários e realizariam questões simplificadas de interpretação textual. Tal como afirma ZILBERMAN (1990, p. 49):

Raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir.

Soares (2011) destaca também a importância da escola nesse processo, uma vez que, segundo ela, ocorre uma escolarização da literatura infantil e juvenil no momento em que a escola apropria-se da literatura infantil e didatiza-a para seus determinados fins. Nesse sentido, pode ocorrer também a produção de uma literatura específica para ser consumida pela escola e destinada para as crianças. Essa pedagogização ganha caráter negativo quando transforma o literário em escolar, desfigurando e fragmentando os textos⁴, retirando o seu sentido original. Segundo Soares (2011, p. 9) “a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada”.

No que compete às análises feitas com a poesia, ela também manteve a lógica do fragmento, assim como os demais gêneros aqui trabalhados. Nas análises destacou-se o poema “Canto da minha terra”, de Olegário Mariano presente em cinco coleções diferentes (Nossa Terra Nossa Gente 4º ano (2ª, 7ª, 16ª, 34ª Ed. s/d), Estrada Iluminada - Canto da minha terra 4º ano (1961 A 14ª ed., 1963 A 25ª ed., e 1967 A 45ª ed.), Estudos sociais e naturais 4º e 5º ano (1968 A 41ª ed.), Na cidade e no campo 3º ano (1ª ed - s/d).

Figura 06

Canto da Minha Terra - autor Olegário Mariano

⁴ De acordo com Soares (2011, p. 21) “a fragmentação da narrativa em “textos” propostos à leitura em livros didáticos, [...] faz-se frequentemente de forma inadequada e, mais que isso, prejudicial mesmo, pois abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma ideia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo.”



CANTO DA MINHA TERRA

Pela esmeralda líqüida dos teus rios cristalinos,
Pela pureza das tuas fontes, pelo brilho dos teus
[arrebóis,

Pelas tuas igrejas que respiram pelos pulmões de teus
[sinos,

Pelas tuas casas lendárias, onde amaram nossos avós.

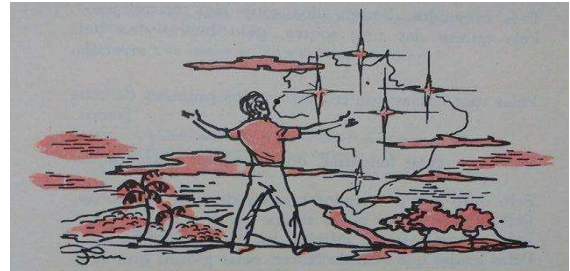
Pelo ouro que o lavrador arranca de tuas entranhas,
Pela bênção que o poeta recebe do céu azul.
Pela tristeza infinita, infinita das tuas montanhas,
Pelas lendas que vêm do Norte, pelas glórias que vêm
[do Sul.

Pelo trapo de bandeira que flamula ao vento sereno,
Pelo teu seio maternal, onde a cabeça adormeci.
Sinto a dor angustiada de ter o coração pequeno
Para conter a onda sonora que canta de amor por ti.

Pelas lendas que vêm do Norte, pelas glórias que vêm do Sul.

Pelo teu trapo de bandeira que flamula ao vento sereno,
Pelo teu seio maternal onde a cabeça adormeci;
Sinto a dor angustiada de ter o coração pequeno
Para conter a onda sonora que canta de amor por ti.

Olegário Mariano.



CANTO DA MINHA TERRA

OLEGÁRIO MARIANO

Amo-te, ó minha terra, por tudo o que me tens dado,
Pelo azul do teu céu, pelas tuas árvores, pelo teu mar;
Pelas estrélas do Cruzeiro que me deixam anestesiado,
Pelos crepúsculos profundos que põem lágrimas no meu
[olhar.

Pelo canto harmonioso dos teus pássaros, pelo cheiro
das tuas matas virgens, pelo mugido dos teus bois;
Pelos raios do sol, do grande sol que eu vi primeiro,
Pelas sombras das tuas noites, noites êrmas que eu vi
[depois.

4ª

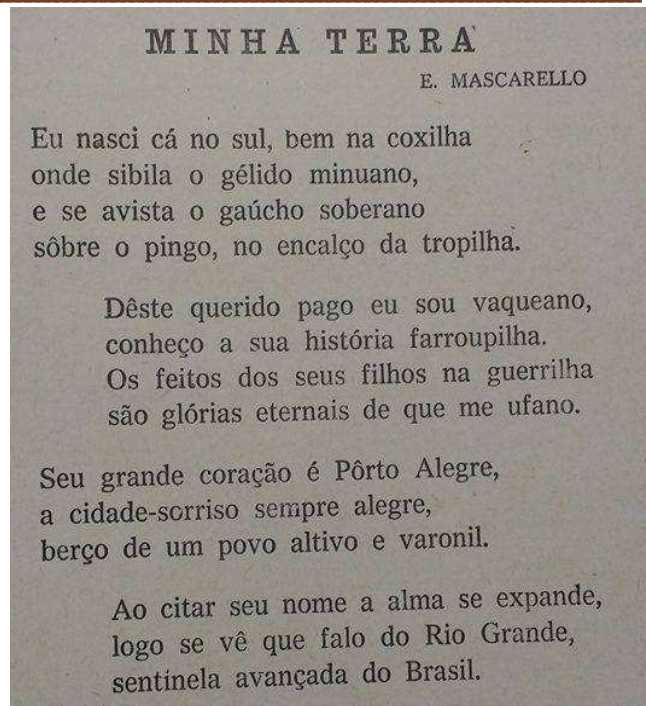
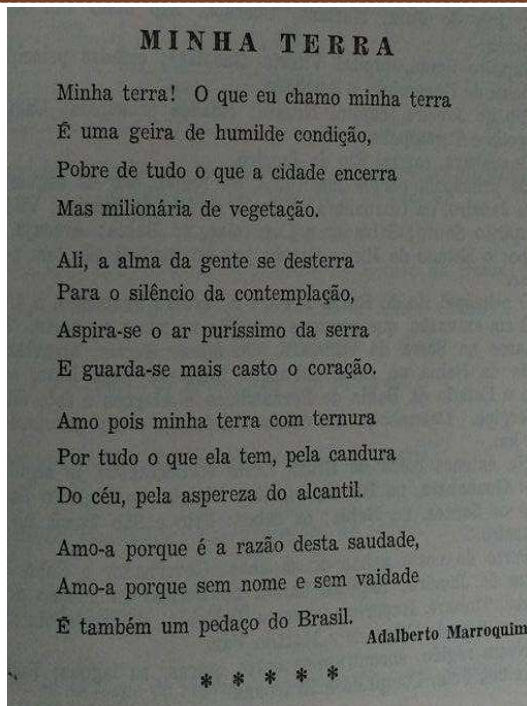
Fonte: Livro didático Estudos Sociais e Naturais – e 5ª séries, p. 52 e livro didático Nossa Terra nossa gente, p.11-12 - HISALES

Já o poema com título “Minha Terra”, aparece treze vezes nas coleções, chegando a repetir-se em uma mesma coleção, com texto

diferente e autores diferentes, apresentando algumas adaptações. Cabe ressaltar que os poemas aparecem com o título “Minha Terra”, “Minha Pátria”, “Meu Chão” ou “Meu Pago”. Apesar de trazerem títulos diferentes todos mantêm a mesma temática ufanista de promover o amor à Pátria ou ao estado natal. A exaltação aos sentimentos nacionalistas/regionalistas faz parte da campanha para criar ou reforçar a chamada “identidade nacional” ou “local”, destacando fatores como a fauna, a flora, a cultura e os heróis. Os autores que aparecem nos livros com poemas com esse título ou muito similares são: E.V. Mascarello, Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Lobo da Costa, Correa Junior, Adalberto Marroquim, Correia Junior, Álvaro Moreira.

Figura 07

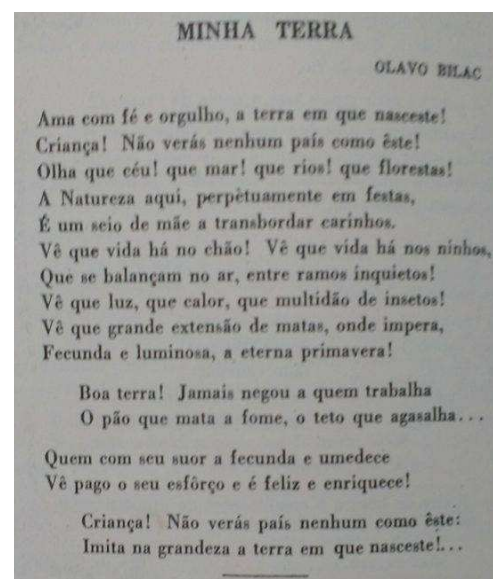
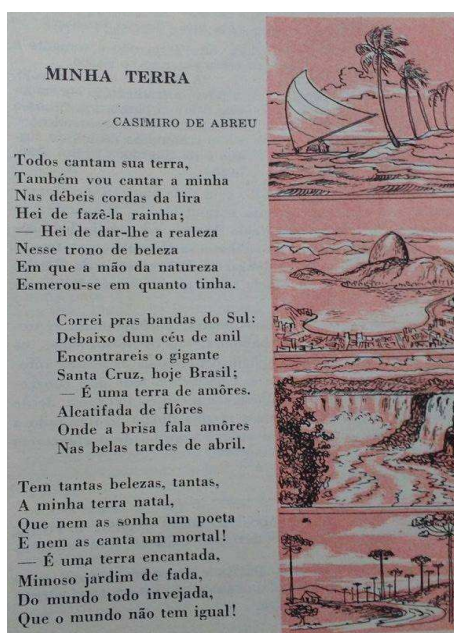
Poesia Minha Terra - autor Adalberto Marroquim e Poesia Minha Terra - autor E. Macarello.



Fonte: Livro didático Estudos Sociais e Naturais, p. 81 e livro didático Estrada Iluminada/ o álbum maravilhoso - 3º ano, p. 13 - HISALES

Figura 08

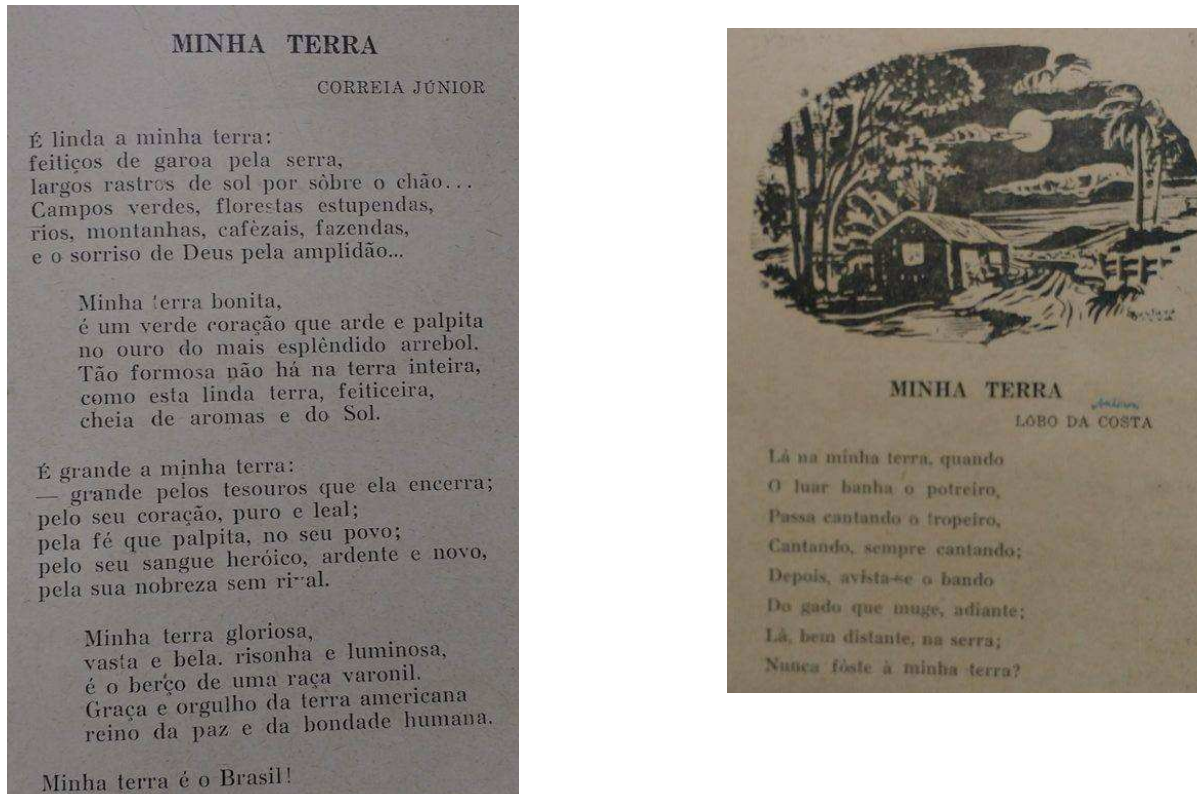
Poesia Minha Terra - autor Casimiro de Abreu e Poesia Minha Terra - autor Olavo Bilac



Fonte: Livro didático Linguagem e Estudos Sociais e naturais – 3º ano, p. 126 e livro didático Linguagem e Estudos Sociais e Naturais – 4º ano, p. 182 - HISALES

Figura 09

Poesia Minha Terra - autor Correia Júnior e Poesia Minha Terra - autor Lobo da Costa.



Fonte: Livro didático Linguagem e Estudos Sociais e naturais – 3ª série, p. 47 e Livro didático Linguagem e Estudos Sociais e naturais – 3º série, p. 30 - HISALES

O que aparece como comum nessas poesias é a ideia de ressaltar a identidade nacional, exaltando sentimentos ufanistas muito utilizados pelos poetas românticos brasileiros e retomados por esses autores do século XX, nos livros didáticos, com o intuito de reforçar um caráter nacionalista e formar gerações de patriotas convictos.

Como destaca BATISTA (2004):

Parafrazeando Pierre Bourdieu (1994), um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Se isso é verdade, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam. (BATISTA, A. 2004, p.20)

Dessa forma, entendemos que a reprodução e a recepção dos textos literários nos livros didáticos gaúchos analisados estão associadas tanto ao objeto material quanto às marcas sociais e históricas nas quais se encaixam.

Ao analisarmos as leituras dos poemas e dos exercícios interpretativos que o acompanham, percebemos que a grande preocupação é enfatizar o conteúdo nacionalista e/ou regionalista, pois não há nenhum tipo de exploração da poesia enquanto gênero literário ou tampouco havia indicação, no livro, de que o aluno era motivado a tecer reflexões mais complexas acerca de sua identidade cultural.

Considerações finais

Entendemos que o uso do livro didático no espaço escolar está presente desde os primórdios, sendo um suporte para o aprendizado desde as primeiras letras até às lições mais complexas que acompanham os estudos ao longo dos bancos escolares e dos níveis de estudo dos discentes, passando por várias gerações até os dias atuais, logo tal objeto constitui-se em fonte inestimável para estudo na área da Educação.

Ao estudarmos os textos presentes nos LDs gaúchos do século XX, percebemos que eles cumprem as quatro funções destacados por Choppin (2004), quer sejam: a **referencial**, que contém uma interpretação político pedagógica do programa da disciplina oferecido na escola; a **instrumental**, que demonstra a metodologia utilizada tanto para conteúdos como nos exercícios propostos; a **ideológica cultural**, que destaca os fatores linguísticos e a **documental**, cujos documentos textuais ou icônicos ajudam no desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

Todavia, constatamos que ao privilegiar trabalhar com fragmentos há uma ruptura com o texto literário e todas as possibilidades oferecidas por ele na ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores ainda em formação. Para agravar ainda mais a situação da leitura literária oferecida nos LDs gaúchos, percebemos que não há exploração artística dos textos, uma vez que estes só são utilizados como pretexto linguístico ou cultural e não para a formação plena de um leitor literário, pois a maioria dos livros didáticos (mesmo os atuais) exclui a interpretação e acaba por exilar os leitores, negando-lhes o texto completo e sua ampla possibilidade de leitura.

Entende-se que as opções pedagógicas e metodológicas do ensino da leitura literária estão ligadas aos sujeitos históricos e a seus espaços de atuação, portanto não se trata de julgar, mas sim de recuperar e analisar o percurso dos textos literários nos livros didáticos também a fim de melhor compreendermos seu uso na atualidade.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p.179-197, set./dez. 2012
- PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPEl) (versão on-line- e-book - <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). A alfabetização no Brasil: uma história da sua história. 1ed.São Paulo/Marília: São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília :Oficina Universitária, 2011, v. 1, p. 243-264.
- PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. Revista História da Educação, ASPHE/RS, v. 19, n. 47, p. 297-311, setembro/dezembro, 2015.
- PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Vitória, ES | v. 1 | n. 1 | p. 177-203 | jan./jun. 2015.
- PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização ou livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê? (no prelo).
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- THIES, Vania Grim; VIEIRA, Cícera Marcelina. O acervo de livros estrangeiros para o ensino da leitura e da escrita do grupo de pesquisa HISALES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - CONBALF, II, 2015, Recife/PB. Anais... Recife: Editora UFPE, 2015, p. 0117.
- ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia**: pontos & contrapontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR COMO FONTE DE PESQUISA: FICHÁRIO DO CORPO DOCENTE DO GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO (1939-1948)

Jauri dos Santos Sá
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
arqjauri@gmail.com
Flavia Obino Correa Werle
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
flaviaw2008@gmail.com

Resumo

Investiga as práticas escolares no Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, a partir do livro *Fichário do Corpo Docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo* (1939-1948), propondo uma reflexão sobre a vida dos profissionais docentes e as relações com a dimensão local em que viviam. A pesquisa se justifica pela rica documentação histórica ainda pouco explorada dessa centenária instituição, atualmente denominada de *Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de São Leopoldo*. O embasamento teórico se apropria de conceitos de Julia (2001) e Viñao Frago (1995) sobre cultura escolar e cultura material e de Vidal (2005) sobre a questão das fontes para a história das instituições. A metodologia utilizada apresenta-se bibliográfica, exploratória e com pesquisa documental. Nesta incursão pelo passado, recorreremos aos dados contidos no material para facilitar um maior entendimento sobre o fluxo de professoras que vinham para a cidade gaúcha de São Leopoldo-RS para trabalhar ou sobre os locais em que estudaram.

Palavras-chave: História da educação, cultura material escolar, registro docente.

Introdução

A reflexão que propomos nesse texto caminha pelo estudo da cultura escolar, particularmente o da cultura material escolar. Procuramos compreender como a dinâmica interna do funcionamento escolar, materializada no exercício de práticas administrativas, instituídas por normas, é constituída através da interação dos sujeitos no cotidiano institucional (VIDAL, 2005). O embasamento teórico toma por base conceitos sobre cultura escolar e cultura material (JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 1995) e sobre a questão das fontes para a história das instituições (VIDAL 2005).

Vidal (2005) recorda que o termo cultura escolar pode ser adotado a partir da perspectiva “de Dominique Julia (2001) que [...] dá relevo à ideia da cultura escolar como conjunto de normas e de práticas, e de Antonio Viñao Frago (1995) que sublinha a importância dos estudos sobre o espaço e o tempo escolares e a alfabetização como integrantes da cultura escolar” [...] (VIDAL, 2005, p. 5).

Ao analisar outras concepções de cultura escolar nos trabalhos destes mesmos autores, Faria Filho (et al. 2004, p. 148) acentua que “[...] enquanto Dominique Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Antonio Viñao Frago estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares”. Estes dois autores (Dominique Julia e Antonio Viñao Frago) são amplamente estudados por pesquisadores brasileiros. Enquanto as ideias de Julia são mais vinculadas a estudos sobre saberes escolares e currículo, os pesquisadores brasileiros, que se apropriam dos conceitos de Viñao Frago, debruçam-se nos estudos sobre espaços e tempos escolares.

Guiados pelos trabalhos de Antônio Viñao Frago e os estudos das práticas instauradas no interior da escola, aqui detemo-nos nos aspectos das normas administrativas e na interpretação dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, discutindo a construção de uma memória e história do magistério a partir da materialidade da prática escritural escolar. Viñao Frago (1995, p. 74) sintetiza bem os resultados ou reflexos dessas relações: “La historia de la cultura escolar así entendida, la historia de la escuela como organización e institución, es una historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer y pensar, que ha de recurrir, como toda historia, a la perspectiva del ojo móvil”.

Considerações metodológicas para a leitura do Fichário...

O trabalho se desenvolve a partir da localização do livro¹ *Fichário do Corpo Docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo* (1939-1948) no acervo, ainda pouco explorado, da *Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de São Leopoldo*². A materialidade dessa escritura, transformada em fonte de pesquisa da cultura material escolar, constitui-se em testemunho empírico a partir dos saberes, administrativos nesse caso, sobre a educação. Esse registro empírico representa a oportunidade que temos de intervir, reinterpretando o passado para, criticamente, construir novos sentidos (ESCOLANO, 2012).

Dessa forma, lançamo-nos numa investigação sobre a vida das profissionais docentes e as relações com a dimensão local em que viviam, com outras palavras, a cultura material escolar socializada a partir do rito do registro identitário da profissão. A

¹ Utilizamos o termo livro de acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, ou seja, como um conjunto de folhas de papel, em branco, escrita ou impressa, soltas ou cosidas, em brochura ou encadernadas.

² Este texto constitui-se em continuidade de reflexão contida em outro trabalho que foi apresentado no X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em agosto de 2014. A esse respeito, ver Sá e Werle (2014). Ambos os trabalhos foram desenvolvidos no âmbito da pesquisa de pós-doutoramento, com financiamento do CNPq (Brasil).

pesquisa, também, se justifica pela rica documentação histórica ainda pouco explorada e pela comemoração, no ano de 2013, do centenário dessa instituição escolar que, ainda hoje, está em funcionamento.

A metodologia utilizada apresenta-se bibliográfica, exploratória e com pesquisa documental. Nesta incursão pelo passado, além de compartilharmos as reflexões já anunciadas, recorreremos aos dados contidos no material para, por exemplo, facilitar um maior entendimento sobre o fluxo de professoras que vinham para a cidade gaúcha de São Leopoldo para trabalhar, sobre os locais em que estudaram (formação inicial), ou sobre a atuação profissional (vida profissional).

A identidade docente sob o olhar do “gestor administrativo”

Inicialmente, cabe registrar que o termo gestor administrativo não deve ser entendido conforme a concepção atual que esse profissional tem no âmbito escolar³. No limiar do século XX, a dinâmica interna do funcionamento escolar era outra. Como sabemos, a difusão da escola primária no Rio Grande do Sul deu-se através da promulgação do Decreto n. 1479 publicado em 26 de maio de 1909. Em 1910, foram publicados outros dois decretos – Decreto n. 1575 e 1576 –, ambos em 27 de janeiro, regulamentando o programa de ensino e o regimento interno dos colégios elementares. Pela primeira vez aparece, na legislação do ensino, a figura do secretário.

A normatização estabelecida no Decreto 1479 prescrevia que os professores do colégio elementar seriam designados em comissão dentre os professores primários do Estado, pelo Secretário dos Negócios do Interior e do Exterior, mediante o proposto pelo Inspetor Geral. Na prática, os Intendentes tiveram influência direta na solicitação de nomeação e/ou exoneração dos professores dos colégios elementares. O decreto de criação instituiu que cada colégio teria uma biblioteca, gabinetes e o material indispensável ao ensino, assim como uma secretaria à qual incumbiria todo o movimento administrativo, expediente e arquivo. A secretaria ficaria a cargo de um **secretário nomeado mediante concurso**. (LUCCHESI, 2013, s/p., grifo nosso).

Por essa legislação ficava determinado que a escrituração do movimento administrativo, o expediente e o arquivo escolar ficassem a cargo de um secretário

³ Conforme o documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), publicado em 2008, a Política Nacional de Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação deverá envolver, além dos docentes, todos os demais profissionais que atuam no processo educativo. São destacados alguns encaminhamentos fundamentais para a efetivação da formação/profissionalização desses profissionais, entre eles a necessidade de preparar e capacitar toda a equipe gestora com cursos que enfoquem o conhecimento e a compreensão das leis que regem a educação e a administração pública (BRASIL, 2008).

nomeado mediante concurso. Por outro lado, a configuração dos procedimentos administrativos, segundo esse novo padrão, também era conduta compartilhada pelo diretor. Se, por um lado, a valorização da escola era assumida nos discursos políticos e educacionais como modernidade de métodos e procedimentos de ensino, por outro, era fundamental normatizar práticas administrativas para “[...] responder aos objetivos de homogeneização, racionalidade e padronização em que se fundava essa modalidade de escola” (ROCHA, 2007, p. 241).

Em 4 de outubro de 1927, pelo Decreto n. 3.898, era aprovado o novo regulamento da instrução pública no Rio Grande do Sul. O artigo 66 daquele decreto faz referência ao pessoal administrativo das escolas complementares: “Nas escolas complementares os serviços de expediente, escrituração [sic] de livros, arquivamento [sic] de papéis e outros semelhantes serão executados pelos funcionários designados pela direção do ensino.” (DECRETO 3.898). Outra referência à função administrativa é feita no artigo 68, que trata das escolas isoladas. Nesse caso, o regulamento determinava que a incumbência da escrituração da escola fosse responsabilidade de professor contratado.

Em 30 de agosto de 1939, pelo Decreto n. 7.929 o secretário de Estado dos Negócios do Interior, respondendo pela Interventoria Federal do Estado do Rio Grande do Sul, aprovou o novo regimento interno das escolas primárias. Prevendo soluções adequadas para os vários serviços existentes nas escolas, o capítulo XV tratava especialmente da escrituração da escola, como pode ser verificado no artigo 88:

Art. 88 – São adotados, taxativamente, para a escrituração escolar os seguintes livros:

- a) Matrícula
- b) Inventário do mobiliário e material expediente
- c) Registro da correspondência oficial expedida
- d) Registro da correspondência oficial recebida
- e) Controle da matrícula e frequência
- f) Atas de comemorações
- g) Diário da escola
- h) Livro do ponto
- i) **Fichário do corpo docente** e demais funcionários
- j) Visitas
- k) Assentamento de exames
- l) Livros de frequência. (DECRETO 7.929/39, grifo nosso).

Só então o fichário do corpo docente aparece como livro de escrituração obrigatória. Segundo o artigo 92 do mesmo decreto, nos grupos de primeira e segunda

categoria⁴ o serviço do arquivo ficava a cargo do auxiliar da direção e nos grupos de terceira e quarta categorias, a cargo de uma professora designada pela direção, sem prejuízo da respectiva regência de classe, cabendo ao diretor da escola abrir, rubricar e encerrar os livros de expediente. Na sequência, artigo 96, registravam-se as competências do auxiliar:

- 1) Fazer e registrar a correspondência;
- 2) Incumbir-se dos livros de matrícula, inventário, controle de matrícula e frequência, diário, fichário e assentamento de exames;
- 3) Organizar o arquivo;
- 4) Responder pela direção no afastamento do diretor, durante o expediente.

§ único – Em Grupos de elevada matrícula e havendo professores em número suficiente, poderá a direção designar um professor para auxiliar os trabalhos da secretaria. (DECRETO 7.929/39).

Pretendemos chamar a atenção, aqui, para as responsabilidades que cabia ao auxiliar da direção na tarefa de escrituração das atividades administrativas da escola. Ao acompanhar a sua normatização através da legislação estadual, percebe-se que a sua concepção estava relacionada com o novo empreendimento educacional⁵ em curso no estado e com o papel que na prática a função desempenharia na administração escolar. Aqui, cabe uma observação: a atividade ora é entendida como cargo, preenchido por meio de concurso que selecionava candidatos (Decreto n. 1.576), ora como função designada pela direção da escola (Decreto n. 7.929).

Cargo ou função, é muito provável que o aumento de alunos⁶ registrado nos grupos escolares tenha contribuído para a designação da função de auxiliar da direção, com todas as suas incumbências estabelecidas no regimento. Se entre os deveres do diretor da escola estava o de exercer o controle e a vigilância sobre os professores e alunos, ao auxiliar da direção cabia a escrita detalhada de todo tipo de registro.

⁴ O Decreto n. 7.929, de 30 de agosto de 1939, em seu artigo 2º, classificava os grupos escolares em categorias. Eram de quarta categoria os que contam com até sete classes; de terceira, os que contam de 8 a 15 classes; de segunda, os que contam de 16 a 25 classes; e de primeira categoria, os que contam mais de 25 classes. Em julho de 1941, o Decreto n. 297 classificava o Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo como segunda categoria.

⁵ “Entre 1930 e 1964, afirmou-se o projeto nacional encabeçado inicialmente por Vargas na direção do país, constituindo-se o modelo nacional-desenvolvimentista, que apresentou, no plano das políticas públicas, inúmeras iniciativas e realizações. Em termos educacionais, diversos estudos apontam para o delineamento de uma política educacional condizente com a proposta modernizadora e de afirmação do Estado-Nação no Brasil” (CORSETTI, 2004, s/p.).

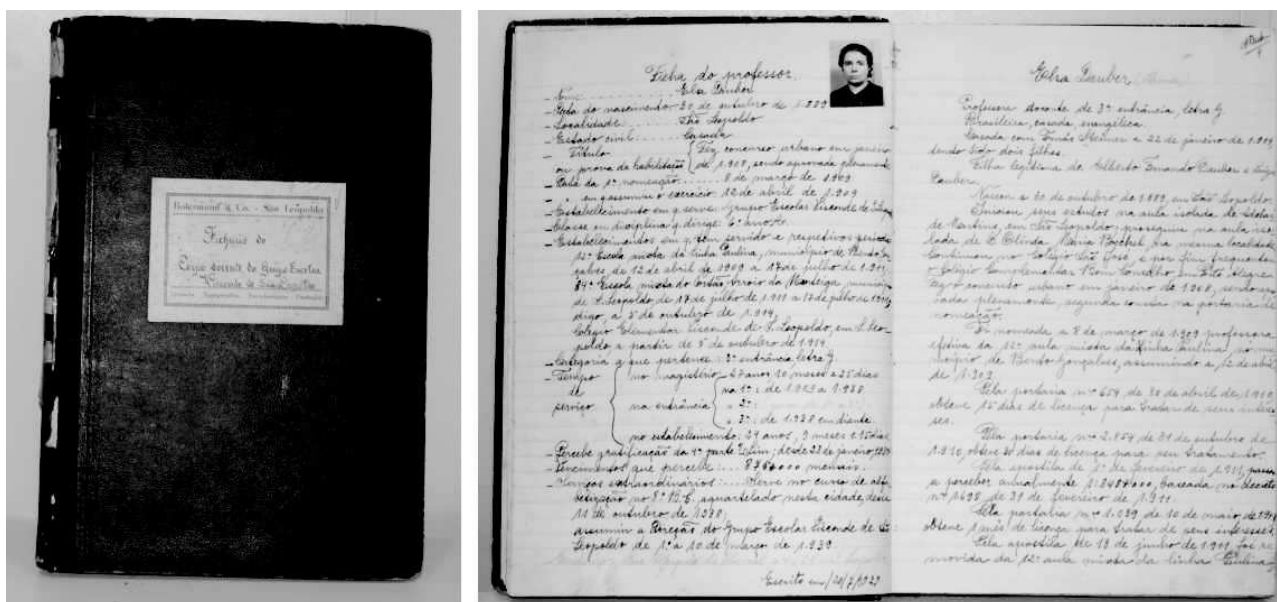
⁶ O Colégio Elementar de São Leopoldo registrou a matrícula 421 alunos em 1913, ano de criação do estabelecimento. Em 1943, já denominado Grupo Escolar, possuía 1075 alunos matriculados. Fonte: Arquivo da EEEF Visconde de São Leopoldo.

Rompendo com o anonimato: o magistério no GEVSL em 3x4

O livro *Fichário do Corpo Docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo*, localizado no acervo da EEEF Visconde de São Leopoldo consiste em um documento a serviço da organização escolar. Contém 100 folhas numeradas e rubricadas pela diretora, Nair Maria Becker e registra os dados de 58 docentes que passaram pela instituição. A escrita, inicialmente detalhada, de grafia cuidadosa e pessoal, revela a vida profissional e pessoal dos professores lotados no GEVSL no período de 1939 a 1948, ou seja, o recorte temporal está relacionado às datas registradas no próprio livro.

A primeira página (figura 1) apresenta um resumo dos dados: filiação; estado civil; formação (escola, data e curso); data da primeira nomeação; data que assumiu o exercício; estabelecimento atual e a classe que estava regendo; estabelecimentos/período de atuação; categoria que pertenceu a docente; tempo de serviço no magistério, na entrância e no estabelecimento atual; vencimentos mensais; serviços extraordinários; por fim, a data do registro. A grande maioria das docentes era identificada com foto 3x4.

Figura 1
Capa do livro e o registro da professora Elsa Dauber.



Fonte: Arquivo EEEF Visconde de São Leopoldo.

Nas páginas seguintes, quantas fossem necessárias, a escrita continuava. Sendo a professora casada, mencionava-se a data do matrimônio, o nome do esposo e o número de filhos, caso houvessem. Na sequência, a formação do docente, desde a elementar

até a diplomação. Quando a recém-formada não conseguia a nomeação imediatamente após a conclusão do curso, sua passagem por escolas privadas era registrada. A seguir, a portaria de nomeação na carreira do magistério público estadual, relacionando data, decreto vinculante e categoria inicial.⁷ As promoções para 1ª, 2ª ou 3ª entrâncias, com a data em que foram expedidas, vinham a seguir, assim como as informações sobre a atividade docente, as alterações nos vencimentos, os estágios de aperfeiçoamento, as licenças, as transferências, as exonerações, os desligamentos e as aposentadorias.

Os três primeiros registros foram realizados em 18/07/1939 e dizem respeito as professoras Natalia Moeffer de Mesquita, Ira Olina Bier e Lídia Jaeger. Na outra ponta, Maria de Lourdes Brack Thorell, era a última docente registrada, em 03/11/1941. As informações eram atualizadas na medida em que os acontecimentos eram “narrados” à profissional responsável pela escrita. Por exemplo, o registro da professora Carmen Câmara, incluída em 03/08/1939, recebeu sua última atualização em 01/08/1948, quando foi anotada a sua transferência para a Escola Experimental 1º de Maio, de Porto Alegre.

O registro da professora Carmen também é interessante porque exemplifica as alterações na escrita do documento. Percebe-se que os dados foram incluídos por diferentes profissionais ao longo dos anos. Por exemplo, de 1930 a 1935, os registros foram feitos por uma pessoa. Uma segunda, anotou as atividades entre 1940 e 1942. Uma terceira realizou um registro efetuado em 1945 e, por fim, uma quarta menciona a transferência de 1948. É interessante observar, também, o nível de comprometimento desses profissionais com a atividade que lhes fora confiada. De caligrafia cuidadosa e caprichada em 1939, o registro é encerrado de forma quase mecânica e suscintamente resumido, em 1948.

A partir dessas leituras, podemos intuir que a escrituração do livro de docentes do GEVSL coube, inicialmente, à docente mais antiga em exercício na instituição. Referimo-nos à professora Natalia Moeffer de Mesquita. Três situações podem confirmar essa hipótese: primeiro, consta no registro da professora Natalia a função de secretária do GEVSL no ano em que iniciou a escrituração. Segundo, o fato de que a diretora que abriu e rubricou o livro ter exercido o cargo entre março e agosto de 1939, quando se

⁷ Conforme o Artigo 61 do Decreto n. 7.640 de 28 de dezembro de 1938, o magistério estadual se constituía das seguintes classes: 1) Estagiários; 2) Professores de 1ª Entrância; 3) Professores de 2ª Entrância; e 4) Professores de 3ª Entrância.

transferiu para 2ª Delegacia Regional de Educação. Por fim, o Decreto n. 7.929/1939, que determinava que a escrituração do fichário fosse competência da auxiliar da direção.

Podemos observar que, por via de regra, as professoras eram majoritariamente nascidas no Rio Grande do Sul (96%). Havia uma professora nascida na cidade do Rio de Janeiro (2%) e outra, natural de Buenos Aires (2%). Das nascidas em solo gaúcho, destaque para o município de São Leopoldo, como local de origem de 22 (38%) professoras, seguido de Porto Alegre com 14 (24%). Os municípios de origem das demais professoras localizavam-se na mesma região de São Leopoldo, porém, algumas são oriundas de municípios muito distantes, como Ijuí, Pelotas, Rio Grande ou Jaguarão.

Também podemos inferir sobre a origem étnica da maioria (38%), a julgar pelos sobrenomes de origem alemã. No que diz respeito às origens sociais, observamos que algumas delas eram filhas de pessoas socialmente influentes, principalmente militares – como no caso de Ifigênia Leão Borges, nascida em 1907, filha do Coronel Nero Borges e de Dona Adelaide Leão Borges, ou de Gloria Cunha de Almeida, nascida em 1916, filha do Capitão Luiz Osório Barreto de Almeida e de Dona Amanda Cunha de Almeida. Também, nos matrimônios com militares, era mencionada a origem social do esposo – como no caso de Odete Corrêa Schuch, nascida em 1912 e casada 1940 com o Tenente Hélio Schuch ou de Judith Palmeiro de Farias Hoff, nascida em 1916 e casada com o Tenente Vitor Hoff em 1940. Nos demais registros, encontramos apenas os dados de naturalidade e filiação, não havendo outra informação que se possa relacionar com a origem social dos familiares.

Ainda a esse respeito, destacamos o estado civil e a confissão religiosa daquele grupo de mulheres. Um total de 30 (52%) delas eram casadas, 25 (43%) solteiras e 3 (5%) viúvas. Uma das professoras viúvas casou-se novamente, constando no livro o nome do primeiro e do segundo esposo. Das trinta docentes casadas, a grande maioria diplomou-se com a idade entre 19 e 20 anos, casando-se, em média, cinco anos após a primeira nomeação. Ou seja, o percurso por escolas isoladas, aulas mistas ou grupos escolares, de algumas delas, deu-se na condição de solteira. Quanto às diferentes tradições cristãs declaradas, predominava o catolicismo (75%), seguido do protestantismo (22%) e de (3%) docentes com filiação religiosa não declarada: para Eris Carvalho Netto Valls, constava “sem religião” e para Omar Nazarena Laguna Fialho, não havia esse registro.

No tocante à formação, 27 (47%) professoras iniciaram os estudos em escolas privadas, geralmente escolas religiosas, 22 (38%) frequentaram colégios elementares ou grupos escolares e 8 (15%) iniciaram os estudos em aulas isoladas. A diplomação de 38 (58%) professoras ocorreu em escolas públicas e de 23 (40%) em escolas privadas – não há dados sobre a formação de Julieta Henriqueta Gerhardt. A formação docente ocorreu especialmente na Escola Complementar da capital (antiga Escola Normal). Das 23 alunas diplomadas em escolas privadas, quatro obtiveram o título em colégios da capital (duas no Colégio Sevigné e duas no Colégio Bom Conselho) e 19 em colégios do interior. Nesse sentido, destacamos o Colégio Complementar São José, de São Leopoldo, responsável pela formação de 16 alunas. Algumas das alunas deram continuidade aos estudos, adquirindo formação acadêmica superior, a saber, Audácia Schneider Severin (formada em Educação Física) e Zilah Mattos Totta (formada em Música e Educação Física).

Não localizamos indícios que permitam inferir a existência de famílias que se reproduziram no ofício (pais e filhos professores), com exceção da professora Maria Lídia Jaeger, que iniciou seus estudos na aula isolada do seu pai, o professor Jacob Jaeger. Além do registro no livro docente, localizamos em Abrahão (2007) informações sobre a professora Zilah Mattos Totta, onde era mencionado que esta iniciou seus estudos na aula particular de sua mãe. Por outro lado, registramos quatro casos de irmãs que seguiram a mesma profissão, são elas: Ester e Iolanda Stabel; Aída e Gladis Aguiar; Jeni Maria e Maria Erci Alexandri; Carmen e Helena Câmara. Cabe destacar que, dos 58 registros no livro, 14 (24%) deles são de professoras que iniciaram seus estudos ou passaram em algum momento pelo Colégio Elementar de São Leopoldo: Ira Olina Bier, Lucia Sperb Sander, Iolanda Stabel, Aída Aguiar, Gladis Aguiar, Carmen Câmara, Ivone Müller, Jurema Monis Vilanova, Emília Silveira Cruz, Izula Vasques Vilanova Gerhardt, Otília Carvalho Rieth, Haydée David Woeffenbuttel, Odete Correa Schuch e Isolde Heller.

O ingresso no magistério público primário ocorria através de concurso, podendo candidatar-se professores ou alunos-mestres diplomados pela Escola Normal ou Escolas Complementares, oficiais ou equiparadas (DECRETO 7.640). Os candidatos nomeados passavam a integrar o quadro de estagiários do magistério público primário. Aos classificados nos três primeiros lugares, reservava-se o direito de escolha da vaga. O magistério público era constituído de quatro classes de professores: estagiários, de 1ª,

2ª e 3ª entrância. Na condição de professora estagiária, ingressou no magistério em 1939 a professora Zilah Mattos Totta. No entanto, observamos que a grande maioria dos registros mencionava a classe de “auxiliar de ensino”, como o primeiro nível de ingresso. Nessa categoria aparece, por exemplo, o registro de Lídia Jaeger, nomeada em 1917 para o Colégio Elementar de Cruz Alta, de Maria Amélia Michel Crusius, nomeada em 1918 para o Colégio Elementar de São Leopoldo, ou de Beatriz V. B. Bandeira, nomeada em 1939 para o GEVSL.

Em 1939, através do Decreto n. 7.929 era criada a função de professor substituto.⁸ Nessa condição, ingressaram no magistério público primário: Jeni Maria Alexandri, Gladis Aguiar, Ivone Müller, Jurema Monis Vilanova, Celine de Oliveira e Ephigenia Biehl. Ainda quanto ao ingresso no ofício, observamos que a maioria iniciou as atividades em aulas isoladas, escolas mistas ou grupos escolares localizados nos municípios próximos a São Leopoldo, ou no interior deste, sendo promovidas posteriormente para o GEVSL. Outras professoras ingressaram e fizeram sua vida profissional unicamente no GEVSL, são elas: as irmãs Ester Stabel de Paula (desde 1927) e Iolanda Stabel Mattes (desde 1930), Irene Ruperti (1934-1939), Ifigênia Leão Borges (desde 1930), Jeni Maria Alexandri Oliveira (desde 1937), Gladis Aguiar (desde 1939), Ivone Müller (desde 1939), Jurema Monis Vilanova (desde 1939) e Ilse Sperb (desde 1941).

Outras professoras fizeram um longo percurso transcorrido por distintas escolas do interior gaúcho antes da transferência para o GEVSL. Desse grupo, fazem parte: Natalina Moeffer de Mesquita, nomeada em 1899 a docente passou por escolas isoladas em Triunfo, Antonio Prado e Santa Cruz do Sul (interior e sede do município), antes de transferir-se para o GEVSL em 1920, permanecendo até 1940 quando se aposentou; e a professora Cecília Vargas, nomeada em 1920, atuou em colégios de Caçapava, Rio Pardo, Cruz Alta – em colégios privados de Erechim e de Novo Hamburgo – e a partir de 1938 no GEVSL.

Um dado relevante foi a atuação, para além da atividade docente, de algumas professoras que se destacaram na vida política e social do município ou mesmo do Estado. Pela trajetória no ensino, duas professoras emprestam seus nomes a escolas do município de São Leopoldo. Referimo-nos a Helena Câmara, que dá nome a uma escola estadual de ensino fundamental, e a Otília Carvalho Rieth, que dá nome a uma escola

⁸ A regra estabelecia que houvesse nas escolas professores substitutos na seguinte proporção: de 1 a 5 professores efetivos – 1 professor substituto; de 6 a 10 – 2 substitutos; de 11 a 20 – 3 substitutos; de 21 a 30 – 4 substitutos e mais de 30 efetivos – 5 professores substitutos, no mínimo (DECRETO 7.929).

municipal de ensino fundamental. Já na trajetória da professora Nair Maria Becker, destaca-se, além do cargo de Delegada Regional de Ensino, o fato de ter sido a idealizadora e primeira diretora da Escola Técnica Feminina Senador Ernesto Dorneles, criada em Porto Alegre, em 1946.

A professora Nair⁹ também “publicou através do Ministério da Educação e CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial) uma série de quatro manuais de tecnologia de corte e costura, chapelaria, rendas e flores artificiais para serem adotados pelas escolas técnicas femininas do país.” (SCHOLL, 2012, p. 188). Além de Nair Maria Becker, outras duas professoras também assumiram funções na 2ª Delegacia Regional de Ensino, sediada no município de São Leopoldo, a saber, Izula Vasques Vilanova Gerhardt (1940) e Alda Magalhães (1941).

Outro destaque, a nível estadual, foi Zilah Mattos Totta. Porto-alegrense de nascimento, a educadora trabalhou no Grupo Escolar Venezuela (1943-1946) em Porto Alegre, após sua passagem pelo GEVSL. Posteriormente, lecionou filosofia no Colégio Júlio de Castilhos (1947-1956) e no Colégio Sevigné (1947-1962). De 1962 a 1981, foi professora de filosofia na Faculdade de Serviço Social da PUCRS e da Faculdade de Filosofia da UFRGS. Em 1963 teve uma passagem breve, porém marcante, no governo gaúcho quando assumiu a Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Também foi uma das fundadoras do Instituto Educacional João XXIII, escola modelar, em Porto Alegre (ABRAHÃO, 2007).

Considerações finais

Através da abordagem empregada na análise do documento *Fichário do Corpo Docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo*, esse estudo pretendeu contribuir para a construção da imagem de um grupo de mulheres, de distintas origens étnicas e classes sociais, que, por alguma razão ou conjunto de motivos, participaram ativamente do magistério público primário leopoldense na primeira metade do século XX.

Uma primeira contribuição da pesquisa mostra a importância de um resgate histórico, ou seja, o da criação e implantação da primeira escola pública estadual no município de São Leopoldo-RS. A instituição, com mais de 100 anos e ainda em funcionamento, passou por diversas fases. A primeira, a partir de 1913, quando se

⁹ A professora Nair também realizou estudos nas Secretarias de Educação dos estados do Paraná e Santa Catarina e viagens de observação e estudos a jardins da infância e aulas profissionais, na Suíça e na cidade de Frankfurt/Alemanha (FICHÁRIO...).

denominava Colégio Elementar, é reconhecida pela instalação do educandário no cenário municipal. A segunda, a partir de 1939, quando já se denominava Grupo Escolar, é especialmente valorada pela concretização das políticas de expansão da rede de ensino estadual, sendo também marcada pela inserção do novo marco arquitetônico da cidade.

Uma segunda contribuição é revelada a partir da materialidade da escrituração administrativa. Ao levantarmos essas marcas do passado da escola, reflexionamos sobre práticas escolares constitutivas de uma cultura escolar para além da prática docente. A propósito dessa prática, observamos que, embora a escrituração do documento fosse competência de um profissional, nomeado com cargo/função estabelecido segundo decretos, a maneira como o registro era escriturado variava de acordo com as habilidades daqueles indicados a fazê-lo. Em outras palavras, havia uma intencionalidade nos primeiros registros que foi sendo alterada à medida que outros assumiram a responsabilidade. A inventividade quase “artesanal” daqueles primeiros registros era reconstruída por “táticas” silenciosas irreversíveis. A arte do *saber fazer* (CERTEAU, 2012) era alterada por práticas cotidianas, legitimando uma nova cultura escolar.

Finalmente, no retrato 3x4 daquele momento histórico permitimo-nos construir um fragmento da memória e da história do magistério público leopoldense. A partir do registro detalhado da identidade profissional, aventuramo-nos por aspectos desconhecidos da vida pública e privada daquelas mulheres, no exercício de produzir outros discursos sobre a historiografia educacional gaúcha, na primeira metade do século XX. Estudar a materialidade deste livro também foi significativo, pois remeteu à outra reflexão, que é sobre as novas formas de registro docente nas escolas, na atualidade, o que nos levou a pensar sobre o tipo de cultura escolar produzida hoje, em meio às novas tecnologias utilizadas na prática da gestão administrativa. Aquele registro, de caligrafia detalhada e minuciosa, deu lugar a uma ficha, na perfeita acepção a palavra, com fortes características de algo avulso, separado, que parece não pertencer a um propósito de conjunto, que é facilmente descartável.

Sentindo essas evidências, apontamos para a quarta contribuição deste estudo. Para uma compreensão mais apurada da cultura escolar, especificamente a cultura material escolar, defendemos a ideia da preservação das fontes no próprio ambiente em que ela foi gerada, ou seja, na escola. A propósito dessa afirmação, merece registro o

zelo com que o arquivo da GEVSL é preservado, tornando possível o levantamento dos dados empíricos que facilitaram este estudo.

Agradecimentos:

Agradecemos à professora Mariasinha Beck Bonn, ex-coordenadora pedagógica da escola, nos anos 70-80, pela colaboração neste trabalho e mencionamos o apoio imprescindível do pessoal administrativo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de São Leopoldo. A responsabilidade pelas ideias restringe-se aos autores.

Referências

Obra completa:

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer. 19 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo de livro:

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – século XX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola como laboratório. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 237-261.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2006, p. 109-161.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMORIN, Vera Teresa (orgs.). A cultura escolar em debate, questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

Teses, dissertações, monografia, TCC:

SCHOLL, Raphael Castanheira. **Memórias entre (laçadas)**: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Senador Ernesto Dorneles de Porto Alegre/RS (1946-1961). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012, 298 f.

Texto publicado em anais:

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; LEITE, Annelise Ferreira; STOEBEL, Daniela Conceição. Arquitetura e fotografias escolares no estudo histórico da escola primária pública em Curitiba (1903-1928). Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Na contracorrente da universidade operacional. 2002, p. 1-38. Disponível

em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_Historia_e_Filosofia/Trabalho/10_49_23_t247.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

CORSETTI, Berenice. Fontes para o estudo da história da educação no Rio Grande do Sul: a Revista Unitas (1930-1945). Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, PUC-PR, 2004, s.p. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. Da prescrição à realização: os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Rio Grande do Sul (1909-1927). Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo: arquitetura e memória institucional (1944-1966). Anais do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2014, s.p. 1 CD-ROM.

Texto disponível na web:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, out., 2007, p. 321-344. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3568/2786>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antonio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr., 2004, p. 139-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, vol. 24, nº 1, 1998, p. 141-159. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59619/62716>>. Acesso em: 8 mai. 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1. São Paulo: SBHE, jan.-jun., 2001, p. 9-43. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>. Acesso em: 8 mai. 2014.

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.

Legislação:

BRASIL, Ministério da Educação. Conferencia Nacional da Educação Básica, documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/doc_%20final_coneb_sl.pdf>.

Acesso em: 6 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 1.479 de 26 de maio de 1909. Lex: Modifica o programa do ensino complementar e cria colégios elementares no Estado. Porto Alegre. Oficina da Livraria de Carlos Echenique, 1910, p. 207-210. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100092>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 1.575 de 27 de janeiro de 1910. Lex: Aprova o programa de ensino dos colégios elementares no Estado. Porto Alegre. Oficinas typographicas da Federação. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122097>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 1.576 de 27 de janeiro de 1910. Lex: Aprova o regimento interno dos colégios elementares no Estado. Porto Alegre. Oficinas typographicas da Federação. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122098>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 3.898 de 04 de outubro de 1927. Lex: Regulamento da instrução pública no Estado. Porto Alegre. Oficinas typographicas da Federação, 1929, p. 512. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100089>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 7.640 de 28 de dezembro de 1938. Lex: Organiza a carreira do magistério público primário no Estado. Porto Alegre. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115715>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 7.929 de 30 de agosto de 1939. Lex: Aprova o regimento interno das escolas primárias no Estado. Porto Alegre. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115857>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 297 de 30 de agosto de 1939. Lex: Classifica as escolas em categorias. Porto Alegre. Jornal do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 26 jul. 1941, p. 9-11. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/125416>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

UMA “MÃE PRETA” NA ASSISTÊNCIA CARITATIVA DE CRIANÇAS DESVALIDAS NAS CIDADES DE PELOTAS E BAGÉ/RS (1901-1930): A ATUAÇÃO DE LUCIANA LEALDINA DE ARAÚJO

Jeanne dos Santos Caldeira
PPGE/FaE/UFPel

jeanecal@yahoo.com.br

Giana Lange do Amaral

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por objetivo analisar o papel de Luciana Lealdina de Araújo em prol das crianças desvalidas, entre os anos de 1901 a 1930. Uma mulher negra, pobre, filha de mãe escrava que conseguiu, no início do século XX, fundar o Asilo de Órfãos São Benedito na cidade de Pelotas/RS e o Orfanato São Benedito na cidade de Bagé/RS, instituições que existem até os dias de hoje. Salienta-se que para a fundação e manutenção destas instituições, contou com a colaboração da comunidade negra pelotense e da Igreja Católica de Bagé. Como referencial teórico-metodológico desta análise, destaca-se a História Cultural e os referenciais da história vista de baixo amparada nos estudos de Burke (1992) e Sharpe (1992). Excertos de jornais, locais, relatórios, estatutos e narrativas orais, constituem o *corpus* documental analisado. Pode-se concluir que ambas as instituições são referências no amparo e instrução da infância desvalida. Palavras-chave: Infância desvalida, Instituições asilares, Comunidade negra, Igreja Católica.

Introdução

No início do século XX, em duas cidades do estado do Rio Grande do Sul, uma mulher, negra, pobre, filha de escrava, acolheu e cuidou crianças desvalidas: Luciana Lealdina de Araújo. Conhecida carinhosamente por “Mãe Preta” ou “Mãe Luciana”, ela é considerada a fundadora do Asilo de Órfãos São Benedito, na cidade Pelotas e do Orfanato São Benedito, na cidade de Bagé.

Primeiramente é relevante elucidar sobre a designação “crianças desvalidas”. O termo é utilizado para referir-se aos enjeitados, expostos, órfãos, crianças pobres, recolhidos, abandonados, aqueles considerados ainda sem valia para sociedade, desprotegidos, desamparados, enfim, os também denominados no período estudado como “desvalidos da sorte”. De acordo com Schueler (2009) as designações e conceitos como infância desvalida, infância abandonada e infância delinquente, surgiram num

determinado contexto histórico e estão diretamente relacionados aos processos de lutas e embates políticos, econômicos e culturais.

Com base na vida e nas obras de Luciana Lealdina de Araújo, o presente texto tem como objetivo abordar aspectos da trajetória desta benfeitora, de 1901 a 1930, anos em que ela atuou nas duas instituições de acolhimento para a infância. Ressalta-se que a análise apresentada neste texto é decorrente de uma pesquisa de mestrado, no âmbito da História da Educação, cujo foco foi pesquisar aspectos da trajetória educativa-institucional do Asilo de Órfãos São Benedito durante as primeiras décadas do século XX, tendo Luciana como principal agente para a fundação da referida instituição. Busca-se aqui destacar o fato de uma “Mãe Preta” fundar e administrar instituições que se tornaram referências no amparo e instrução da infância desvalida.

Luciana de Araújo nasceu em Porto Alegre no dia 13 de junho de 1870 e mudou-se para Pelotas no ano de 1900. Nos textos do jornal *A Alvorada* e nos livros *Dicionário escolar afro-brasileiro* (2006) e *Mulheres negras do Brasil* (2007), ela é definida como uma mulher dotada de bondade e de extrema determinação, com vontade de praticar o bem e fazer caridade junto aos mais necessitados, principalmente às crianças abandonadas.

Vítima de tuberculose quando jovem, devido ao clima frio e úmido característico da cidade de Pelotas, Luciana ficou muito doente e foi desenganada pelos médicos. Pela gravidade da situação em que se encontrava, ela fez promessa ao seu santo de devoção, o São Benedito¹: caso ficasse curada ajudaria a construir uma casa para abrigar meninas pobres. Após sua cura, no dia 6 de fevereiro de 1901, em uma reunião pública foi fundada a instituição e no dia 13 de maio do mesmo ano, foi oficialmente inaugurado o Asilo de Órfãos São Benedito.

A história sobre a fundação e os primeiros anos de funcionamento do asilo é relatada nos escritos que se encontram na instituição, em livros, em periódicos locais como o *Diário Popular* e *A Alvorada* e por alguns atores educativos, entre eles as Irmãs da Congregação Imaculado Coração de Maria que atualmente administram a instituição e membros da diretoria, que fazem o uso da tradição oral² para narrar a história da

¹ Santo da Igreja Católica Apostólica Romana, nascido na Sicília, sul da Itália no século XVI, filho de escravos vindos da Etiópia, tornou-se irmão da Ordem dos Franciscanos. Foi canonizado em 1807 e atualmente é dos santos mais populares (principalmente por aqueles de origem africana) e considerado o Santo protetor dos negros. <http://www.cruzterrasanta.com.br/historia-de-sao-benedito/129/102/#c>. Acesso em: 17 ago., 2016.

² Tradição oral é uma das modalidades da História Oral abordadas por Meihy (1998). Segundo o autor, a tradição oral trabalha com narrativas de histórias, lendas e mitos ocorridos em um passado remoto.

entidade. Nestes documentos pouco consta sobre outras intervenções para a fundação do asilo.

Visualmente reconhecida por suas vestes, Luciana de Araújo vestida com o burel (tecido simples de lã na cor parda, marrom ou preta, geralmente usado na vestimenta de religiosos) de São Benedito, fazia sua peregrinação pelas ruas da cidade com o objetivo de arrecadar donativos para manter as meninas. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por Luciana, ao seu lado estava uma diretoria formada por homens e mulheres, membros da comunidade negra de Pelotas, que desde o século XIX faziam parte do movimento abolicionista e do operário, lutando sempre por melhorias direcionadas a esta comunidade (LONER, 2001).

Com o respaldo da História Cultural para a análise do *corpus* documental utilizados nesta pesquisa, recorreu-se aos referenciais da história vista de baixo, que busca estudar pessoas ausentes da visibilidade histórica, entre elas as mulheres, os escravos e as crianças (BURKE, 1992; SHARPE, 1992).

No acervo da Bibliotheca Pública Pelotense foram consultados os estatutos do Asilo de Órfãs São Benedito de 1902 (o primeiro do asilo) e o de 1911, os relatórios de 1906 e 1909 e os Anais do Cinquentenário, além de revistas, almanaques, relatórios da Intendência Municipais e periódicos locais que circularam no século XX, como *A Alvorada*, *A Opinião Pública* e o *Diário Popular*.

Destaca-se neste estudo o jornal *A Alvorada*, fundado por intelectuais negros, entre eles Juvenal e Durval Penny, Antonio Boabad e Rodolfo Xavier. De acordo com Mello (1995) o semanário fazia parte da imprensa negra pelotense e é apontado como o jornal mais duradouro da imprensa negra no Brasil. Publicado entre 1907 a 1965, com algumas interrupções, o impresso procurou dar visibilidade aos membros da comunidade negra.

Na cidade de Bagé, foram encontrados dados referentes à pesquisa no Museu Dom Diogo, criado em 1956, na Biblioteca Pública Municipal Dr. Otávio Santos, fundada na década de 1930, no Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé instalado em 1858 e no Educandário São Benedito, antigo orfanato, inaugurado em 1909. Para a pesquisa, foram também utilizados recortes de três jornais bageenses, *O Dever*, criado em 1900 como “órgão de divulgação do Partido Republicano e representante dos interesses do comércio e indústria do Estado do Rio Grande do Sul” (BICA et al., 2008, p. 4), o *Correio do Sul*, fundado em 1914 para ser o veículo opositor de *O Dever* (BRIGNOL; SILVA, 2011) e *O Minuano*, fundado em 1994.

Para o aprofundamento do estudo, recorreu-se às narrativas orais³ da Irmã Assunta, que atua no Instituto São Benedito de Pelotas.⁴ A entrevista realizada foi respaldada pela metodologia da história oral que “consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhos de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea” (ALBERTI, 2004, p. 77), contando com a participação de no mínimo dois autores: o entrevistado e o entrevistador.

Para o encaminhamento da análise proposta no texto, elencou-se dois momentos. Primeiro buscou-se abordar o trabalho de Luciana de Araújo na cidade de Pelotas e a colaboração da comunidade negra em prol do Asilo de Órfãos São Benedito. Na segunda parte apresentou-se a trajetória e atuação social de Luciana na cidade de Bagé e o envolvimento da Igreja Católica com o Orfanato São Benedito.

“Mãe Preta”, o Asilo de Órfãos São Benedito e a comunidade negra de Pelotas

A história sobre a vida daquela considerada como principal fundadora do Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas tem despertado diferentes interesses, principalmente pelo período que Luciana conseguiu realizar importantes obras em prol das crianças desvalidas. Pelas obras realizadas, pode-se perceber que ela era a frente das mulheres de seu tempo.

³ Alberti (2004) enfatiza que as entrevistas são fontes, portanto, fontes orais, que na pesquisa também são tratadas como documentos. Salienta-se que as entrevistas realizadas no decorrer da investigação foram respaldadas pelos procedimentos metodológicos e éticos da pesquisa. Todas as entrevistas possuem o documento devidamente assinado pelas depoentes, autorizando a pesquisadora a fazer uso dos relatos orais para fins acadêmicos.

⁴ A partir de 1951 o Asilo de Órfãos São Benedito de Pelotas passou a denominar-se Instituto São Benedito.

Figura 1
Luciana Lealdina de Araújo.



Fonte: Acervo [Instituto](#) São Benedito

Conforme já exposto, Luciana era filha de mãe escrava da qual se desconhece o nome. Seu pai se chamava Napoleão Fernandes de Araújo.⁵ Sobre a instrução de Luciana, conforme relata Irmã Assunta:

[...] aprendeu a ler e escrever com os filhos dos senhores porque ela cuidava do estudo dos meninos dos senhores e cuidando do estudo ela aprendeu a ler e escrever e ela lembrava que as negrinhas nunca tinham direito de aula e ela sentia isso ela disse: "eu vou ainda fundar uma casa para poder ensinar a ler e escrever para essas crianças". (27/12/2013).

As palavras da Irmã dão suporte à hipótese de que Luciana foi alfabetizada através do acompanhamento dos filhos dos senhores. Cabe frisar que Irmã Assunta viveu em período posterior ao de Luciana, mas seu depoimento é importante, pois entre os depoentes entrevistados no decorrer da pesquisa de mestrado, esta é a que mais se aproxima do período estudado, uma vez que a Irmã ingressou no Instituto São Benedito no início da década de 1950 e lá se mantém até hoje.

Sobre a escolarização dos negros no século XX, Muller (2006, p. 2) elucida:

É freqüente que o imaginário social brasileiro, acredite que a população negra só tenha tido acesso à escola nos idos dos anos cinqüenta, sessenta do século XX. Explica-se esse suposto acesso tardio, devido ao restrito desenvolvimento do ensino público, mas também a uma certa "imprevidência" das famílias negras.

⁵ Informação localizada no Livro de Registros de Sepultamentos do Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé.

Ainda de acordo com Muller, isso não passaria de um mito falso, uma vez que a autora constatou a presença de negros em fotografias escolares durante a realização de sua pesquisa. O fato é que desde o sistema escravista, os cursos noturnos matriculavam negros livres e, em algumas províncias, negros escravos. Até parte do século XX, a frequência de alunos negros nas escolas era bastante limitada. Passado a escravidão e o período Imperial, “a República não expandiu os direitos políticos imediatamente após a proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas” (GONÇALVES, 2000, p. 328).

Souza (1998) reforça essa ideia ao notar pequena presença de crianças negras nas fotografias das classes de grupos escolares. No entendimento da autora, essa presença minoritária era devido às péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra. Os motivos que levaram Luciana a fundar o Asilo de Órfãos São Benedito, expressas nas palavras da Irmã Assunta, são coerentes na medida em que as crianças negras encontravam dificuldades para a sua instrução e acolhimento em instituições assistencialistas.⁶

Nos relatos da Irmã Assunta, ela afirmou que após a cura de Luciana, a “Mãe Preta” conseguiu uma casa humilde no centro de Pelotas, onde passou a morar com seis meninas, por ela cuidadas e instruídas. Só após sua instalação no primeiro local de funcionamento do Asilo de Órfãos São Benedito é que Luciana conseguiu formar uma diretoria, constituída por homens e mulheres da comunidade negra.

A história sobre a fundação do asilo relatada por Irmã Assunta é semelhante à história encontrada nos escritos sobre a instituição, em livros e periódicos locais. Pouco se fala de outras intervenções para a fundação do asilo. Nesse sentido, Loner (2013, p. 12) afirma que “a historiografia local sempre procura excelsar apenas os méritos e iniciativa da professora Luciana Lealdina de Araújo, a ‘Mãe Preta’ como ficou conhecida, mas o asilo foi fundado e mantido pela comunidade negra de Pelotas”.

A comunidade negra aqui referida é constituída predominantemente por negros. Santos (2003, p. 43) ao estudar o jornal *A Alvorada* e seus fundadores, apresentou alguns esclarecimentos sobre o conceito de comunidade negra. Para o autor,

Comunidade negra é um conceito fechado, na maioria das vezes, restrito aos negros, mas em alguns momentos, principalmente nos de comunhão social, atividade religiosa e lazer, bem como de reivindicações trabalhistas, assembléias,

⁶ Este é o caso do Asilo de Órfãos Nossa Senhora da Conceição, fundado em 1855 por membros da maçonaria. No início do século XX este asilo não estava acolhendo meninas negras e filhas de pais desconhecidos (LONER, 2001; VANTI, 2004).

greves, pode abarcar brancos e negros pobres. Isto não descaracteriza a separação étnica proposta, antes a reforça, pois basta haver um impasse político, uma situação de conflito intraclasse operária, para o discurso preconceituoso assumir as diferenças raciais, sociais e culturais entre brancos e negros, naturalizando-as como negativas, geralmente em prejuízo dos últimos.

Cabe elucidar que o município de Pelotas teve seu grande desenvolvimento através indústria saladeril e de outras derivadas do charque, como curtumes, velas e sebos. Paralelo ao crescimento da indústria também houve um forte desenvolvimento socioeconômico, urbano e populacional.

Conforme Ribeiro (2010, p. 73) “a elite do sebo e da banha – como eram desdenhosamente conhecidos os ricos pelotenses na época – acumulava riquezas”, parte dessa riqueza era oriunda do trabalho de escravos negros nas charqueadas. Como forma de resistência e da luta abolicionista, mulheres e homens negros organizaram-se através de associações, entidades beneficentes, clubes carnavalescos e Irmandades.

De acordo com Loner, Gill e Magalhães (2012) o Asilo São Benedito foi criado através da colaboração de membros de uma Irmandade existente em Pelotas. Os autores explicam que as Irmandades, também chamadas de confrarias,

[...] são associações voluntárias de católicos leigos cujo objetivo envolve a devoção a santo, manifestações divinas ou virtudes religiosas. Por vezes, qualquer associação católica é denominada Irmandade, quando pode ser apenas uma “devoção”, isto é, sem um grau maior de autonomia e organização. Todas as irmandades devem ter um “compromisso”, isto é, um estatuto que, depois de aprovado pelo Bispo, passa a reger os cargos, as contribuições, as festas e procissões, e a forma de utilização do dinheiro proveniente das doações e esmolas. (LONER; GILL; MAGALHÃES, 2012, p. 169).

No Brasil as Irmandades negras ganharam destaque, mas cabe mencionar que também existiam muitas Irmandades formadas por brancos (OLIVEIRA, p. 2010). Em Pelotas, Oliveira (2011) contabilizou em sua pesquisa, três Irmandades negras na primeira metade do século XIX: Irmandade de Nossa Senhora da Conceição (26/11/1820-15/07/1915), Irmandade de Nossa Senhora Assumpção da Boa Morte (1829-16/04/1918) e Irmandade de Nossa Senhora do Rosário (1831-16/04/1918).

Loner (2001) ressalta que as duas Irmandades com maior participação de negros durante o Império foram a de Nossa Senhora do Rosário, existente em Pelotas e Rio Grande e a Irmandade de São Benedito, a qual a autora aponta a existência por volta de 1870, e que a última notícia encontrada foi em 1900.

Pouco se sabe sobre a Irmandade de São Benedito, diferente das outras Irmandades, esta não está registrada no Livro Tombo da Freguesia de São Francisco

localizado no acervo da Catedral São Francisco de Paula (OLIVEIRA, 2011, p. 67)⁷. O que se pode constatar através de alguns autores mencionados, é que a de São Benedito esteve na origem da criação do Asilo São Benedito e tudo indica que entre os membros estava Luciana Lealdina de Araújo, uma vez que a sua participação em outras Irmandades que possui documentos oficiais, não foi mencionada (LONER, 2001).

Entre os membros das Irmandades, estavam alguns integrantes da comunidade negra que mais tarde formariam a primeira diretoria do Asilo São Benedito.

O primeiro Estatuto do Asilo de Órfãos São Benedito, aprovado em sessão de Assembléia Geral no dia 31 de maio de 1902, foi redigido pelo jornalista Filinto Alves de Moura, Juvenal Augusto da Silva e pelos construtores João Vicente e José da Silva Santos. Conforme este estatuto, a primeira diretoria era formada pelo presidente José da Silva Santos, o vice-presidente Juvenal Augusto da Silva (escrivão judiciário), o secretário Gabriel Augusto Guimarães, o tesoureiro José Veríssimo Alves (jornalista), o adjunto de tesoureiro Francisco de Assis Oliveira e por 12 mordomos⁸.

Essa diretoria era formada por homens negros, mas não se sabe ao certo se José Freitas era negro. Salienta-se também que o jornalista Filinto Moura, membro da comissão que elaborou o primeiro Estatuto e que em 1901 aparece no cabeçalho do jornal *A Opinião Pública* como administrador do periódico, devia ser mulato, mas para a sociedade pelotense o jornalista era branco.⁹

Assim como os mordomos, também eram designadas 12 zeladoras. Parte dessas mulheres eram esposas ou irmãs dos integrantes da diretoria, sendo assim, eram mulheres negras, voluntárias, que auxiliavam a administradora interna da instituição. O nome da administradora não consta no primeiro Estatuto. O jornal *A Opinião Pública*, em maio de 1901, aponta sobre a dedicada diretora do asilo e de suas auxiliares, mas não menciona o seu nome. A informação imprecisa dá indícios de que a primeira diretora da instituição foi Luciana Lealdina de Araújo, auxiliada pelas amigas que ajudaram na fundação e manutenção do asilo.

⁷ Sobre a Irmandade de São Benedito, a historiadora Beatriz Loner forneceu informações encontradas por ela em jornais locais no ano de 1875. Os jornais mencionados, que pertencem ao acervo da Bibliotheca Pública Pelotense não foram consultados por estarem interditados, situação igual a de outros jornais do século XIX. Quanto aos documentos mais antigos que pertencem ao acervo da Arquidiocese de Pelotas, durante o período de realização da pesquisa, estes também estavam interditados, sendo assim, não foi permitido o acesso aos arquivos.

⁸ As biografias dos integrantes das diretorias do Asilo de Órfãos São Benedito podem ser consultadas nos estudos de Loner (2001, 2013) e Oliveira (2011).

⁹ Informações concedidas através de e-mails trocados com a historiadora Beatriz Ana Loner em dezembro de 2013.

O Asilo de Órfãs, desde o seu primeiro ano de funcionamento, apesar de todas as dificuldades, ocupou prédios em uma área nobre no centro da cidade, perto de outras instituições educativas, locais de funcionamento de entidades da Igreja Católica como a mais importante edificação da Igreja Católica na cidade: Catedral de São Francisco de Paula. Portanto, trata-se de um espaço que reporta a hierarquia eclesiástica na cidade, juntamente com a atuação de lideranças da comunidade negra católica que provavelmente intercederam para o prédio em um local tão significativo para os católicos pelotenses.

Não foi localizado nos jornais locais, notícias sobre a fundação do asilo. No mês de fevereiro de 1901, as primeiras notícias encontradas estavam relacionadas às doações por parte da sociedade local para a manutenção e cuidado com as desvalidas, conforme ocorreu no jornal *A Opinião Pública* nos dias 27 e 29 de março de 1901.

No primeiro ano de funcionamento, percebe-se que a instituição, antes mesmo da inauguração oficial, em 13 de maio de 1901, de certa forma, já estava organizada e divulgando os trabalhos de assistência às desvalidas da cidade. É o que se pode constatar através da reportagem publicada pelo jornal *A Opinião Pública* (07/05/1901):

A's 11 ½ horas do dia, o Asylo S. Benedicto, recentemente creado nesta cidade e que bons serviços já lhe váe prestando veio, incorporado, visitar-nos, tendo a sua frente a dedicada directora e suas bondosas auxiliares. Entretanto, as creanças do pio recolhimento entoaram um hymno, a todos commovendo sinceramente. Todas as orphãs recolhidas trajavam vestidinhos brancos e gorros da mesma côr. Gratos pela gentileza da prestimosa directora, fazemos votos pelo engrandecimento do Asylo, em bôa hora entregue aos desvellos, para o que, se pudermos concorrer, nos julgaremos felizes.

A visita na qual o jornal se refere, é pela comemoração do aniversário do periódico. Salienta-se que naquele período, o membro da comissão para a elaboração do primeiro Estatuto de 1902, Filinto Alves Moura, era administrador do jornal, o que indica este tinha conhecimento e contribuía nos assuntos referentes ao Asilo de Órfãs. Pela notícia publicada, também se percebe que apesar das dificuldades enfrentadas para a manutenção e cuidado com as meninas, havia certa padronização nas roupas e acessórios, além disso, desde aquele período elas já ficaram conhecidas pela boa educação, fato que é mencionado nos jornais na década de 1940.

No primeiro ano de fundação a instituição contou com 8 recolhidas, no segundo ano contabilizava 12, em 1906 o número de meninas era de 26 e 1909 eram 28.

Nos documentos oficiais consultados no decorrer da pesquisa, como os relatórios que constam no acervo da Bibliotheca Publica Pelotense, Luciana de Araújo não é mencionada. Também não é citado o nome da diretora interna da instituição durante os primeiros anos de funcionamento, mas pelo histórico analisado, tudo indica que a direção tenha ficado a cargo de Luciana de Araújo.

Em 1907 Arminda Oliveira assumiu a direção da instituição. As atas e os relatórios não descrevem os motivos que levaram a saída de Luciana de Araújo da entidade. Segundo as informações coletas para a pesquisa, D. Arminda era negra e na função de diretora interna da instituição, não poupou esforços para atender as necessidades das meninas do asilo. A diretora interna ficou no cargo por cinco anos, solicitando exoneração em 1912, quando a administração interna do asilo foi entregue às Irmãs da Congregação do Puríssimo Coração de Maria, atual Imaculado Coração de Maria, que até hoje continua administrando a instituição.

“Mãe Luciana”, o Orfanato São Benedito e a colaboração da Igreja Católica da cidade de Bagé

O motivo do desligamento de Luciana Lealdina de Araújo da instituição de Pelotas é uma das lacunas presentes na pesquisa. Anos após a mudança da benfeitora para a cidade de Bagé, o jornal *A Alvorada* (07/05/1933, grifo nosso) descreveu sua saída da seguinte forma: “tendo levado a efeito sua missão e fundado o Asilo de S. Benedicto de Pelotas, e ainda sob *espinhos e ingratidões*, rotas as sandalias a palmilhar sarcasmos de uns motejos incrédulos de outros, ei-la a caminho de Bagé”.

Provavelmente, tenha havido desacertos internos em relação à condução de seu trabalho no asilo, e ela tenha percebido ser Bagé uma cidade acolhedora e propícia ao seu trabalho, um lugar com membros da elite que respaldassem sua iniciativa para criar mais um asilo. Ressalta-se que esse fato foi mencionado pelo jornal *A Alvorada* duas décadas após sua saída de Pelotas e três anos após sua morte.

O acolhimento de Luciana por parte da Igreja de Bagé pode indicar interesse dos católicos bageenses em tê-la na cidade para realizar um trabalho semelhante ao desenvolvido em Pelotas. A chegada de Luciana em Bagé foi descrita pelo jornal *Correio do Sul* (27/06/1947) quando anos mais tarde homenageou a fundadora do Orfanato São Benedito.

Num desses dias que correm normalmente, às 17 horas e 30 minutos, pelo trem vindo do litoral, no ano de 1908, chegava a esta cidade, incógnita, a parda Luciana Lealdina de Araújo. Ninguém a esperava, para nós eram desconhecidas as suas virtuosas credenciais. Na estação local não havia flores, nem música, nem foguetes, nem mesmo pessoa alguma, aguardando a grande alma que passaria a conviver conosco. Trazia a boa Luciana, o que bem poucos conheciam, um coração repleto de sublimes virtudes evangélicas; acompanhava-a um nobre ideal: o firme propósito de fundar o *Orfanato São Benedito*, a exemplo do que já havia feito na cidade de Pelotas. Sua bagagem constava de pouca roupa, muitas imagens de santos, em medalhas – de metal – e em papel, e três meninas por ela criadas, a Alice, a Avelina e a Julieta.

Na cidade de Bagé, em 1908 Luciana ainda era desconhecida, não passava apenas de uma mulher negra, humilde, que desembarcou na estação férrea acompanhada das filhas. Nos primeiros dias de sua chegada à cidade, Luciana e as filhas hospedaram-se em um pequeno hotel localizado na Praça da Estação. Sensibilizados pela situação precária na qual se encontrava Luciana e suas filhas, o casal Cel. José Otávio Gonçalves e Carolina Gonçalves, resolveram hospedá-las em sua residência (CORREIO DO SUL, 27/6/1947).

Para o seu sustendo e o das crianças que tinha acolhido, Luciana dedicou-se à fabricação de balas e doces, que vendia para os passageiros dos trens que passavam pela estação. “Mãe Luciana” costumava amparar crianças abandonadas, chegando a alugar um prédio espaçoso para abrigá-las. Suas atitudes fizeram com que Monsenhor Cóstabile Hipólito,¹⁰ a apoiasse e auxiliasse na fundação do Orfanato São Benedito (FAGUNDES, 2005; ROTERMUND, 1981).

A figura de Monsenhor Cóstabile Hipólito representa a presença da Igreja no trabalho com a orfandade na cidade de Bagé. Destaca-se que naquele período a Igreja intensificou sua atuação no âmbito da educação e no trabalho com a infância desvalida. Em 1910, foram criadas as primeiras dioceses no interior do estado do Rio Grande do Sul, tendo Pelotas como uma das cidades sede (AMARAL, 2003).

Na década de 1910, Bagé pertencia a Diocese de Pelotas, ganhando Diocese própria somente em 1960. Como atuação da Igreja no âmbito educacional, destaca-se a criação da instituição confessional feminina católica, Colégio São José em Pelotas no ano de 1910, administrado pelas Irmãs da Ordem de São José de Chambéry e frequentado

¹⁰ Segundo Rotermund (1981) era italiano da cidade de Salvinio, nasceu em 21 de abril de 1867, ingressou no Ginásio Conceição na cidade de São Leopoldo/RS e mais tarde, na Itália, foi ordenado sacerdote em 1892. No seu retorno ao Brasil, atuou em diversas paróquias de Porto Alegre, sendo também diretor de muitas escolas. Foi enviado para Bagé em 1906. Era figura de extrema importância para o clero gaúcho, homem muito culto, grande orador, estimado pelos fiéis de Bagé. Visitava os paroquianos do interior do município no lombo do cavalo, vestido “a moda dos velhos vigários da campanha: batina arregada, poncho desfraldado, lenço grande no pescoço e, na cabeça, um chapéu barbicacho” (ROTERMUND, 1981, p. 69). O vigário faleceu no dia 13 de agosto de 1956, tendo seu nome reconhecido pelo povo bageense.

pelas moças da elite; e a chegada das Irmãs do Puríssimo Coração de Maria, atual Imaculado Coração de Maria, para assumir a direção interna do Asilo de Órfãos São Benedito em 1912.

Outro fato que cabe ser frisado é a criação do periódico quinzenal *A Palavra* em 1912, “editado ininterruptamente até 1959, órgão oficial de divulgação e propagação do catolicismo na cidade de Pelotas” (AMARAL, 2003, p. 97). Portanto, fica evidente que os primeiros anos do século XX foram marcados pela propagação do trabalho da Igreja com a educação nas cidades de Pelotas e Bagé, o que pode ter influenciado o interesse pelos trabalhos de Luciana de Araújo.

O jornal *A Alvorada* (07/05/1933) descreveu com belas palavras a chegada de Luciana em Bagé até a fundação do orfanato:

Na cidade fronteiriça arma sua tenda, robustece sua fé, e com os olhos fitos nas chagas de Jesus levanta o orfanato de <<São Benedito>> irmanando duas raças, debaixo do mesmo palio de caridade, porquanto foi destinado <<a recolher e a educar órfãos pobres, do municipio sem distinção de côr ou religião>>.

A reportagem do jornal foi em homenagem a Luciana e suas virtudes teológicas descritas como sendo: fé, esperança e caridade. Nesta mesma edição, o jornal pelotense transcreveu a ata de fundação do Orfanato São Benedito pelo Monsenhor Cóstáble Hipólito, conforme a seguir:

<<Acta Official. Da fundação do orphanato <<São Benedito>>, de Bagé. Sua fundação, fins do mesmo orphanato e estatutos aprovados e devidamente legalizados pelas autoridades competentes: Ildefonso Ribeiro, serventuario de Justiça do officio de Notario do 2º Cartorio e Official provisorio do registro Especial, desta cidade. Certifico por me ser verbalmente pedido que revendo o livro sob o n. 1 de registro e titulos, documentos e outros papeis, nelle de folhas vinte e sete, a vinte e sete verso, se encontra o registro do documento pedido, cujo teôr <<verbo adverbun>> é o seguinte: Numero de ordem quarenta e dois. Mez outubro dia dezenove – registro duma acta da fundação do Orphanato S. Benedicto, nesta cidade, extrahida da primeira folha, de um livro apresentado pelo rvmo. Costabile Hyppolito – Acta da fundação do Orphanato S. Benedicto. No dia 1º de setembro de 1909 (mil novecentos e nove) dia de N. S. da Consolação, depois de invocar o SSmo. Nome de Deus, e Sagrado Coração de Jesus, tendo celebrado a Sta. Missa assistida por muitos fieis, cuja nota abaixo enumera, a pedido duma pobre e modesta mulher de côr, Luciana Lealdina de Araujo, natural da cidade de Porto Alegre, lancei a benção e fundei o Orphanato S. Benedicto, destinado ao amparo das crianças desvalidas, especialmente ligada a Parochia de S. Sebastião de Bagé, e sob a direcção do Revmº. sr. Vigario, no que diz respeito a parte material do edificio e seus pertences, ficando entretanto, entregue a fiscalização e direcção Interna sob vigilancia de sua benemerita iniciadora Luciana Lealdina de Araujo, que prestou compromisso, sobre os Santos Evangelhos, de nada resolver, mesmo na ordem interna da casa, sem ouvir seu director espiritual, o Rvmo. sr. Vigario da Parochia. Como recompensa á sua nobre iniciativa e trabalho, foi-lhe por mim conferido o titulo de benemerita fundadora, esperando, ainda, muito de sua abnegação e trabalho, assim como do valioso amparo da caridade da bemfazeja

população de Bagé, que sempre carinhosa e fartamente, tem sabido corresponder às humanitárias obras que florescem neste abençoado recanto de nosso querido Brasil. Bagé, 1º de Setembro de 1909. Costabile Hyppolito, Viagario de Bagé. Tenente coronel Oscar Salis, Martim Silveira. Pedro A. Cunha. Jorge Reis – Advogado. Geraldo da Silva Soares – Advogado. João Fileto Corrêa. Viariato Azambuja. Reconheço verdadeiras, as 8 assignaturas, que ficam ao lado de si. (A ALVORADA, 07/05/1933, grifo nosso).

Ao que está posto entende-se que o orfanato fundado pelo Monsenhor Costábile Hipólito pertencia à Igreja Católica, estando sob vigilância e direção interna de sua “benemérita fundadora” que se comprometia a submeter suas decisões ao vigário da paróquia Monsenhor Costábile Hipólito. Decerto é que a capacidade de dedicar-se em prol de uma causa, a experiência adquirida na criação do asilo de Pelotas é respaldada por membros ligados à Igreja Católica. Luciana não só atuava como diretora interna da instituição, mas também incansavelmente angariava recursos para a manutenção do orfanato.

A primeira sede do orfanato foi em um sobrado na antiga Praça Duque de Caxias. O antigo sobrado foi demolido e atualmente no terreno que funcionou o orfanato, está instalada a Escola Justino Quintana. O orfanato não funcionou muito tempo no prédio mencionado. A senhora Ana Gaffrée, membro da sociedade bageense, depois de tomar conhecimento dos trabalhos de Luciana, adquiriu e reformou um casarão onde funciona até hoje o antigo orfanato, atual Educandário São Benedito.¹¹

No início, para sustentar o orfanato e os recolhidos, Luciana além das vendas de doces e santinhos, também pedia esmolas, o mesmo que fazia para arrecadar donativos no asilo de Pelotas. A mulher que dedicou sua vida para fazer o bem às crianças teve um episódio significativo, descrito pelo jornal *Correio do Sul* (30/04/1978):

Quando o Coliseu funcionava ali onde os capuchinhos estão construindo um seminário, num galpão imenso de madeira, com capacidade para mais de três mil espectadores, na frente da calçada dessa casa de diversão, colocava-se a Mãe Luciana, com um tabuleiro de doces os mais variados, feitos pelas suas inocentes filhinhas, oferecendo e vendendo aos, assistentes que passavam. Um guri dizia: “Não tenho dinheiro, Mãe Luciana, posso tirar um doce?” Ela respondia com carinho: “Leva, meu filho, depois tu pagas”.

Outra figura que ficou conhecida por acompanhar Luciana na sua peregrinação e ajuda às crianças, foi Florentina Ferreira. Segundo o mesmo jornal:

Envelhecida de tantas lutas e aflições, Mãe Luciana passou a ter o concurso de uma preta baixinha, gorducha, cabelos encarapinhados, formando como que uma

¹¹ Informações coletadas através de uma publicação do site: www.alobage.com.br. Acesso em: 18 de ago., 2016.

touca, sem encostar nas orelhas, pernas em arco, exageradamente tortas, irmã direta do mesmo ideal, passou a ser a sombra de Mãe Luciana, sempre ao seu lado, solícita e dedicada, como ninguém. Florentina Ferreira, parceira incansável na manutenção do Orfanato São Benedito. (CORREIO DO SUL, 30/04/1978).

As informações sobre Florentina Ferreira são restritas, mas através da riqueza das descrições físicas publicadas pelo jornal, se sabe que Florentina era uma mulher negra, facilmente identificada como integrante desse grupo étnico-racial, pelas suas características fenotípicas: cor preta e cabelos encarapinhados. Florentina faleceu em 1941, 11 anos depois da morte de Luciana.

Luciana com o avançar da idade foi ficando doente e cansada. Depois de trabalhar nove anos no orfanato, resolveu entregar a administração para as Irmãs do Puríssimo Coração de Maria, atual Imaculado Coração de Maria, a mesma Congregação que desde 1912 passou a administrar Asilo de Órfãos São Benedito de Pelotas, conforme a reportagem do jornal bageense *O Dever* (04/07/1919):

Esta pia instituição acaba de entrar em uma nova phase de organização que vem coroar, por completo, os fins para que por mão caridosa, foi fundado. As humildes e desamparadas criancinhas que alli estão e as que para o futuro forem recolhidas, receberão além de maior conforto, educação religiosa e domestica, de modo a prepara lãs para as luctas da vida [...] A população de Bagé, de há muito tem em merecida conta o Orphanato São Benedito e cioso seria numerar as pessoas desta cidade que a elle tem dado seu apoio moral e material. Porem a tarefa não está terminada, ella é dessas que requer continuo apoio de todos, para que não soffra solução de continuidade e não baqueie a feliz obra que Luciana, a benemérita fundadora, com seu grande coração lançou o nosso meio social. Agora, graças a acção do exmº. Sr. Bispo a pedido do sr. Vigário Costabile e Luciana foi o Orphanato São Benedito entregue aos cuidados e direcção da ordem religiosa <<Puríssimo Coração de Maria>> que além de muitos estabelecimentos de educação espalhados pelos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul [...] Fácil é comprehender que o Orphanato São Benedito entre as Irmãs, de Ordem Puríssimo Coração de Maria como está, torna-se uma instituição de completa utilidade publica, porque nelle as humildes crianças que vem ao mundo sem amparo, receberão conforto e educação que só as incansáveis Irmãs religiosas sabem dar e dispensar aos que necessitam.

A chegada da Congregação no orfanato no dia 28 de julho de 1919, foi vista com “bons olhos”, pois se tratava de uma congregação católica, atuando em uma instituição de caridade com amparo e instrução direcionada às crianças desvalidas. Na mesma reportagem, o jornal faz um apelo para que a população continue apoiando as Irmãs e fazendo doações para manter o orfanato.

Depois de deixar a administração do orfanato, Luciana assumiu a direção de uma creche¹² na qual o seu nome e local de funcionamento não foram identificados nos

¹² A creche é mencionada nos estudos de Nelson Magalhães, Nei Lopes e no site <http://www.alobage.com.br/>.

documentos consultados. Os moradores da cidade contatados durante a pesquisa, também não souberam dar maiores informações sobre a creche.

“Mãe Luciana” se tornou uma figura popular em Bagé, um símbolo da caridade. O mesmo não aconteceu em Pelotas, aliás, na “Princesa do Sul” como é conhecida a cidade de Pelotas, os nomes de negros que muito contribuíram com a cidade, estão ausentes da visibilidade histórica, não são enaltecidos como o nome de muitos charqueadores e de famílias ilustres, dando a parecer que pouco contribuíram para a constituição da cidade e de suas instituições. O próprio jornal pelotense, *A Alvorada* (07/05/1933) fez uma breve crítica sobre o assunto, conforme o trecho a seguir:

Como premio á sua acrisolada abnegação que não foi esquecida como em Pelotas, fala bem alto em suas disposições gerais o art. 46 dos Estatutos do Orfanato São Benedicto: << Nos fundos do Orfanato <<S. Benedicto>> fica uma modesta casa com frente para a rua General Osorio em usufruto e moradia de D. Luciana Lealdina de Araujo em quanto viver, como homenagem e gratidão pelos relevantes serviços prestados pela Senhora é benemerita instituição>>.

Pela reportagem do jornal, se supõe que Luciana possa ter dirigido a creche mencionada, mas continuando a residir no orfanato. Quando procurada a casa citada pelo semanário, a edificação não foi localizada, em função talvez, das inúmeras reformas no prédio que funciona a Escola São Benedito. No espaço indicado se encontra o jardim, horta e pomar cuidado pelas Irmãs que vivem na instituição. Luciana permaneceu solteira, vindo a falecer às 8 horas do dia 27 de novembro de 1930, sendo sepultada no dia 28, às 10 horas e 30 minutos.

Figura 2
Túmulo de Luciana de Araújo.

Figura 3
Fotoporcelana.



Fonte: Acervo digital da autora (2013)



Fonte: Acervo digital da autora (2013)

Uma funcionária do cemitério local relatou que o corpo de Luciana foi sepultado em outra catacumba. Anos depois do seu falecimento, seus restos mortais foram transferidos e depositados no túmulo registrado na fotografia da esquerda (Figura 2). A figura 3 corresponde a fotorporcelana colocada no túmulo de Luciana de Araújo com a seguinte frase; “A mãe da caridade”.

O túmulo da benemérita é um dos mais visitados do Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé durante o Dia de Finados. Muitas são as placas de homenagem póstuma e agradecimentos por graças alcançadas. Para a manutenção e melhor visualização das placas, elas constantemente são retiradas e recolocadas no túmulo. Entre muitas frases, a que predomina é: “A Mãe Luciana por uma graça alcançada”. Essas homenagens representam tanto o reconhecimento das práticas caritativas da “Mãe Luciana” em vida, como a que os fiéis expressam sobre ela ao recorrerem em oração para interceder na concessão de graças.

Luciana de Araújo é nome de uma rua em Bagé. Em Pelotas, há a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, inicialmente instalada no Asilo de Órfãos São Benedito até 1958. Atualmente a escola funciona em um prédio próximo ao centro da cidade.

O nome de Luciana de Araújo ganhou destaque no calendário intitulado *Vultos Negros no Rio Grande do Sul* publicado em 1988 em homenagem ao centenário da Abolição da Escravatura no país. Trata-se de calendário com personalidades negras

gaúchas acompanhadas de suas fotografias e biografias. Além do calendário, Luciana teve parte de sua história publicada no *Dicionário escolar afro-brasileiro* (2006), na *Enciclopédia brasileira da diáspora africana* (2011) e no livro *Mulheres negras do Brasil* (2007).

No decorrer da pesquisa, não foram localizados maiores dados sobre a vida de Luciana. Nas instituições pesquisadas, principalmente nas cidades de Bagé, não souberam informar sobre a existência de familiares. Se as filhas de criação de Luciana, das quais se sabe apenas que se chamavam Alice, Avelina e Julieta casaram e constituíram família, dificilmente serão identificadas pelo sobrenome de Luciana, isso se elas chegaram a ser registradas com o sobrenome Araújo. A localização dos descendentes de Luciana de Araújo é uma das lacunas deixadas no processo de investigação.

As Irmãs da Congregação Imaculado Coração de Maria continuam trabalhando nas instituições de Pelotas e Bagé. A instituição de Bagé atualmente é uma instituição privada, funcionando em turno integral. Já a de Pelotas mantém o caráter filantrópico, funcionando também em turno integral, mas com o objetivo de proporcionar a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

Os jornais da cidade de Bagé, ao mencionarem a história da instituição também publicam o histórico da fundadora, trazendo a fotografia de Luciana junto às reportagens (CORREIO DO SUL, 01/09/1999; MINUANO, 01/09/1999). Essa é mais uma forma de dar visibilidade a quem dedicou parte da vida para os “desprovidos da sorte”. Infelizmente percebe-se que não acontece o mesmo nos jornais da cidade de Pelotas. Geralmente Luciana é lembrada em períodos específicos, como no dia da Consciência Negra, conforme aconteceu na edição do *Diário Popular* de 20 de novembro de 2010.

Considerações finais

Em Pelotas as entidades beneficentes, carnavalescas, recreativas, operárias, católicas e vinculadas à mídia impressa, fundadas mesmo antes da abolição oficial da escravatura no Brasil (1888), surgiram em resposta à elite branca que excluía os negros de entidades semelhantes e até de locais públicos frequentados pela sociedade local. Além disso, tais entidades serviram de apoio para atender as demandas da comunidade negra.

Entre as demandas, estava a necessidade de criar uma instituição para amparar e instruir meninas negras. Com esse ideário é que Luciana Lealdina de Araújo fundou o Asilo de Órfãos São Benedito que recebeu esta denominação em homenagem ao seu santo de devoção e protetor dos negros.

O nome de Luciana aparece em diversos documentos que a nomeiam como principal iniciadora e idealizadora do asilo, mas como no início do século XX não só os negros da cidade, mas as mulheres negras e brancas tinham limitações quanto a sua circulação em diferentes espaços sociais, sendo permitida sua presença em obras dedicadas a benemerência, é difícil compreender o discurso apresentado nos livros, de que uma mulher negra e pobre conseguiu fundar sozinha uma instituição de tamanha relevância como o Asilo São Benedito. Nesse sentido é que se relacionou o nome de homens negros na criação do asilo.

Naquele período, houve a atuação de um coletivo de negros católicos que unidos conseguiram administrar e manter o asilo por mais de uma década. Com a chegada das Irmãs em 1912, aumentou a presença da Igreja Católica dentro do asilo, uma vez que as Irmãs pertenciam a uma Congregação Católica.

Diferente de Pelotas, na cidade de Bagé, Luciana de Araújo recebeu o apoio da Igreja Católica local e seus feitos foram divulgados e valorizados pela comunidade bageense. Apesar de o Monsenhor Cóstabile Hipólito ter fundado oficialmente o Orfanato São Benedito a pedido de Luciana de Araújo, foi a “Mãe Luciana” quem o administrou e hoje é reconhecida pelos bageenses como fundadora da instituição.

Referências

A ALVORADA. Jornal. Pelotas, exemplar de 07/05/1933.

ALBERTI, Verena. *Ouvir e contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

A OPINIÃO PÚBLICA. Jornal. Pelotas, exemplar de 07/05/1901.

AMARAL, Giana Lange do. *Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)*. 2003. 338 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003.

ASYLO DE ORFÃS SÃO BENEDICTO. Relatório do Presidente Carlos Antonio Palma apresentado em assembleia geral ao Asilo de Órfãos São Benedito em 13 de maio de 1906. Pelotas: Oficinas a vapor da Livraria Commercial, 1906.

ASYLO DE ORFÃS SÃO BENEDICTO. Relatório do Presidente Carlos Antonio Palma apresentado em assembleia geral ao Asilo de Órfãs São Benedito em 13 de maio de 1906. Pelotas: Off. do Diário Popular, 1909.

BICA, Alessandro et al. O jornal “O Dever”: um espaço de múltiplos olhares para história da educação de Bagé. In: CBHE – CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008. CBHE – *O ensino e a Pesquisa em História da Educação*, Aracaju: UFS/UNIT, 2008. p. 1-11.

BRIGNOL, Rafael; SILVA, Marcelo Pimenta e. O jornal Correio do Sul e o presidente Médici: a criação do herói pelas páginas do jornal bageense no ano de 1969. In: *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 61-73, 2011.

BRAZIL, Érico Vital; SCHUMAHER, Schuma. *Mulheres negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu presente. *A escrita da História: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 8- 37.

CORREIO DO SUL. Jornal. Bagé, exemplares de 27/06/1947, 30/04/1978 e 01/09/1999.

DIÁRIO POPULAR. Jornal. Pelotas, exemplar de 20/11/2010.

ESTATUTOS do Asylo de Orphãs São Benedicto. Pelotas: Typographia do Arauto, 1902. 9p.

FAGUNDES, Elizabeth Macedo de. *Inventário cultural de Bagé: um passeio pela história*. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). *500 Anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mário Osório. *Dicionário de História de Pelotas*. 2. ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2012.

LONER, Beatriz Ana. *Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2001.

_____. Gerações e conjunturas: a família Silva Santos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013. *ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social*. Natal: UFRN, 2013. p. 1-19.

LOPES, Nei. *Dicionário Escolar Afro-Brasileiro*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO, Marco Antônio Lirio de. Para o recreio e a defesa da raça: a imprensa negra no RS. *Cadernos Porto & Vírgula*, Porto Alegre, n. 11, p. 90-97, 1995.

MINUANO. Jornal. Bagé, exemplar de 01/09/1999.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professores negros na Primeira República. In: *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos*. Caxambu, MG: ANPEd, 29ª reunião anual, 2006. p. 1-14.

O DEVER. Jornal. Bagé, exemplar de 04/07/1919.

OLIVEIRA, Monalisa Pavonne. A elite do Santíssimo de Vila Rica na segunda metade do século VIII. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: JUSTIÇA, ADMINISTRAÇÃO E LUTA SOCIAL, 2, 2010. *Dimensões do Poder em Minas Gerais*. Ouro Preto: UFOP, 2010. p. 1-18.

OLIVEIRA, Fernanda da Silva. *Os negros, as constituições de espaços, para os seus e o entrelaçamento desses espaços: associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943)*. 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, RS, 2011.

ROTERMUND, Harry. *História de Bagé no século passado*. Bagé: Academia Bageense de Letras, 1981.

SANTOS, José Antônio dos. *Raiou a Alvorada: Intelectuais negros e imprensa- Pelotas (1907-1957)*. Pelotas: Ed. Universitária, 2003.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. In: *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-7, dez. 2009.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 39- 62.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane Soares de (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998. p. 33-84.

Entrevista concedida

TACCA, Marcolina. Entrevista concedida a Jeane dos Santos Caldeira. Pelotas, 27/12/2013.

Cultura e afroperspectividade: um diálogo possível e necessário para uma mudança epistemológica

João Heitor Silva Macedo¹
PPGH – UFSM
joaoheitorsm@gmail.com

1. Introdução

Busca-se, neste artigo, desenhar uma aproximação entre dois diferentes referenciais: os estudos recentes sobre cultura, a partir da virada cultural dos anos 80, e os estudos culturais sob um paradigma afroperspectivista. Com essa proposta, pretende-se trazer à tona novos referenciais epistemológicos para um estudo de cultura que descolonialize padrões epistêmicos de interpretação e apresente novos referenciais a partir de uma lógica pluriversal.

Para tanto, por meio de uma breve revisão bibliográfica, averiguam-se e problematizam-se os conceitos de “cultura”, “afrocentrismo” e “afroperspectividade”, segundo Denys Cuche, Peter Burke, Bruno Latour, Zigmunt Bauman, Frantz Fanon, Aimé Cesáire e Renato Noguera.

Não se propõe aqui um estudo conclusivo, mas uma provocação. O objetivo é trabalhar os conceitos de “cultura”, “afrocentrismo” e “afroperspectividade”, sinalizando caminhos para possíveis diálogos entre a Filosofia, a História, a Sociologia e a Antropologia. Busca-se desvelar possibilidades de ampliação do espectro e da diversidade de epistemologias, de forma a contemplar mais democraticamente a pluralidade epistêmica e a diversidade de fontes historiográficas.

A proposta também se justifica pela necessidade de ampliação do debate a cerca de novas propostas de educação que contemplem o reconhecimento da diversidade cultural. Ainda vivemos um racismo institucionalizado – velado e encoberto pelo mito da democracia racial – que se sedimenta dia após dia em nossa sociedade. Os padrões epistêmicos de análise e construção de nossa história fundamentados em uma tradição cultural ocidental e europeia só reforçam a negação da pluralidade epistêmica e a discriminação contra saberes originários de matrizes africanas e/ou indígenas.

¹ Doutorando em História do PPGH - UFSM

Nesse sentido, acredita-se no potencial de estudos como subsídio na elaboração de propostas de educação antirracista e de práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais, com vistas às demandas que emergem por força da Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação dessa lei.

A Lei 10.639/03 altera a LDB (Lei Federal 9.394/06), tornando obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino, e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas políticas públicas de ações afirmativas são ferramentas importantes para uma cruzada efetiva contra o racismo e pela promoção da igualdade racial no Brasil. “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004 p.10).

2. As noções de cultura

“A noção de cultura nas ciências sociais”, de Denys Cuche (1999), apresenta uma reflexão fundamental para o campo das Ciências Sociais sobre o que é cultura e sua relação com o conceito de raça. No entendimento do autor, um estudo mais aprofundado sobre a diferença entre os povos é necessário, pois respostas vindas do campo da Biologia não são mais satisfatórias para entender a diversidade humana.

De acordo com Cuche (1999), a aceitação do processo de hominização é também a aceitação de que o ser humano, em conformidade com uma compreensão cultural, é a adaptação do homem ao meio através da ação imposta por ele ao ambiente. Essa é uma concepção deveras simplista que desconsidera outros campos do conhecimento e uma dimensão sistêmica da vida.

Os seres humanos, segundo Cuche (1999), são geneticamente iguais e se diferem apenas por suas escolhas culturais. Essas escolhas, definidas como culturas, são também diretamente relacionadas às construções históricas. Ou, dizendo de outra forma, o “ser”, diferente do conceito filosófico existencialista de elemento fundante, é fruto de escolhas culturais.

O debate em torno do conceito de cultura é fruto também de uma releitura de concepções de cultura fulcrais nas Ciências Sociais. Divergências semânticas sobre a justa definição para a palavra remetem à própria origem etimológica e ao desenvolvimento histórico do termo.

Cuche (1999) explica que, na escola francesa, a palavra “cultura” vem do termo em latim “cultura”, que significa cuidado dispensado ao campo ou ao gado. O termo aparece no final do século XIII e designa uma parcela de terra cultivada. (Cuche, 1999). Mais adiante, no século XVI, o termo passa significar coisa cultivada, e, a partir de então, a palavra passa a ter um sentido figurado.

Entretanto, foi somente na metade do século XVII que a palavra no sentido figurado começa a circular e passa a acompanhar a efervescência que levaria ao surgimento das ideias iluministas do século XVIII, passando a se impor e a compor a essência do Enciclopedismo. Gradualmente a cultura se liberta de seus complementos e passa a assumir o caráter de formação, educação, no sentido de “ação de instruir”.

Os Iluministas passam a assumir a palavra “cultura” em oposição à “natureza”. O termo “cultura”, nesse caso, designa “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (Cuche, 1999). A cultura, nesse sentido, é absoluta e universalista. O sentido da palavra “cultura” se torna mais amplo, compreendendo toda a ação humana e encontra, em sua definição, um dos pressupostos do Iluminismo: o Humanismo. O conceito de cultura, nesse momento, começa a atender plenamente os objetivos dos ideais Iluministas, sendo, em seguida, associado à civilização e ao progresso – ideais burgueses.

A cultura, ao longo do século XVIII, representa a materialização de um discurso de racionalidade que acompanha um projeto de Estado Moderno Liberal. Esse projeto preconizava a cultura e a civilização como pressupostos necessários ao progresso técnico-científico almejado pela burguesia, que assumia o controle do novo Estado a ser consolidado. No mesmo debate, percebe-se um contraponto na construção do conceito de cultura na Alemanha.

Na Alemanha, o conceito de cultura, a princípio, assume uma conotação aristocrática e burguesa, mas, rapidamente, passa a ser assumido como um

conceito inerente à nação alemã. No entanto, esse debate continua expressando uma complexidade intensa, pois, mesmo com essa percepção, as camadas mais subalternas da população entendem a cultura como uma expressão de poder. A cultura é entendida como conhecimento, o qual está circunscrito às camadas mais elevadas da sociedade. Aquelas que, pelo domínio da cultura, exercem certo poder, refletido também no controle das instituições (Foucault, 2014).

As contingências de uma Alemanha sempre em processo de reconstrução e unificação fazem com que a definição de cultura assuma uma conotação associada a um processo de reconhecimento das diversidades culturais e, mais do que isso, de reconhecimento das diferenças nacionais (Cuhe, 1999).

Ao contrário da visão universalista dos franceses, os alemães indicam um novo caminho: o da diversidade, algo que passa a ser recorrente nos debates sobre cultura no final do século XX. Cuhe (1999) oferece um aprofundamento a essa questão, realizando ponderações de ordem espaço-temporal que suscitam novas dimensões condicionadas pelos seus interlocutores.

Do universalismo absoluto ao reconhecimento da diversidade, a definição de cultura não fixa acento em nenhum tipo de determinismo, seja ele moderno, pós-moderno ou neomoderno. O que percebemos, sim, é que as noções de cultura são um derivado epistemológico das revisões ou viradas inerentes às Ciências Sociais.

1. Híbridos – Fruto de uma Cultura em Construção: O hibridismo Cultural em Peter Burke e Bruno Latour

O debate sobre o Hibridismo Cultural encontra eco em duas obras fundamentais sobre o tema: “hibridismo Cultural”, de Peter Burke, e “Jamais fomos modernos”, de Bruno Latour. Nas duas obras, encontramos uma profunda reflexão sobre os tempos atuais e sobre suas definições. Além disso, ambas têm como pano de fundo uma sociedade complexa, formada por novos elementos fundantes que se opõem e contrapõem.

Burke (2003) parte sua análise de uma reflexão acerca do uso excessivo do essencialismo, pressupondo que todas as sociedades, grupos tribais, nações (ditas modernas) devem ser desconstruídas, pois esses conceitos são baseados em uma linha tênue muito frágil e difícil de ser materializada. Segundo Burke, não existem fronteiras, mas um *continuum*. A sociedade global é uma sociedade híbrida baseada

em relações e formas de comunicação que diminuem espaços e criam novas formas de relações sociais.

O debate referente à hibridização cultural leva a uma profunda análise sobre os processos de manutenção dos povos tradicionais e das culturas populares. A hibridização provocada pela globalização atinge em cheio as culturas regionais. Por intermédio da mídia e dos meios de comunicação, a massificação da informação e a imposição de um imperialismo cultural causam um efeito nefasto sobre esses grupos.

Milton Santos (2001) já denunciava o que chama de “globalitarismo”, processo no qual o consumo era o novo fundamentalismo. Esse processo se impunha às camadas populares como uma nova forma de totalitarismo do capital, ou seja, a ausência de diversidade e a aceitação do universal travestido de global como o único valor aceitável para o mundo.

As formas de manifestação do hibridismo retomam um debate acerca da modernidade e do que se concebia como cultura – ou não se concebia. Pelo viés de uma interpretação historiográfica, a Modernidade traz à tona uma realidade de contatos e fluxos interétnicos muito intensa, catalisada pelos processos de colonização e mercantilização das relações econômicas.

Exemplo desse processo é a relação estabelecida entre os jesuítas e os índios guaranis. Por ocasião do projeto reducional dos Trinta Povos Missioneiros, os jesuítas impuseram à cultura originária dos guaranis um tipo de cultura aceita como civilizada, oriunda de um projeto renascentista. A materialização dessa imposição se manifesta na produção das cerâmicas guarani-missioneiras, que alteram a tecnotipologia tradicional dos guaranis e produzem um híbrido com base e alça (La Salvia; Brochado, 1989)

A variedade de processos de hibridização e de terminologias para definir a própria hibridização remetem à complexidade do assunto. Tendo como exemplo nossa própria história local, nota-se que, desde sempre, conviveu com um processo de hibridização desde as relações entre povos tradicionais até a formação de nossa complexa sociedade do Brasil República.

No período do Brasil República, especificamente, percebe-se uma dedicação especial de pesquisadores em definir “sociedade brasileira”. Um híbrido? Gilberto Freyre certamente é um dos primeiros e mais importantes pesquisadores a dedicar-se a essa questão. Uma série de polêmicas são insinuadas e problematizadas por ele, principalmente, no que se refere às populações negras no Brasil. O que se tem de evidente nesse debate é a sensibilidade de Freyre (Freyre,).

Latour (2009), de sua parte, vai mais além. Ele discute a modernidade a partir de seus produtos e é bastante enfático ao desconstruir a modernidade. Para Latour (2009), o hibridismo é fruto de uma crise, e a sociedade é uma trama que envolve política, biologia, tecnologia, história entre outros campos do conhecimento. Nós, como historiadores do nosso tempo, somos híbridos. Dizendo de outra maneira, segundo Latour (2009), somos reflexo dessa complexa trama; estamos carregados de uma bagagem sociocultural que, a partir de nossas escolhas, determinam o que somos: Híbridos.

Mas de que hibridismo Burke(2003) ou Latour(2009) estão falando? Partindo-se dos pressupostos de que todas as realidades se entrecruzam e de que realidades são meros discursos apreendidos, o que é a hibridização, afinal? Em síntese, o debate aqui se refere à incerteza sobre a o que estamos nos referindo... A uma modernidade? A uma pós-modernidade? Ou, ainda, a uma neomodernidade?

O híbrido se apresenta como uma tentativa de definição diante da angústia ou da inquietude mal concebida. Os híbridos produzem cruzamentos entre esses novos estágios que, mesmo mergulhados em uma indefinição conceitual, produzem também as redes. E as redes protagonizam a construção de novas realidades para além da moderna concepção de cultura.

3. A cultura líquida em Bauman

Na mesma linha de Latour (2009), Zygmunt Bauman (2013) apresenta uma visão pessimista da sociedade pós-moderna, que ele mesmo define como Mundo Líquido Moderno.

Para além da discussão conceitual e/ou sobre a modernidade aceita ou não, Bauman (2013) oferece um debate consistente sobre o que seria cultura na atualidade. Desprendendo-se, aqui nessa reflexão, da terminologia, ao se tratar do período atual – seja ele moderno, pós-moderno ou outro qualquer –, o debate importante é aquele sobre quem realmente é atingido por essa cultura.

Há de se considerar ainda uma certa confusão na definição do que é arte e do que é cultura. O que fica claro e evidente, a partir dos referenciais adotados pelo autor, é que tanto a arte como a cultura assumem dimensões diferentes diante da realidade social.

Acompanhando a mesma linha de Cucho (1999), Bauman (2013) ao historicizar o exercício da cultura como demarcador social, lembra-nos de que o conceito foi cunhado e utilizado inicialmente para satisfazer aos interesses de uma

classe social em um determinado período. Esse exclusivismo criava uma linha limítrofe entre grupos sociais na definição de um Estado Liberal.

Certos padrões culturais hierarquizados serviam como um crivo de identidade da modernidade assumida a partir de então como um padrão a ser seguido, um definidor do que seria uma sociedade civilizada. Segundo Bordieu a cultura caiu no linguajar comum a partir da metade do século XVIII. Ao mesmo tempo que significava mudança, a cultura assumia uma missão – como já referido por Cucho (1999) – : educar e levar conhecimento às massas. De acordo com Bauman,

O projeto iluminista conferiu à cultura (compreendida como atividade semelhante ao cultivo da terra) o status de ferramenta básica para a construção de uma nação, de um Estado e de um Estado-nação – ao mesmo tempo confiando essa ferramenta às mãos da classe instruída (Bauman, 2013m p. 13).

No entanto, Bauman (2013) percebe uma mudança no emprego do conceito ao longo dos séculos. A cultura, que inicialmente servia ao Estado – no sentido de formador de uma consciência nacional como elemento de ligação entre o povo e sua história –, passa a ser vista, ao longo do século XIX, como um elemento colonizador, em uma dimensão global.

A nova configuração econômica do mundo ensejava uma nova missão à cultura: servir a uma nova etapa econômica mundial, na qual o capitalismo se alinhava em novas frentes de controle humano. Primeiramente, a união entre o capitalismo financeiro e o industrial transformou a concepção de Estado. Sob a ótica desse novo cenário, o Estado tornou-se Imperialista.

Aliado a esse processo, o fato de o Evolucionismo da Biologia encontrar-se com a cultura leva a Biologia a assumir para si os ideais imperialistas de assumir a cultura como uma missão do “homem branco” para salvar a humanidade da barbárie. A cultura então se apresenta como uma ferramenta do neocolonialismo. E quem seria o público alvo dessa cultura?

Na mesma linha da oposição entre a solidez e a liquidez, que representariam o ontem e o hoje, a cultura assumiria também uma posição transitória diante de uma nova sociedade. Sob essa perspectiva, a cultura é agora mais um elemento a serviço de sistemas globais que criam seguidores acéfalos de uma cultura de massa imposta por um mercado de consumo padronizado.

A cultura se travestiu agora em uma bela prostituta do mercado mundial, servindo de atrativo tentador em um exercício de sedução de um novo fundamentalismo. A cultura é a materialização de uma mudança que foge aos

interesses das camadas mais populares. A cultura é parte de um arsenal de artigos de consumo que criam, por artifício da imagem e da propaganda, falsas necessidades e, também, uma falsa necessidade de pertencimento. Esse sentido de pertencimento e identidade é hoje fruto de uma estrutura de mercado. Nessa estrutura, espaço sem limites territoriais, a cultura funciona como um elemento determinante.

As migrações da modernidade são elementos catalizadores nesse processo de liquidez em que a cultura se insere de maneira preponderante. Desde o início do século XV, pelo menos, o elemento irradiador desses processos migratórios tem sido a questão econômica. Aliada ao processo de colonização humana, a economia criou novos cenários humanos por todo o mundo e influenciou, de forma significativa, a construção de novas identidades – resultantes desses processos.

Refugiados, colonizados e afrodescendentes são apenas algumas terminologias já empregadas por Bauman (2013) para se referir a grupos humanos oriundos de processos migratórios que se inserem em uma rede cultural a priori sem enquadramento nas definições cartográficas e científicas dos pesquisadores das Ciências Sociais. O fato é que eles existem e protagonizam novas dinâmicas sociais, humanas e culturais as quais criam outros espaços de elaboração e construção de realidades.

4. A Perspectiva Afrocentrada e a desconstrução do epicentro epistemológico

A melhor perspectiva que nos oferecem as políticas públicas de ações afirmativas é o reconhecimento da diversidade. Benéfica a todos, a diversidade enriquece a convivência, abre as janelas da percepção e nos torna mais humanos (Nascimento, 2009).

A Perspectiva Afrocentrada, em consonância com as políticas de ações afirmativas empreendidas no Brasil desde 2003, vem ao encontro de uma perspectiva cultural de reconhecimento das diversidades constitutivas de uma identidade nacional. Mesmo forjada, essa identidade concebe, em sua gênese, três elementos fundantes: o branco europeu, o índio e o negro africano.

Nesse sentido, o Afrocentrismo se apresenta como uma proposta de desconstrução de uma história linear, eurocêntrica e epistemologicamente fundamentada em valores da civilização greco-romana. Identifica-se, no

Afrocentrismo, uma plataforma mobilizadora para o desenvolvimento de referenciais de pensamento concebidos sob a ótica dos colonizados.

Um primeiro postulado defendido pela Afrocentricidade é a pluralidade. Sem pressupor uma verdade absoluta, a Perspectiva Afrocentrada fundamenta-se nos valores africanos e percebe o diálogo como possibilidade de construção de novas percepções. Segundo Nascimento (2009),

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga como fez o eurocentrismo, a condição de forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. Ao enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão a hegemonia (Nascimento, 2009, p. 30).

Tal perspectiva é percebida já na concepção existencialista de Jean Paul Sartre (1996) de um Existencialismo Humanista, um reflexo de seu diálogo com Frantz Fanon, importante representante da corrente Afrocentrista.

As definições de cultura apresentadas até aqui foram concebidas sob uma ótica europeia a partir do Século das Luzes. Seus propositores europeus assumiam para si o compromisso e o dever de escrever e interpretar uma história da cultura dos povos africanos e indígenas (Nascimento, 2009). Durante a modernidade e a pós-modernidade, tal empreendimento foi levado a cabo com sucesso pelos europeus, pois dispunham de aparato bélico e econômico disponível para isso.

Em contrapartida, o conceito de Afrocentricidade foi cunhado inicialmente por Molefi Assante, em 1980, com reconhecimento acadêmico. No entanto, a Perspectiva Afrocentrada, como pensamento afrorreferenciado, já tem uma longa tradição.

Os pensadores afrocentristas oferecem, como ponto de partida para uma leitura de mundo, sob a ótica dos afrodescendentes, a Revolução Haitiana de 1804. Pela primeira vez na história, a ideia de negritude se opunha a um projeto colonialista. Irropiam, a partir de então, duas vertentes: uma matriz religiosa e ancestral, fundamentada no retorno aos valores culturais africanos, e uma segunda, mais acadêmica.

A Insurgência Haitiana emergia em um contexto de criação do Estado Moderno Liberal, no qual a cultura era um elemento fundamental na elaboração de um conceito de nação. A cultura assumia um caráter universalista que servia aos interesses de uma elite, ainda ligada ao colonialismo, que limitava as concepções de

“ser” e de saberes. Os negros haitianos apresentavam o primeiro contraponto a essa visão inicial de cultura assumida pelos Iluministas.

É importante destacar que, apesar de os “ocidentais” não reconhecerem oficialmente a Revolução Haitiana, ela abriu uma Caixa de Pandora e apresentou ao mundo uma nova perspectiva. Desde então, essa perspectiva passa a influenciar progressivamente a elaboração de um contraponto epistêmico alicerçado em uma ética de referencial africano e em uma filosofia ancestral. Por toda a América (inicialmente Caribe e arredores) e também na Europa, os povos afrodescendentes passam a ser influenciados por essa nova perspectiva. Eles reelaboram as suas percepções de mundo e assumem para si o compromisso de escrever uma nova história.

O Afrocentrismo se expressa desde o seu lugar de fala. Negros e afrodescendentes assumem para si o seu lugar de fala em contraponto a uma matriz cultural europeia colonizadora. Inverte-se a lógica, pois as histórias de vida passam a ser contadas sob a perspectiva dos colonizados, que narram suas vidas por si mesmos.

O pensamento Afrocentrado atravessa o século XIX e recebe importante impulso a partir da Guerra de Secessão norte-americana. Ao incentivar a criação de Universidades exclusivas para negros, estabelece um importante espaço de construção de uma intelectualidade negra.

Essa intelectualidade negra norte-americana, por conta da invasão norte-americana ao Haiti em 1915, se encontra com o movimento indigenista. Juntos serão a gênese de outro importante movimento que assume proporções mundiais: o movimento Negritude.

O movimento poético-político Negritude, considerado o maior e mais representativo movimento Afrocentrista do século XX, reivindicava para si uma identidade negra e de referências africanas. Mais do que isso, era um movimento anticolonialista e oferecia as bases teóricas e epistemológicas de uma matriz africana para um movimento de formação de consciência internacional. Seus principais expoentes eram Aimé Césaire (da Martinica), Léon Gontran Damas (da Guiana) e Leopold Sédar Senghor (do Senegal). Esses pensadores expandiram o pensamento afrocentrista e influenciaram uma onda política pan-africanista que teve grande repercussão no continente africano e na Europa. A onda pan-africanista influenciou diretamente os movimentos pela emancipação da África Pós-Segunda Guerra Mundial.

Aimé Césaire destaca-se por ter sido o primeiro a utilizar o termo Negritude. Foi considerado um visionário em seu tempo por prever que os negros assumiriam para si seu passado e trilhariam um novo momento histórico de reivindicação política e de aceitação. A contingência da história da invasão da Etiópia uniu os negros de todo o mundo e estimulou, a partir daí, um movimento de identidade racial mundial.

O movimento Negritude, a partir de Césaire, assumiria e propagaria os ideais de um futuro do movimento negro que demarcava seu território ante a efervescência cultural do século XX. A partir de então, o movimento negro propugnava o orgulho de sua ancestralidade, a aceitação de sua cor e dos seus traços fenotípicos e também uma atitude anticolonialista.

Césaire e seus seguidores entendiam que a Negritude deveria ser entendida com um re-enraizamento, uma recuperação da cultura africana, desde sua origem mais ancestral até a luta presente pela emancipação do povo negro, em todo o mundo. Moore (2010) afirma que

Esta recuperação apresentava-se como único caminho para a reinserção do negro na trama humana em seus próprios termos de emancipação social, com independência política e liberação ontológica (Moore, 2010 p. 16).

No entanto, o discurso de Césaire sobre Negritude não era único. Leopold Senghor opunha-se a um projeto de independência das colônias africanas. Senghor acompanhava uma linha dos estudos culturais que mais tarde definiria o hibridismo cultural.

Ao contrário de seu colega Césaire, que reivindicava uma re-africanização, Senghor via a descolonização como um processo de integração gradativa entre metrópoles e colônias. A ideia de mestiçagem e simbiose era para Senghor a melhor solução contra o racismo europeu. Essa ideia de culturalismo universal era muito apregoadada pela escola Francesa.

Já na metade do século XX, dois pensadores impactariam mais ainda os estudos afrocentrados e colocariam em perspectiva outros elementos fundamentais na constituição do “ser negro” e do pensamento anti-colonialista. São eles: Cheik Anta Diop e Frantz Fanon. Influenciadas por Césaire e por Marx, suas contribuições teóricas fortaleceram a Negritude. (Moore, 2010)

Fanon, por sua vez, assume um protagonismo significativo nos estudos pós-colonialistas e anti-racistas. Ele mergulha na questão existencial tentando, a partir do primado do Movimento Negritude, definir o que é “ser negro” ante a complexidade de um mundo que, no pós-guerra, redefiniria padrões e o próprio existencialismo. (Moore, 2010)

Fanon caracterizava-se por refletir em seu discurso os ideais afrocêntricos do Movimento Negritude. Assumia seu lugar de fala como afrodescendente em um mundo pós-guerra que refletia também as contradições humanitárias resultantes do conflito mundial. De um lado, a luta pela emancipação humana, propagada por um discurso humanista advindo das potências vencedoras – entre elas, a França. A mesma França irradiadora de um discurso anti-nazista era a metrópole racista que fundamentava o discurso culturalista universalista, que segregava culturas, conforme um padrão hegemônico, evolucionista e europeu.

Em suas duas grandes obras: “Pele Negra, Mascaras Brancas” e “Os Condenados da Terra”, Fanon analisa a desconstrução do “ser negro” a partir dos processos de colonização empreendidos desde o século XV. Ele estabelece, nesse período, um importante diálogo com Sartre, compreendendo assim um humanismo existencialista negro.

De outro lado, Cheik Anta Diop lança, nesse mesmo período, estudos científicos de grande envergadura que questionam a hegemonia cultural e a tradição eurocêntrica dos estudos históricos. Diop aborda, entre outros temas: ser negro; a origem africana da espécie humana; o povoamento do planeta a partir do continente africano; a primeira civilização do mundo.

Fanon e Diop promoveram uma verdadeira revolução no Movimento Negro mundial. Sua influência extrapolou o meio científico, atingiu a cultura e os movimentos sociais por todo o mundo. Dos “Panteras Negras”, nos EUA, ao Movimento Palmares, de Oliveira Silveira (aqui no Rio Grande do Sul), todos beberam da contestação impactante desses dois pensadores.

5. Um modelo próprio

“Em um esforço de articular modelos próprios e independentes” (Nascimento, 2009, p. 47), George James, com “O Legado roubado”, e Diop apresentam uma importante estrutura de contestação da historiografia tradicional ao questionar e colocar à prova o legado cultural grego e a imagem de um Egito branco.

Em sua tese, Diop apresenta detalhadamente as evidências da origem africana do Egito. Em sua obra, James apresenta a tese de que o Egito seria a fonte de algumas bases filosóficas atribuídas aos gregos. Mais do que isso, o autor defende a negritude dos egípcios, reforçando a ideia de uma ancestralidade grandiosa dos povos de origem africana. As duas teses são fortemente rechaçadas

pela academia, mas provocam um grande impacto e uma polêmica ainda maior. O efeito foi o desejado.

O Afrocentrismo é um movimento, um esforço e uma reivindicação. A proposta é oferecer uma visão de mundo sob a Perspectiva Afrocentrista, a qual confere protagonismo ao indivíduo negro. Segundo Noguera (2005),

Em linhas gerais, uma abordagem filosófica afroperceptivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiáspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedades intercultural e não hierarquizada (Noguera, 2015, p. 68).

O esforço por um autopronunciamento de negros e afrodescendentes em uma categoria discursiva que impõe ditames epistemológicos ganha destaque, nos últimos anos, por intermédio dos estudos pós-colonialistas.

6. Considerações jamais finais

O debate sobre cultura, sem dúvida, pode ser considerado um dos mais densos dentro das Ciências Sociais, pois seu impacto político e social acompanha a instabilidade de nossa história desde sempre. Com base em estudos mais recentes e em novas abordagens acerca do conceito de cultura, o tema se torna ainda mais polêmico e controverso. O debate se acirra quando alicerçado no que alguns autores chamam de pós-modernidade, modernidade tardia, neomodernidade ou, ainda, modernidade líquida.

O “centro” se desloca. O espaço de protagonismo geográfico secular é questionado. Novas vozes emergem em meio ao debate e exigem uma descolonização dos processos epistêmicos de construção de conceitos e valores.

O protagonismo naturalizado de uma cultura greco-romana agora enfrenta contrapontos. Conceitos como civilidade e padrões culturais são rechaçados à luz de novas formas protagonizadas no fazer e no saber de povos que antes tinham negada sua humanidade.

A proposta Afrocentrista é problematizadora dos padrões e das cosmovisões tradicionais de mundo. O Afrocentrismo parte da pluralidade de visões e se define como um pluriversalismo de concepções, tudo posto em roda.

Justamente em roda, como a roda de capoeira, a roda de samba, a roda de chimarrão, para que todos possam ter uma perspectiva do todo. Para que, a partir da circularidade – um dos valores civilizatórios ancestrais africanos –, todos e todas

possam compartilhar dos saberes tradicionais ancestrais que tecem a teia nacional da cultura.

A afroperspectividade faz parte de uma mudança em curso no campo educacional desde a implantação da lei 10.639/03 e impõe a sala de aula a aceitação de novos saberes e novos significados que reconhecem a ancestralidade africana e trazem para o diálogo novos elementos a muito negligenciados pelo modelo educacional vigente de forte tendência eurocêntrica e perpetuador de práticas sociais racistas.

Como dizia nossa saudosa ministra Nilma Lino Gomes, uma mudança está em curso, desde 2003 e ela não se encerra em sala de aula, ela toma conta da sociedade e reivindica o seu espaço social de fala.

7. Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC. 2004.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo. Editora da UNISINOS, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Florianópolis. EDUSC. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Paz e Terra. 2014.

LA SAILVIA, Fernando; BROCHADO, José P. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre, Posenato Arte e Cultura. 1989.

LATOURETTE, Bruno. **A Esperança de pandora. Ensaio sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru. EDUSC, 1999.

_____. **Jamais fomos Modernos**. São Paulo. Editora 34, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo. Global Editora. 52ª Edição. 2013.

MOORE, Carlos (org.). **Aimé Césaire**. Belo Horizonte. Nandyli Livros. 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. 2009.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro. Pallas. 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro. Record, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis, Editora Vozes. 2014.

OS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO NORMAL DE SAPIRANGA/RS NA DÉCADA DE 1960

José Edimar de Souza
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
(UCS)
profedimar@gmail.com

Ariane dos Reis Duarte
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos (UNISINOS)
ariane.reisd@gmail.com

Resumo

O estudo analisa memórias de alunas do Curso Normal da atual Escola Estadual de Sapiranga e sua relação com as práticas e os processos formativos construídos no curso de suas trajetórias acadêmicas. A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural e a metodologia é a da história oral. As memórias, passivas de lembranças e de esquecimentos, não sendo a história, são constituídas por vestígios deixados pelo passado e de que também se vale o historiador para compor e construir suas análises. A análise destaca a importância do domínio teórico pelas alunas nos cursos de formação de professores primários. Além disso, ao buscar compreender as práticas formativas as alunas rememoram a importância dos conhecimentos apreendidos na trajetória escolar, à época uma formação diferenciada dos demais cursos secundários, o empenho e dedicação na realização da preparação do planejamento.

Palavras-chaves: Curso Normal. Processos Formativos. Práticas escolares.

Introdução

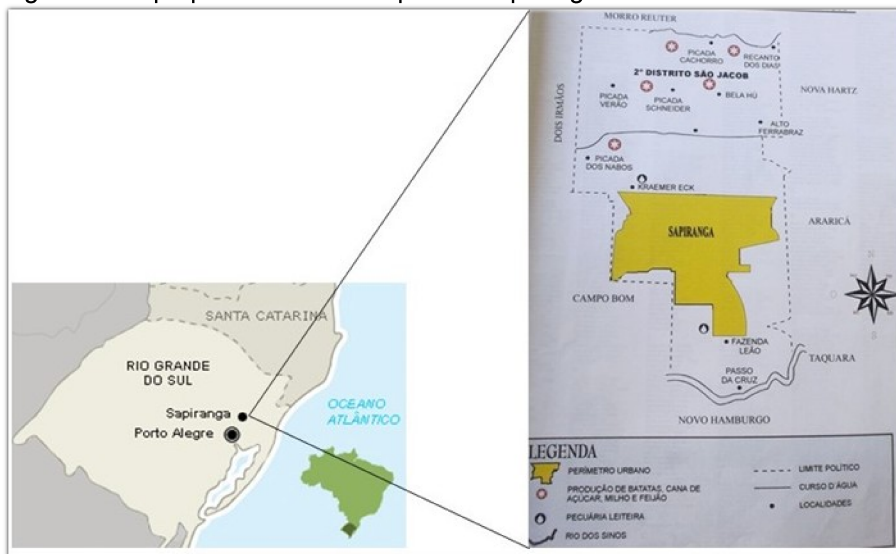
O presente artigo integra os estudos desenvolvidos pelo grupo EBRAMIC – Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Uma das características dos trabalhos desenvolvidos no grupo é a parceria entre seus membros. Desse modo, o texto que apresentamos é resultado de uma destas parcerias.

O estudo foi desenvolvido a partir das narrativas de memória de duas professoras que tiveram suas trajetórias formativas desenvolvidas em uma mesma instituição escolar em tempos diferentes. A referida instituição é atualmente o Instituto Estadual de Educação Sapiranga (IEES), situada no município que dá nome à escola, na época chamada Escola Normal Coronel Genuíno Sampaio. Importante frisar que, embora as professoras tenham pontos em comum ao longo de sua trajetória formativa e também profissional, elas trabalharam juntas na instituição, elas não foram contemporâneas umas das outras durante a formação no curso normal.

Desse modo, o texto tem por objetivos analisar as memórias e as representações acerca das práticas formativas desenvolvidas por estas professoras no curso de sua trajetória acadêmica para ser professora primárias.

O Instituto Estadual de Educação Sapiranga (IEES)¹ está situado na região metropolitana, ou seja, Grande Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, como se identifica na figura 01 abaixo:

Figura 1- Mapa político do município de Sapiranga no Rio Grande do Sul.



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de SAPIRANGA (2001).

O IEES é mais conhecido pela comunidade na qual está inserida, apenas como “Estadual de Sapiranga”. A instituição apresenta uma trajetória que agrega diferentes formas de organização e oferta do ensino público, desde sua fundação, na década de 1930, inicialmente oferecendo o curso primário com o Grupo Escolar Estadual de Sapiranga². Mas foi, no início da década de 1960, com a implantação dos cursos de nível médio, como os Cursos Comercial e Normal, que a história deste educandário associa expressivo repertório de memórias nos diferentes grupos sociais do Vale dos Sinos.

O ensino secundário, no início da década de 1960, na região do Vale dos Sinos era realizado, em algumas instituições privadas, especialmente, no Colégio Santa Teresinha ou no São Jacó, em Novo Hamburgo. Nesse sentido, uma das propostas que endossou as políticas de emancipação dos municípios, como Campo Bom, Sapiranga³, entre outros, foi à proposta de ampliação dos níveis de escolarização primária.

¹ Essa denominação foi autorizada pela Portaria 00107, de 14 de abril de 2000 (Arquivo IEES).

² Posteriormente conhecido como Grupo Escolar Coronel Genuino Sampaio.

³ Sapiranga emancipou-se de São Leopoldo em 28 de fevereiro de 1955 (SOUZA, 2016b).

Como já argumentado em outro estudo, Souza (2012), a proposta desta pesquisa não é reconstruir a trajetória de vida, ou mesmo de uma instituição. Mas, analisar as memórias a partir da relação destes sujeitos entrevistados com seu processo formativo, como argumenta Catani (1997, p.34), pelas “concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais [...]”. Estas concepções são construídas no decorrer da história de cada sujeito, pelas suas vivências, experiências que acumula.

A produção dos dados analisados – as narrativas de memória – deu-se através do procedimento metodológico *História Oral*, cujo uso tem sido recorrente em pesquisas na área da História da Educação. A História Cultural é o campo teórico no qual o estudo está inserido, e a partir dele são mobilizados alguns conceitos para analisar as narrativas.

Aportes teórico-metodológicos

A História da Educação pode ser reconhecida como um “território” da investigação histórica, que se articula em sua pluralidade em diversos níveis: “macro” ou “micro”, que “se inter-relacionam e se entrecruzam para formar um saber magmático” (CAMBI, 1999, p. 33): teorias, instituições, práticas, processos formativos, políticas educacionais, sociais e do imaginário.

Este estudo insere-se na perspectiva da História Cultural, campo da história que ao longo do século XX tem expandido suas áreas de estudo e as formas de compreender e construir a história. Nessa perspectiva, as grandes explicações e abordagens totalizantes são substituídas por problematizações *micro*, que possibilitam o estudo de particularidades. Sendo assim, a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p.16-17).

A pesquisa aborda representações de práticas e de processos formativos de alunas cuja trajetória deu-se no Curso Normal de Sapiranga, na década de 1960. A ênfase na análise das memórias encontra-se nas práticas e nas culturas escolares, no modo como rememoraram o seu tempo de aluna e as experiências cotidianas.

Desse modo, o texto articula conceitos ligados a História Cultural e tem como metodologia utilizada para a realização das entrevistas a *História Oral*, que conforme Amado e Ferreira (2006, p.11) estabelece e ordena os procedimentos de trabalho do

historiador, “funcionando como ponte entre teoria e prática”. Sendo assim, suscita perguntas, que são problematizadas à luz do referencial teórico escolhido pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2015, entre os meses de agosto e setembro nas residências das entrevistadas. Foram estruturadas através do aporte chamado *entrevista compreensiva*, onde não há uma pauta ou roteiro fixo que guie o procedimento. Sobre esse procedimento, Zago (2003) baseada em Kaufmann (1996) diz que é “um modo de fazer pesquisa que difere do modo clássico, estandardizado [...] na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente [...] o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre”. Dessa forma, a construção do objeto de pesquisa deu-se a partir destas narrativas, sendo elas o ponto de partida da problematização. Após o processo de produção das narrativas, as mesmas foram transcritas e analisadas.

A partir da análise foram sendo detectados alguns pontos, perpassados por recorrências, semelhanças e esquecimentos. As lembranças mais frequentes recaíram sobre da formação profissional, do seu tempo de aluna, das práticas cotidianas do seu tempo de aluna. Tais pontos, aos quais chamamos “dimensões” são o mote do texto aqui apresentado.

No quadro abaixo apresentamos as professoras⁴ que participaram do evento de história oral (ERRANTE, 2000). Imprescindível dizer que optamos por identificar as professoras, pois entendemos que ao trabalhar com História Oral, o sujeito que rememora o vivido é o protagonista dos fatos narrados. Ao não identificá-lo, é como se não o reconheçêssemos em relação às narrativas, como se o mesmo fosse apagado de suas próprias memórias.

⁴ Utilizou-se o método de indicação dos sujeitos, ou como é conhecida prática do “*snowball sampling*” que indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Em relação à saturação de dados Bogdan e Biklen (1994) argumentam que é o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante. É “evidente que quanto mais tempo se mantiver no mesmo trabalho mais informações acumula, mas o que se verifica é um ponto em que a aquisição de informação nova é diminuta” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 96).

Quadro 1 - Síntese das entrevistas

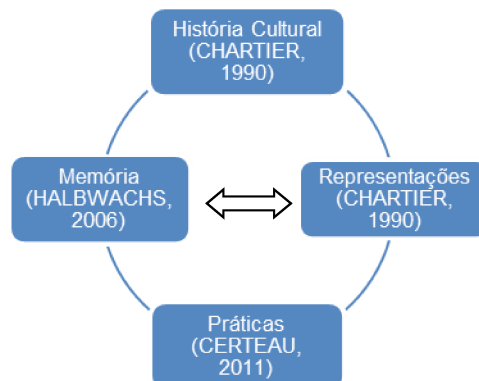
Professora	Breve perfil	Formação	Dimensões das narrativas
Suzana Michel Reichert	Nascida em 24 de agosto de 1948 na cidade de Novo Hamburgo. Cresceu na cidade de Saporanga.	Magistério (Colégio Estadual de Saporanga). Licenciada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	Lembranças gerais sobre trajetória profissional e sobre período como aluna. Memórias em torno das práticas, cotidiano.
Anabela Santos Henz	Nascida em 26 de março de 1954 em Saporanga.	Magistério (Colégio Estadual de Saporanga). Pedagogia (supervisão escolar) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	Lembranças gerais sobre trajetória profissional e sobre período como aluna. Lembranças de práticas em sala de aula e recursos utilizados, cultura material escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

As duas professoras, nasceram e ainda residem no município de Saporanga. É pertinente referir que as professoras entrevistadas possuem curso superior e apresentam uma experiência significativa como educadoras nesta localidade. Ambas exerceram a docência no IEES, em outros tempos e também ocuparam cargos de gestão, atuando na direção, supervisão, orientação educacional de instituições, bem como, exercendo cargos na Secretaria Municipal de Educação de municípios da região.

O esquema abaixo possibilita compreender as ferramentas conceituais que utilizamos para trabalhar as memórias das professoras. A História Cultural é o campo onde se situa o estudo, a partir desse campo, mobilizamos os conceitos de memória e representação e entendemos que estes trazem a tona práticas desenvolvidas nas trajetórias docentes que aqui apresentamos.

Quadro 2 – Esquema Conceitual



Elaborado pelos autores.

As lembranças provenientes do esforço de rememoração não seguem uma linearidade de fatos, tampouco sequencia cronológica. Ao contar suas memórias o sujeito que fala reconstrói o passado e traz a tona reminiscências que lhes foram significativas e marcantes. Desse modo, as rememorações não são o passado em si, mas as representações produzidas sobre ele. Para Chartier (1990), representações são “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, 1990, p. 17). Desse modo, entende-se que representações são fragmentos atravessados por esquecimentos e silenciamentos. Não são a realidade, mas sim aquilo que cada indivíduo significa sobre o vivido.

Tais representações estão sujeitas a reconstruções a cada vez que são contadas. São atravessadas pelas vivências atuais, pois somos seres em constante construção e transformação. Tudo o que vivenciamos e conhecemos altera nossa percepção acerca do passado. As lembranças são também marcadas pelas armadilhas da memória, que ora propicia a lembrança do vivido e ora as deixa menos claras e viáveis. Para lidar com esquecimentos involuntários pode-se recorrer a elementos externos que podem servir como evocadores de memória. No entanto, é preciso estar ciente de que o fato lembrado é apenas um fragmento do passado que serve como subsídio para a construção historiográfica.

Nessa perspectiva, as memórias são resultado de uma construção coletiva. Não há memórias individuais. Tudo o que lembramos sobre o passado é construído a partir do meio em que vivemos. Recordamos a partir do outro e com o outro: a construção de memória se dá nas relações que travamos e daquilo que dizem sobre o fato narrado.

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma experiência fosse recomeçada [...] Nossas lembranças permanecem coletivas, e 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. (HALBWACHS, 2006, p. 25).

Além disso, a produção de memórias em estudos como este se dá na interação entre pesquisador e sujeito depoente, de modo que o fato narrado é instigado pelas provocações feitas durante o evento de História Oral, de modo que as recordações não são colhidas, nem criadas, são suscitadas e acolhidas pelo historiador, que a partir dela irá construir uma história (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 235).

Entendemos que as memórias produzidas sobre os eventos passados permitem refletir sobre as práticas de outrora. Nesse caso, é possível pensar as práticas desenvolvidas pelas professoras ao longo de sua trajetória docente. Nesse sentido, práticas são os “modos de fazer”, partes que compõe os “patchworks cotidianos” (CERTEAU, 2011). São constituídas pelos modos de lidar com os elementos do dia a dia, de modo que não é possível tratá-las de maneira linear e homogênea. Magalhães (2004, p. 103), diz que “estas informações contribuem para uma reificação e uma operacionalidade dos cotidianos: memórias, histórias de vida”.

A partir da abertura documental proposta pela história cultural, ampliamos os modos de fazer a história, com a utilização e triangulação de diversas fontes. Desse modo, cabe ao historiador propiciar o diálogo profícuo entre leis, decretos, reformas educativas, fotografias, cadernos escolares, diários, imprensa pedagógica e estudantil, história oral, entre infinitas possibilidades de pesquisa. De acordo com Cunha (1999), esse alargamento propiciou o acesso para “outros campos do conhecimento, sujeitos e objetos até então inexplorados”, possibilitando compreender os diferentes processos educativos e escolares.

A formação de professores no Rio Grande do Sul nas décadas de 1960: relações com contexto histórico

Em relação à história da docência, Antônio Nóvoa (1992) sugere que o magistério como profissão docente, da forma mais próxima da qual conhecemos na atualidade, remonta-se à segunda metade do século XIX, período em que os professores passaram a formar um “corpo profissional”. A expressão professor primário vincula-se a dos mestres régios de ler, escrever e contar, criados pela reforma pombalina, mas é apenas no início do século XX que a expressão professor/professora se populariza.

A institucionalização de um sistema de formação de professores no Brasil, na segunda metade do século XIX, foi um processo moroso e que apenas nos anos trinta, do século XX, apresenta práticas mais consistentes para atender à demanda social dos professores de primeiras letras.

A década de 1880, no Rio Grande do Sul ficou marcada por mudanças constantes nas diretrizes e orientações sobre a Instrução Pública. De acordo com Schneider (1993), em 1881, um novo regulamento foi instituído aspecto que repercutiu também na Escola Normal de Porto Alegre.

A história da Escola Normal no Rio Grande do Sul tem sido estudada por pesquisadores como Tambara (2008) e Gonçalves (2013). A Escola Normal da capital gaúcha foi criada em abril de 1869, instituída pela Lei nº. 446, de 04 de janeiro de 1860, anexa ao Liceu de D. Afonso (TAMBARA, 2008). Desde sua instalação em Porto Alegre, posições políticas e técnicas caracterizaram o cenário turbulento da sua institucionalização. O mesmo autor ainda argumenta que divergências ideológicas e de estrutura curricular favorecerem para os inúmeros regulamentos⁵ que em curto período de tempo definiram uma proposta para formação de professores.

A institucionalização da Escola Normal concretizou uma aspiração antiga dos moradores da Província de São Pedro do Rio Grande. Para Gonçalves (2013), não havia uma classe média que intervisse diretamente para a efetivação da instrução pública na província e mesmo entre a elite, a formação intelectual não representava uma prioridade. O principal problema para o êxito da instrução pública centrava-se no despreparo do mestre. Ou seja, com a implantação de uma escola formadora de professores seria possível primar por uma instrução pública de qualidade.

Durante a Primeira República, no Brasil, não há um modelo único de formação de professores. Havia modelos que propunham articular a formação específica de uma cultura geral com aquela específica do ofício profissional. Nesse sentido, o modelo comum foi o Curso Primário Complementar, que era constituído de quatro anos cursados após a conclusão do ensino primário. E a partir de 1930, com o retorno do aparecimento da Escola Normal, esta passou exigir a conclusão do secundário fundamental, antigo Ginásio, como condição de entrada. Este aspecto contribuiu para estreitar a relação estritamente profissional da formação (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946 procurou dar uma organização nacional à formação de professores. Nesse sentido, estabeleceu que o curso estivesse dividido em dois ciclos: o primeiro formaria os regentes para o ensino primário e o segundo formaria os professores primários. Para Vicentini e Lugli (2009) a decadência do Ensino Normal ocorreu entre a década de 1950 e 1960, devido, em parte ao crescimento desordenado da oferta de cursos de formação de professores, em instituições particulares, que não tinham validade, pois fugiam à fiscalização oficial do Estado⁶.

⁵ Para Tambara (2008), a Escola Normal foi reorganizada em 07/03/1877, em 04/02/1881 e foi suprimida pelo decreto de 14/03/1901, que instituiu em seu lugar um colégio distrital na capital do Estado.

⁶ Vicentini e Lugli (2009) ainda assinalam outros problemas que contribuíram para endossar o desprestígio da formação pelo Curso Normal, como as inúmeras críticas aos critérios de concessão às instituições privadas para equiparar os cursos particulares aos públicos; a aproximação entre o curso ginasial/colegial processada a partir da Lei Orgânica de 1946 e completada em 1971, que descaracterizou as funções de

A década de 1960, estabelecida como marco principal deste trabalho, foi um período de intensas transformações no Brasil e no mundo. No cenário mundial o momento era de reformulação de paradigmas e intensa movimentação em torno dessas mudanças. Apesar disso, no Brasil a década de 60 foi marcada pela implantação do regime ditatorial, deflagrado em março de 1964. Em alguns momentos das falas das entrevistadas é possível ver referência a práticas estabelecidas nesse período – embora muitas vezes tais colocações sejam naturalizadas pelas depoentes, de modo que identificam determinada questão como referente ao regime após colocações do entrevistador.

Os militares passaram a governar através de Atos Institucionais e, aos poucos, o caráter ditatorial do regime foi sendo revelado, pois, conforme Fausto (2006) os militares não assumiram de imediato uma postura rígida e autoritária, o que contribuiu para a aceitação de seu governo. No âmbito educacional o regime militar procurou ajuda externa e buscou articular a política educacional com metas e objetivos traçados no plano econômico (SANFELICE, 2011). Através do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) foi promovida uma reforma no ensino brasileiro: “O governo se declarava firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, não poupando esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os seus graus” (SANFELICE, 2011, p. 329).

Após o fim do regime ditatorial, o governo de transição (1985-1989), exercido por José Sarney, é marcado pela inflação fora do controle, casos de corrupção e nepotismo. Apesar disso, no ano de 1988 foi colocada em vigor a nova constituição, que deixou para trás “o entulho autoritário do regime militar” (DEL PRIORE, 2010, p. 289). Em suma, nesses trinta anos o país passou por um regime ditatorial, estabeleceu novamente um governo democrático e adentrou os anos 90 em meio à crise econômica e política. Em seguida apresentamos um breve panorama do contexto micro onde se inserem as narrativas de memória aqui trabalhadas.

O município de Sapiranga/RS localiza-se na região do Vale do Rio dos Sinos, região metropolitana de Porto Alegre. Até o ano de 1955 era um distrito da cidade de São Leopoldo, cidade conhecida como berço da imigração alemã. Sendo assim, enquanto distrito, Sapiranga recebeu imigrantes alemães que ao se instalarem na localidade passaram a organizar-se em pequenas propriedades onde se dedicavam a agricultura de

preparação profissional, bem como a baixa exigência de muitas instituições.

subsistência (SOUZA, 2016a). Desse modo a região foi crescendo e se desenvolvendo, até obter sua emancipação em 1995. Consideramos importante este breve retrospecto histórico para situarmos as memórias das professoras entrevistadas no espaço/tempo. Da mesma forma, é preciso entender a relação entre os dois municípios citados anteriormente, pois ambos estão presentes nas falas das professoras.

Diante do objetivo proposto, é preciso apresentar aqui um breve histórico do “Estadual de Sapiranga”. Souza (2016b) constata que não há produção bibliográfica sobre essa instituição, de modo que o conhecimento que se tem sobre ela é fragmentado e um pouco disperso, resultante de publicações em jornais locais e periódicos do gênero. É notório o potencial de uma instituição como essa para estudos historiográficos, pois elas “são realidades dentro de uma outra realidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 62). São organismos vivos em constante transformação que promovem processos de subjetivação, ao mesmo tempo em que são subjetivadas por todos aqueles que por elas passam. Dizemos isso, pois entendemos que “a identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica” (MAGALHÃES, 2004, p.66).

A história da escola está associada à história do Grupo Escolar de Sapiranga⁷, fundado em 1934 e que posteriormente chamou-se Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio. Até 1975, a instituição funcionou no prédio situado na Rua Carlos Biehl, tendo abrigado tanto o Grupo Escolar, como posteriormente, o Ginásio e os Cursos Técnicos de Comércio e Normal Regional. Em 1962 o prédio que abrigava o grupo escolar e o ginásio estadual de Sapiranga foi ampliado e implantou-se o Colégio Estadual de Sapiranga. Assim, passou a funcionar o Curso Ginásial, Científico e Colegial ou o Clássico⁸.

Como já argumentado em outro estudo, Souza (2016a) com a ampliação do prédio a instituição passou a abrigar outros cursos, como o Curso Normal Regional de 1º Ciclo, autorizado pelo decreto nº 13.927 de 26 de julho de 1959. Em 1962, ocorre autorização da oferta para a modalidade 2º Ciclo, inclusive o Curso Normal de 2º Ciclo - decreto nº

⁷ O Grupo Escolar foi criado em 10 de fevereiro de 1934, através do decreto nº 5526, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, João Carlos Machado. Na década de 1930, o governador José Antônio Flores da Cunha denomina os grupos escolares para perpetuar nomes de personalidades ligadas ao desenvolvimento histórico ou educacional do Rio Grande do Sul. Através do decreto nº 6702 de 27 de agosto de 1937, passou a ser denominado Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio, justificado por ser “bravo oficial do Exército, prestou relevantes serviços à Pátria pela qual sucumbiu em combate (D.O., 27 de agosto de 1937).” (INSTITUTO, 2011).

⁸ O decreto-lei n. 4.224 de 9 de abril de 1942 previa que o ensino secundário deveria ser ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro o ginásial e o segundo clássico ou científico. No curso clássico o foco era a formação intelectual e o científico era voltado para as ciências (FREITAS; BICCAS, 2009).

14.363 de 19 de novembro de 1962. Em 1969, o grupo escolar é transformado em Escola primária de aplicação da Escola Normal “Coronel Genuíno Sampaio”.

As memórias de práticas e processos formativos no Curso Normal

A construção do contexto das práticas possibilita reconhecer os traços culturais distintos, que são regulados pela cultura, no sentido de que os conceitos e as categorias de uma cultura particular determinam os modos pelos quais seus membros perceberam e interpretaram o que lhe aconteceu em sua época (BURKE, 1992). Como já argumentado em outro estudo, Souza e Duarte (2015), as práticas e representações pretendem identificar o modo como a realidade é socialmente construída, como se operacionalizaram nos fazeres da escola; como estas professoras significaram às suas experiências, suas vidas, seus mundos. O mundo, tal como o vemos, nos apropriamos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento.

O processo de escolarização aqui investigado está engendrado e faz parte de uma complexa engrenagem cultural e social. Como argumenta Juliá (2001) às práticas cotidianas e o funcionamento interno das escolas, assim como o conhecimento das relações pacíficas e/ou conflituosas que a mesma tem com as outras culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura política, a cultura religiosa e a cultura popular uma possibilidade para se conhecer e compreender sobre o modo como os sujeitos se apropriam de bens culturais, de valores e normas.

As professoras Suzana e Anabela tiveram suas trajetórias formativas no Curso Normal na década de 1960 e preservam em suas memórias aspectos que representam um momento de transição do ponto de vista das políticas educacionais referentes ao ensino secundário. Nesse sentido, as narrativas ainda ressaltam um sentimento vocacionado para o exercício da docência, como argumenta Fischer (2005), da professora primária, zelosa e cuidadosa, “serva da pátria”.

A professora Suzana Michel Reichert, natural de Novo Hamburgo/RS, nasceu em 24 de agosto de 1948, porém se declara “sapiranguense nata”. Iniciou seus estudos no Grupo Escolar Genuíno Sampaio, mas concluiu o curso primário no Colégio Imaculado Coração de Maria, também na cidade de Sapiranga. Posteriormente, concluiu seus estudos ginasiais e o então chamado “segundo grau” no Colégio Estadual de Sapiranga, tendo concluído o Curso Normal em fins da década de 1960⁹. No referido período havia

⁹ Ao concluir o curso normal, a professora iniciou o curso de Pedagogia, mas, depois optou por estudar História, formando-se pela Unisinos.

duas opções de curso em Sapiranga, o de Contabilidade ou Normal. Segundo ela, foi aluna da segunda turma de formandas do Curso Normal do “Estadual de Sapiranga”. Dentre as cidades da região do Vale dos Sinos, Sapiranga era a única que possuía Curso Normal de oferta pública, o que atraía estudantes de cidades como Dois Irmãos e Novo Hamburgo.

A professora Anabela, nasceu em 26 de março de 1954, é natural de Sapiranga onde também desenvolveu a maior parte da sua trajetória profissional. A trajetória escolar¹⁰ desta entrevistada relaciona-se com o Grupo Escolar e Ginásio Coronel Genuíno Sampaio, ou seja, ela foi aluna do Estadual de Sapiranga, onde posteriormente, cursou o Curso Normal, sendo uma das formas da penúltima turma antes da alteração do nome do curso proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 5692/71.

O pai de Anabela era comerciante na cidade de Sapiranga e a mãe Erica Santos trabalhava na Escola Normal Coronel Genuíno Sampaio, como Auxiliar de Disciplina. Os pais de Suzana também eram comerciantes em Sapiranga. E Suzana diz não ter tido dificuldades para ingressar no magistério. Como o comércio de seus pais ficava na rua da escola, costuma ir ajudar no estabelecimento após o término das aulas. Por conta disso, diz não ter encontrado resistência para seguir estudando e ter uma profissão, “eu era uma moça assim muito ativa, muito dinâmica, então sempre envolvida com muitas atividades no município [...]” (Entrevista Suzana Reichert, 2015). Para as duas entrevistadas, a função de seu envolvimento com o comércio familiar e também escolar, as professoras dizem que seus pais a incentivavam a estudar.

Sobre a cultura material escolar elas recordaram que organizavam pastas para guardar e organizar recortes de jornais, de notícias, materiais que pudessem ser úteis no exercício docente, “[...] não tinha computador [...] usava muito jornais nas minhas aulas [...] principalmente para OSPB¹¹ [...]” (Entrevista Suzana Reichert, 2015). Ainda sobre os objetos da cultura escolar Anabela relembra do álbum seriado, dos moldes de desenhos, pois ela argumenta que não possuía muitas habilidades artísticas.

Álbum seriado, colocavam tipo cartazes, mas presos e ai era folheando o livros de gigante com imagens. O quadro de pregas pra, pra frações, pra trabalhar frações, [...] pra alfabetizar no quadro de pré sílabas, famílias silábicas, enfim qualquer motivação. O flanelógrafo fixava imagens, trabalhar o ensino religioso, enfim que

¹⁰ Formou-se em Pedagogia – supervisão escolar pela Universidade Feevale, bem como, realizou curso de especialização na área da educação.

¹¹ Freitas e Biccás (2009) argumentam que com advento da Ditadura Civil Militar a organização curricular foi influenciada por diferentes decretos e atos institucionais do Estado, nesse sentido, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira junto à disciplina de Educação Moral e Cívica deveriam substituir as aulas de filosofia e sociologia.

eu lembro assim, que fazia coletâneas em madeira outro dia botei, os cupins pegaram tudo, tudo que é tipo de madeira então nós tínhamos aquelas coleções. (Entrevista Anabela Henz, 2015).

Os materiais pedagógicos recorrentes são: álbum seriado, varal, quadro de pregas, entre outros, buscando compreender as práticas formativas para superar a máxima “do professor pó de giz”. A abordagem da cultura escolar material, como argumenta Escolano Benito (2007), abrange a preocupação com os usos e as formas de organização dos materiais pedagógicos, dos utensílios disponíveis para a escola naquele momento, uma época em que o conhecimento ainda compreendia o uso das enciclopédias e cabia “todo ele” em um único verbete.

No que se referem ao cotidiano das aulas, as professoras Suzana e Anabela lembraram que acontecia diariamente, a maioria no período da manhã. As aulas de educação física aconteciam no período da tarde, em espaços que não eram os da escola. O curso tinha duração de três anos e mais meio de estágio. Diz não ter tido que ministrar aulas, somente fazer observações, “aulas práticas de nós encarmos turmas de, de alunos, nós não tivemos [...] só mais pro final do curso, que nós ficávamos observando as aulas” (Entrevista Suzana Reichert, 2015). Nesse sentido, rememora que as aulas observadas eram do curso primário, em escolas determinadas pela coordenação do curso normal. Ao cursar o estágio, aí então ficavam a sós com as turmas, sendo observadas pelas professoras responsáveis pelo estágio.

A responsável pelo seu estágio foi à professora Leda Brenner, cujas memórias também constituem parte do estudo mais amplo. Sobre a prática de observação das estagiárias ela assim se refere:

[...] ela vinha nos observar e o Magistério, não sei como funciona hoje, mas nós tínhamos aquele planejamento, plano de curso que nós tínhamos que fazer com os objetivos gerais, específicos, o planejamento e depois aquele plano de aula e aquele plano de aula deveria estar entrosado com o plano geral... Então eu tive grandes dificuldades de botar o plano de aula com o plano geral, meus objetivos não fechavam por quê? Eu não era assim muito teórica, nunca gostei muito da teoria, gostei mais da prática e a professora Leda procurava me observar e dizia assim ‘Suzana não tá fechando, teu plano de aula tá aqui e tu esta agindo, tu não esta conseguindo sincronizar isso [...]’ ah e ai demorou um mês mais ou menos até que deslanchei e então eu saí muito bem! (Entrevista Suzana Michel Reichert, 2015)

Em seu estágio, a professora diz ter introduzido outras práticas, como organizar a turma em forma de um “C”, desmontando a ordem de cadeiras perfiladas. Entre outras práticas do estágio, lembra-se de ter montado uma espécie de circo na sala de aula, onde levou um guarda sol para fazer a estrutura necessária para a atividade. Além disso, levou

violão e procurou interagir de maneira mais próxima com os alunos. Talvez hoje atividades e iniciativas como esta não carreguem em si aspecto inovador, porém para as práticas e condições estruturais das escolas na época aqui abordada, certamente representavam inovações. Além disso, práticas como essas deixam marcas nas memórias de quem as promove e de quem as vivencia, neste caso das professoras e alunos envolvidos.

Sobre a vivência e as atividades do curso normal, a professora diz ter sido de um grupo “um pouquinho rebeldes, porque recebíamos de vez em quando uns puxões de orelha da direção...”. Conta que em uma das atividades, as alunas do curso reuniram os materiais utilizados para o desenvolvimento da mesma e saíram pela cidade batendo latas e cantando. Como estava uniformizada, a direção do colégio as repreendeu. Episódios como esse remetem às pequenas subversões cotidianas, que contradizem a versão de um passado sem imperfeições onde as escolas funcionavam sem adversidades.

Embora o país passasse pelo período ditatorial, a professora diz não ter sentido os efeitos do regime, pois entre os círculos que frequentava e com o grupo de jovens que convivia não era comum se deter em notícias de rádio, jornais e televisão, “as notícias não chegavam até nós, na época nós não líamos jornais [...] o rádio estava ali, nós ouvíamos, a televisão começou bem depois [...] nós muito belas e faceiras, mas ouvíamos nossos pais comentando”. (Entrevista Suzana Reichert, 2015).

A partir de memórias como essa é possível pensar o quão distante é o entendimento que se faz do fato ao vivenciá-lo: enquanto jovem estudante a professora sabia que algo diferente se passava no país, porém não dispunha das ferramentas necessárias para analisar ou se deter sobre a situação. Além disso, acompanhar notícias e tecer comentários sobre a atualidade eram tarefas que cabiam aos pais e não às jovens em formação. Essas são observações que fazemos como base na ideia de representação, ou seja, essas são as representações produzidas pela professora acerca desse passado, não são o vivido nem a realidade própria, são memórias que ela produziu a partir do vivido.

Sobre a formação em si, as professoras dizem que ao cursar o Normal preocupavam-se com a potencialidade do curso, no sentido de que se questionava acerca das habilidades proporcionadas pela formação, embora diga que o grupo era extremamente dedicado e cobrado pelos professores. Anabela e Suzana destacam a preocupação dos professores com uma formação técnica, da importância da

compreensão e domínio da parte teórica e do planejamento. Nesse sentido, não havia apenas a preocupação com os valores morais e os bons costumes, que eram exigências para ser a boa mestra, como argumentam Fischer (2005) e Cunha (1999).

A partir da década de 1960, aspecto central da formação era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico. A influência do tecnicismo deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos (FREITAS; BICCAS, 2009). Como alunas do curso Normal, em extinção, sinalizava-se no final da década de 1960 que a formação do professor, futuro trabalhador deveria ser de um sujeito sensível, polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes).

Anabela destaca que o fato de estarem no segundo grau, convivendo com outras colegas, de diferentes lugares, com distintas experiências, aprenderam muito. As duas professoras acrescentam que não existiam muitas atividades práticas, o destaque da formação para o exercício do magistério, dedicava uma significativa parte das aulas para o domínio do conhecimento teórico, de Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia, Didática, Matemática, Literatura e Língua Portuguesa. Nesse sentido, Anabela (entrevista, 2015) resume: “Olha, foi tudo tão bom eu cresci tanto, tanto, eu posso dizer assim, eu era imatura, eu era insegura, e eu só fui me fortalecendo em termos de colegas [...]”. A troca de experiências, os trabalhos em grupos, o compartilhar as inseguranças de quem se aventura pelo universo profissional: em estágios, com leituras teóricas e filosóficas, sente-se acolhido quando percebe que constituiu um grupo de pertencimento.

De modo geral, é possível perceber que as oportunidades e a própria formação da professora estão diretamente ligadas às condições de sua família e da localidade onde residia, sendo assim, não é possível tomar sua trajetória como referência para o cenário educacional da época como um todo. Como elas mesmas contam, possuía certa autonomia por dirigir e estudar em outra cidade, o que não era comum no período aqui abordado. Sobre sua trajetória e escolhas, as professoras se dizem gratificadas em encontrar seus alunos de outrora e vê-los fazerem alusões às suas aulas e ao que aprenderam com elas.

A formação profissional do professor, como argumenta Tardif (2005) implica concebê-lo como responsável pelas suas escolhas, como ator do protagonismo de uma trajetória construída diante das relações com os diferentes contextos que atua, a soma de suas experiências, os saberes que se agregam ao seu fazer prático e pedagógico, estes

aspectos foram evidenciados pelas professoras entrevistadas. Ou seja, o legado formativo que o “Estadual de Sapiranga” proporcionou a Anabela e Suzana foi por elas experimentado no momento em que se perceberam “oficialmente” professoras. O modo de fazer, a autonomia, o conhecimento e a exigência de uma consistência teórica para argumentar sobre a profissão e/ou sobre o desempenho dos alunos é, na visão destes sujeitos entrevistados uma marca institucional adquirida na trajetória acadêmica vivenciada no Estadual.

Considerações finais

A cultura entendida como fazer, como prática ressalta diferentes modos enunciados que se forjaram nas trajetórias profissionais e escolares destas estudantes. Grosso modo, as alunas rememoram a importância dos conhecimentos apreendidos na trajetória escolar, à época uma formação diferenciada dos demais cursos secundários, o empenho e dedicação na realização da preparação do planejamento. Um forte destaque ao conhecimento da psicologia, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Como argumenta Certeau (2011) à preparação das atividades e dos materiais pedagógicos, os estágios iniciais que antecipavam experiência futura da profissão apresentam usos distintos, e evidencia o modo como cada sujeito se apropriação das exigências formativas durante o curso Normal agregando saberes e usando da criatividade no exercício da profissão.

A análise das memórias possibilitou conhecer e compreender o modo como às alunas organizavam e preparavam os materiais pedagógicos para ser professora. Evidente, que estas narrativas, tratadas qualitativamente representam o modo como este grupo de sujeitos apropriou-se de normas, valores e construiu condutas no seu processo formativo, e não devem ser interpretados como uma forma homogênea das práticas formativas. Trata-se de uma dentre as muitas formas pelas quais as alunas foram compondo suas identidades profissionais.

Referências

- AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Editora Porto, 1994.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1 Reimpressão. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CATANI, Denise Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: Memória/Educação. **Revista História da Educação ASPHE**. Pelotas, n. 5(abril), 1999, p. 39-46.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Portugal: DIFEL – Difusão Editorial S.A., 1990.
- DEL PRIORE, Mary. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, Pelotas, p. 141-174, set. 2000.
- ESCOLANO BENITO, Augustin.. Los profesores em la historia. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO BENITO, Augustin. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.
- ESCOLANO BENITO, Augustín. La cultura material de la escuela. In: BENITO, Augustín Escolano (Ed.). **La cultura material de la escuela**. Em el centenario de la junta para la ampliación de estudios, 1907-2007. Soria, ES: Berlanga de Duero, 2007. p. 15-28.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp: 2006.
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 324-335.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 3).
- GONÇALVES, Dilza Porto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em História) -- Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade

de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

INSTITUTO ESTADUAL CORONEL GENUÍNO SAMPAIO. História da escola. Blog oficial do I. E. Cel. Genuíno Sampaio. Saporanga, 5 de jun. 2011. Disponível em: < <http://iegenunosampaio.blogspot.com.br/2011/07/historia-da-escola.html> > Acesso em: 24 jan. 2015.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, 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.

NÓVOA, Antônio. Introdução. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

SANFELICE, José Luís. **O Estado e política educacional do regime militar**. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2011.

SAPIRANGA. Prefeitura Municipal de Saporanga. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Reconstruindo nossa história**. [diversas pastas], 2001.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul. 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SOUZA, José Edimar de. Memórias de uma trajetória formativa na Escola Normal de Saporanga/RS – Brasil (1963-1975). In: CARLOS, Arthuro Luiz Grechi de; RODEGHERO, Carla Simone. (Orgs.). **Anais do Encontro Nacional de História Oral**. 13. 2016. Porto Alegre, RS. História oral, práticas educacionais e interdisciplinaridade: anais. Porto Alegre, 01 a 04 de maio de 2016. São Leopoldo: Oikos, 2016b.

SOUZA, José Edimar de. Memórias formativas de alunas do Curso de Magistério de Saporanga/RS (1975-1984): culturas e práticas escolares. In: **Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS**. 13. 2016. Santa Cruz do Sul, RS. Ensino, democracia e direitos: anais. Santa Cruz do Sul, 18 a 21 de Julho de 2016a.

SOUZA, José Edimar de; DUARTE, Ariane Reis. Nos tempos do Farroupilha. In: BASTOS, Maria Helena Camara; ALMEIDA, Dóris Bittencourt; JACQUES, Alice Rigoni. (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. 2, p. 347-367.

SOUZA, José Edimar de. Trajetória de um imigrante no Sul do Brasil: Friedrich Christian Klinghoffer (1826-1838). **Revista Tempo, Espaço, Linguagem**. Irati, v. 03, n. 01, p. 75-87, 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/Win10/Downloads/3006-12459-1-PB.pdf > Acesso em: 18 jul. 2016.

TAMBARA, Elomar. Escolas formadoras de professores de séries iniciais no Rio Grande do Sul. Notas introdutórias. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008. p. 13-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. **Arquivos**: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 0, p. 63-82, set-dez. 1995.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-308.

Fontes arquivistas

Arquivo do Instituto de Educação Estadual Sapiranga (AIEES)

Fontes orais

HENZ, Anabela Santos [61 anos]. [ago.2015]. Entrevistador: José Edimar de Souza, Sapiranga, 05 ago. 2015.

REICHERT, Suzana Michel. [67 anos]. [set.2015]. Entrevistador: José Edimar de Souza, Sapiranga, 03 set. 2015.

O CONTO A BELA E A FERA EM TRÊS DIFERENTES VERSÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA

Júlia Victoria Casalinho
Graduanda em Pedagogia
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
Bolsista PIBIC-CNPq
jucasalinho@hotmail.com

Eliane Peres
Professora da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
eteperes@gmail.com

Jaqueline Thies Koschier
Doutoranda em Educação - PPGE
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
jaqueline.koschier@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa um texto literário clássico, *A Bela e a Fera*, em três diferentes versões em língua portuguesa: duas são do século XIX e são consideradas as primeiras versões do conto em língua portuguesa, uma em Portugal e outra no Brasil, e uma publicação atual (2013) para crianças. Para tal, três aspectos foram escolhidos para serem descritos: a estrutura das três narrativas, a caracterização das personagens “Bela” e “Fera” e as representações de leitura e escrita. Os resultados apontam que há pequenas diferenças entre as narrativas, além da grafia da época (século XIX e XXI), a presença ou ausência de imagens e os adjetivos usados em referência às personagens. Semelhanças entre elas também foram constatadas, como o núcleo da narrativa e a presença de representações de leitura e escrita, referindo-se, em grande maioria, à personagem “Bela”, evidenciando que sua imagem está associada a uma moça culta e inteligente, com práticas de leitura.

Palavras-chave: *A Bela e a Fera*, estruturas das narrativas, personagens, representações de leitura e escrita.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa mais amplo, ainda em andamento, intitulado *A Bela e a Fera sabiam ler: representações de leitura, leitores e livros no conto “A Bela e a Fera” (de 1756 aos dias atuais)*, cujo objetivo geral é

identificar representações de leitura, de leitores e de livros no clássico conto **A Bela e a Fera**.

O referido projeto é desenvolvido no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), cadastrado no CNPq desde 2006 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel)¹. Esse grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional.

No caso da pesquisa supracitada reunimos um acervo de 127 obras do conto **A Bela e a Fera** escritas em diferentes línguas: português, inglês, espanhol, francês, alemão, japonês e bilíngue (Chinês-Inglês, Inglês-Espanhol, Espanhol-Inglês e Português-Inglês). Essas obras (em sua maioria destinadas ao público infantil) foram publicadas por diversas editoras e em diferentes períodos históricos (do século XVIII ao século XXI) ou foram capturados *on line*, o que faz com que as versões possuam distintas características quanto à escrita, à linguagem, às imagens e ao público a que se destina a história.

A literatura, em especial o conto popular, tem sido para nós, do grupo de pesquisa HISALES, uma fonte de pesquisa histórica importante. Assim, a ideia de Robert Darton (1986, p. 26) de que “os contos populares são documentos históricos” dá suporte à pesquisa que desenvolvemos. O referido autor, analisando os clássicos de Perrault e dos Irmãos Grimm (Gato de Botas, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, etc), afirma que os contos “surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais” (DARTON, 1986, p. 26). Mais do que isso, para ele, os contos “longe de expressarem operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram” (DARTON, 1986, p. 26). Sendo assim, interessa-nos “uma certa mentalidade” do ler e do escrever, dos livros e das Bibliotecas, que a história de **A Bela e a Fera** permite apreender ao longo do tempo, além da estrutura das narrativas e da própria representação das personagens principais.

Assim, o objetivo do presente trabalho consiste em comparar a estrutura das narrativas, a caracterização das personagens e as representações de leitura e escrita em três diferentes versões do conto popular **A Bela e a Fera**. Além disso, buscamos compreender como o mesmo texto é apropriado em diferentes contextos e momentos históricos (Portugal e Brasil século XIX e Brasil século XXI). Considera-se a apropriação,

¹ Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vânia Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação e de graduação.

ou uma história das apropriações, na perspectiva de Chartier (2002) àquela que “visa uma história social dos usos e das interpretações” dos objetos culturais.

Para isso, procuramos descrever características do clássico **A Bela e a Fera** recontadas em três obras em língua portuguesa. A partir dessas versões, três aspectos, pela sua centralidade, foram escolhidos para serem descritos: a estrutura das narrativas, as características das personagens, e, por fim, aquilo que tem sido o tema central na pesquisa mais ampla: as representações de leitura e escrita. A intenção é indicar semelhanças e diferenças entre as obras selecionadas que se referem a esses três aspectos.

O estudo insere-se, assim, no campo da história das produções culturais para crianças e jovens. Nosso intuito é contribuir com o campo da história da educação investigando, problematizando e analisando como, do século XVIII aos dias atuais, o conto **A Bela e a Fera** foi sendo recontado, ou seja, como diferentes autores em diferentes contextos foram se apropriando do conto, considerando o contexto social e literário da época. Trata-se, assim, também de um trabalho que procura problematizar as apropriações do referido conto.

Segundo Chartier (2002, p. 67), uma história das apropriações seria aquela que “ênfatiza a pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora – mesma que seja regrada – dos agentes que nem os textos nem as normas impõem”, reconhecendo que “nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas” (idem, p. 68). Nessa direção, ainda segundo Chartier (2002, p. 69), não é possível ignorar o “processo pelo qual um texto, uma fórmula, uma norma fazem sentido para aqueles que dela se apropriam ou recebem”.

As três obras selecionadas para a investigação foram: **Novella da Bella, e a Féra**, publicada em Portugal no ano de 1816, por se tratar da versão mais antiga em língua portuguesa disponível no acervo; **Bella e a Féra**, em **Contos da Carochinha**, de Figueiredo Pimentel, na sua 18ª edição, de 1934, mas publicada na primeira edição desse mesmo livro, em 1896, e por isso considerada uma das primeiras versões do conto no Brasil; e, finalmente, uma versão infantil da atualidade, para fazer o contraponto em relação às outras duas: **A Bela e a Fera**, publicada também no Brasil, no ano de 2013, pela Editora Scipione.

Assim, as versões **Novella da Bella e a Féra**, de Portugal e **Bella e a Féra**, em **Contos da Carochinha**, no Brasil, são consideradas os primeiros registros do conto escrito em língua portuguesa. Já a obra **A Bela e a Fera**, da Editora Scipione, é uma das versões mais recentes do acervo que reunimos na presente pesquisa e, possui, na comparação com as demais desse período, características singulares que as diferencia dos padrões de livros demasiadamente comerciais (especialmente as de “padrão *Disney*”²).

Considera-se relevante o estudo do conto **A Bela e a Fera** pela sua popularidade, a qual perdura séculos e pela importância que o mesmo possui para a literatura infanto-juvenil.

1. A Bela e a Fera: aspectos da história

A origem da história **A Bela e a Fera** é bastante antiga, com variações em seu tema central que remontam à mitologia grega. Segundo os estudiosos americanos de *fairy tales* Hearne (1993), Tatar (2002) e Griswold (2004), ela é derivada da história ‘Cupido e a Psique’, escrito em latim por Apuleius (Lucius Apuleius, 125-180), no segundo século D.C. Para eles, é evidente que as versões anglo-americanas e européias de **A Bela e a Fera** derivam da história de Apuleius acerca da complexidade do amor. Além da complexidade amorosa, o texto também reforça sentimentos como vaidade e inveja, a relação de obediência aos pais, e o embate entre a essência (alma) e a aparência.

O primeiro registro escrito conhecido da história **A Bela e a Fera** é de 1740, de autoria da francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, comumente conhecida como Madame Villeneuve. Nessa versão, o conto não era destinado para o público infantil, mas sim para adultos. Em 1756, o conto foi reescrito pela também francesa Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (mais conhecida como Madame Beaumont), que o transformou em uma história para crianças. Atualmente, a versão de Mme. Beaumont é uma das histórias mais populares e recontadas da literatura infantil (HEARNE, 1993; TATAR, 2002; GRISWOLD, 2004).

Para Muir (1968), o conto de Villeneuve (1740) era “bastante pesado” e foi “encurtado e polido” por outra autora francesa, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont

² “Padrão *Disney*” refere-se ao *modelo* que a *Disney* consagrou a partir do filme que lançou em 1991: a Bela com vestido amarelo, a Fera com aparência de uma mistura de animais, o grandioso castelo da Fera e as personagens/objetos que têm vida (Madame Samovar, Lumiere Horloge, entre outros).

(1711-1780), cuja versão foi publicada em 1756 (MUIR, 1968; TATAR, 2002; GRISWOLD, 2004), tornando-se “o clássico e elegante que conhecemos hoje” (MUIR, 1968, p. 32).

O enredo da história é, na maioria das obras, o mesmo: “o amor de uma jovem e bela moça por um animal, a Besta, que graças ao amor verdadeiro transforma-se, no final, no príncipe que fora vítima de uma maldição” (PERES & RAMIL, 2014, p. 2). A partir desta centralidade, as características variam, mas na maior parte dos casos a narrativa é organizada em torno da perda da fortuna pelo pai de Bela, do recomeço da vida simples da família no campo, da viagem do pai, do encontro do castelo da Fera, do roubo da rosa vermelha, da ida de Bela ao castelo e do amor que paulatinamente vai nascendo entre os dois até a transformação do monstro em príncipe. Na literatura, o conto **A Bela e a Fera** pertence ao chamado “ciclo do noivo ou da noiva animal” (GÓES, 2007). Segundo Góes (2007, p. 151), há inúmeras versões desse tipo, mas todos “têm em comum o fato de que o parceiro sexual é vivenciado de início como um animal”.

Feitas algumas considerações em torno da “história da história”, serão apresentados os aspectos metodológicos utilizados na realização deste trabalho.

2. Aspectos metodológicos e descrição das três obras escolhidas para estudo

O acervo de obras que reunimos na pesquisa *A Bela e a Fera sabiam ler: representações de leitura, leitores e livros no conto “A Bela e a Fera” (de 1756 aos dias atuais)* é formado atualmente por 127 diferentes versões (livros para crianças, romances e textos capturados *on line*). Destas, como afirmamos, 67 são versões escritas em língua portuguesa, 24 em inglês, 22 em espanhol, 07 em francês, 02 em alemão, 01 em japonês e 04 são bilíngues.

Para a concretização desse trabalho, foi feita, inicialmente, uma consulta ao banco de dados criado na pesquisa e uma leitura do quadro elaborado no processo da investigação³, com as descrições de todas as versões de **A Bela e a Fera** que é constituído pelos seguintes campos: número do livro, título, autor, ilustrador, suporte (impresso ou virtual), língua, editora/ano de publicação, número de páginas e forma de aquisição (doação, compra, troca). Depois disso, as versões físicas das 67 versões em língua portuguesa foram consultadas para a escolha das que seriam aqui consideradas para fins de análise.

³ Realizado pelas pesquisadoras Dra. Eliane T. Peres e doutoranda do PPGE/FaE/UFPel Chris de Azevedo Ramil. Ambas já produziram artigos que apresentam resultados da pesquisa (PERES & RAMIL, 2014a, 2014b; RAMIL & PERES, 2016, no prelo; CASALINHO, 2016, no prelo).

Assim, para o presente trabalho foram selecionadas três obras para investigação, como já indicamos, com base nos seguintes critérios: as duas obras mais antigas publicadas em língua portuguesa que reunimos na pesquisa (1816, em Portugal e 1934, no Brasil, embora o texto seja de 1896) e para a terceira considerou-se os seguintes critérios: versões que não resultassem de traduções, mas que indicassem reconto e que não fossem obras que seguissem o “padrão *Disney*”. Assim, chegou-se às três obras, cujas capas podem ser vistas na Figura 1, a seguir:

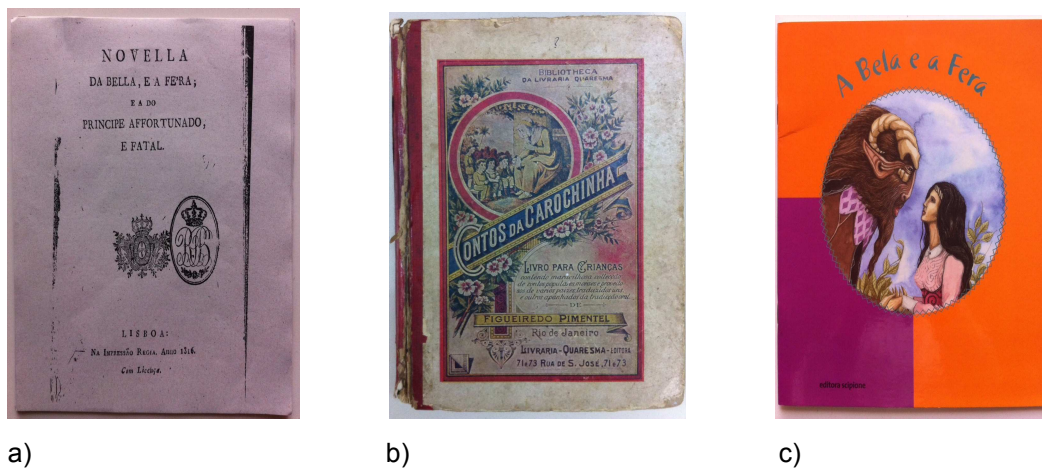


Figura 1: Imagens das capas dos livros de **A Bela e a Fera**.

Fontes: a) *A BELLA E A FÉRA*. Novella, Com licença. Lisboa: Impressão Régia, 1816. b) PIMENTEL, Figueiredo. *Bella e a Féra. Contos da Carochinha*. 18ª ed. RJ: Livraria Quaresma, 1934. c) RIOS, Sâmia (Recontado por). *A Bela e a Fera*. Ilustrado por Salmo Dansa. São Paulo: Scipione, 2013.

Mesmo levando-se em conta as diferenças entre as obras (um texto capturado *on line* e dois textos impressos, sendo esses em suporte livro e produzidos especialmente para crianças), consideramos que observar as diferenças e semelhanças, especialmente entre as características da narrativa, das personagens Bela e Fera e as representações de leitura e escrita, de forma comparativa nos daria elementos para uma reflexão histórica tanto das estratégias de adaptação do conto, como de sua apresentação textual e imagética, na direção de uma *história das apropriações*. Assim, passamos a apresentar as obras e descrever os três aspectos que escolhemos para destacar e comparar.

A primeira obra investigada, a **Novella da Bella, e a Féra** foi publicada em Portugal no ano de 1816, portanto no século XIX, pela editora Impressão Régia de Lisboa. Essa obra é constituída somente de texto não apresentando, portanto, imagens, e está disponível *on line*⁴. Com 25 páginas ela é caracterizada, tal qual o título indica, como **Novella**, e é, possivelmente, uma das primeiras versões do conto existente em língua

⁴ Disponível para consulta em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/biblioteca/0065/index.htm>>

portuguesa. Não há indicação sobre o público para o qual a obra foi destinada. Contudo, o fato de ser caracterizado como **Novella** parece direcionar o texto a jovens leitores.

O núcleo central da narrativa é aquela já consagrada, especialmente com a versão de Mme. Beaumont: um mercador rico que tinha seis filhos, “tres machos e tres femeas”, sendo Bela a mais nova, que aparece como sendo bonita, simples e com bons princípios. O pai que perde a fortuna e sai em busca de um navio com novas mercadorias, encontra o castelo da Fera e nele apanha uma rosa do jardim para Bela. A Fera aparece e aborrecida com a atitude do mercador, ameaça-o. Para evitar a morte do pai, Bela se entrega à Fera e vai morar no castelo. Os dois passam a conviver juntos e Bela lentamente se encanta pela Fera. Ao fim, ela aceita o pedido de casamento e a Fera transforma-se em um lindo príncipe pelo poder das palavras de amor de Bela, e os dois viveram “[...] com huma perfeita felicidade; porque esta se funda na virtude” (NOVELLA, 1816, p. 25). A obra, como está na sua origem, procura enfatizar que o amor é consequência de bons valores e não de beleza física.

A segunda obra considerada para este estudo, **Bella e a Féra, Contos da Carochinha** foi publicada no Brasil no século XIX, em 1896. Trabalhamos aqui com uma edição do ano de 1934, de Figueiredo Pimentel⁵. Essa obra faz parte do referido acervo da pesquisa em andamento. Encontra-se em suporte impresso, na 18ª edição publicada pela Editora Livraria Quaresma. Pimentel reuniu em **Contos da Carochinha**, em 434 páginas, 61 contos populares de diversos países, destinados ao público infantil. Essa publicação, no Brasil, é marcada igualmente pela grafia da época (década de 30), que se difere da que utilizamos atualmente, revelando um texto datado e igualmente um tipo de livro para a infância, na sua materialidade, que marca uma época da literatura para crianças. Pode-se considerar esta versão do conto um dos primeiros registros escritos publicado por uma editora brasileira, o que o torna significativo para investigação aqui proposta.

Nesse caso, também, a narrativa mantém praticamente o núcleo central da versão conhecida, com algumas pequenas modificações: o pai de Bela é mencionado por um nome, Abdenos, e ele tinha somente três filhas, que é o mais comum na maioria das versões. Diferentemente da primeira obra aqui descrita, o mercador não perde sua fortuna, apenas faz uma viagem para tratar de negócios importantes.

⁵ Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) foi um jornalista, diplomata e escritor brasileiro. O autor é considerado um dos pioneiros da literatura para crianças no Brasil. Destacou-se ainda como o primeiro intelectual a se preocupar em popularizar o livro, através de edições mais acessíveis de autores clássicos.

Ao longo de suas 16 páginas, a história possui uma única imagem. Nesta, aparece Bela e ao fundo a Fera, representada por uma mistura de animais⁶, além de pequenos seres aparentemente mágicos, como pode ser observado na Figura 2:



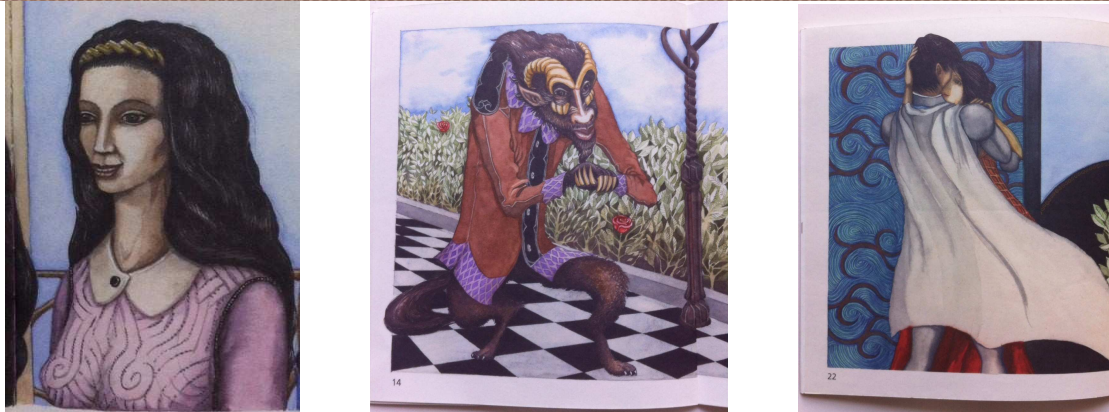
Figura 2: Imagem da obra **Bella e a Féra, Contos da Carochinha**.

Fonte: PIMENTEL, Figueiredo. *Bella e a Féra*. Contos da Carochinha. 18ª ed. RJ: Livraria Quaresma, 1934.

Por fim, a terceira obra escolhida para este trabalho foi recontada pela autora Sâmia Rios do original escrito por Madame Leprince de Beaumont, e publicada no Brasil no ano de 2013, pela editora Scipione, com ilustrações de Salmo Dansa.

No decorrer das 24 páginas, observa-se que essa versão de **A Bela e a Fera** difere-se das demais obras investigadas por apresentar o conto de forma em que há uma articulação entre texto e imagens. Ambos contam a história. As ilustrações artísticas e originais criadas por Dansa atribuíram características peculiares à obra, tornando-a singular em relação às demais. Obviamente isso tem a ver com o tempo de sua produção e seus destinatários: trata-se de uma obra para crianças produzida no século XXI. A historicidade de uma narrativa e de um suporte faz com que um mesmo conto ganhe especificidades que podem ser observadas justamente em trabalhos como o que aqui apresentamos, na direção de uma *história das apropriações*. Na Figura 3 estão reproduzidas algumas imagens do livro em questão e que permitem refletir acerca dessas especificidades⁷:

⁶ Para ver mais detalhes das representações da personagem Fera nos livros do acervo ver RAMIL & PERES (no prelo). Neste trabalho, as autoras identificaram 72 diferentes representações diferentes da Fera.



a)

b)

c)

Figura 3: a) Personagem “Bela” b) Personagem “Fera” c) Personagens “Bela” e “Fera (Príncipe)”

Fonte: RIOS, Sâmia (Recontado por). *A Bela e a Fera*. Ilustrado por Salmo Dansa. São Paulo: Scipione, 2013.

Nessa versão, Salmo Dansa recria a Bela com atributos físicos específicos (morena, de longos cabelos, com tipo de roupa não usual em outras versões) e a Fera é representada pela “mistura” de características de diferentes animais (rabo, chifre, orelhas grandes, pelos, garras, etc), o que é relativamente comum no caso dessa personagem.

A seguir, na sequência, destacaremos o primeiro aspecto escolhido para análise: a composição literária das três obras acima apresentadas.

3. A estrutura literária das três obras selecionadas para o estudo

Em relação à composição literária do conto **A Bela e a Fera**, observa-se que nas três versões analisadas nesse estudo são mantidos os cinco elementos essenciais da narrativa, quais sejam:

- 1) Narrador: 3ª pessoa e heterodiegético⁸;
- 2) Personagens: protagonistas: o casal Bela e Fera; secundários: pai e irmãos de Bela;
- 3) Enredo: uma jovem de grande beleza e sensibilidade assume a culpa do pai e vai morar no castelo da Fera, um ser com aparência bestial, mas com alma bondosa. O convívio entre eles faz nascer um sentimento mais elevado e, por fim, Bela reconhece seu

⁷ Cabe aqui ressaltar que a interpretação das imagens não é foco desta investigação. Estas possuem o intuito de demonstrar que as imagens podem ter sido utilizadas para também contar a história (característica presente na maioria das obras de *A Bela e a Fera* publicadas no século XXI). Para ver mais sobre isso ver Ramil e Peres (no prelo).

⁸ O pesquisador Gérard Genette classificou os narradores quanto à função que ocupam na narrativa. Heterodiegético é aquele que não participa da história (diegese) como personagem, apenas a narra. Os conceitos de Genette são melhor desenvolvidos no **Dicionário de Narratologia**, organizado por REIS, C. LOPES, A. C. M. Coimbra: Almedina, 2000.

amor pela Fera, e um antigo feitiço é quebrado, permitindo que o jovem reassuma sua antiga e formosa forma humana;

4) Espaço: a história se desenvolve na vila, onde moram Bela e a família e no castelo da Fera;

5) Tempo: pertence ao gênero fabular, portanto é mítico, ou seja, não é cronológico, uma vez que permanece imutável, sem mudanças, sem desgastes e sem evolução temporal (COELHO, 2008, p.80).

Considerando a versão condensada de Coelho (2008, p.109-111) para compreender o modelo estruturalista proposto por Wladimir Propp, percebe-se a manutenção de cinco funções que são “invariantes” (Aspiração ou Desígnio; Viagem/Obstáculo, Desafio/Obstáculo, Mediação e Conquista do Objetivo), ou seja, estas não sofrerão alteração na estrutura dos Contos de Fada que serão expostas a várias “variantes”, que como o próprio nome sugere, serão diferentes no decorrer das peripécias das narrativas. A fim de melhor compreender tais funções, utilizaremos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Funções Invariantes no conto A Bela e a Fera

INVARIANTES	VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3
DESÍGNIO	O pai de Bela perde a fortuna; o Pai viaja até o Porto e acaba sendo punido pela Fera que lhe dera abrigo; Bela se oferece para ficar no lugar do pai;	Pai de Bela viaja a negócios e a filha pede para que ele lhe traga uma rosa; O pai é capturado pela Fera. Bela se oferece para ficar no lugar do pai	O pai de Bela perde a fortuna; o Pai viaja até o Porto e acaba sendo punido pela Fera que lhe dera abrigo; Bela se oferece para ficar no lugar do pai;
VIAGEM/OBSTÁCULO	Para cumprir o desígnio, a jovem deve ir morar no castelo da Fera;	Para cumprir o desígnio, a jovem deve ir morar no castelo da Fera;	Para cumprir o desígnio, a jovem deve ir morar no castelo da Fera;
DESAFIO/ OBSTÁCULO	O maior obstáculo era a aparência bestial da Fera	O maior obstáculo era a aparência bestial da Fera	O maior obstáculo era a aparência bestial da Fera
MEDIAÇÃO	Um espelho mágico permite que Bela assista ao que acontece na casa do pai; um anel, também mágico, permite o deslocamento de Bela entre a casa paterna e o palácio da Fera; as irmãs enganam Bela para que ela fique mais do	Um espelho mágico permite que Bela assista ao que acontece na casa do pai; um anel, também mágico, permite o deslocamento de Bela entre a casa paterna e o palácio da Fera; as irmãs roubam o anel, ela demora muito tempo	Um espelho mágico permite que Bela veja seu pai; o pai adoece e a Fera permite que Bela vá vê-lo; ela demora muito tempo para voltar e a Fera adoece;

	que os 8 dias prometidos e a Fera fica muito doente;	e a Fera fica muito doente;	
CONQUISTA DO OBJETIVO	Ao ver a Fera à beira da morte, Bela percebe que o ama, apesar da aparência, pois sua essência é bondosa. O feitiço é quebrado. O casal é feliz para sempre, mas as irmãs são transformadas em estátuas.	Ao ver a Fera à beira da morte, Bela percebe que o ama, apesar da aparência, pois sua essência é bondosa. O feitiço é quebrado. O casal é feliz para sempre, mas as irmãs são transformadas em estátuas.	Ao ver a Fera à beira da morte, Bela percebe que o ama, apesar da aparência, pois sua essência é bondosa. O feitiço é quebrado. O casal é feliz para sempre.

Os elementos narrativos do conto **A Bela e Fera** são a razão de seu sucesso ao longo das gerações, pois eles cumprem bem suas funções a fim de manter a história atraente para o público leitor, mantendo os arquétipos associados aos protagonistas, bem como fortalecendo o caráter maniqueísta do gênero conto de fadas.

Tal qual comprovam os quadros apresentados, a estrutura narrativa do conto **A Bela e a Fera** tende a se manter fiel principalmente na manutenção de seus símbolos essenciais: a rosa pedida por Bela, os elementos mágicos: o espelho e o anel, e a transformação física da personagem masculina de aparência bestial a um belo jovem.

Explorando brevemente os símbolos do conto, com apoio de Chevalier e Gleebrant (1998), é possível perceber que a rosa representa a beleza (ou o amor) ideal e também por trazer seu miolo fechado, era considerada, na antiga Grécia, um símbolo de um segredo. No conto, temos que a rosa representa tanto a beleza secreta da Fera quanto a perfeição e a beleza do sentimento amoroso. O espelho está associado também às relações entre verdade e mentira (o que mostra e o que oculta) e também ao embate entre a aparência e a essência das relações humanas. Já o anel por ser circular, sem começo nem fim é comumente vinculado aos ciclos da vida, ou ainda ao compromisso eterno com o outro.

Por último, destaca-se a mutação física do protagonista. A beleza física sempre está associada ao Bem nos contos de fadas, portanto faz-se necessário que a Fera recupere sua beleza para poder ser feliz com a jovem Bela. A Fera fora anteriormente punida e transformada em um ser com aparência bestial, todavia com o convívio e com o amor de Bela, o personagem é perdoado e sua maldição é quebrada, pois ele mostra-se merecedor da recompensa de recuperar sua antiga forma física para assim viver com sua companheira, Bela, “felizes para sempre”.

4. Características das personagens Bela e Fera nas três diferentes versões

Em *Novella*, de 1816, em diversos momentos, a Bela é caracterizada principalmente por sua aparência física, como a seguir:

[...] As filhas são muito formosas; porém a que mais se fazia admirar sobre tudo era a mais nova; de sorte que logo desde pequena não teve outro nome se não a Bella Menina, o qual lhe ficou sempre, e foi por isso muito invejada das irmãs. Não era ella somente mais formosa do que as outras, mas tinha tambem melhor genio do que ellas (NOVELLA, 1816, p. 3).

Adjetivos como sincera, virtuosa, paciente, “princesa mais formosa que o sol” (1816, p. 20), caracterizam a personagem que é considerada simples e cobiçada por muitos homens ao longo da história, até mesmo quando seu pai fica pobre: “[...] todos dizem que lhe mettia compaixão por ser muito bem inclinada; que a todos fallava com cortezia, que era muito affavel muito, muito honesta: Houve Cavalheiros e muitos, que aquizerão desposar ainda não tendo nada” (NOVELLA, 1816, p. 4).

A Fera, assim como no caso de Bela, na obra portuguesa do século XIX também é adjetivada, mas, nesse caso, como um “monstro” que através de uma maldição sofreu uma metamorfose (GÓES, 2007; PICOLO & HIGASHI, 2014). Essa maldição só seria desfeita quando alguém o amasse pela sua beleza interior.

Assim, a personagem é adjetivada como “huma féra horrivel, monstro, horrivel figura, feio, estúpido, bruto”, especialmente antes do convívio com Bella. Após a relação de proximidade entre os dois, as qualidades mudam, como pode ser observado nos excertos seguintes: “[...] e então Bella não deixou de considerar que a Féra tinha humanidade, e que já não devia temella” (1816, p. 15); “[...] Elle he dócil, e isto Valle mais que tudo (NOVELLA, 1816, p. 21)”. Assim sendo, é o convívio com a heroína que transforma a personalidade da Fera.

Na história recontada no Brasil por Figueiredo Pimentel, poucas qualidades foram utilizadas para definir a personagem Bela, como nos seguintes trechos: “[...] a mais nova – tão bonita, que a chamavam Bella – era um anjinho” (PIMENTEL, 1934, p. 223); “O mercador, vendo a morte ante seus olhos, e lembrando-se das filhas, principalmente da mais nova, a mais querida [...]” (PIMENTEL, 1934, p. 225). A beleza é, via de regra, um dos atributos da Bela, que justamente teria esse nome em função mesmo de sua aparência física. Além disso, anjinho e querida referem-se à bondade e à amorosidade, que são comumente atribuídos à personagem.

No caso da versão recontada por Figueiredo Pimentel, as características para a Fera são: “pobre animal”, “horível animal” e “parecida com um urso”, embora na imagem reproduzida a Fera seja retratada como uma “mistura de animais”. Porém, no trecho reproduzido a seguir, a própria Fera se reconhece como um ser de valor: “[...] Póde ser que, conhecendo-me melhor, vejas que o habito não faz o monge, e que este horível corpo esconde alguma coisa que vale muito” (PIMENTEL, 1934, p. 231). Bela também utiliza a aparência bestial para caracterizar a Fera: “Não tenho medo de ti, Féra, mas tu és tão feia! Bem vês que é impossível ter-te amor, mas posso ser muito tua amiga!” (p. 232); “Pareces-me muito boa. És feia de corpo, mas estou a ver que és bonita d’alma” (p. 232). Novamente a questão da beleza da alma é aqui ressaltada.

Outros excertos, ainda, retratam as qualidades da Fera: “Imagine-se o terror da pobre menina, quando viu o monstro” (PIMENTEL, 1934, p. 231); “[...] Mas, erguendo os olhos, viu os da Féra tão meigos e o gesto do pobre animal tão humilde, que cobrou animo” (p. 231); e, “[...] a Féra era tão boa, tão humilde, tão respeitosa, tão meiga, que a gentil menina lhe tomara verdadeira afeição, e nem já reparava que era um monstro horroroso” (p. 233). Ao conquistar o amor de Bela e, conseqüentemente, com o término do feitiço, a Fera transforma-se em príncipe, e é caracterizada como “formosissimo príncipe” (p. 233).

Ainda sobre as personagens, Bela é caracterizada, na versão de Sâmia Rios, como “compreensiva”, “corajosa” e bondosa”. A Fera, por sua vez, “apesar de sua feiúra, [...] era muito gentil e delicado com a jovem” (RIOS, 2013, p. 16). Percebe-se que as características das personagens se aproximam daquelas anteriormente descritas. As relações - não necessariamente opostas - entre o feio e o bonito, o bom e o belo, a coragem e a meiguice, entre outras, são mantidas na versão recontada em 2013, indicando para a importância da manutenção dos arquétipos associados aos protagonistas para a manutenção do conto, como anteriormente referido.

Como síntese pode-se observar nos quadros abaixo os atributos designados à Bela e à Fera nas três versões consideradas nesse trabalho.

Quadro 1: Adjetivos relacionados à personagem Bela, presentes nas obras investigadas

Obra	Ano de publicação	Adjetivos
Novella da Bella, e a Féra	1816	sincera, virtuosa, paciente, princesa,

		formosa, inclinada, afável, honesta
Bella e a Féra	1934 (18ª)	bonita, anjinho, querida, gentil
A Bela e a Fera	2013	linda, compreensiva, corajosa, bondosa

Fonte: dados das autoras, 2016.

Quadro 2: Adjetivos relacionados à personagem Fera, presentes nas obras investigadas

Obra	Ano de publicação	Adjetivos
Novella da Bella, e a Féra	1816	monstro, horrível, feio, estúpido, bruto
Bella e a Féra	1934	pobre animal, horrível, urso, feia, monstro, horroroso, boa, humilde, respeitosa, meiga, formosíssimo.
A Bela e a Fera	2013	feio, gentil, delicado.

Fonte: dados das autoras, 2016.

5. Representação de leitura e escrita nas três versões do conto

Outra característica relevante na história e que nos interessa sobremaneira é a representação de leitura e de escrita, fundamentalmente associada à personagem de Bela. Aspecto incomum para a figura da mulher, especialmente considerando a versão matriz do conto (ALCOFORADO, 2000, p. 43), a de 1756, de Mme. Beaumont, a figura de uma jovem leitora é representada na versão em questão.

Alguns excertos evidenciam a proximidade de Bela com a leitura e a escrita em **Novella** (1816), por exemplo:

[...] As duas mais Velhas [...] Hião continuamente ao baile, á comedia, ao passeio, e escarneição sua irmã mais nova por empregar a maior parte do tempo em ler livros (p. 3);

[...] Quando ella acabava o serviço, punha-se a ler (p. 5);

[...] achou escritas estas palavras: Quarto de Bella. Abrío ella com precipitação a porta, e ficou allucinada com a magnificencia, que dentro havia; admirando-se ainda mais de achar huma grande livraria, hum cravo, e muitos livros de musica (p. 15);

[...] Abrío a livraria, e achou hum livro, em que estavam escritas com letras de ouro estas palavras (p. 15).

Amante dos livros, da música, da leitura, Bela é retratada como uma jovem sensível e letrada. Além disso, livros, leitura, escrita, Biblioteca são parte do universo das personagens da versão que foi recontada em Portugal em 1816.

Em **Contos da Carochinha**, a relação das personagens com a leitura e a escrita também foi mantida nessa obra e pode ser observada nos seguintes trechos, referindo-se à escrita de Bela: “[...] Então a excelente menina escreveu uma longa carta a Abdenos” (1934, p. 230); e, “Quando acabou de escrever, meteu o anel no dedo, dizendo: ...” (1934, p. 230). Observa-se, que a representação de Bela como uma mulher que escreve cartas é algo muito importante e representativo nessa versão conto, que é uma das primeiras a circular no Brasil, ainda no século XIX.

A representação da leitura e escrita na obra brasileira de Sâmia Rios está na imagem do pai de Bela quando o mesmo é apresentado, logo no início do conto, lendo uma carta, momento em que ele recebeu a notícia de que havia perdido toda a sua fortuna. A imagem pode ser observada na Figura 4, a seguir:

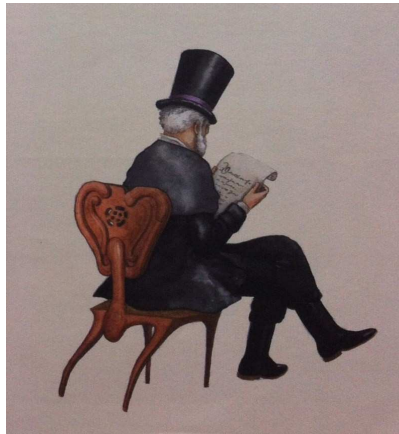


Figura 4: O comerciante (pai de Bela) lendo.

Fonte: RIOS, Sâmia (Recontado por). *A Bela e a Fera*. Ilustrado por Salmo Dansa. São Paulo: Scipione, 2013.

Nesse caso pode-se inferir que Bela vinha de uma família de letrados. Embora ela mesma não apareça como a leitora, o pai é assim representado.

Assim, quanto às representações de leitura e escrita nas narrativas, observamos que elas estão presentes principalmente na versão portuguesa **Novella da Bella, e a Féra** (1816), associadas à personagem Bela. Essa presença é constatada no tempo que a personagem dedica à leitura, na paixão que possui pelos livros (diferentemente das irmãs), e pela recusa a futuros pretendentes, o que faz com que a figura da Bela leitora supere a imagem da mulher do século XIX, que priorizava o casamento e a dedicação exclusiva ao lar e as tarefas domésticas.

Assim, observamos que além de culta, inteligente e amante dos livros, a Bela representada nos diferentes séculos retrata a imagem de uma mulher corajosa e determinada, considerada uma heroína (ALMEIDA, 2006) por salvar a Fera de seu triste

destino e lhe confiando o amor e a felicidade eterna. Talvez essa seja, também, uma das razões de sua manutenção ao longo dos séculos, um dos contos mais recontados da literatura mundial.

Considerações finais

Ao buscar descrever as características das obras de **A Bela e a Fera** escritas e recontadas em distintos períodos da história, foi possível perceber, na direção também de uma *história das apropriações*, que:

- existem aproximações entre as versões aqui consideradas como, por exemplo, o núcleo central da narrativa: o amor de uma linda jovem por um animal, que é transformado em príncipe por receber o amor verdadeiro, baseado em bons valores e não na aparência. Com isso, por mais que as obras possuam distintas características, a narrativa segue determinada estrutura textual ao longo do tempo;

- quanto aos adjetivos utilizados para caracterizar as personagens Bela e Fera, percebe-se que eles mantêm uma proximidade semântica, associando à Bela beleza física e bom caráter; e à Fera aparência animalesca, mas uma alma gentil e bondosa;

- a presença da leitura e escrita nas duas primeiras obras investigadas são utilizadas para caracterizar a personagem Bela, e com isso evidenciamos que, além de jovem, bonita e simples, sua imagem está associada a uma pessoa culta e inteligente, com práticas de leitura, pertencente a uma família letrada (no caso, o pai);

- a existência de casais opostos que representem o “sublime e o grotesco” está muito presente na literatura, desde o mito clássico de Eros e Psiquê passando por outros criados durante a vigência da estética romântica: A Bela e a Fera, O Corcunda de Notre Dame, O Fantasma da Ópera, entre tantos outros, sejam de cunho mais popular ou eruditos. A ideia da luta entre a “essência” e a “aparência” aparece com muita força nesses contos, pois ajuda a reforçar o sentimento de que todos temos “beleza interior” ou uma “alma bondosa” que com paciência e determinação poderá ser trazida à tona. A Fera era bondosa e sua aparência animalesca devia-se a um poderoso feitiço lançado contra o jovem rico e presunçoso. Ao perder sua beleza exterior teve grande dificuldade para encontrar alguém que conseguisse ver além de sua feiúra e pudesse ter por ele um sentimento mais nobre, como o amor. Porém, o fato de ter poupado a vida do pai de Bela, e ter convivido de forma generosa com a jovem contribuíram para que Bela conseguisse ver a alma da Fera e, dessa forma, pôde se apaixonar por um ser com aparência bestial;

- as representações de leitura e escrita nas obras investigadas nos remete às diversas vertentes que ainda podem ser exploradas nas próximas etapas da pesquisa sobre o conto **A Bela e a Fera**.

Referências

A BELLA E A FERA. Novella, Com licença. Lisboa: Imprensa Régia, 1816. Disponível em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/biblioteca/0065/index.htm>>. Acesso em: julho, 2016.

ALCOFORADO, Doralice F. X. Belas e feras: sua permanência na tradição. **Revista da ANPOLL**, n. 9, p. 41-53, jul./dez. 2000.

ALMEIDA, Geruza Zelnys de. A Bela e a Fera: conto de fadas ou de fados? **Revista Textura**. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Canoas, n. 13, p. 57-67, 2006.

CASALINHO, Júlia V. "A Bela e Fera" para crianças: a identificação da presença de livros nas versões Disney. In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - CIC/UFPel**, XXV, 2016, Pelotas/RS. **Anais...** Pelotas: UFPel, 01-04 (NO PRELO).

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.

CHEVALIER, J. GLEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2008.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Eros e Psique: passagem pelos portais da metamorfose**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Paulinas Editora, 2007.

GRISWOLD, Jerry. **The meanings of "Beauty and the Beast"**. A Handbook. Toronto, Canadá: Broadview Press, 2004.

HEARNE, Betsy. **Beauties and the Beasts** [collected]. The Oryx Multicultural Folktale Series. The Oryx Press, 1993.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LE PRINCE DE BEAUMONT, Jeanne Marie. **La Belle et la Bête**. Ilustrado por Walter Crane e Edmond Dulac. s/d. Disponível em: <<http://imaginez.net.free.fr/textes/beaumont/belleetbete.htm>>. Acesso em: julho de 2012.

MUIR, PH. (Translated by...). BEAUMONT, Mme. Leprince. **Beauty and the Beast**. Pictures by Erica Ducornet. NY: Alfred A. Knopf, 1968.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. La Bella y la Bestia sabían leer: representaciones de la lectura en imágenes de libros "La Bella y la Bestia". In: **Libro digital del II Congreso Internacional Las Edades del Libro -UNAM / IIB**, México DF/México, 2014a, p. 01-26.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Representações de leitura e de livros em edições de "A Bela e a Fera". In: ENCONTRO DA ASPHE/RS, 20º, 2014, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2014b, p. 1-18.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha-nova história. **Revista nuevo mundo - mundos nuevos**. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/document1560.html>>. Acesso em: julho, 2016.

PICOLO, Sandra Regina; HIGASHI, Shizuko. A morfologia da Fera. **Revista Ângulo**. Faculdades Integradas (FATEA), n. 136, p. 5-11, 2014.

PIMENTEL, Figueiredo. **A Bela e a Fera**. Contos da Carochinha. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1934.

RAMIL, Chris de Azevedo; PERES, Eliane. "A Bela e a Fera" em imagens: as várias faces da Fera. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 7º; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA, II, 2016, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p. 1-16 (no prelo).

RIOS, Sâmia (Recontado por). **A Bela e a Fera**. Ilustrado por Salmo Dansa. São Paulo: Scipione, 2013.

TATAR, Maria (Edited and Introduction by...Translations by...). **Classic Fairy Tales**. The Annotated. NY. London: W. W. Norton & Company, 2002.

ESCOLA POLIVALENTE: A DIGITALIZAÇÃO DE ACERVO FOTOGRAFICO COMO FORMA DE PRESERVAÇÃO DE SUA HISTÓRIA

Karen Aires da Silva Cinca
Licencianda em Letras - IFRS - Campus Osório
karencinca@hotmail.com

Taís Silva da Silva
Licencianda em Letras - IFRS - Campus Osório
taisdir@gmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
IFRS - Campus Osório
martiarena.augusta@gmail.com

Resumo:

Em 2016, iniciou-se a digitalização do acervo da Escola Polivalente, fundada em 1971, durante a Ditadura Militar, no bojo dos acordos MEC-USAID. O objetivo deste trabalho versa sobre a caracterização e a digitalização do acervo da referida instituição. A escolha deste tema reside na importância da história das escolas para a comunidade e a seleção da Escola Polivalente como objeto de investigação se deu pelo seu contexto histórico de criação, ocorrida, como mencionado anteriormente, durante o Regime Militar. Para a realização desta investigação, utiliza-se referenciais teórico-metodológicos que pautem a digitalização de acervos históricos, baseados notadamente nas normas da CONARQ, bem como realizou-se uma contextualização histórica da fundação da referida instituição.

Palavras-chave: Escola Polivalente, acervo fotográfico, digitalização

Introdução

Este trabalho encontra-se vinculado a uma pesquisa maior que tem como objetivo investigar a história da Escola Estadual Maria Teresa Vilanova Castilhos (Escola Polivalente), localizada na cidade de Osório, Rio Grande do Sul, bem como preservar seu acervo para que ele possa ser facilmente acessado e estudado por pesquisadores da área. Além disso, a pesquisa permite a reflexão acerca da influência do contexto social nas formas de ensino praticadas nas escolas. A escolha da referida instituição como objeto de pesquisa se deve ao seu contexto histórico de criação, o Regime Militar, que, no campo da educação, tinha como objetivo adequar o ensino ao modo de produção capitalista. Assim, esse modelo de escola foi uma cópia do modelo das escolas públicas norte-americanas, cuja finalidade era atender os excluídos para gerar mão de obra barata. Logo, ela faz parte do processo de difusão de escolas polivalentes em esfera nacional e o seu estudo serve de referência para investigações que se dedicam a instituições semelhantes.

A proposta de conservação do acervo se dá por meio da digitalização, que é uma forma de preservar a memória das instituições educacionais, visto que suas histórias são importantes para a comunidade. Destaca-se que o acervo da instituição foi digitalizado e

encontra-se em fase de organização. Trataremos no decorrer deste trabalho da importância dos acervos fotográficos das instituições de ensino e o processo de digitalização como forma de preservar os referidos documentos, referenciais que foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação, bem como apresentaremos uma contextualização histórica da criação da Escola Estadual Maria Teresa Villanova Castilhos.

O contexto político e a Escola Polivalente de Osório

As instituições de ensino são instrumentos recentes na pesquisa historiográfica como aponta Gatti Jr (p. 4, 2002):

“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.”

Ainda conforme o autor, a partir da metade da década de 50, a área da pesquisa historiográfica sofreu uma reforma significativa e necessária em sua teoria e metodologia, cuja finalidade até então era produzir pesquisas que evidenciavam fatos políticos com ênfase no positivismo e uma outra modalidade com narrativas que privilegiavam a sociedade em seus aspectos econômicos em detrimento de outros. (p. 6, 2002).

Na França do século XX já existiam várias correntes que buscavam sair da análise historiográfica puramente política utilizada nos *Annales* (1929) e acrescentar novos temas chamada também de Nova História (1970), segundo o autor (p. 8, 2002):

[...] os franceses somaram ao seu já tradicional cuidado com a conservação e organização de conjuntos de fontes documentais, manuscritas e impressas, um esforço de coletar, classificar e tornar disponível para o público os novos e grandiosos arsenais de fontes históricas, tomadas agora em um sentido bem mais amplo do que aquele preconizado pela história tradicional, em que se destacam testemunhos orais, iconografia etc.

Os ingleses também não se mantiveram ligados por muito tempo a historiografia tradicional, tampouco a historiografia simplificada, criaram uma nova historiografia mais crítica e abrangente, acrescentando as questões tradicionais a economia e a cultura. Conforme Gatti Jr (p.11, 2002):

Perceberam que o ser social e sua vivência precisam ser compreendidos em sua complexidade e criticaram análises que preconizavam um recorte compreensivo marcadamente

macrossocial, ou seja, atribuíram grande importância às singularidades e particularidades sociais.

No Brasil, a educação é tratada de forma simplista, sem o devido valor, como algo que não pertence à sociedade e quando o governo precisa prestar a essa mesma sociedade mascara a realidade, deixando parecer que tudo está bom e funcionando como deveria. Para o autor (p. 18, 2002):

Enxergar a escola de um lugar diferente, de um ângulo em que sua materialidade e suas finalidades, de fato, realizam-se: nas disciplinas escolares. Examinar o percurso dessas disciplinas ao longo de décadas, ou de séculos, é a tarefa da qual se têm ocupado esses historiadores.

Visto que a educação é um mecanismo poderoso muito utilizado quando se busca controle social, no período da Ditadura Militar existiram acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e *United Agency for International Development*), com o objetivo de transformar a educação brasileira, resultando na implantação das Escolas Polivalentes. Essa transformação tinha como finalidade adequar o ensino ao modo de produção capitalista.

Considerando o contexto social da época, havia a necessidade de melhorar a economia do Brasil para que fosse passada a impressão de que o governo militar gerava progresso para o país. Assim, com o financiamento da USAID, houve a implantação de escolas que seguiam o modelo dos Estados Unidos, feitas para atender as classes mais baixas e criar mão de obra barata. Segundo Araújo (2010), essas escolas utilizavam a educação para atingir os objetivos de dominação política e ideológica do povo brasileiro, não considerando a realidade cultural brasileira e evitando a ascensão das camadas populares. Essa forma de ensino veio para o país através de programas de estudos proporcionados pelos Estados Unidos para que os brasileiros voltassem para o Brasil e colocassem em prática o novo modelo educacional.

Assim surgiram as Escolas Polivalentes, "modelo que foi uma cópia das escolas públicas dos EUA, para os também excluídos da sociedade norte-americana. Aqui no Brasil, tornou-se responsável pela formação da massa de trabalhadores flexíveis e obedientes à nova realidade de produção brasileira" (ARAÚJO, p.55, 2010). Sendo assim, a educação passou a ter como objetivo formar trabalhadores, não cidadãos-trabalhadores, já que o foco estava na industrialização e no progresso econômico. Além disso, com uma forma de ensino baseada no "fazer", não incentivando os alunos a pensar e refletir, reprimia qualquer movimento social que pudesse colocar em perigo os valores

do sistema capitalista. Entretanto, esse modelo de escola não perdurou, pois precisava de muitos recursos humanos e financeiros.

Nesse contexto, foi fundada em 1971, na cidade de Osório, estado do Rio Grande do Sul, a Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos, uma Escola Polivalente, a qual recebia os alunos do antigo 1º grau (atualmente ensino fundamental), especificamente os alunos de 5ª a 8ª série, sendo distribuídas as técnicas da seguinte forma:

5ª série – técnicas domésticas;

6ª série – técnicas agrícolas;

7ª série – técnicas industriais;

8ª série – técnicas comerciais.

A estrutura física da escola era ampla, possuindo salas de aula convencionais e de técnicas específicas separadas, secretaria adequada aos trabalhos de administração escolar e direção, incluindo uma biblioteca com um acervo bibliográfico considerável, um extenso campo de futebol e quadra de esportes, sem prejuízo de uma pista de corrida e de salto em distância.

A sala de técnicas domésticas possuía toda a estrutura de uma cozinha domiciliar, com fogão, geladeira forno entre outros itens, com a finalidade de preparar as meninas para serem futuras donas de casa. Para as técnicas agrícolas, uma área externa com estufa, sementeira, mini trator e diverso canteiros. Nas técnicas industriais utilizava-se um espaço vasto com um maquinário bastante atualizado para a época, onde os alunos aprendiam a trabalhar na marcenaria e as meninas técnicas de pintura em tecido. Nas aulas de técnicas comerciais o aluno parecia estar em um escritório, aprendia desde a preencher motas promissórias e cheques até notas fiscais e fazer os cálculos de impostos incidentes sobre os produtos. Como é possível perceber, a instituição apresentava as características apontadas por Araújo (2010) e foi criada nesse bojo de transformações decorrentes dos acordos MEC/USAID. Pode-se perceber que a formação técnica que visava a constituição de uma mão de obra, ocupava um espaço importante no âmbito da organização educacional.

O processo de digitalização e o acervo da Escola Polivalente

O início das atividades na Escola Polivalente deu-se com a oficialização das intenções de pesquisa, por meio de ofício do IFRS, no qual era solicitada a devida autorização para trabalhar na digitalização do acervo da escola. Depois de atendida a solicitação, iniciamos o processo de digitalização, em atividades realizadas duas vezes por semana no fim da tarde com o scanner de mão para a reprodução das fotografias. As referidas pastas ficaram disponíveis na sala dos professores durante todo o período de digitalização.

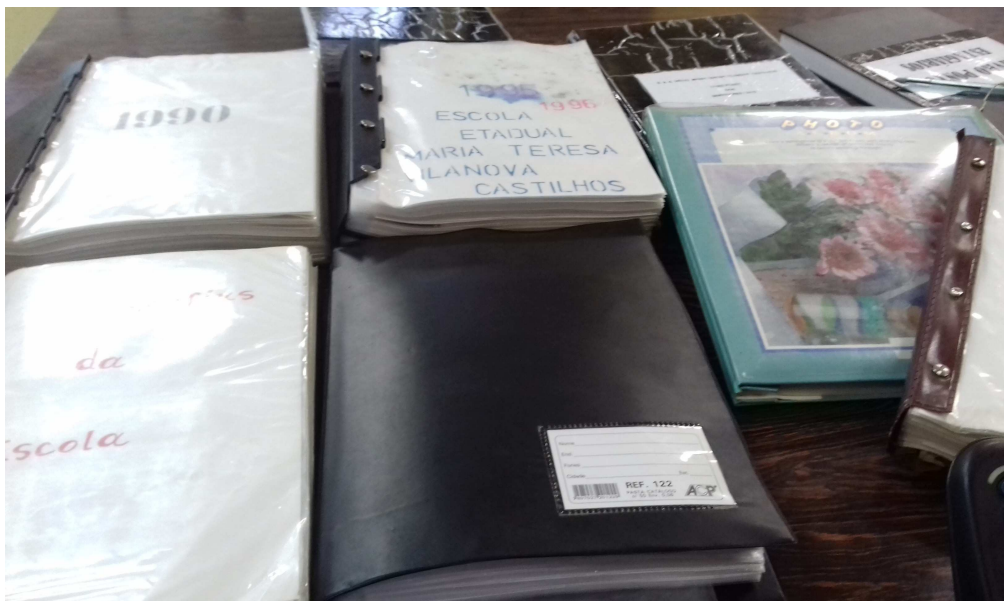
Encontramos na Escola Polivalente (Maria Teresa Vilanova Castilhos) de Osório um acervo bem conservado, com as imagens armazenadas em pastas (figuras 1 e 2), organizadas com fotos em ambos os lados das folhas, coladas em folhas brancas com a data e o evento fotografado. A organização já existente levava em consideração os critérios cronológicos e temáticos, logo, as pastas encontravam-se separadas por ano e temas, como as festividades como aniversário da escola, desfile cívico, semana farroupilha, entre outros.

Figura 1 - Acervo do Polivalente



Fonte: Produzida pelas autoras.

Figura 2 - Acervo do Polivalente



Fonte: Produzida pelas autoras.

A digitalização constitui-se como um processo mais complexo que possibilita além da preservação o acesso e a difusão dos acervos, envolvendo ainda o processamento, o armazenamento, a distribuição e o gerenciamento do ambiente em que se encontra o acervo. De acordo com as orientações do Conselho Nacional de Arquivos: “A adoção de um processo de digitalização implica no conhecimento não só dos princípios da arquivologia, mas também das questões relacionadas à escolha e ao gerenciamento do ambiente tecnológico em que se inserem os representantes digitais.” (CONARQ, p. 04, 2009).

É necessário salientar que os documentos a serem digitalizados precisam ter suas características físicas definidas antes do processo, assim como seu estado de conservação e os tipos de documentos, tudo isso determinará o tipo de equipamento que será utilizado, visando a melhor qualidade possível. O projeto “História das instituições educacionais e seus acervos escolares”, ao qual o presente projeto se encontra vinculado, tendo em vista o orçamento disponível, conta apenas com scanner de mão. Entretanto, destaca-se que tal instrumento é adequado para objetos em suporte de papel nas dimensões das imagens encontradas no acervo da Escola Polivalente. Deve-se ter em conta a necessidade de certos cuidados no que tange o manuseio dos originais:

Como os documentos arquivísticos originais a serem digitalizados devem possuir as condições de conservação e manuseio que permitam, sem causar danos aos mesmos, o processo de captura digital, recomenda-se a consulta aos Cadernos Técnicos do Projeto de Conservação Preventiva de Bibliotecas e Arquivos - CPBA, de nºs 1 a 9: Armazenagem e manuseio; 10 a 12: Procedimentos de Conservação, 13 - Manual de Pequenos Reparos em Livros, nº 39 - Preservação de fotografias: métodos básicos para salvaguardar suas coleções e, nº 41 - Indicações para o cuidado e a identificação da base de filmes fotográficos.(CONARQ, P. 6, 2009)

De acordo com Borges (2003), por muito tempo acreditou-se que a fotografia era uma cópia da realidade, entretanto, hoje é considerada de caráter polissêmico, visto que o significado de uma imagem visual não é preexistente. Uma imagem é uma representação da realidade que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz. Podemos citar como exemplo os estúdios fotográficos do século XIX, em que havia uma variedade de apetrechos para montar o cenário da fotografia, já que era costume da época que as pessoas de classe média se apresentassem com modos da classe alta.

Assim, a autora destaca que para a realização de uma pesquisa histórica por meio de imagens, é indispensável a contextualização do documento, pois ele é uma construção cultural que possui uma história que não pode passar despercebida pela análise.

Sabendo, por exemplo, da data em que a fotografia foi feita, é possível descobrir qual tipo de máquina foi utilizada e, conseqüentemente, qual a liberdade do fotógrafo, permitindo saber se determinada imagem é, ou não, fruto de uma montagem.

Além disso, Borges (2003) ressalta que o fotógrafo tem uma intenção com a fotografia, que é demonstrada através dos planos, focos e jogos de sombra e luz, ou seja, há várias possibilidades de representação da realidade na câmera, sendo a fotografia apenas uma delas. Contudo, o olhar do fotógrafo pode ter sido motivado por intenções distintas das que o pesquisador tem em mente. Sendo assim, também é importante um cruzamento do documento visual com os textuais e orais, requerendo diferentes métodos de pesquisa. As imagens, dessa forma, revelam uma multiplicidade de mundos, de interesses e símbolos, mostrando que a realidade está sempre em processo de formação. Além disso, mostram diferentes maneiras de pensar e sentir de um grupo social, criando laços a partir da memória coletiva.

Em relação à fotografia podemos destacar ainda que, a mesma possui importante papel afetivo, pois:

[...] funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de um determinado tempo, absolutamente congelado contra a mancha do tempo. Os momentos vividos são únicos, irreversíveis, daí a importância da fotografia como uma tentativa de registrar o passado. (citação) (KOSSOY, 1996 apud MARTIARENA e OLIVEIRA, 2011, p.3)

Tratando-se de fotografias referentes a escolas, é possível salientar que, segundo Souza (2001 apud OLIVEIRA, TAMBARA e AMARAL, 2009, p.21):

[...] essas constituem um gênero muito difundido, a partir do século XX, combinado com outros gêneros como retratos de família, as fotografias de paisagens urbanas, de arquiteturas e os cartões-postais. Além disso, a autora afirma que o surgimento e difusão desse tipo de fotografia vincula-se à disseminação do valor social da escola na sociedade brasileira e que, ao lado dos colegas, do professor ou da professora e às vezes do diretor, cada aluno e a classe enquanto coletivo simbolizam o próprio sentido social e cultural da escola.

Logo, a fotografia pode ser considerada fonte relevante para a pesquisa em História da Educação, levando-se em consideração os cuidados anteriormente mencionados.

Considerações finais:

Tendo em vista a relevância da história das instituições educacionais para a pesquisa em História da Educação, percebe-se a importância em dedicar-se ao estudo da Escola Polivalente, localizada na cidade de Osório, bem como de suas homônimas. O seu

acervo fotográfico da referida instituição constitui-se em importante registro da história institucional e de um determinado contexto escolar marcado pelo regime militar.

As fotografias da escola objeto deste estudo foram digitalizadas, como mencionado. O acervo contém fotografias de práticas escolares e do prédio da instituição. As imagens que se referem ao último tema foram realizadas na parte externa do prédio, retratando notadamente a fachada e o pátio interno. As fotografias de práticas escolares referem-se especialmente às comemorações cívicas ou não, tais como Sete de Setembro, Semana da Pátria, festas juninas, aniversário da escola e gincanas. Há poucas fotografias que objetivam retratar docentes e discentes, estes, em geral são retratados ao realizarem atividades escolares.

Nesse sentido, percebe-se a importância de preservar os acervos por meio da digitalização, técnica a qual permite a preservação dos objetos em suporte de papel, mesmo depois de seu desaparecimento, além de possibilitar o acesso de vários pesquisadores, sem o desgaste do objeto original.

Referências bibliográficas:

- ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o Regime Militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. Rosário – Argentina: **Revista de Epistemologia y Ciencias Humanas**, 2010.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira; instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ. **Recomendações para Digitalização de Documentos arquivísticos**. 2009.
- RESENDE, L. A.V. Reorganização educacional: As escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino. Uberlândia: **IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008.
- MARTIARENA, Angelita Maria; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Fotografias de Professoras: a memória da feminização do magistério em Pelotas, 1920 a 1960. **História, Imagem e Narrativas**, v. No 13, p. 1-14, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; TAMBARA, Elomar; AMARAL, Giana Lange do. As fotografias do arquivo do grupo escolar Dr. Joaquim Assumpção: imagens de práticas escolares no grupo escolar modelo do governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928), Pelotas, Rio Grande do Sul. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.34, p 19-36, jun.2009.

O período preparatório da alfabetização em manuais pedagógicos de formação docente (1936-1978)

Larissa Lima Nascimento Costa
Universidade Federal de Pelotas
lari.limacosta@gmail.com

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado que se encontra em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Neste texto o objetivo é identificar, descrever e verificar como manuais pedagógicos publicados entre as décadas de 30 e 70, do século XIX, abordavam o período preparatório da alfabetização. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa do tipo historiográfica, pautada na análise documental, no qual pretende-se contribuir com as discussões acerca da História da Educação, principalmente no campo da História da Alfabetização. Foram consultados doze manuais pedagógicos, sendo que em seis desses havia alguma referência ao período preparatório e são, portanto, aqui descritos. O material consultado serviu como fonte de estudo a fim de compreender o era o período preparatório e a sua disseminação na formação docente à sua época.

Palavras-chave: história da alfabetização; manuais pedagógicos; período preparatório.

Introdução

O texto aqui apresentado faz parte de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado cujo objetivo é compreender a proposta e a manutenção do período preparatório da alfabetização em cadernos escolares de alunos mantidos no acervo do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-PPGE/FaE/UFPel). Para tanto, foi feito um estudo em manuais pedagógicos primeiramente para compreender como o período preparatório era caracterizado no período auge de sua divulgação, dos 30 até os anos 70, do século XX. O presente trabalho resulta desse estudo e tem como objetivo descrever e verificar como os manuais pedagógicos publicados no período referido¹ abordavam as orientações referentes ao período preparatório da alfabetização.

Ressalta-se que a busca nesses manuais ocorreu devido a necessidade de compreender como essa temática – a do período preparatório - esteve presente na formação docente. Para tanto, foram consultados doze manuais pedagógicos, sendo que em seis desses foi localizada alguma indicação sobre o período preparatório.

Os manuais consultados nesse estudo compõem um recente acervo, que ainda se encontra em fase de organização, pertencente ao grupo de pesquisa História da

¹ O recorte temporal dessa pesquisa se dá pela quantidade de títulos disponíveis e, além disso, se acredita ser um número significativo para a compreensão do que era proposto no período preparatório, além de serem obras de ampla difusão e contempladas já em estudos como o de SILVA (2013).

Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas². Dessa forma, é importante destacar o esforço das integrantes do referido grupo de pesquisa de preservar materiais da cultura escolar para que possam se constituir como documentos e, assim, fornecer subsídios para a construção de uma história, especialmente a da História da Alfabetização, leitura e escrita, que ainda vem se constituindo como campo de estudos no país.

Assim, o referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo importantes acervos para a pesquisa educacional. O HISALES possui, atualmente, seis acervos:

I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita (nacionais, estrangeiros e artesanais), com 1.075 exemplares;

II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980, com 268 exemplares no total;

III) cadernos de alunos: cadernos de alfabetização e cadernos outras séries. Período de 1930 até os dias atuais, totalizando 1.211 cadernos;

IV) cadernos de planejamento de professoras, dos anos de 1960 aos dias atuais, totalizando 195 cadernos;

V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar, inventariados em 404 fichas;

VI) materiais referentes às escritas familiares e pessoais (agendas, cadernos de recordações, diários, cartas, lembranças de batismo etc.), datados de 1942 aos dias atuais.

Referente ao objeto de estudo, o denominado período preparatório, o mesmo era, como o nome sugere, um momento que antecedia o ensino propriamente dito da leitura e da escrita e previa, principalmente, o desenvolvimento de atividades percepto-motoras.

²Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vânia Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. As pesquisas realizadas pelos integrantes do HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a história alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, CPOE, vinculado à Secretaria de Educação do Estado). Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social Facebook (HISALES).

Para compreender o período preparatório é preciso considerar que na história da educação em geral e da alfabetização, em específico, Manoel Bergström Lourenço Filho foi um dos nomes mais importantes no desenvolvimento do pensamento educacional de base psicológica que passou a ancorar o ensino da leitura e da escrita, muito especialmente a partir dos anos 30 do século XX.

Em 1937, Lourenço Filho, como era conhecido, publicou o livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Tratava-se de uma proposta que tinha a função de verificar o denominado “nível de maturidade das crianças” para aquisição da leitura e da escrita, composta por um conjunto de oito provas, que incluía características a serem averiguadas como, por exemplo, discriminação visual, motora, acuidade auditiva, vocabulário (LOURENÇO FILHO, 1969), e que deveriam ser amplamente desenvolvidas no período preparatório. Assim, a partir de um nivelamento os alunos eram classificados para serem, então, organizados em classes homogêneas e iniciar o processo de alfabetização.

O período preparatório está associado a dois aspectos de base psicológicas, a maturidade e a prontidão. A maturidade é relacionada às habilidades cognitivas como a linguagem, motricidade, percepção, entre outros. É a partir dela que vai ser possível considerar a criança pronta ou não para a aprendizagem da leitura e da escrita, pressupondo que a criança já tenha vencido estágios preparatórios, no qual a prontidão viabilizaria a sua inserção na fase seguinte do processo. Já a prontidão, que como indica seu nome, é quando a criança apresentaria um “nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC, 1968, p. 5).

Apresentado alguns aspectos acerca do período preparatório, vale ressaltar que no caso da pesquisa em andamento, do ponto de vista metodológico, a mesma é uma investigação do tipo historiográfica, pautada na análise documental, a qual pretende-se que seja uma contribuição para a História da Educação, principalmente para o campo da História da Alfabetização. Para tanto, ressalta-se a história como um “campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço” (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p. 417).

Em outro ponto de vista, a História também pode ser considerada um “saber inútil, do ponto de vista pragmático” (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 16), mas que:

No limite, tem contribuído para que entendamos um pouco mais, juntamente com outras formas de explicação da realidade, o que o

presntente insistentemente nos coloca como problemas: um gesto, um modo de pensar, uma maneira de raciocinar, uma forma de agir... (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 16).

No caso do campo de estudos da História da Educação, as contribuições da Nova História significaram novas perspectivas aos pesquisadores, seja através do uso de novas fontes de pesquisa, seja em razão da possibilidade de investigação de temáticas que eram consideradas “pouco nobres” no próprio campo de estudo (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 39). Nesse sentido, a Nova História “buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos, influenciou os historiadores da educação” (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 39).

A pesquisa mais ampla em desenvolvimento caracteriza-se, então, como sendo de cunho historiográfico na medida e que procura, principalmente, compreender a “produção” do período preparatório, especialmente a partir dos anos 30 do século XX. Além disso, metodologicamente supõe uma operação historiográfica (DE CERTAU, 1982), porque propõe o tratamento específico das fontes, referindo-se, assim, “à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita” (DE CERTAU, 1982, p. 65). No caso das fontes, há um cruzamento de dados a partir dos cadernos de alunos, dos livros didáticos e dos manuais pedagógicos. Apenas esses últimos são destacados neste texto.

Assim, na sequência, é abordado os aspectos que foram identificados nos manuais pedagógicos e que se referem ao período preparatório.

Sobre os manuais pedagógicos e o período preparatório (1936-1978)

Por seu caráter didático e instrutivo os manuais pedagógicos estão relacionados com as discussões sobre a formação de professores na História da Educação, que publicados em um determinado período vão ser produzidos a partir do modelo educacional vigente. Bastos (2008, p. 2) afirma que os manuais pedagógicos introduziam os alunos, especialmente os das Escolas Normais, às “ciências da educação”, caracterizadas pelas disciplinas de Filosofia, Psicologia, Biologia e Sociologia, ao mesmo tempo em que se apropriavam dos princípios políticos e pedagógicos do sistema educacional público.

Os manuais pedagógicos começaram a ser amplamente publicados na segunda metade do século XIX e seu contexto de produção é complexo (SILVA, CORREIA, 2004). A utilização do material ia além do simples manuseio por parte dos professores nas Escolas Normais, pois os manuais:

[...] também têm um papel decisivo na configuração do discurso pedagógico, da concepção profissional do professor e dos saberes que a sustentam. [...] Isso significa que os manuais pedagógicos, tal como os entendemos, participam da produção histórica dos professores. (SILVA, CORREIA, 2004, p. 615).

Tratando o manual como uma fonte significativa e representativa da cultura escolar, principalmente por ser um suporte de memória, informação e projeção (ROSA; TEIVE, 2016), pode ser atribuído a ele, então, o caráter de uma fonte potencialmente histórica em que “contém uma informação científica e uma configuração autoral e editorial que lhe conferem autenticidade como representação da cultura escolar” (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Acredita-se, então, que os manuais pedagógicos, especialmente aqueles que serviam de base para a formação docente no momento de proposição do período preparatório, contribuem na pesquisa em andamento como um suporte que apresenta dados relevantes sobre o que era proposto em relação ao período preparatório da alfabetização.

Assim, foram consultados, inicialmente, doze manuais pedagógicos. Desses, em seis havia propostas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, com referências ao período preparatório. Todos esses manuais compõem o recente, e ainda em construção, acervo do grupo de pesquisa HISALES. No quadro a seguir está especificado esse material:

QUADRO 1: Manuais pedagógicos consultados na pesquisa

ANO/ EDIÇÃO	REFERÊNCIA DO MANUAL
1936 – 2ª ed	BACKHEUSER, Everaldo. Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da Escola Nova). Biblioteca brasileira de cultura/RJ.
1955 – 7ª ed	D'ÁVILA, Antônio. Práticas Escolares. De acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário. Editora Acadêmica. v 1.
1957 – 6ª ed	SANTOS, Theobaldo Mirando. Metodologia do Ensino Primário. Companhia Editora Nacional. Curso de Psicologia e Pedagogia. v 10.
1963 - 9ª ed (1ª ed – 1955)	FONTOURA, Afro do Amaral. Metodologia do Ensino Primário. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 3.
1964 – 10ª ed	AGUAYO, Alfredo Miguel. Pedagogia Científica: Psicologia e direção da aprendizagem. Editora Nacional. Atualidades Pedagógicas. v 18.

1965 - 3ª ed (1ª ed – 1958)	FONTOURA, Afro do Amaral. O planejamento no Ensino Primário. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 8
1966 – 13ª ed	AGUAYO, Alfredo Miguel. Didática da Escola Nova. Editora Nacional/SP. Atualidades Pedagógicas. v 15
1966 – 7ª ed	SANTOS, Theobaldo Miranda. Manual do professor primário. O professor, a escola, o aluno, os métodos, as medidas, as instalações. Editora Nacional. Curso de Psicologia e pedagogia. v 11
1967	MICHAELIS, John U.; DUMAS, Enoch. A escola primária: princípios gerais - direção de classe. Editora ao livro técnico/RJ.
1970 – 7ª ed	LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia. Editora Nacional/SP. Atualidades Pedagógicas. v 56
1972 – 2ª ed (1ª ed – 1966)	SPERB, Dalila C. Problemas gerais de currículo: Uma obra destinada a servir faculdades de educação, escolas normais e cursos de pós-graduação em educação. Editora Globo/Porto Alegre.
1978 – 19ª ed (1ª ed – 1961)	FONTOURA, Afro do Amaral. Didática geral. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 9.

Como se pode ver, tratam-se de obras de autores consagrados da Pedagogia desde os anos 30 e igualmente livros que subsidiaram os debates da formação docente do período, daí sua importância nessa pesquisa. Nomes como Afro do Amaral Fontoura, Theobaldo Miranda dos Santos, Antônio D'Ávila, Lourenço Luzuriaga, eram referência na formação e na prática docentes e seus livros tinham bastante aceitação e legitimidade entre o professorado.

Cabe destacar novamente que no conjunto das obras consultadas apenas seis apresentavam conteúdo referente ao foco da pesquisa: o período preparatório. Nesse sentido, serão abordados, na sequência, os principais aspectos desses seis manuais em relação a temática de estudo para, ao final, sintetizar o que, no conjunto, essas obras indicavam para o caso do período preparatório.

No conjunto dos manuais, a primeira observação é acerca do manual *Práticas Escolares*, de Antônio D'Ávila, foi publicado no ano de 1955, em sua 7ª edição. No capítulo sobre o ensino da escrita, o autor introduz à discussão a importância no desenvolvimento de habilidades motoras que imitam o movimento da escrita. Para o autor, “a criança deve ser levada à imitação exata de movimentos necessários à formação de habilidade pretendida e à execução de tarefas particulares para dominar perfeitamente a técnica”

(D'ÁVILA, 1955, p. 266). Em relação à esta afirmação, o autor destaca a importância do período preparatório, em especial a utilização dos desenhos no ensino da escrita. Diz ele: Ensinar-lhe desde o início da aprendizagem a traçar letras, é desencantá-la da escrita. Por isso a moderna orientação da aprendizagem reclama para estes trabalhos um período preparatório, de que o desenho é o instrumento mais adequado. Nêles estão todos os elementos das letras e é pelo traçado de formas diversas que a criança desembaraça os movimentos, na formação de certos traçados característicos (D'ÁVILA, 1955, p. 267).

O próximo manual cujo conteúdo será aqui exposto é o de autoria de Theobaldo Miranda Santos, *Metodologia do ensino primário*, foi publicado em 1957, em sua 6ª ed. Nesse manual, o autor apresenta as definições e sentidos dos métodos, desde a sua relação com a ciência e a cultura até as concepções de métodos pedagógicos, suas evoluções, materiais didáticos, etc. Há um capítulo que aborda as metodologias no ensino da escrita. Como o intuito é apresentar processos e técnicas da escrita, o autor foca de modo mais objetivo nos aspectos estéticos das letras (tamanho, tipo de letra). A maturidade também é acrescida e está associada a motivação do ensino da escrita, no qual é caracterizado pelo diagnóstico e marca o momento de condição de aprendizagem da criança (SANTOS, 1957).

A partir da consulta realizada no manual *Pedagogia Científica: psicologia e direção da aprendizagem*, escrito por Alfredo Miguel Aguayo, em sua 10ª edição publicada em 1964, destaca-se a abordagem de base psicológica, como indica já o seu título. Por suas páginas verificamos a presença de um capítulo direcionado à aprendizagem da escrita. Neste capítulo, foram apresentados 21 fatores que interferiam no processo de aprendizagem da escrita, dentre eles: os ritmos dos movimentos realizados para a escrita, a pressão da mão, inclinação da letra, posição do corpo, do antebraço e da mão, entre outros.

Pode-se enfatizar, desse manual, dois fatores que abordam os tipos de movimento ao escrever e as escalas de medidas da escrita. No primeiro fator, é apresentada a relação entre os movimentos combinados entre os dedos, os braços e os músculos, sendo os movimentos dos dedos responsáveis pela escrita. O autor defende que este movimento é considerado cansativo e lento, e propõe algumas atividades para que esse movimento fosse treinado. Nessas atividades, os alunos deveriam fazer movimentos repetidos de curvas, traçados de letra e atividades no quadro que são denominados pelo autor de “rima, dramatizada, com exercício de escrita” (AGUAYO, 1964, p. 299). Por fim, assim que as crianças aprendessem as formas das letras, elas poderiam realizar exercícios, segundo o autor. A proposta dessas atividades tinha como finalidade principal

de que a escrita ocorresse de forma legível, uniforme e com certo grau de rapidez, sendo “[...] compatível com a qualidade à qual se deve aspirar em cada grau” (AGUAYO, 1964).

O segundo fator destacado pelo autor, refere-se a algumas escalas de medidas da escrita. Essas escalas são baseadas em atividades que exploram atividades em que as crianças leriam, copiariam e decorariam algumas sentenças escritas, que poderiam servir para medir qualidades de escrita. Como se percebe, a discussão centra-se basicamente em aspectos motores de aprendizagem da leitura e da escrita.

A outra obra aqui explorada é *Manual do professor primário: O professor. A escola. O aluno. Os métodos. As medidas. As instalações*, de autoria de Theobaldo Miranda Santos, e publicada em sua 7ª edição, no ano de 1966. A obra é dividida em sete capítulos e de forma minuciosa são apresentadas particularidades da história da educação, do trabalho docente e dos programas pedagógicos. Os programas são divididos entre os cinco anos primários e a proposta considerada, aqui, encontra-se no programa do primeiro ano e trata da escrita. Características que podem ser associadas ao período preparatório são localizadas na proposta do programa de ensino na parte em que são abordados os objetivos referentes à habilidade da escrita. Nessa situação, são descritas ações que devem:

- 1 – Levar a criança a reproduzir, sem hesitar, todas as dificuldades de formas com certa leveza de trações, sem confundir as letras similares e os algarismos, todos com movimentos adequados.
- 2 – Desenvolvimento da cooperação visio-motora, ritmo de movimentos e princípio de mecanização da escrita. (SANTOS, 1966, p. 298).

Para que os objetivos se cumprissem, o desenvolvimento da escrita deveria ser feito em duas direções: a primeira, a fase preparatória, seria pela utilização de jogos que serviriam para a aquisição de hábitos para a escrita, exercícios rítmicos no quadro e no papel, sempre utilizando a oralidade, traçados com ritmo de linhas, curvas e retas no quadro e no papel sem pauta, desenhos espontâneos e dramatização de historietas de animais através de exercícios de ritmos, cantados realizados tanto no quadro negro como no papel; a segunda, refere-se aos exercícios gráficos que seriam os de cópias de palavras, da forma das letras, do traçado de nome, especialmente para desenvolver a rapidez da escrita (SANTOS 1966). Igualmente aqui pode-se notar que o foco continua sendo no aspecto motor relacionado aos movimentos da escrita.

O manual *Didática da Escola Nova*, de autoria de Alfredo Miguel Aguayo, é de 1966, em sua 13ª edição. Trata-se de uma obra muito semelhante à outra do mesmo autor, *Pedagogia Científica: psicologia e direção da aprendizagem*. Nesse caso, também são abordadas questões cognitivas e estéticas relacionadas à escrita, dando destaque ao desenvolvimento do movimento da escrita. A diferença está na quantidade de fatores

descritos em ambas as obras. Na primeira, já mencionada no texto, o autor elenca 21 fatores associados ao ensino da escrita, nessa obra, o autor elenca 11 fatores, entre eles posição do corpo humano, pressão da mão, movimento, rapidez e etc.

Por fim, em 1972 foi publicado a 2ª edição do manual *Problemas gerais de currículo: uma obra destinada a servir a faculdade de educação, escolas normais e cursos de pós-graduação em educação*, de autoria Dalilla C. Sperb, e é o último manual aqui apresentado.

Trata-se de uma obra já dos anos 70 e que supostamente abrangeria alunos das Escolas Normais aos Cursos de Pós-graduação em Educação. Nessa obra, o período preparatório aparece na seção sobre o primeiro ano escolar que se encontra no capítulo três. Na seção, logo em seu início, a autora já anuncia que a primeira fase da alfabetização é conhecida como “preparatória ou de prontidão para aprendizagem da leitura”. No entanto, diferentemente de outros manuais, aqui a autora afirma que essa fase se inicia no lar e que, assim, quando chegassem à escola as crianças já teriam motivação para aprender a ler e a escrever. Porém, por se tratar de um desenvolvimento iniciado em outros ambientes, muitos fatores influenciavam a motivação dos alunos, por isso o período preparatório deveria ser iniciado, para autora, em casa e continuar na instituição escolar. Para ela, o período preparatório poderia ser interrompido quando a criança já alcançasse algumas habilidades psicológicas que favorecessem sua aprendizagem como, por exemplo, alcançar a maturidade anátomo-fisiológica e a maturidade intelectual, que permitiriam a participação em atividades que contribuiriam com o desenvolvimento da linguagem, desejo de aprender a ler, maturidade social, entre outros (SPERB, 1972).

Nenhum dos manuais anteriormente apresentados foi consultado na sua primeira versão. Contudo, vale chamar a atenção que do mais antigo (D'ÁVILA, 1955, 7ª ed.) até o mais recente (SPERB, 1972, 2ª ed.), além de aspectos do período preparatório estarem presentes, primeira constatação da consulta, há centralidade da questão da escrita, entendida e trata como habilidade viso-motora, bem de acordo com as discussões do momento da instituição do período preparatório.

É possível considerar, portanto, que os conteúdos referentes ao ensino primário, em especial os ligados à fase inicial do ensino da leitura e da escrita, enfatizavam os aspectos psicológicos inerentes à concepção de período preparatório e, portanto, de alfabetização, entendida como habilidade percepto-motora.

Em suma, o que se releva como características do período preparatório da alfabetização reforça, então, a forte influência da psicologia no processo da aprendizagem

de forma indissociável do treino motor e dos testes que apresentavam a condição de aprendizagem do aluno, bem como a sua maturidade cognitiva.

Considerações finais

Primeiro, vale salientar que dos 12 manuais atualmente disponíveis no grupo de pesquisa HISALES, apenas 06 trataram de alguns aspectos relacionados ao período preparatório, sendo eles: de Antônio D'ávila (1966), de Theobaldo Miranda Santos (1957, 1966), de Alfredo Miguel Aguayo (1957, 1964) e de Dalilla C. Sperb (1972); no caso dos outros seis, as temáticas giravam em torno propriamente da formação docente, bem como suas atribuições didáticas, pedagógicas e de gestão, de modo teórico, formal e funcional. Os estudos sobre tendências e técnicas acerca da educação também estão presentes, como forma de dar visibilidade aos movimentos e correntes pedagógicas influenciados pelo momento histórico, como o caso da Escola Nova, especialmente nos manuais *Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da Escola Nova)* de Backheuser (1936) e *Metodologia do Ensino Primário, O planejamento no Ensino Primário e Didática geral* de Afro do Amaral Fontoura (1955, 1958 e 1978). Os autores, nesses casos, discorriam sobre os aspectos filosóficos, políticos e psicológicos desses movimentos, além do que competia à ética e à moral, à educação econômica, social e política. Alguns manuais, como os de Afro do Amaral Fontoura, por exemplo, propunham momentos referentes ao período da alfabetização, porém, nesses momentos já eram indicadas atividades de escrita individual por parte do aluno, como elaboração de frases e que, assim, não se caracteriza como prática do período preparatório da alfabetização.

Os manuais que não contemplavam o que define o objeto de estudo são os de Everaldo Backheuser - *Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da Escola Nova)* (1936); Afro do Amaral Fontoura - *Metodologia do Ensino Primário* (1955), *O planejamento no Ensino Primário* (1958) e *Didática geral* (1978) – todos fazem parte da coleção Escola Viva; John U. Michaelis e Enoch Dumas - *A escola primária: princípios gerais - direção de classe* (1967) e o manual de Lorenzo Luzuriaga – *Pedagogia* (1970).

Excetuando esses e tomando, assim, somente os seis manuais referidos ao longo desse trabalho e que tratam do objeto de pesquisa, o estudo revelou que, ao que compete ao período preparatório, os conteúdos dos manuais estavam de acordo com a exploração de atividades que propiciariam o desenvolvimento visio-motor dos alunos, em concordância com os estudos de Lourenço Filho, com ênfase nos aspectos psicológicos do processo de aprendizagem.

As propostas associadas ao período preparatório deveriam servir como medição do nível de aprendizagem da criança, que se dava através de testes que serviam para identificar a maturidade dos alunos. Esta situação está intrinsecamente relacionada com o modelo proposto por Lourenço Filho que foi concebida como “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000).

Por ora, também se destaca o fato de que as propostas localizadas nos manuais assumiam a importância de preparar a criança para desenvolver uma escrita com certo grau de rapidez, uniformidade e legibilidade. A escrita foi, assim, o aspecto mais acentuado no conjunto dos manuais estudados.

Por fim, acredita-se que o material consultado serviu como fonte de estudo, a fim de compreender o que de fato é o período preparatório e sua disseminação na formação docente à sua época. Para além disso, o estudo auxiliou na compreensão das orientações de atividades do período preparatório que ainda se perpetuam em cadernos de crianças no século XX e XXI, objeto e objetivo principal da dissertação de mestrado em andamento.

Referências

AGUAYO, A. M. **Pedagogia científica: psicologia e direção de aprendizagem**. São Paulo: Editora Nacional, 1964, 10 ed. 18v.

BACKHEUSER, Everaldo. **Técnica da Pedagogia Moderna** (Teoria e prática da Escola Nova). Biblioteca brasileira de cultura/RJ. - 1936 – 2ª ed

BASTOS, M. H. C. **Um manual e suas diferentes apropriações**. “Noções de história da educação” de Theobaldo Miranda Santos (1945). In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação. São Cristóvão : Universidade Federal de Sergipe; 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Metodologia do Ensino Primário**. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 3. - 1963 - 9ª ed (1ª ed – 1955)

_____. **O planejamento no Ensino Primário**. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 8 - 1965 - 3ª ed (1ª ed – 1958)

_____. **Didática geral**. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 9. - 1978 – 19ª ed (1ª ed – 1961)

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,, 1969.

MAGALHÃES, J. O manual escolar como fonte histórica. In: COSTA, Jorge Vale; FELGUEI-RAS, Margarida; CORREIA, Luís Grosso (coord.). **Manuais escolares da biblioteca pública municipal do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Faculdade de Letras, 2008, p. 11-15.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização**: disfunções psiconeurológicas. Ed.269 pp. Editor Vetor, 1968.

ROSA, M.; TEIVE, G. M. Manuais didáticos como patrimônio histórico-educativo: artefatos da cultura material escolar. **Revista Roteiro**. UNOESC. 2016, v 41.

SANTOS, T. M. **Manual do professor primário**: O professor. A escola. O aluno. Os métodos. As medidas. As instalações. São Paulo: Editora Nacional, 1966, 7 ed. 11v.

SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930 – 1971). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003, nº 6, p. 28 – 58.
SILVA, V. B.; CORREIA, A. C. da L. Saberes em viagem nos Manuais Pedagógicos (Portugal – Brasil). *Revista Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 123, p. 613-632, set/dez. 2004

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, Memória e História da Educação. In:_____. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Século XX. v. 3. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes. p. 416-423

LEMBRANÇAS DE BATISMO: A CULTURA ESCRITA EM TRÊS GERAÇÕES DE UMA FAMÍLIA POMERANA

Leticia Sell Storch

Graduanda do curso de Pedagogia
Bolsista de Iniciação Científica (UFPel)
Universidade Federal de Pelotas
leticiastorch@outlook.com

Vania Grim Thies

Professora da Faculdade de Educação (FaE/UFPel)
Universidade Federal de Pelotas
vaniagrim@gmail.com

Resumo: O trabalho tem como objetivo principal descrever as lembranças de batismo de três gerações de uma família pomerana. A lembrança de batismo é um artefato presenteado pelo padrinho e/ou madrinha ao seu afilhado ou afilhada, no dia do batizado. As lembranças de batismo são caracterizadas de acordo com as gerações dos anos de 1940 (primeira geração), dos anos de 1960 e 1970 (segunda geração) e do final dos anos de 1990 e início de 2000 (terceira geração). É uma tradição muito utilizada entre os pomeranos da região sul do estado do Rio Grande do Sul e também possível de ser encontrada no Espírito Santo, também local de importante comunidade pomerana no Brasil. Neste trabalho, descrevemos a lembrança de batismo como um artefato simbólico e material pertencente à cultura escrita. Nesse sentido, buscamos referenciais teórico-metodológicos nos estudos sobre as culturas do escrito (Galvão, 2010) e sobre a cultura pomerana (Bahia, 2011; Maltzahn, 2011; Thum, 2009; Weiduschadt, 2007). O trabalho traz contribuições à história da educação principalmente com a problematização de novas fontes de pesquisa. A descrição e a análise deste artefato simbólico e material apontam para a continuidade dessa tradição com ressignificações nas diferentes gerações.

Palavras-chave: Culturas do escrito, lembrança de batismo, pomeranos.

Introdução

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa intitulado "Cultura Escrita e Educação do Campo", registrado na Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG, nº 6809), da Universidade Federal de Pelotas e desenvolvido no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES - PPGE/FaE/UFPel)¹. O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha,

¹ Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vania Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. As pesquisas realizadas pelos integrantes do HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a história alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas,

tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo acervos para a pesquisa educacional. Além da cultura material escolar, o HISALES também se dedica à constituição e preservação de acervos pessoais e familiares e desta forma, possui, atualmente, seis acervos, assim caracterizados:

I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita (nacionais, estrangeiros e *artesanais*), com 1.075 exemplares; II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980, com 268 exemplares no total; III) cadernos de alunos: cadernos de alfabetização e cadernos outras séries e/ou disciplinas, do período de 1930 até os dias atuais - totalizando 1.211 cadernos; IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, dos anos de 1960 aos dias atuais, totalizando 195 cadernos; V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar - inventariados em 404 fichas; VI) materiais referentes às escritas às escritas familiares e pessoais, dos anos 1942 aos dias atuais (16 agendas, 02 livros de contas, 02 diários, 43 cartas, 02 cadernos de recordações, 05 lembranças de batismo).

No acervo de escritas pessoais e familiares, há as lembranças de batismo, das quais trataremos neste artigo com o objetivo principal de descrever esse objeto simbólico e material vinculado à cultura do escrito e muito presente na tradição cultural pomerana².

Na cultura pomerana, os ritos de passagem são de fundamental importância: o nascimento, o batizado, a confirmação³, o casamento e a morte são considerados como ritos principais da vida de um pomerano. Para Bahia (2008, p. 24), “os ritos de passagem são as transições para as novas etapas da vida, são processos de mudança de *status* na sociedade”. Nesse sentido, o batismo da criança é “a sua apresentação à comunidade” (BAHIA, 2011, p. 154). Segundo a autora, “o batismo é o primeiro de uma série de ritos eclesiásticos e sociais que acompanham as transições na vida das pessoas” (BAHIA, 2011, p. 154).

Para os pomeranos o batismo costuma acontecer nos primeiros meses de vida da criança (dois ou três meses), pois na cultura pomerana não é recomendado que a criança

especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, CPOE, vinculado à Secretaria de Educação do Estado). Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social *Facebook* (HISALES).

² “Os pomeranos chegaram na região sul em meados do século XIX, vindos de uma região da Alemanha chamada de Pomerânia” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 16). Os pomeranos chegaram no município de São Lourenço do Sul/RS, trazidos pela companhia de Jacob Rheingantz e espalharam-se por diversos municípios da Serra dos Tapes (THUM, 2009).

³ A confirmação marca a passagem do jovem para a vida adulta como membro da comunidade religiosa a qual pertence. Segundo Bahia (2001, p. 76) “Este rito tem como principal significado a confirmação, que o jovem assume diante de Deus, de ser membro fiel da Igreja de Cristo”.

saia de casa antes de ser batizada. Bahia (2011, p. 154) afirma que “há um grande temor de que a criança morra antes de ter a sua primeira identidade socialmente reconhecida: a de luterana”.

A religiosidade está fortemente presente na vida dos pomeranos que são ligados às comunidades religiosas luteranas de diferentes segmentos⁴: Sínodo de Missouri, atualmente chamada de Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), Sínodo Riograndense, atualmente chamada de Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e, ainda, Igreja Evangélica de Confissão Luterana Independente (IECLBI).

A lembrança de batismo é um artefato presenteado pelo(s) padrinho(s) e/ou madrinha(s) a(o) seu(sua) afilhado(a) no dia do batizado. Cada padrinho ou madrinha presenteia o afilhado com uma lembrança, ou seja, se a criança tiver 5 padrinhos ela receberá 5 lembranças que normalmente são dadas no final do ato religioso na igreja⁵. Este gesto representa uma tradição significativa para os pomeranos, que costuma ser passada entre as gerações e que ainda prevalece nos dias atuais. É uma forma de demonstrar tudo que se deseja para a vida futura do afilhado(a) e, também, como o próprio nome já diz uma lembrança do padrinho e/ou da madrinha.

Consideramos, assim, a lembrança de batismo como um objeto simbólico e material, que representa, de forma significativa, a cultura pomerana. Segundo Galvão (2010):

Assumimos que, se tomarmos o conceito de cultura em uma acepção antropológica, ou seja, como toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos criados a partir dessas relações, podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade (GALVÃO, 2010, p. 218)

Normalmente essas lembranças são apresentadas em forma de *caixinha* (medindo 3,5 por 5 centímetros aproximadamente) embrulhada em papel de presente. Dentro dela há um envelope que contém uma folha dobrada de forma simples, na qual se encontra um escrito religioso impresso, representando uma benção para esse dia, do batismo, tão significativo e especial.

Ao final do escrito religioso (que tende a mudar conforme as épocas ou locais de onde o padrinho tenha comprado a *caixinha*) há um espaço em branco para que se complete (de forma manuscrita) com dados como: o nome da igreja, a localidade, a data e

⁴Para saber mais sobre o tema, ver Weiduschadt (2007) e Weiduschadt; Tambara (2012).

⁵ Antigamente alguns batizados também aconteciam na casa da família.

o nome do padrinho ou da madrinha. Dentro da *caixinha* são também colocados outros objetos simbólicos, cada um com um significado diferente. Cada *caixinha* corresponde a uma lembrança de batismo. Na pesquisa com os pomeranos do Espírito Santo, Bahia (2011) também se refere a esses artefatos:

No envelope junto ao cartão são postos objetos que simbolizam o desejo de boa sorte no futuro das crianças. Estes estão intimamente associados aos elementos que compõem os valores fundamentais da vida camponesa, são símbolos que marcam a distinta socialização dos homens e mulheres e o equilíbrio dos elementos fundamentais para a boa manutenção da colônia (BAHIA, 2011, p. 157)

As lembranças de batismo, que Bahia (2011) denomina de "carta de batismo ou cartão de padrinho"⁶, são comumente chamadas de *peetasetal* em pomerano e *peetabrief* em alemão, segundo a mesma autora. Essas observações também podem ser vistas no trabalho de pesquisa realizado por Maltzahn (2011). Segundo as entrevistas realizadas por ela, "se tinha a crença de que aquilo que colocavam na lembrança influenciaria a criança quando se tornasse adulta" (Maltzahn, 2011, p. 62). Também consideramos estes aspectos materiais e simbólicos presente nas lembranças de batismo e passamos, a seguir, para a descrição mais detalhada do conjunto que temos em nosso acervo.

1. O simbólico e o material presente nas lembranças de batismo

Com a observação e a descrição do material, é possível perceber vários objetos que foram colocados dentro das *caixinhas*, na lembrança de batismo. A presença desses objetos também é descrita por Bahia (2011), tais como: penas de galinha e fios de rabo de cavalo, colocados nas *caixinhas* pelos padrinhos e madrinhas desejando que seu afilhado ou afilhada tenha sorte, por exemplo, com o cuidado dos animais; agulha, linha e um pedaço de tecido, que costumam ser dados às meninas para que se tornem boas costureiras; um pedaço de tijolo para que cuidem bem da casa (ou quando dado aos meninos significa que poderão, também, no futuro serem bons pedreiros); grãos de milho e feijão, para terem boas colheitas; e dinheiro, como presente do padrinho e/ou madrinha e garantia de riqueza. Há indícios de que outros objetos podem ter sido incluídos nas *caixinhas* originais das lembranças que coletamos na pesquisa, mas devido ao tempo e ao manuseio, tenham se perdido.

Alguns dos impressos forma preenchidos na sua totalidade, porém, há exemplares em que nada foi escrito no local de preenchimento de dados personalizados (igreja, local,

⁶Para pesquisa adotamos o termo "lembrança de batismo", como está escrito no próprio artefato.

data, nomes, etc.), o que levanta algumas hipóteses e podemos inferir alguns pontos: as pessoas não sabiam escrever? O padrinho/madrinha achava que a mensagem ali apresentada já transmitia tudo? Os padrinhos/madrinhas não queriam escrever? Também é possível pensar que o padrinho/madrinha acreditava que os objetos colocados dentro da *caixinha* já diriam muito mais do que palavras e do que seu próprio nome, dentre tantas outras alternativas que podem ser consideradas nesses casos.

Algumas *caixinhas* contêm um envelope para as folhas impressas, enquanto outras não. Esses envelopes são decorados de alguma forma, ou na parte de fora ou na parte de dentro, alguns com imagens de Cristo, feitos de forma artesanal, e alguns com aplicação de retalhos de tecidos e adornos como fitas e purpurina em alguns dos modelos. A Figura 01 ilustra algumas dessas referências.



Figura 01 - Tampa da caixa, envelope decorado, escrito religioso, *caixinha* com objetos (na sua totalidade constituem uma lembrança de batismo)

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES

As lembranças de batismo apresentam grande potencial de pesquisa acadêmica, pois mostram que mesmo em grupos pertencentes ao rural, como é o caso aqui, e que não têm alto nível de escolarização, os mesmos podem apresentar um alto grau de letramento⁷ por manterem a tradição de “passar o escrito” e fazer com que isso se mantenha vivo ainda hoje. Esse artefato que estudamos, as lembranças de batismo, demonstra como um determinado grupo social se relaciona com o escrito, por meio da produção material e simbólica em várias dimensões da vida (GALVÃO, 2010).

2. A guarda do material: um achado no paiol

⁷Na sua dimensão pedagógica letramento é “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, Magda). Letramento. Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em 27/08/2016.

Apresentamos, agora, o material referente ao conjunto de uma família⁸ moradora da zona rural da localidade de Santa Silvana, município de Arroio do Padre/RS, objeto deste estudo. Esse material refere-se às lembranças de três gerações. A primeira geração é formada pela matriarca⁹ (avó, ressaltamos que não foram encontradas as lembranças do patriarca da família, do avô). A segunda geração é formada por todos os filhos deles e uma das noras (a esposa do filho mais novo). A terceira geração caracteriza-se pelas duas netas da matriarca.

As primeiras lembranças foram encontradas em um armário velho em um paiol de fumo da propriedade da família. Havia 20 lembranças de batismo dentro de uma sacola transparente, que pertenciam à matriarca da família e aos seus quatro filhos. Dessas 20 lembranças de batismo, 5 foram doadas ao supracitado grupo de pesquisa. Dessas, 1 lembrança corresponde ao ano de 1945 (da matriarca) e outras 4 são das décadas de 1960 e 1970 (dos seus 4 filhos). Vale ressaltar que a matriarca, hoje com 72 anos, que atualmente mora com seu filho mais novo, guardou todas as lembranças de seus 4 filhos. O filho mais novo, que já tem família constituída, também faz a guarda, juntamente com sua esposa, das lembranças de batismo das duas filhas. Esse aspecto é importante de ser problematizado porque demonstra que há uma ‘guarda’ e uma transmissão do objeto que é simbólico e material, passado entre as diferentes gerações na família, a exemplo do estudo que WERLE (2014)¹⁰ apresenta sobre o *Breve para a proteção na hora do parto* que é transmitido pelas mulheres de geração à geração.

Ao localizar esse material fomos em busca de outros, dessa mesma família, e localizamos mais 12 lembranças, além das 5 primeiras, que são da terceira geração dessa família, pertencentes às netas da matriarca. Além dessas, também reunimos mais 4 lembranças (do ano de 1976) da nora (esposa do filho mais novo da matriarca) pertencente, assim, à segunda geração da família que estudamos. Embora neste trabalho não iremos explorar todas, pela quantidade, expomos o conjunto do material que dispomos.

A seguir, a Figura 02 traça uma árvore genealógica da família para a compreensão mais apurada de cada geração, para fins de compreensão acerca de a quem pertencem as lembranças que reunimos no conjunto da pesquisa:

⁸ Os nomes e o material utilizados na pesquisa foram autorizados por meio de termo específico.

⁹ Nesse trabalho, a referência para as três gerações é sempre em relação à matriarca.

¹⁰ Para saber mais sobre o texto ver WERLE, F. O. C. Genealogia feminina: diálogo silencioso entre as gerações. Revista *História da Educação* [online]. Porto Alegre. v. 18, n.43. Maio/ago. 2014. p. 127-143.

ÁRVORE GENEALÓGICA DA FAMÍLIA

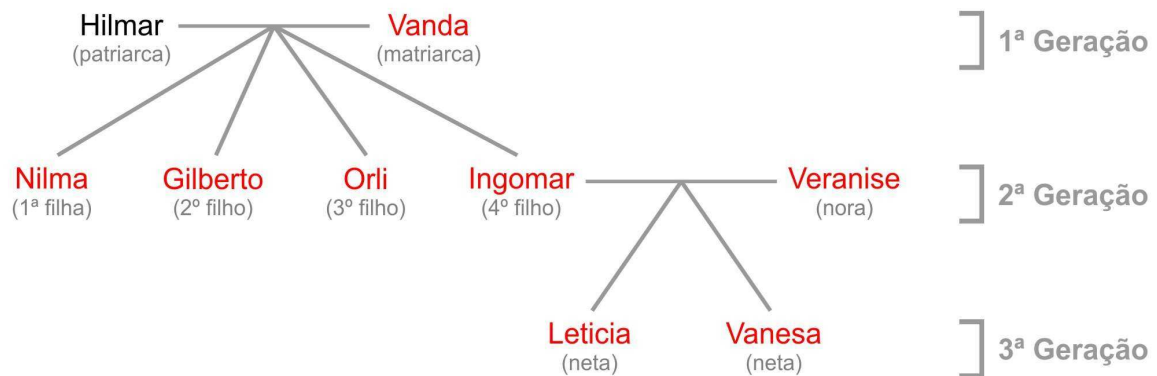


Figura 02 - Árvore genealógica representando as três gerações da família.

Fonte: Produção de Chris de Azevedo Ramil (Doutoranda do PPGE/FaE/UFPel)

O conjunto de materiais encontrados e objeto de nosso estudo mais amplo totaliza, assim, 36 lembranças de batismo:

- 4 lembranças de batismo da primeira geração (da matriarca);
- 20 da segunda geração (dos filhos e de uma nora);
- 12 lembranças dos anos 1998 e 2005 da terceira geração (das netas);

Pelo volume de lembranças que reunimos de uma mesma família, optamos, neste trabalho, em explorar apenas 8 exemplares delas, referentes as três gerações, assim constituindo o *corpus* de análise: 1 da matriarca da família (primeira geração), 1 de cada um de seus quatro filhos, juntamente com 1 da nora (esposa do filho mais novo) - caracterizando a segunda geração, e 1 de cada uma das duas netas da matriarca (terceira geração).

Apresentamos, a seguir, as peculiaridades das lembranças de batismo separando-as segundo cada geração da família.

2.1. Lembrança de batismo da primeira geração

Da primeira geração (ano de 1945), selecionamos apenas uma *caixinha*, referente a uma lembrança de batismo da matriarca da família. Porém, uma única *caixinha* contém

dois escritos religiosos, cada um dado por madrinhas diferentes para a mesma afilhada. Cada um dos escritos tem um envelope e a mensagem religiosa não é a mesma. Talvez uma das *caixinhas* foi perdida e os impressos religiosos foram colocados juntos em uma só.

Um dos impressos não apresentava o campo dos dados preenchidos, mesmo assim a madrinha colocou seu nome à lápis, ao final. Inferimos que ela quis deixar registrado quem deu a lembrança. A outra madrinha preencheu somente seu nome e a data, deixando em branco o espaço que iria o nome da afilhada. A lembrança não apresenta objeto algum do tipo, pena, agulha, etc, que talvez tenham sido retirados ou perdidos. Pouco se pode especular em relação a isso, apenas perguntamo-nos: Por que não há nenhum objeto nesta *caixinha*? De qualquer forma, a lembrança de batismo contendo os dois escritos foi recebida no momento do batizado e guardada por mais de 70 anos, o que revela a importância de tal artefato.

Na sequência, descrevemos as lembranças de batismo da segunda geração da família que estudamos.

2.2. Lembrança de batismo da segunda geração

Da segunda geração da família de pomeranos que estudamos no que refere à cultura escrita, nesse caso, em especial, o estudo das lembranças de batismo, escolhemos 5 lembranças que se referem aos anos de 1960 e 1970. A primeira, apresenta, além do impresso religioso, uma quantia em dinheiro como objeto simbólico que representava o desejo que a afilhada tivesse uma vida sem dificuldades financeiras. O escrito dessa lembrança é em alemão e foi preenchido à lápis quase que na sua totalidade. Além do dinheiro, há penas de galinha e uma agulha enrolada com linha. Nossos questionamentos iniciais foram: porque o dinheiro não foi utilizado? Ou, foi utilizada apenas alguma parte do valor? Talvez não tenha sido utilizado porque na sua simbologia era para desejar sucesso futuro e não atender necessidades imediatas. De qualquer maneira, todas as indagações, nesses casos, serão apenas hipóteses, uma vez que os objetos ficavam (ficam) soltos dentro das caixinhas, podendo ser retirados, recolocados, perdidos, colocados tardiamente, etc. O que nos interessa, contudo, é problematizar o significado simbólico de tal prática de presentear afilhados e afilhadas com as *caixinhas*, contendo material escrito e objetos simbólicos.

Na segunda lembrança de batismo dessa geração, não há registro escrito do

padrinho, porém, há vários objetos na *caixinha*, tais como: milho, pena, fio de rabo de cavalo e um pedaço de argila. É, entre as 5 lembranças de batismo dessa geração que escolhemos para estudar, a que tem mais artefatos que acompanham a lembrança. Alguns questionamentos são, novamente, possíveis de serem feitos: o padrinho considerava que os objetos simbólicos diziam mais do que o texto escrito? O padrinho sabia escrever ou não? Deixou os espaços abertos sem preencher por que não sabia escrever ou escrevia pouco? Novamente as especulações e hipóteses são variadas, mas importa ver a manutenção da tradição do presente que simbolicamente foi dado no dia do batizado.

Para o caso da outra lembrança de batismo que escolhemos para expor aqui, dessa segunda geração, há um único objeto simbólico que juntamente com o impresso religioso compõe a lembrança: um pedaço de argila. Novamente podemos trabalhar com a hipótese de que algo pode ter se perdido com o passar dos anos; contudo, se o padrinho colocou só este objeto, um pedaço de argila, talvez seus melhores desejos fossem os de que o afilhado tivesse uma boa casa ou até seguisse a profissão de pedreiro. Nesse caso, todos os dados foram preenchidos pelo padrinho: nome do afilhado e do padrinho, localidade e data.

A cada *caixinha* aberta, no processo da pesquisa, algumas surpresas e algumas diferenças e semelhanças eram encontradas: a quarta *caixinha* pertencente a um membro dessa geração (segunda) também apresenta dois escritos religiosos diferentes entre si. É bem semelhante à única *caixinha* da matriarca, da primeira geração da família estudada.

A quinta e última das lembranças de batismo que escolhemos para estudar, dessa geração, há uma especificidade que se diferencia das demais: o padrinho riscou a parte na qual deveria completar o nome da Igreja e, ao invés disso, colocou o seu nome, como podemos observar na Figura 03 a seguir:

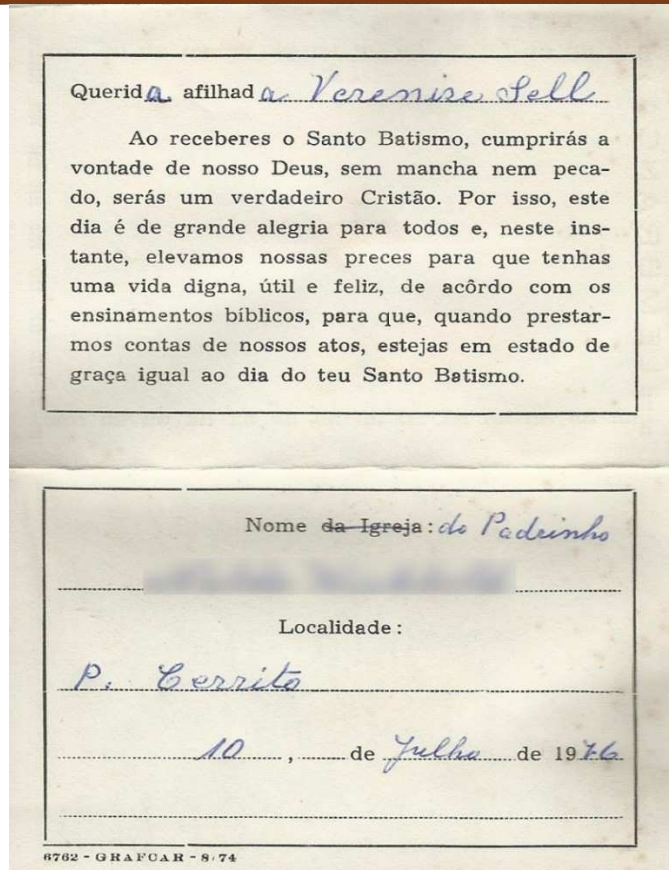


Figura 03 – Lembrança de batismo (1976).

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES

Isso nos leva, novamente, a levantar hipóteses: ele poderia não saber o nome da Igreja ou, talvez, quisesse que seu nome tivesse maior destaque estando na parte superior dos espaços para preencher. Mas é evidente que ele quis fazer algo próprio e não seguir o protocolo do impresso. Talvez ele quisesse fazer alguma coisa “diferente” do habitual, recriando uma nova forma para o que habitualmente é encontrado no impresso religioso.

Há uma forma tradicional de como a lembrança de batismo é apresentada (na *caixinha*, com uma mensagem religiosa e/ou com objetos colocados pelos padrinhos ou madrinhas), mas todas apresentam peculiaridades, conforme pode ser observado pelas descrições apresentadas. No último caso, podemos perceber que nas lembranças há uma indicação da forma de preencher, mas como é algo pessoal, um presente simbólico e material, pode ser mudado: nada escrever; escrever só alguns tópicos, ou mudá-los, pois se trata das intenções do padrinho ou da madrinha.

Depois de descrever aqui 5 lembranças de batismo de pessoas da segunda geração da família de pomeranos que estudamos, passamos, enfim, para a descrição

desses objetos, que caracterizamos como um artefato representativo das culturas do escrito, pertencentes aos integrantes da terceira geração.

2.3. Lembrança de batismo da terceira geração

A primeira lembrança dessa terceira geração (datada do ano de 1998) que aqui consideramos não apresenta objetos no seu interior, porém, a madrinha preenche todos os dados e ainda coloca a data de nascimento da afilhada. Este fato é um tanto inusitado, pois no impresso religioso há espaço para a data do batismo, mas não há espaço para colocar a data de nascimento da criança. Podemos considerar que há uma certa reinvenção da forma do impresso, na medida em que houve a inserção de uma nova informação.

Na mesma direção, de recriar o existente, reinventando a escrita, na segunda lembrança de batismo que caracteriza a terceira geração (ano de 2005) da família em estudo, o padrinho reforça o impresso religioso com um bilhete escrito de próprio punho (figura 04).

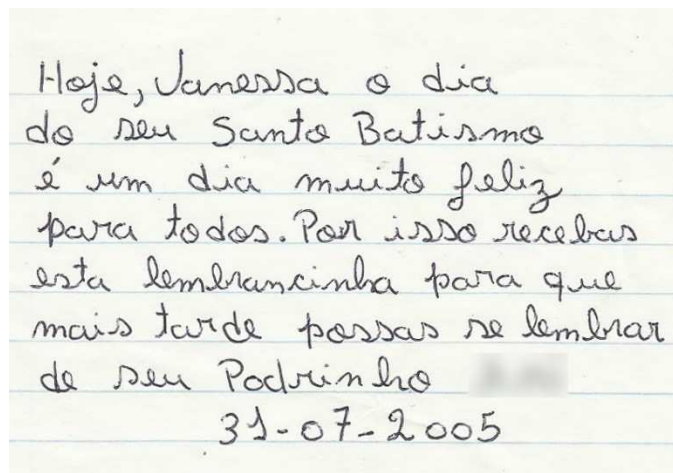


Figura 04 – Bilhete encontrado em uma das *caixinhas* das lembranças de batismo

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES

Assim como o exemplo anteriormente referido, nesse caso o padrinho também quis imprimir um diferencial na lembrança de batismo, pretendeu deixar uma marca ainda mais pessoal, o bilhete. Um forte elemento simbólico (e também material) está presente quando o padrinho escreve. O bilhete encontrado na *caixinha* reflete a relação dos indivíduos com as culturas do escrito que são inúmeras nas diferentes dimensões da vida:

o que as pessoas fazem com a escrita no seu cotidiano? Como escrevem, para quem escrevem, o que escrevem? O que guardam e como guardam seus escritos?

Percebemos que nas lembranças de batismo há uma cultura do escrito que também é representado por objetos que têm sentidos na sua materialidade e são passados de uma geração à outra.

Talvez as gerações mais antigas não digam exatamente qual a importância de seguir mantendo essa tradição, mas quem a segue sabe que tem grande valor, porque caso contrário isso teria acabado. Bornheim (1997, apud Werle), explicando o sentido da tradição:

A palavra tradição vem do latim: traditio. O verbo é tradire, e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração. Em segundo lugar, os dicionaristas referem a relação do verbo tradire com o conhecimento oral e escrito. Isso quer dizer que através da tradição, algo é dito e o dito é entregue de geração a geração. De certa maneira, estamos, pois, instalados numa tradição, como que inseridos nela, a ponto de revelar-se muito difícil desembaraçar-se as suas peias. Assim, através do elemento dito ou escrito algo é entregue, passa de geração, e isso constitui a tradição - e nos constitui (BORNHEIM, 1997, p. 18, apud WERLE, p. 125).

Segundo Rölke (1996 p. 30), os pomeranos têm um apego muito grande à sua tradição, pois nas palavras do autor, “quando são propostas mudanças, o pomerano tem conflitos consigo mesmo, pois por natureza gosta de segurar-se no que os pais lhe transmitiram”.

No caso do estudo que estamos desenvolvendo, os objetos tão singulares, postos nas *caixinhas*, podem revelar vários sentidos, mas em geral eles representam a dedicação e o afeto do padrinho ou madrinha pelo afilhado(a), seus melhores votos e desejos, e que também por meio do escrito expressa a importância do momento e da escolha, pois, como afirma Maltzahn (2011, p. 59), “entre as famílias pomeranas ser escolhido para ser padrinho e/ou madrinha é considerado uma honra”.

Rölke (1996 p. 48) indica igualmente que, além de uma honra, é também uma responsabilidade ser escolhido para a função, como diz o autor: “a escolha dos padrinhos é importante, pois se acredita que as virtudes desses se transferem para a criança”.

Esta tradição continuada não teve grandes alterações ao longo do tempo, de acordo com os exemplares analisados, com exceção dos seguintes aspectos: o tipo da folha de papel, o envelope que passou a ser desnecessário e os objetos de decoração, mas a ideia geral permaneceu a mesma. Conforme afirma Werle (p.127), “uma tradição não permanece sempre igual, ela se transforma, se modifica, se adapta” e, nesse caso,

ela se adaptou conforme os suportes foram mudando.

Maltzahn (2011 p. 61), em seu estudo, diz que “nos dias atuais poucos continuam a presentear seus afilhados com essas lembrancinhas, pois é cada vez mais difícil de serem encontradas no comércio”. Não parece ser o que detectamos na pesquisa em andamento. Embora não seja o foco desse trabalho, é importante dizer que na atualidade esses objetos não são mais tão facilmente encontrados para venda, contudo, há lugares específicos, como armazéns e pequenos mercados na zona rural da região sul do Rio Grande do Sul¹¹ onde ainda é possível comprá-los, conforme podemos observar na Figura 05.



Figura 05 - Imagens tiradas dos itens comercializados na localidade de Santa Silvana, município do Arroio do Padre (RS)

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES

É possível comprá-las pelo valor de R\$9,00, como foi o caso dessas que encontramos e adquirimos como exemplo da existência de tais artefatos na atualidade, 2016. Os pomeranos continuam mantendo uma tradição secular, presentear os afilhados no dia do batismo desejando-lhes uma vida feliz, de posses e de dedicação à Deus.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado, que ainda está na sua fase inicial, se constitui potencial para a investigação no campo das culturas do escrito, especialmente para o grupo pomerano, no qual a prática cultural das lembranças de batismo ainda é fortemente presente e passada entre as gerações, como foi o caso das três gerações da família que estudamos.

As lembranças de batismo se apresentam com permanências e re-criações: as

¹¹ Especialmente na zona rural dos municípios de Arroio do Padre, Canguçu, São Lourenço do Sul e Pelotas.

permanências podem ser vistas com a presença da *caixinha* e com os objetos colocados dentro dela, bem como o impresso religioso. As re-criações podem ser percebidas, quando, por exemplo, não há o envelope ou novas formas de decoração são feitas, além dos escritos pessoais (bilhete) que são inseridos.

Por meio da descrição das lembranças de batismo que apresentamos é possível verificar que os pomeranos têm uma forte relação material e simbólica com o escrito, que é recriada de diferentes formas pelo padrinho ou madrinha.

Para finalizar, destacamos a importância da continuidade da pesquisa para problematizar as culturas do escrito, especialmente a relação entre a escrita e o grupo pomerano.

Referências bibliográficas

- BAHIA, J. Magia e religião: heranças de outro mundo. In: **Revista IHU ON-LINE**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, Set 2008. p 23-24.
- BAHIA, J. A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 69-82, jan./jun. 2001.
- BAHIA, J. **O tiro da bruxa**: identidade, magia e religião na imigração alemã. Rio de Janeiro: Garamound Universitária, 2011.
- GALVÃO, A. M. de O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M., CARVALHO, G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MALTZAHN, G. M. **Família, ritual e ciclos de vida**: estudo etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas (RS), 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/PPGCS, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
- RÖLKE, H. R. **Descobrimos raízes**: Aspectos Geográficos, Históricos e Culturais da Pomerânia. Vitória: UFES. Secretaria de produção e Difusão Cultural, 1996.
- THUM, C. Educação, História e Memória: silêncio e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 383 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE, Unisinos, São Leopoldo, 2009.
- WEIDUSCHADT, P. 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. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.
- WEIDUSCHADT, P. TAMBARA, E. O Sínodo de Missouri e o seminário teológico-pedagógico em São Lourenço do Sul- RS (1903-1905). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.48, p. 199-224 Dez.2012.
- WERLE, F. O. C. Genealogia feminina: diálogo silencioso entre gerações. **Revista História da Educação** [online], Porto Alegre, v. 18, n. 43. p. 127-143, maio/ago 2014.

DO GIGANTE DA DUQUE AO NOVO ANCHIETA: O ESPAÇO ESCOLAR DO COLÉGIO ANCHIETA DE PORTO ALEGRE/RS NAS MEMÓRIAS DOS ESTUDANTES (1929-1980)¹

Lucas Costa Grimaldi²

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

lucascgrimaldi@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa o espaço escolar do Colégio Anchieta de Porto Alegre/RS, no período de 1929 a 1967, tendo como foco as narrativas de memórias de estudantes. A instituição foi fundada pela Ordem Jesuíta em 1890, e inicialmente ocupou um espaço adaptado no centro de Porto Alegre. Na década de 1960, houve a mudança para uma sede construída em um novo bairro da cidade. A pesquisa analisou os dois espaços ocupados a partir da memória dos sujeitos que frequentavam estes prédios. Para tanto, reuniu-se redações e periódicos escolares, fotografias, mapas e entrevistas com a metodologia de História Oral. Com isso, é possível compreender a arquitetura escolar através desta dualidade entre o espaço construído e o espaço vivido pelos estudantes, fundamental para o entendimento da complexidade destas edificações.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar; Memória Discente; Instituições Escolares

INTRODUÇÃO

Quando Carlos penetrou no interior do colégio, encheu-se do sestro que lhe vinha das paredes altas, da tranquilidade dos pátios desertos, do homem estranho que caminhava ao seu lado, da música monótona e nostálgica que filtrava através das janelas com vidraças de cor (MARTINS, 1938, P. 32).

Ao nos colocarmos a rememorar sobre o período de nossa escolarização, o que vêm à tona? Quais lembranças escapam do esquecimento? O excerto acima, escrito por Cyro Martins vem ao encontro destas perguntas sem a intenção de responde-las, mas para instigar algumas

¹ Este estudo sintetiza as análises sobre o espaço do Colégio Anchieta realizadas na monografia de conclusão de curso, intitulada “Escola e Espaço Urbano: o papel das Instituições Escolares na Urbanização de Porto Alegre (1940-1970)” e na dissertação de mestrado, intitulada “Na sensibilidade da Memória Estudantil: Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre (1920-1980)”. Sobre ver, Grimaldi (2014) e (2016).

² Mestre em Educação pelo PPGEdU-UFRGS. Atualmente é bolsista de Iniciação Científica PROBIC-FAPERGS no projeto “Cultura Escrita e memórias da educação (séculos XIX e XX)” coordenado pela professora Dra. Dóris Bittencourt Almeida (PPGEdU-UFRGS).

reflexões. Neste, o autor descreve a primeira vez que Carlos entra no prédio escolar, e com isso podemos perceber de que forma o estudante experimenta e sente os estímulos produzidos por esta materialidade.

A partir desta perspectiva, é possível direcionamos o olhar para outras possibilidades de interpretação da escola e termos a oportunidade de efetuar cruzamentos com outros ramos do conhecimento. Nos últimos anos o campo da História da Educação, especificamente, a História da Arquitetura escolar produziu diversos estudos que tiveram o espaço escolar como pano de fundo, seja em relação a cidade ou aos seus prédios. Com isso, podemos caracterizar este campo como sendo “outra zona de fronteiras na qual historiadores, arquitetos, pedagogos e historiadores da arte transitam” (CHATELET, 2006, p.15) e com isso, se resulta uma profusão de análises distintas.

O presente estudo se constrói a partir desta relação e procura articular a Arquitetura Escolar, Memórias Discentes e a Urbanização de Porto Alegre. Para isso, se faz necessário comentar que nas primeiras décadas do século XX, escolas particulares, originalmente criadas no centro, passaram por fenômenos de migração e construção de novos prédios em áreas até então inabitadas. Tem-se com isso a visão de que escola e a cidade complementam-se, e não podem ser excluídas da análise.

A fim de instigar esta temática, a pesquisa analisou o espaço escolar do Colégio Anchieta de Porto Alegre/RS, no período de 1929 a 1980, tendo como foco as narrativas de memórias de estudantes. A temporalidade escolhida se deve pelo fato de que em 1929, houve a última ampliação do prédio da escola, situado na Av. Duque de Caxias, no centro de Porto Alegre. Este foi mantido até o ano de 1967, quando a escola mudou-se para uma edificação construída no Bairro Três Figueiras. As memórias analisadas se remetem até a década de 1980 também em função da documentação inventariada.

O Colégio Anchieta foi fundado pela Ordem Jesuíta em 1890, e inicialmente ocupou um espaço adaptado no centro de Porto Alegre. A história do Colégio Anchieta não pode ser contada, sem mencionar o pano de fundo pela qual os jesuítas alemães, que chegaram no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XIX, estavam inseridos no contexto das primeiras escolas

confessionais do século XIX. A primeira escola criada foi o Ginásio Conceição³, no ano de 1866, em São Leopoldo.

As origens do Colégio Anchieta estão situadas em uma casa alugada na Rua da Igreja, atual Rua Duque de Caxias, no ano de 1890. Na década de 1960, houve a mudança para uma sede construída em um novo bairro da cidade. A pesquisa analisou os dois espaços ocupados pela escola, a partir da memória dos sujeitos que frequentavam estes prédios. Para tanto, reuniu-se redações, periódicos escolares, fotografias e mapas investigados através da análise documental histórica e entrevistas com a metodologia de História Oral⁴.

O estudo se insere no campo da História da Educação e utiliza os pressupostos da História Cultural. Para a análise da documentação inventariada buscou-se o conceito de sensibilidade⁵, pois este tem a capacidade de “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os homens em cada momento da história, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo” (PESAVENTO, 2007, p. 10).

Parte-se da ideia de que estes sentimentos são construídos historicamente, e no caso deste estudo possuem relação direta com os prédios e espaços escolares construídos para abrigar a prática pedagógica. Isto reafirma o que Escolano (2001, p. 26) diz sobre a materialidade ser uma construção cultural que “expressa e reflete para além de sua materialidade, determinados discursos”.

Portanto, este estudo tem a intenção de relacionar as memórias estudantis, os prédios escolares e seu entorno como forma de compreender estes discursos produzidos pela materialidade e pelos sujeitos. Isso através da lente da sensibilidade e de sua capacidade para enxergar o “indivíduo, suas reações íntimas, e suas contradições” (GRUZINSKI, 2007, p.7). Além disso, a pesquisa procura dar visibilidade aos sujeitos que são centrais no campo da

³ Inaugurado em 1866 pelos padres Jesuítas, funcionou até o ano de 1913, quando foi convertido em Seminário Provincial pelo Arcebispo D. João Becker. Sobre, ver Ullmann (1989).

⁴ Neste estudo utilizo as entrevistas de Fernando e Marcos, estudantes das décadas de 1940 e 1970, respectivamente, produzidas para a dissertação de mestrado. Os entrevistados somente autorizaram a divulgação de seu primeiro nome.

⁵ Um dos conceitos-chaves da História Cultural conjuntamente com a “Representação” e o “Imaginário”. No campo da História da Educação não há muitos estudos que utilizam este conceito, adotado em maior escala no campo da História. Sobre ver, Pesavento (2007); Gruzinski (2007) e Weber (2006).

Arquitetura Escolar, mas que muitas vezes não são mencionados nas abordagens desta temática.

O “Gigante da Duque de Caxias”⁶: memórias e sensações

Para uma imersão nas memórias da espacialidade do Colégio Anchieta, se faz necessário analisar a primeira estrutura da instituição. Esta localiza-se na Av. Duque de Caxias era a residência da família Fialho, alugada pelos Jesuítas, na década de 1890. Desde então, até o final da década de 1960, o prédio foi adaptado e diversas reformas aconteceram, principalmente para abrigar o internato e os Cursos Ginásial e Primário.

A escola começou em uma casa modesta e aos poucos foi aumentando suas estruturas. “Entre 1917 e 1929, foram construídos, em sequência, os diversos pavilhões de aulas que levaram o antigo Ginásio Anchieta desde a Rua Duque de Caxias até a Cel. Fernando Machado” (FRANCO, 1988, p. 27). O espaço totalizou três prédios que incluíam capela, pátios internos e externos, residência dos padres, locais para a prática de esportes e um salão de atos, utilizado para apresentações teatrais e reuniões.

Figura 1: Fachada do prédio do Colégio Anchieta (1917)

Figura 2: Vista lateral das ampliações da escola (1921)

Fonte: COLÉGIO ANCHIETA (1917) e (1921).

Na figura 1, fachada do sobrado da e, na figura 2, duas realizadas na estrutura da Estas ampliações foram



percebemos a Família Fialho ampliações edificação. fundamentais

⁶ Nome carinhosamente dado pelos ex-alunos.

para a constituição de uma memória dos estudantes sobre a escola. Na figura abaixo, tem-se a última alteração da escola, no ano de 1929, projetado pelo arquiteto Vitorino Zani⁷.

Figura 3: Vista da ampliação (1929)



Fonte: Colégio Anchieta (1929)

Na figura 3, temos o prédio de seis andares que foi construído para abrigar o externato e internato da instituição. No ano de 1929, a escola já contava com 1200 alunos nos diferentes cursos. Desde 1911, possuía um curso noturno gratuito para a juventude com menos recursos.

No ano de 1942, houve a mudança do nome para Colégio Anchieta, tendo os dois ciclos do Curso Secundário.

Entre o final da década de 1930 e o início da década de 1950, os padres investiram na compra de vários terrenos na cidade e fora dela. Em 1939, houve a compra da chamada Vila Manresa, no alto do Morro da Glória, que se tornou uma casa de retiro para a comunidade escolar. Em 1945, foi fundada a Casa da Juventude Vila Oliva, na cidade de Ana Rech, um complexo de 52 hectares, para acomodar até 110 pessoas (COLÉGIO ANCHIETA, 2000, p. 38). Em 1950, foi adquirido um terreno de 12 hectares no Morro do Sabiá, na zona sul de Porto Alegre. Os padres achavam importante manter espaços de convivência longe do atribulado centro de Porto Alegre.

⁷ Sobre, ver Weimer (1994, p.198).

Nesta época a escola envolveu-se em diversas atividades que acabaram por aumentar o número de alunos e necessitava uma estrutura maior. Esta última alteração no edifício fez com o que o Colégio Anchieta ocupasse uma grande área entre a av. Duque de Caxias e a rua Fernando Machado. Isto produziu entre os estudantes a alcunha de o *Gigante da Duque* devido a construção se localizar entre os dois extremos. Sobre as memórias deste espaço, encontrei diversos escritos, como, por exemplo, um excerto do discurso de formatura do ano de 1961,

Finalmente, Anchieta, velho amigo, a ti nossas derradeiras palavras. **Guardarás em tuas paredes, em tuas salas de aula, em tuas galerias, os nossos mais belos anos.**

Podes ficar certo de que, se algum dia caíres, se algum dia tiveres que morrer em benefício do progresso, levarás, impregnado em cada tijolo, em cada pedacinho de teu reboco, parte de nossa juventude. [grifo meu] Nossa despedida é apenas aparente, pois em espírito estaremos sempre juntos e prontos a combater pelo mesmo ideal.

Adeus, velho plátano, que tuas folhas continuem a cair sobre os ombros de outros jovens, assim como caíram sobre os nossos.[...] Adeus, Anchieta, eu vou partir. O Anchieta vou deixar saudades sei que vou sentir. Mas é hora de sair... Adeus, Anchieta, que nossas últimas palavras te acompanhem nas noites de solidão, e que ecoem por todos os teus recantos, guardando assim, algo de nossa imorredoura amizade, gratidão e saudade...

Carlos Alberto Crespo de Souza (1961, p.9).

O texto evidencia um momento na vida daquela turma de formandos, e, talvez por isso, o autor não deixou de citar a materialidade da escola, que, por tantos anos, incutiu significados nos estudantes, não sendo um mero cenário da vivência estudantil. Este trecho é emblemático, pois não só marcava o fim de um ciclo para os formandos, como também sinalizava o momento derradeiro do prédio. No ano de 1961, as turmas do Curso Primário passaram a estudar no prédio da Av. Nilo Peçanha, que estava sendo concluído. Na sequência, houve a transferência dos outros cursos.

Sentimentos como *amizade*, *gratidão* e *saudade* se materializam na figura do prédio e de seu famoso plátano no pátio principal. Em seu discurso de formatura, observa-se a preocupação com a identidade dos estudantes, principalmente quando diz que uma parte da juventude deles será levada em cada tijolo do prédio, caso o mesmo fosse demolido. Outro aspecto importante a ressaltar é o tom de conformismo que entende a necessidade da demolição

do prédio em função do progresso social. Como entender sentimentos tão contrários, que, ao mesmo tempo em que glorificam o prédio, aceitam passivamente sua destruição? Pode-se dizer que, na época, estava sendo construída a noção de patrimônio histórico, ainda timidamente trabalhada por órgãos governamentais, sem maiores envolvimento da comunidade⁸.

A narrativa anterior encontra ressonância com a seguinte publicação de Paulo Cirne Lima, no jornal “O Anchieta”,

Em meu Colégio
13 de março de 1946. Nesse dia, pela primeira vez, como aluno, cruzei o portão do Anchieta.
Quando cheguei ao pátio encontrei-me com muitos companheiros do Roque Gonzales, que comigo tinham passado para o curso ginásial. Pensei que iria sentir muitas saudades do roque, mas logo que entrei no Anchieta, senti-me num ambiente muito parecido com o do meu antigo colégio.

[..]

Pátio espaços, aulas grandes e bem ventiladas. (grifo meu) Além disso duas capelas, uma maior, e a outra menor, com imagens e quadros muito bonitos. De uma delas, o padroeiro principal é S. José. A outra é dedicada a Nossa Senhora. **Estou muito contente no meu novo colégio. (grifo meu)** (LIMA, 1946, p.3)

No texto do jornal, o autor, em seu primeiro ano na escola, comenta a experiência positiva por estar na condição de aluno naquele lugar, junto com outros meninos que vinham do Colégio Roque Gonzalez, uma escola católica que mantinha os mesmos valores pregados pelo Anchieta.

Há que se relativizar os escritos produzidos pelos estudantes. Por terem sido elaborados enquanto cursavam a escola, estavam imbuídos de sensações que o prédio e os discursos difundidos institucionalmente proporcionavam. Também é importante ponderar que são escritos que seriam lidos por outros adultos, como pais e professores. Porém, Fernando, ao ser indagado, no ano de 2016, sobre as suas memórias do prédio do Anchieta, comenta,

F: bom, o prédio era uma história incrível né, por que as salas de aula eram de pé direito alto né. As janelas altas também né.

L: e qual era a impressão que dava? O senhor lembra?

F: As classes compridas né. E a gente se sentia muito bem com aquilo e feliz por que o colégio era muito bom pra gente. Eles davam muita tradição na parte de educação religiosa então de comunhão, assistir missa né.

[...]

Então muitas vezes eu abria aquela porta, por que a gente tinha uma coisa da religião muito carinhosa, de uma qualidade de vida pra gente, muito boa né.

(Fernando, entrevista em 20/01/2016)

Maia (2012).

Ternando entrelaça as memórias da escola às memórias da religião. Com isso, infere-se que a quantidade de símbolos católicos contribuiu para a construção deste sentimento de *carinho*. Pode-se notar que as atividades pedagógicas, a formação religiosa e o espaço escolar contribuíram para esta construção. A narrativa de Geraldo Kroeff vem ao encontro do discurso comentado por Fernando,

Ali está o velho Anchieta, seguindo as suas diretrizes seguras, diretrizes seculares como a Companhia de Jesus, nunca desdizendo das suas tradições.[grifo meu] Classes que têm sua história, bancos que viram jovens como nós, hoje o lustre da pátria engrandecida.

Ali está o velho Anchieta com seu plátano ancestral, seus pátios e suas galerias e com o tranquilo Guaíba espelhado ao longe.

É com prazer que todos revemos esta cena. Nada mudou, apenas a tinta novas, que não é bastante para encobrir as recordações que ficaram.

A capela pequena, com o Cristo, com a sua porta sem aberta, convidando a todos que ali passam a entrar para falar com o Amigo dos jovens.

[...]

O velho Anchieta por mais um ano foi insuflado de vida, vida sã, física e mental. **Neste sagrado recinto padres, professores e alunos coordenam as suas ações, trabalham, produzem, sem exteriorizações espalhafatosas.**

Tudo fica dentro das vetustas paredes do Velho Anchieta.

(Geraldo Kroeff, 1946, p.3)

No primeiro grifo, podemos perceber a força das concepções jesuíticas na escola, e como elas foram percebidas pelo dois estudantes. Diante dessas constatações, se reforça a ideia da não neutralidade do prédio e de seu potencial educativo que produz determinadas sensações e cria atmosferas próprias para um ambiente de ensino.

No segundo grifo, observa-se que uma das funções deste prédio era a do estudo e da clausura. Não há necessidade de “exteriorizações espalhafatosas” por parte do corpo docente e discente, há sim a intenção de um trabalho educativo exaustivo. Isso remete a origem das edificações escolares, os prédios de conventos e mosteiros, na qual o contato com o

exterior era mínimo para entre outras coisas, facilitar a concentração e o estudo (Varela e Uria, 1992).

Nas páginas anteriores, analisei de que forma os estudantes lembravam e se identificavam com os prédios do Colégio Anchieta. Para eles, a materialidade fazia parte da identidade da escola e era responsável por inscrever a memória destes estudantes no espaço da instituição. Há o predomínio de lembranças saudosas e que procuraram idealizar este espaço, houve uma preocupação em desnaturalizá-las como forma de perceber os motivos pelos quais elas emergiram.

O “Novo Anchieta”: Memórias de uma escola no Bairro Três Figueiras

À medida que aumentava o número de estudantes, a escola necessitava de mais espaço e medidas para abrigar os discentes. Na década de 1950, a estrutura tornava-se precária.

Em 1952, por falta de espaço e alunos, é extinto o internato. No ano de 1954, muros e outras estruturas do prédio desmoronam assinalando necessidade de reformas ou mudança de sede.

Na final da década de 1950, a escola possuía 1564 alunos, o que era impossível acomodar nas dependências da Rua Duque de Caxias. Não eram somente os problemas estruturais da escola, a cidade apresentava uma aceleração em seu crescimento, o que influenciaria diretamente no espaço escolar.

Com isso, a instituição pensou em formas de lidar com o problema e definiu-se a criação de um novo edifício. As decisões referentes à aquisição de um novo terreno e fiscalização da obra deste novo edifício, ficaram a cargo do padre Henrique Pauquet que “Viajou para a Alemanha, onde foi tratar dos negócios referentes à construção do Colégio e da residência dos padres. Voltou da Europa com os recursos necessários para iniciar a obra” (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p. 73).

No folheto comemorativo aos 110 anos do Colégio Anchieta, há menção de uma chácara pertencente ao Ginásio, no bairro Moinhos de Vento (COLÉGIO ANCHIETA, 2000, p. 14). No entanto, não foi encontrado outro registro sobre o referido terreno, e a nova sede foi construída no novo bairro Três Figueiras, que estava sendo loteado pela firma imobiliária Schilling & Kuss⁹. A compra do terreno da Avenida Nilo Peçanha foi feita no ano de 1954, possuía 130 mil metros quadrados.

Figura 4 - Colégio Anchieta em construção no Bairro Três Figueiras (1957).



Fonte: (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p.45)

O período de 1957 a 1958 foi marcado pelas obras de terraplanagem, e de construção do primeiro prédio de salas de aula (Figura 4). As obras ficaram sob responsabilidade dos engenheiros Nicolau Jorge Waquil, Telmos José Bins e Erwin Brandt (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p. 44).

No ano de 1963, houve a transferência do Curso Ginásial, e posteriormente, do Curso Primário para o bairro Três Figueiras. A inauguração

⁹ A partir da década de 1980, a empresa passa a se chamar Condor Empreendimentos Imobiliários S/A.

só foi realizada quando todos os prédios foram concluídos, o prédio principal, museu, Igreja da Ressurreição, refeitórios e prédio da Escola Primária.

A cerimônia aconteceu no dia 11 de novembro de 1967 e contou com a presença do Arcebispo de Porto Alegre, Dom Ívo Lorscheiter, o Governador do Estado, Walter Peracchi Barcellos, e o Prefeito de Porto Alegre, Célio Marques Fernandes.

A construção foi feita em concreto armado, com quatro pavimentos, tendo em sua estrutura pilotis e janelas em fita. No centro do terreno, localizava-se o prédio principal, com sua imponência e ao redor os prédios da Igreja Cristo Rei, do Curso Primário, do Jardim de Infância e do Museu de Ciências.

Este prédio assemelhava-se ao do Colégio Farroupilha, em termos arquitetônicos. Na década de 1960, progressivamente, a Direção da escola transferiu os estudantes para o prédio do Bairro Três Figueiras. Os primeiros a serem transferidos, foram os do Curso Primário, em 1965. Os demais foram transferidos no ano de 1967, quando os prédios que abrigavam as salas de aulas foram inaugurados.

Figura 5: Estudantes e a inauguração do Novo Anchieta (1967)

Figura 6: O Novo Anchieta no Bairro



Três Figueiras

Fonte: Colégio Anchieta (2016)

Uma mudança de postura nos estudantes pode ser notada imagens acima. Nelas, os sujeitos parecem estar se apropriando do novo espaço. Na figura 5, vê-se possivelmente a cena de um recreio, na segunda (Figura 6) uma corrida em comemoração a mudança da escola.

Com esta mudança, novas perspectivas foram assumidas pela Direção da escola e pelo corpo docente. A infraestrutura quase 4 vezes maior do que a

do prédio localizado no Centro Histórico, pode ser um dos fatores que contribuem para esta “sensação de liberdade”, pois facilitava a dispersão dos estudantes no terreno e em seu entorno. Conforme esta reportagem,

para quem jogava espremido em canchas de futebol sete na baixada do prédio da Duque, aqueles latifúndios permitiam lançamentos de 40 metros, apesar do areião. Os alunos caçavam nos banhados vizinhos girinos que serviam para pesquisa nas aulas de biologia (SILVA, 2014, p.30).

Ao encontro da reportagem acima, o ex-aluno Marcos comenta,

Naquela época, por causa do tamanho da escola os grupos não socializavam. Logo no início ali na frente não tinha nada, a gente ia caminhar na grama. A gente tinha aula de botânica ali no mato mesmo. E ao mesmo tempo tinha lugar pra matar aula, pra se esconder, uma série de outras coisas. Era tudo mais livre (Marcos, entrevista em 20/03/2016).

A nova localização da instituição possibilitou uma série de apropriações do espaço. A partir dos excertos acima, pode-se inferir que o terreno medindo oito hectares possibilitou a construção de uma obra de grandes proporções, e, a partir disso, havia esta característica dispersiva, mas que, ao mesmo tempo, também facilitava a criação dos grupos de estudantes. Como ressaltou Marcos,

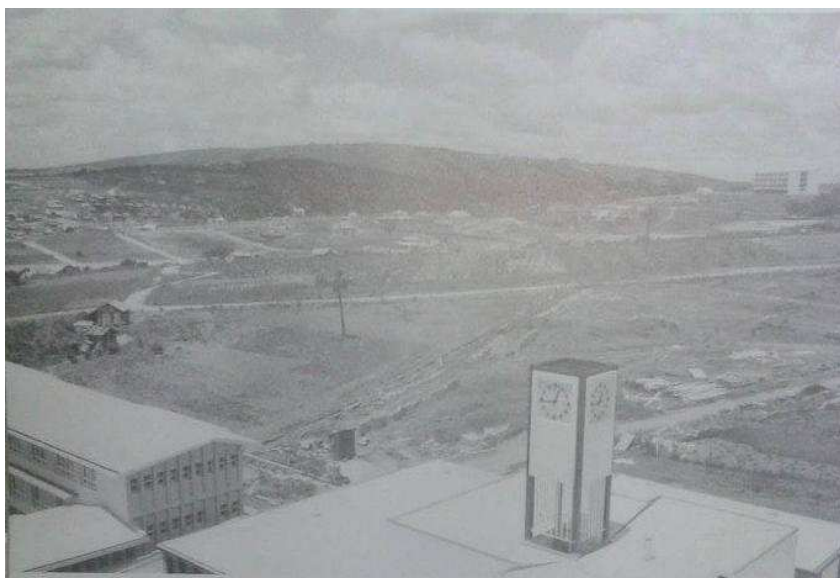
O colégio sendo daquele tamanho, propiciava aos alunos terem um espaço para os seus grupos que se espalhavam. Tinha o grupo que ficava na Igreja, nos campos, na quadra. As quadras eram muito usadas nos recreios. **Todo mundo jogava. Hoje ninguém joga, os recreios são todos separados, cada um em um horário. Os nossos eram todos juntos.** [grifo meu] Tinha muitos espaços que propiciavam isso (Marcos, entrevista em 20/03/2016).

No excerto grifado, percebe-se outro aspecto importante do estudo da memória. Neste, Marcos idealiza o passado e relembra com saudosismo sua época de escolarização. Com isso, atribuiu significado ao período que rememorava.

Seguindo na perspectiva do espaço, a localização da escola e de seu entorno devem ser levados em conta na hora da análise, segundo Escolano (2001). No Bairro Três Figueiras, o edifício em um terreno maior e em um bairro

mais afastado do centro da cidade possibilitaram a criação de diversas estruturas para os estudantes.

Figura 7 - Vista do Bairro Três Figueiras (década de 1960)



Fonte: (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p.47)

Na figura 7, podemos ver a vista do bairro Três Figueiras do topo do prédio da escola. Ao fundo avistamos o prédio do Colégio Farroupilha, no mesmo local não enxergamos nada além de casas e prédios de apartamento.

Diversas foram as mudanças que ocorreram na escola, após a mudança de sede,

o Colégio Anchieta, do majestoso prédio do centro da cidade, transferiu-se para uma construção moderna na periferia e, com isso, a comunidade também mudou de orientação, dando maior ênfase à educação da juventude. (INSTITUTO ANCHIETANO DE PESQUISA, 2014, p. 1).

O excerto acima se refere à mudança de doutrina da escola, em relação a seu modo de ensinar. A nova sede da escola possibilitou um maior contato com os alunos e uma ênfase na educação “libertadora-evangelizadora” (COLÉGIO ANCHIETA, 2000, p.28), buscando romper com os métodos tradicionais de ensino.

No ano de 1968, é fundada a Escola Anexa Gratuita¹⁰, escola assistencial voltada à comunidade carente ao redor do Colégio Anchieta. Em

¹⁰ Escola destinada aos membros de comunidades carentes e do chamado Quilombo da Família Silva, vizinhos do Colégio Anchieta. No ano de 1984, a escola foi fechada.

1963, a primeira professora foi contratada para dar aulas no Curso Primário. Em 1972, houve a admissão de meninas para todas as séries, recebendo diversas inscrições do Colégio Nossa Senhora das Graças¹¹, que havia sido fechado.

Em 1974, foi inaugurado o complexo esportivo, idealizado pelo Padre Paulo Englert.

O complexo esportivo conta com um ginásio com quadras para voleibol e basquete, arquibancadas para 2.000 pessoas, sala completa de ginástica olímpica, salas de aula, salas de vídeo e judô. Ao todo, são cinco campos de futebol, uma pista de 400m, um ginásio pequeno com quadra poliesportiva, cinco quadras poliesportivas no pátio superior, duas quadras externas atrás do ginásio e um restaurante (COLÉGIO ANCHIETA, 2000, p. 25).

Os tempos foram mudando e os alunos cada vez mais adaptados à nova localização da escola. Sobre o cotidiano dos alunos na nova sede,

na década de 1970, os estudantes aproveitavam seu horário de intervalo para estudar ou ficar à sombra das árvores no campinho em frente ao colégio.

A saída dos alunos do Anchieta, na década de 1970, era mais tranquila do que nos dias de hoje. O fluxo de veículos era pequeno e havia apenas uma linha de transporte coletivo, da empresa Estoril. Outras linhas passavam somente na Avenida Carlos Gomes. (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p. 80-81)

A partir do excerto, observamos a lenta urbanização nesta região. As primeiras ruas só foram traçadas na metade da década de 1950, a partir dos loteamentos. Até a década de 1980, a região ainda possuiria um caráter rural, com bastante área verde, pouca urbanização e pouco trânsito.

A partir das memórias analisadas e da história do Colégio Anchieta no Bairro Três Figueiras, podemos inferir que essa nova estrutura se diferenciava não só por suas características arquitetônicas, mas também pelo tipo de memória que evocava. Pode-se perceber, a partir da análise do depoimento, que foram evocadas memórias que caracterizavam o espaço como sendo um local livre e com mais liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os espaços escolares do Colégio Anchieta, a partir da narrativa dos estudantes e suas percepções sobre o espaço

¹¹ Internato feminino fundado pela Congregação das Cónegas de Santo Agostinho na Av. Antônio de Carvalho, bairro Agronomia.

construído. Com isso, entende-se que havia muitas memórias sobre a materialidade da escola, e por ser um espaço vivenciado elas acabam escapando do esquecimento, no processo de ressignificação da memória.

Percebeu-se a dicotomia entre as narrativas dos dois tipos de prédios. No prédio do Gigante da Duque houve um predomínio nas narrativas saudosistas, principalmente pelo fato de que aquela estrutura seria demolida. No caso do “Novo Farroupilha”, encontrei narrativas que também idealizavam o prédio da escola, mas de outra forma.

Por fim, o estudo demonstrou de que forma as sensibilidades dos estudantes foram construídas tomando o espaço como seu evocador e também como cenário. Esta visão mais aprofundada das sensações dos espaços escolares em Porto Alegre, só foi possível, pois os estudantes

ao experienciarem o espaço escolar- estar no local onde convergem todas as mensagens e significados espaciais – eles também reagem a estas mensagens, segundo as características próprias do universo escolar e suas intercessões sócio-culturais do espaço-tempo dado (Bencostta, 2011, p.1).

Há que se pensar também, no atual espaço do Colégio Anchieta, principalmente em decorrência da urbanização da cidade. Atualmente, a região do entorno do Colégio Anchieta, possui um caráter comercial e residencial. Há uma intensa especulação imobiliária nesta parte do bairro, devido ao caráter nobre da região.

Para Correa (2010, p.17),

o processo se tornou mais intenso durante a construção e após a conclusão do Shopping Center Iguatemi, em 1983. Com a extensão e a urbanização da Avenida Nilo Peçanha, obra realizada com verba privada e priorizada para facilitar o acesso ao Shopping, o bairro Três Figueiras sofreu um processo de supervalorização imobiliária e consequente expulsão das camadas pobres da população (CORREA, 2010, p. 17).

Com medida de proteção a essas camadas da população, a lei Nº 9.929, de 11 de janeiro de 2006, promulgada pela prefeitura de Porto Alegre, instituiu a região entre as ruas João Caetano, Portulaca, Ewaldo Campos, Lobelia e a Avenida Luiz Manoel Gonzaga, como Área Especial de Interesse Cultural (AEIC). Com isso, as terras ficam protegidas de qualquer especulação imobiliária, devido ao reconhecimento como área remanescente de quilombo, de famílias que se estabeleceram nesta região, na década de 1940.

Na figura 15, temos uma vista aérea do Colégio Anchieta e do bairro Três Figueiras. Nota-se a grande estrutura da escola, e o número de residências e prédios nesta parte do bairro, atraídos pelo forte comércio e pela intensa especulação imobiliária, que nos limites com a Av. Carlos Gomes e Av. Nilo Peçanha já edificou inúmeros prédios com mais de 8 andares, distanciando do padrão residencial de casas do bairro.

Figura 8 - Vista aérea do Colégio Anchieta (2014)



Fonte: Google Maps (2014).

REFERÊNCIAS

COLÉGIO ANCHIETA. **O Velho Anchieta**. Porto Alegre: s/ed, 2000.

CORRÊA, Mario Roberto Weyne. **Quilombos urbanos em Porto Alegre: uma abordagem histórica da titulação do quilombo da Família Silva (2003-2007)** 2010. 48f.

Monografia (Graduação em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escolar e currículo. IN: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FORTINI, Archymedes. **Revivendo o Passado**. Porto Alegre: Sulina, 1953.

_____. **O passado através da fotografia**. Porto Alegre: grafipel, 1959.

_____. **Porto Alegre através dos tempos**. Porto Alegre : Div. de Cultura / SEC, 1962.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre: guia histórico**. Porto Alegre: Ufrgs, 1988.

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.

_____. **A sensibilidade da memória estudantil: Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. 130f.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

INSTITUTO ANCHIETANO DE PESQUISAS. Disponível em: <<http://www.anchietano.unisinis.br/index1.htm>> Acessado em: 10 de junho de 2014.

JACQUES, Alice Rigoni; ERMEL, Tatiane de Freitas. O VELHO CASARÃO: UM ESTUDO SOBRE O KNABENSCHULE DES DEUTSCHES HILFSVEREIN/COLÉGIO FARROUPILHA (1895-1962) 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.

MARTINS, Cyro. Um menino vai para o Colégio. São Paulo: Movimento, 1992.

MEMÓRIA ANCHIETANA: Retratos de 115 anos de educação. Porto Alegre: Conexão Comunicação e Marketing, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REVISTA DO GLOBO. Ginásio Colégio Americano. Porto Alegre: Globo, 1935.

SANHUDO, Ary Veiga. **Porto Alegre: Crônicas da minha cidade**. Porto Alegre: movimento, 1975.

SOUZA, Carlos Alberto Crespo de. Memórias do Colégio Anchieta. Relatório do Colégio Anchieta. Porto Alegre: tipografia do centro, 1961.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A atividade dos jesuítas de São Leopoldo**. 1844-1989. São Leopoldo: Unisinos, 1989.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Teoria & Educação. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio; BENCOSTTA, Marcus Levy. Entre a multidisciplinariedade e a história: o espaço e a arquitetura escolares nas rescentes historiografias educativas espanholas e brasileira. In: ARAUJO, Marta Maria de. (Org.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

A EDUCAÇÃO FORMAL COMO ELEMENTO DE DISTINÇÃO NOS ANOS DE 1940 A 1950: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL EM UM BREVE PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

Luciana de Souza Mazur

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Pós-graduação em Educação Básica Profissional

luciana_mazur@yahoo.com.br

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
martiarena.augusta@gmail.com

Resumo

O presente trabalho versa sobre a educação formal no Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1940 e 1950, e tem por objetivo compreender como a educação escolar era entendida como elemento de distinção pelos sujeitos que se encontravam inseridos no ambiente escolar durante o período estudado, especificamente no ensino secundário, bem como, analisar de que forma a educação formal influenciou para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e para a ascensão social. O recorte temporal escolhido justifica-se, pois abrange um curto período de redemocratização do país, em um contexto de pós-guerra, marcado pelo fim do Estado Novo. O referencial teórico-metodológico, além da categoria de distinção de Pierre Bourdieu, baseia-se na História Cultural, utilizando-se de pesquisa documental, bibliográfica e História Oral.

Palavras-chave: história da educação; elemento de distinção; ensino secundário.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior que versa sobre a educação formal no Rio Grande do Sul, tendo como pano de fundo o período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950, e tem por objetivo compreender se a educação escolar formal era entendida como elemento de distinção pelos sujeitos que se encontravam inseridos no ambiente escolar durante o período objeto de estudo, mais especificamente no ensino secundário, bem como, analisar de que forma a educação formal influenciou para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e para a ascensão social entre os anos de 1940 e 1950.

Os objetivos específicos da pesquisa são: compreender como estava organizado o ensino secundário no período; investigar como era a relação dos sujeitos da pesquisa com a educação; analisar a relação entre a educação formal e o mercado de trabalho.

A escolha do tema se deve ao fato de que, em tempos de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a criação

do Programa Universidade para Todos (PROUNI), bem como, diante do surgimento da denominada Lei de Cotas, em um país em que há pouco mais de uma década ampliou consideravelmente o número de vagas e as formas de ingresso no ensino superior, em diversas opções de cursos, e também passou a ser oportunizado amplo acesso ao ensino técnico por meio de políticas públicas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), como forma de viabilizar a qualificação da população, principalmente dos jovens, diante das exigências crescentes de qualificação, o que suscitou o interesse em analisar de forma mais aprofundada como era o funcionamento do ensino formal entre os anos de 1940 a 1950 e a relação da sociedade com a educação naquele momento histórico.

Isso porque, a exemplo do momento atual em que vivemos, de uma democracia relativamente recente, o recorte temporal objeto da pesquisa abrange um curto período de redemocratização do país, em um contexto de pós-guerra, de amplas transformações nos cenários político, econômico e social, em virtude do fim do Estado Novo, e também caracterizado por mudanças no mercado de trabalho, diante do processo de industrialização e da criação de legislação específica para disciplinar as relações de emprego.

Com isso, surgiu o interesse de compreender a relação da sociedade com a educação formal e como esta última se constituiu em um elemento de distinção social no período objeto de análise.

Por outro lado, o recorte espacial escolhido, ou seja, o Estado do Rio Grande do Sul, justifica-se diante do interesse de utilizar, dentre outras, a metodologia da História Oral, por meio da realização de entrevistas com pessoas que se encontravam inseridas no contexto escolar entre os anos de 1940 e 1950, as quais residiam em cidades diversas de nosso Estado ou se mudaram para a Capital.

É importante observar que os sujeitos que serão entrevistados atualmente residem em Porto Alegre, mas nem todos são oriundos dessa cidade e alguns cursaram o ensino secundário em suas cidades de origem ou passaram a residir na Capital em função dos estudos ou em virtude de seu trabalho.

O presente estudo utiliza como categoria fundamental a distinção, e para tanto, utilizou-se como referência o teórico Pierre Bourdieu. Entende-se que a presente pesquisa está situada no âmbito da História Cultural, logo, fez-se necessário uma apropriação de referenciais sobre essa corrente historiográfica. As metodologias de pesquisa empregadas são a bibliográfica, documental e História Oral.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar as possibilidades da utilização da História Oral como método de pesquisa que possibilita a análise da educação como elemento de distinção entre as décadas de 1940 e 1950. Além disso, objetiva-se realizar uma contextualização histórica do ensino secundário no período, tendo em vista que o mesmo é o nível de ensino objeto deste estudo.

Assim, inicialmente, serão abordados os referenciais teórico-metodológicos, mais especificamente, trataremos sobre a História Cultural e a História da Educação, bem como, realiza-se uma apresentação da categoria distinção, com base no conceito de Pierre Bourdieu; posteriormente, será objeto de análise as metodologias a serem utilizadas para a elaboração da pesquisa.

Por fim, será abordado o contexto social e educacional do período compreendido entre os anos de 1940 e 1950, os usos e costumes da época, as formas de ingresso no ensino secundário, como era a oferta de vagas em relação à população no período relativo ao recorte temporal acima indicado e também será realizada uma breve análise da legislação vigente aplicável no âmbito da educação naquele momento histórico.

Referenciais Teórico-metodológicos: História Cultural e História da Educação

A História Cultural é uma das correntes historiográficas que mais influenciam as pesquisas no âmbito da História da Educação, no Brasil. Para a realização do presente estudo, tornou-se importante buscar referenciais sobre a referida corrente.

Sustenta Burke (2005, p. 16-17), que o período compreendido entre 1800 e 1950 trata-se de uma etapa que bem poderia ser denominada história cultural clássica, em uma época em que os historiadores culturais voltavam sua atenção para as conexões entre as diferentes artes e destaca o fato de que não foi por acaso que a história cultural se desenvolveu no mundo de língua alemã antes da unificação da Alemanha, “quando a nação era uma comunidade cultural, mais do que política, ou que a história cultural e a história política tenham sido vistas como alternativas ou mesmo opostas.”¹

Ainda segundo o autor, na tentativa de conceituar o que é história cultural, no sentido de que um ponto comum entre os historiadores culturais que pode ser apontado é a preocupação com o simbólico, pois os símbolos, de forma consciente ou não, podem ser

¹Salienta Burke que, no entanto, na Prússia a história cultural foi descartada por seguidores de Leopold Von Ranke, pois não era baseada em documentos oficiais dos arquivos e não ajudava na tarefa de construção do Estado (p. 17) e esclarece que a preocupação com a história da cultura popular surgiu por volta de 1960, segundo uma corrente, como uma forma de reação, por parte daqueles que estão dentro, às deficiências de abordagens anteriores, especialmente a história cultural em que as pessoas comuns são deixadas de fora, e à história política e econômica em que a cultura não é objeto de abordagem (p. 31).

encontrados em todos os lugares, “mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras”. Exemplifica o autor, no sentido de que uma história cultural do Parlamento seria diversa de uma história política dessa instituição. Ou seja, a história cultural teria por objeto um olhar sobre determinado objeto, dentre diversas outras abordagens passíveis de serem realizadas envolvendo o mesmo objeto (BURKE, 2005, p. 10).

O presente estudo baseia-se na categoria distinção, a qual se pauta em Bourdieu, autor da obra “A distinção: crítica social do julgamento”. Além do autor, verificou-se que, de acordo com Burke (2005, p. 10), nos dias atuais as distinções culturais são mais importantes do que aquelas de natureza política e econômica, “de modo que, desde o fim da Guerra Fria, o que vemos não é tanto um conflito internacional de interesses, mas um ‘choque de civilizações’”.

Bourdieu defende que, em função do nível de instrução, é possível observar, de acordo com o crescimento do mesmo, a diferença entre os indivíduos no que se refere às formas de apreciação da arte, conforme pesquisa realizada, cujo trecho relatado segue abaixo transcrito:

É assim que se vê crescer, em função do *nível de instrução*, a parcela daqueles que, interrogados sobre a possibilidade de tirar *uma* bela fotografia com uma série de objetos, recusam como “vulgares” e “feios” ou rejeitam como insignificantes, tolos, ou um tanto cafonas ou, na linguagem de Ortega y Gasset, ingenuamente “humanos”, os objetos comuns da admiração popular - primeira comunhão, pôr-do-sol no mar ou paisagem -, assim como a parcela daqueles que, afirmando assim a autonomia da representação em relação à coisa representada, julgam que é possível tirar uma bela fotografia e, *a fortiori*, executar uma bela pintura, com objetos socialmente designados como insignificantes - armação metálica, casca de árvore e, sobretudo, couves, objeto trivial por excelência - ou como feios ou repelentes - acidente de trânsito, balcão de açougue escolhido por alusão a Rembrandt [...], (BOURDIEU, 2007, p.36).

Se atualmente estudar e frequentar um curso de nível técnico ou superior é uma necessidade, entre os anos de 1940 e 1950, a educação formal era utilizada como uma forma de diferenciação entre os sujeitos na sociedade, independentemente do nível de ensino, em virtude da dificuldade de acesso.

Em nosso país, aqueles que ingressavam ou possuíam um certificado de conclusão do ensino secundário já eram considerados indivíduos privilegiados e facilmente era possível conseguir uma vaga no mercado de trabalho que lhes permitisse dela tirar o seu sustento e de sua família. Por outro lado, determinados sujeitos, apesar de possuírem estudo e qualificação, em virtude dos usos e costumes da época, terminavam por não

ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, não colocavam em prática seus conhecimentos e habilidades, como por exemplo, mulheres casadas, que, via de regra, se dedicavam integralmente à família, mas, ainda assim, o fato de possuírem algum estudo lhes dava uma condição diferente na sociedade.

Para Bourdieu, “a disposição estética consegue constituir-se apenas em uma experiência do mundo desembaraçada da urgência, assim como na prática de atividades que tem sua finalidade em si mesmas, por exemplo, os exercícios escolares [...]”, ou seja, conforme o autor, ela pressupõe o distanciamento ao mundo (2007, p. 55). Prossegue Bourdieu no sentido de que “Assim, a disposição estética é a dimensão de uma relação distante e segura com o mundo e com os outros que pressupõe a segurança e a distância objetivas [...]”, e que ela trata-se de uma “expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se objetivamente na relação com expressões engendradas a partir de condições diferentes”, (2007, p. 56).

A História Oral: em busca da compreensão da educação como distinção entre as décadas de 1940 e 1950

No que se refere à utilização, dentre outras, da metodologia da História Oral, deve-se destacar que na presente pesquisa a intenção é que a memória oral não possua um papel de coadjuvante (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 26), mas sim, de fonte com a mesma importância e relevância que as fontes bibliográfica e documental, e pretende-se, através do olhar dos sujeitos investigados e de suas memórias do período acima indicado, conhecer e compreender o contexto social e educacional do Rio Grande do Sul, sem a pretensão da verdade e com a consciência de que ela não é história, “mas que nutre a pesquisa e produz uma História” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 28).

De acordo com Grazziotin e Almeida (2012, p. 33), no processo de pesquisar História da Educação utilizando História Oral como metodologia e acervo oral como fonte de dados é importante analisar o documento escrito e oral “de forma interligada e problematizada no contexto em que aparece.” Por outro lado, deve-se ter em mente que, apesar de memória e História Oral se aproximarem, não pode ser confundida uma com a outra, pois a memória constitui-se em documento, enquanto que a segunda trata-se da metodologia aplicada, objetivando “operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado” (2012, p. 35-36).

Além do mais, deve-se destacar que a pesquisa com a História Oral exige

conhecimento do pesquisador, e quando utilizada essa metodologia no âmbito da História da Educação especificamente, oportuniza um “certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 36).

O estudo contará com quatro sujeitos da pesquisa, os quais serão entrevistados. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, não foi percebida a necessidade de realizar um número maior de entrevistas. Tendo em vista que este trabalho refere-se a uma pesquisa que se encontra em andamento, as entrevistas ainda não foram realizadas.

Entretanto, os entrevistados já foram definidos e se enquadram no perfil proposto. Em primeiro lugar, cursavam o ensino secundário entre as décadas de 1940 e 1950 em instituição de ensino localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Há sujeitos tanto do sexo feminino, como masculino. Alguns fizeram curso de Ensino Superior e outros não. Porém, todos têm formação em ensino secundário e atualmente vivem em Porto Alegre. As entrevistas serão semiestruturadas e terão como referência o seguinte roteiro:

- 1) Qual a sua cidade de origem?
- 2) Qual a sua escolaridade? E a escolaridade dos seus pais?
- 3) Quais as pessoas de seu círculo social/de suas relações que estudavam entre os anos de 1940 e 1950?
- 4) Quais os cursos que eram ofertados nas escolas que você conhecia?
- 5) Que nível de ensino você estava cursando entre 1940 e 1950?
- 6) O curso que você frequentou era em escola pública ou particular/privada?
- 7) Quando iniciou o ensino secundário o Sr.(a) possuía planos de cursar o ensino superior?
- 8) O mercado de trabalho exigia qual nível de escolaridade?
- 9) Você acredita que o acesso ao ensino facilitou o ingresso no mercado de trabalho?
- 10) Qual foi o papel da educação/ensino na sua vida profissional e pessoal?

O Brasil entre 1940 e 1950, história, educação e ensino secundário

A década de 1940 foi marcada, no Brasil, pelo fim do Estado Novo, em 1945. De acordo com Saviani, a Constituição de 1937, vigente até então, determinava como competência privativa da União fixar as bases e definir os quadros da educação nacional, devendo abranger as diretrizes às quais estão subordinadas a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude, de modo que também a educação primária estaria sob o controle do governo central (2006, p. 35-36).

De acordo com Ribeiro, o país enfrentava diversos problemas internos, e as solicitações de capital estrangeiro eram recorrentes, as quais eram subordinadas a condições onerosas, acarretando a descapitalização interna em diferentes graus, mas permanente, da economia nacional (2010, p. 100).

Nessa época, explica Ribeiro, a orientação político-educacional capitalista ficava explícita no texto constitucional, mais especificamente em seu artigo 129, ao prever a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado (2010, p. 99). No entanto, critica a autora que tal posicionamento não possuía por objetivo contribuir para a superação da dicotomia então existente, entre trabalho manual e intelectual (2010, p. 99). Afirma Ribeiro

Isso equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão de obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do próprio grupo (2010, p. 99).

Com o final do período autoritário, foi necessária a promulgação de uma nova Constituição. Além de versar sobre temas de diversas esferas, a mesma abordou a educação e, de acordo com Hilsdorf (2011, p. 99),

[...] o novo Estado necessitava que a educação escolar concorresse para promover esses valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho - que já circulavam desde os anos 20 - para serem aceitos nacionalmente, por toda a sociedade, como bases de uma nação moderna. A questão que se coloca é que, servindo à nação, servia ao Estado, instituidor da nação. Assim as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização.

Conforme disposto na Constituição Federal de 1946, em seu artigo 5º, inciso XV, alínea d), era de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, bem como, o artigo 6º, dispunha no sentido de que essa competência não excluía a legislação estadual supletiva ou complementar sobre a matéria².

Observa Saviani que, a partir do ano de 1942, ou seja, ainda na vigência da Constituição brasileira de 1937, Gustavo Capanema, na qualidade de Ministro da Educação, passa a interferir nos níveis de ensino, exceto no ensino superior, por meio das denominadas leis orgânicas do ensino³, incluindo os ensinos industrial e secundário,

²Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

³ Também chamadas “Reforma Capanema”.

comercial, no ano de 1943, normal, primário e agrícola, no ano de 1946, tendo sido complementados por meio do surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2006, p. 37).

Faz-se necessário salientar que, ainda de acordo com Saviani, a regulamentação do ensino foi sendo realizada em conformidade com as urgências apontadas pelos grupos que assumiam o poder no país e, portanto, tratava-se de reformas parciais, o que levou à inclusão, no texto constitucional de 1946, de artigo que previa a elaboração de norma com as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de atender a uma demanda da época, como forma de unificação da educação no Brasil (2006, p. 38).

Com isso, o ensino primário restou dividido em ensino fundamental e primário supletivo, sendo que, este último era voltado aos adolescentes e adultos que não puderam frequentar a escola na idade própria. Já o ensino médio, por sua vez, restou organizado, conforme o autor, em dois ciclos, quais sejam, o ginasial e o colegial, sendo dividido nos ramos secundário e técnico-profissional (2006, p. 37-38).

No entanto, o caminho até a finalização da lei de diretrizes e bases foi longo, tendo sido concluído no ano de 1961, cuja lei, de número 4.024/61, veio a manter a estrutura até então em vigor (SAVIANI, 2006, p. 38).

A então nova Constituição, em seu artigo 168, determinava que a legislação do ensino adotaria como princípios o ensino primário obrigatório, sendo o ensino primário oficial gratuito a todos; já o ensino oficial ulterior ao primário seria gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.”⁴ Além disso, destaca Ribeiro para o fato de que o artigo antes referido determinava, ainda, a responsabilidade das empresas no que dizia respeito à educação de seus empregados menores e de seus filhos, dependendo do número dos mesmos, se superior a cem (2010, p. 101).

No entanto, Ribeiro observa que, apesar da ampliação da rede escolar entre os anos de 1935 a 1955 ser constante, no que se refere aos docentes e às matrículas, no ano de 1955, cerca de 25% da população em idade escolar encontrava-se sem acesso à escola e, segundo a autora, a referida ampliação do ensino seguiu acompanhada do alto grau de seletividade, além do que, a reprovação acarretava o abandono dos estudos (2010, p. 107).

Especificamente no que diz respeito ao ensino secundário, afirma Ribeiro que no ano de 1945 esse nível de ensino continuava a atender uma população reduzida em

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

comparação ao ensino denominado elementar, cerca de 18,2%, e que o destaque seria o ensino industrial, o qual teria maior procura e também em termos de investimento (2010, p. 09), certamente em decorrência do processo de industrialização do país.

Hilsdorf observa que o ensino secundário acadêmico, o qual era dividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três, foi um dos primeiros a ser regulamentado, pois era reservado às “individualidades condutoras”. Explica a autora que

[...] garantia-se este alvo mediante estratégias de inspeção regular das escolas públicas e incentivo à rede privada, que ministrava ensino pago para mais de 80% dos alunos. Não por acaso, foi dos primeiros a ser regulamentado: para S. Schwartzman, a escola secundária concentrou as atenções da ação estado-novista porque tinha em vista o aluno ideal, ou seja, o homem católico, de formação clássica e disciplina militar, que formaria as camadas superiores. Não se aceitava a co-educação e as classes femininas foram conformadas à função de preparação para a vida doméstica. (2011, p. 101)

E segundo a autora, o ensino técnico no período possuía um caráter formador, pois era organizado em ciclos e oferecia formação continuada, incluindo matérias humanísticas, juntamente com as matérias específicas de natureza técnica, sendo que, por ser explicitamente destinado às camadas populares, a criação de tais cursos em nada alterou a tradicional dicotomia entre o ensino das elites e o ensino popular (2011, p. 102).

Nesse contexto, pretende-se analisar, ainda, a relação entre a educação formal e o mercado de trabalho, dado o contexto político e econômico do país.

Considerações finais

Os resultados da presente pesquisa são parciais, pois o trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento. Optou-se por incluir, na parte final do trabalho, a análise das entrevistas a serem realizadas com os sujeitos cujo perfil foi mencionado anteriormente, como forma de efetuar o fechamento da pesquisa, à luz dos apontamentos dos teóricos estudados, possibilitando a contextualização com a teoria, mais especificamente, a educação formal como elemento de distinção, confrontando as respostas dos entrevistados, seus relatos e as situações por eles narradas com as informações apuradas por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a fim de compreender como era a relação dos sujeitos com a educação formal no período relativo ao recorte temporal objeto da pesquisa, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, no qual nasceram e estudaram os entrevistados.

Através do olhar dos sujeitos investigados e de suas memórias individuais do período que, juntas, permitem a construção de uma memória coletiva, entendemos que se torna possível conhecer as aspirações, sentimentos, expectativas, emoções e frustrações

dos entrevistados, assim como seus valores na época objeto de estudo, mas sem a pretensão de encontrar a verdade e estando ciente das limitações ao utilizar a metodologia da História Oral, diante do fato de que sem se basear de forma engessada nos marcos históricos tradicionalmente utilizados.

Ou seja, busca-se, por meio da utilização da metodologia da História Oral, apurar as impressões e os sentimentos não apenas dos entrevistados, mas também de seu meio familiar e do meio social em que viviam acerca da educação formal como elemento de distinção entre os anos de 1940 e 1950.

A partir das entrevistas, que envolverão sujeitos que atualmente contam com aproximadamente oitenta anos de idade, acreditamos que será oportunizado à pesquisadora conhecer a visão dos entrevistados sobre o contexto social e educacional do período em que frequentavam o ensino secundário, em instituição de ensino localizada na Capital do Rio Grande do Sul ou em cidade do Interior do Estado, e o papel desempenhado pela educação formal em suas vidas no período relativo ao recorte temporal objeto da pesquisa e, ainda, a relação entre a educação formal e o mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19.9.1946, republicado em 25.9.1946 e 15.10.46. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007, 560p.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Romagem do tempo e recantos da memória: Reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21. ed., Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval et al. *O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro*. In: _____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed., São Paulo:

Cortez, 2007.

IMAGEM E FORMAÇÃO RELIGIOSA: A PRÁTICA DE DISTRIBUIR SANTINHOS NOS RITUAIS CATÓLICOS (SÉCULO XX)

Luciane Sgarbi Grazziotin

PPGE- UNISINOS

Lusgarbi@terra.com.br

Maria Helena Camara Bastos

PPGE-PUCRS

mhbastos@pucrs.br

Resumo

O presente estudo foi realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS com documentos provenientes do acervo de obras raras denominado Memorial Jesuíta. Entre livros e documentos raros, o acervo abriga seis álbuns contendo séries de *santinhos* pertencentes, originalmente, à Biblioteca do Colégio Máximo, Cristo Rei, Província do Brasil Meridional S. J. São Leopoldo, o qual deu origem à referida Universidade. Esses álbuns faziam parte dos materiais da instituição para consulta e/ou encomenda, para as paróquias e para as escolas em que atuavam. No suporte localizado, os modelos de *santinhos* estão colados enumerados de acordo com as séries a que pertencem, em um processo artesanal de colocar as imagens, organizadamente, seguindo um critério de pertencimento a cada categoria. A pesquisa analisa o ato, aparentemente banal, de distribuir “lembranças” nas cerimônias religiosas. Tem por objetivo identificar a produção gráfica do conjunto de santinhos localizados nos álbuns no Memorial Jesuíta e compreender determinados aspectos relacionados às práticas de utilização dessas imagens como evocadoras de uma memória social relacionada aos rituais católicos e seu potencial de civilidade cristã. As imagens agregam, sobretudo, duas perspectivas mnemônicas: uma que diz respeito à materialidade do documento e outra relacionada ao seu valor simbólico na cerimônia religiosa. Constatamos que a prática de dar *santinhos* não estava restrita, na Igreja Católica, ao ritual da Primeira Comunhão, mas também fazia parte do rito de morte e missa de sétimo dia, do batismo, da crisma, de festas ligadas às datas de casamento e de seus desdobramentos como bodas de prata, de ouro, de cristal, de consagração religiosa de sacerdócio, de festas religiosas organizadas por patronesses leigos; imagens de santos e orações destinadas à obtenção de uma graça: a cada ritual católico, um *santinho* correspondente à celebração. Nesse estudo, foi possível compreender que o conjunto de documentos produziu, historicamente, modos de subjetivação, ou seja, práticas de constituição do sujeito que aparece como objeto de determinada relação de conhecimento e poder.

Palavras-chave: Santinhos católicos, Artefatos culturais, Rituais católicos.

1- INTRODUÇÃO

O “retorno ao arquivo” às vezes é penoso: depois do prazer físico da descoberta do vestígio vem a dúvida mesclada à impotência de não saber o que fazer dele. (FARGE, 2009, p, 18)

Não por acaso iniciamos o texto com essa epígrafe; foi uma escolha diretamente relacionada ao momento em que esse estudo principia. Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, há um acervo de obras raras denominado Memorial Jesuíta¹. Por ocasião de uma visita a esse espaço, organizada em virtude de um projeto de pesquisa que visa a mapear acervos documentais da região do Vale do Rio dos Sinos, “esbarramos” em um conjunto de álbuns que, em um primeiro momento, julgamos serem fotografias. Uma breve olhada, por curiosidade, indicou constituírem-se de séries de *santinhos*², caprichosa e sistematicamente colados em páginas e páginas de seis álbuns. Deprendemos que eram catálogos para encomendas, pois também havia algumas notas fiscais e lista de valores para venda.

Foi, de fato, um prazer nos depararmos com um conjunto de imagens pouco comuns na forma em que estavam organizadas. Ao sair do local, a empolgação com a materialidade encontrada mobilizou-nos a fazer um estudo; porém, em acordo com o sentimento narrado por Farge (2009), com o passar dos dias instalou-se um anseio que mesclava a dúvida e a impotência de não se saber muito bem o que fazer desses documentos.

Diante do farto material já selecionado e de consulta a acervos particulares, começamos a refletir sobre as possibilidades de pesquisa para a História de modo geral e, especialmente, para a História da Educação, uma vez que se relacionam com o cotidiano da fé católica que, em nossa sociedade, está intimamente ligado ao contexto da escola, mesmo tomando-se como referência temporal o século XX.

No que diz respeito ao processo de escolarização, no Brasil, os ideais republicanos que postulavam, na legislação, uma escola pública e laica, não se efetivaram no cotidiano da escola, uma vez que, por inúmeras razões, presenciamos, desde a criação dos grupos escolares, no final do século XIX início do século XX, a escola pública ser espaço de formação religiosa católica. As salas de aula das escolas públicas

¹O *Memorial Jesuíta Unisinos* (2009), vinculado à Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo/RS, preserva o acervo sobre imigração reunido pelos pesquisadores do Núcleo de Estudos Teuto-Brasileiros, vinculado ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade. O memorial reúne ainda coleções históricas referentes à memória e à história da atuação dos jesuítas na América Latina (Obras raras, dos séculos XV ao XIX; coleção Cristo Rei, referentes às áreas de Teologia, Filosofia, História da Igreja, História, Geografia, Literatura; Coleção Antonio Vieira, reunião das bibliotecas dos colégios, seminários, paróquias e outras instituições jesuíticas; Coleção Santo Inácio de Loyola, periódicos do século XIX e XX; Arquivos pessoais de jesuítas; Arquivos Institucionais) (ARENDDT, 2012, p. 559-562)

² Segundo o Dicionário Houaiss (2005, p. 2.513), o verbete *Santinhos* se refere a uma “pequena imagem que representa a figura humana de Cristo, Virgem Maria ou de um santo; por derivação: pequeno prospecto de propaganda eleitoral com retrato e número do candidato”.

costumavam ser o local para a formação das crianças que iam fazer a primeira comunhão, lugar no qual o pároco ia tomar a confissão, espaço em que imagens de santos católicos e crucifixos eram encontrados com regularidade.

Estudos indicam que, “nas décadas de 1940 e 1960, os professores municipais recebiam instrução das autoridades eclesiásticas para ministrar a disciplina, sendo essa, ao que tudo indica, de caráter confessional. Os cursos ocorriam na sede da prefeitura, nos Grupos escolares ou nas escolas particulares” (GRAZZIOTIN, 2008, P. 181).

Por meio de um olhar atento aos álbuns e às séries que se seguiam dispostas em cada um deles, constatamos que a prática de dar *santinhos* não estava restrita, na Igreja Católica, ao ritual da Primeira Comunhão, mas também fazia parte do rito de morte e da missa de sétimo dia; do batismo, da crisma; de festas ligadas às datas de casamento e de seus desdobramentos como bodas de prata, de ouro, de cristal; de consagração religiosa de sacerdócio; de festas religiosas organizadas por patronesses leigos: a cada ritual católico, um *santinho* correspondente à celebração.

O ritual de entrega de *santinhos* está ligado, ainda, a outras finalidades de expressão de religiosidade, como aqueles destinados aos distintos santos e santas da Igreja Católica, com orações específicas para o anjo da guarda, à criança, às vocações e, mais recentemente, ao vestibulando, entre outras graças do mundo contemporâneo.

Em decorrência da análise das imagens selecionadas, observamos que a maior variedade de imagens de *santinhos* e, portanto, seu oferecimento, ocorre por ocasião dos sacramentos: crisma, primeira comunhão, confirmação, batizado e casamento; nesse sentido, ficaram vulgarmente conhecidos como “lembrancinhas”. A variedade de imagens indica que são também entregues em missas em honra a um santo de devoção para realização de novenas. Ou seja, são inúmeras as ocasiões, e não se poupa oportunidade nos rituais católicos de se oferecer os *santinhos*.

As Memórias de Primeira Comunhão, imediatamente, remetem à lembrança da prática da troca de *santinhos* com os colegas, à distribuição aos familiares e amigos; o mesmo acontece com a crisma e com o batismo. Desse último, certamente não se tem a memória do fato; mas, muito provavelmente, guardemos uma lembrança em papel, oferecida pela paróquia na qual o batismo ocorreu.

Os *santinhos* estão presentes no ritual de primeira comunhão desde o século XVIII – inicialmente, em branco e preto, colorindo-se gradativamente. Os materiais em que eram confeccionados e os textos também variaram ao longo do tempo, como assinala

Megnac (2008). O que ocorre desde o século XVIII foi a proliferação de situações em que esses passam a ser oferecidos.

2- Do artefato que simboliza a fé católica ao documento histórico

À decisão de analisar os álbuns veio acompanhada de dois questionamentos iniciais: de onde vieram os álbuns? Quando vieram para o arquivo? Essas questões não foram elucidadas pela arquivista do Memorial, pois pouco soube nos dizer sobre a procedência desse singular conjunto de imagens. Mesmo sem essas respostas, percebemos sua potência como um documento relacionado às práticas religiosas vinculadas ao catolicismo, à civilidade cristã e a educação religiosa católica em um contexto amplo.

Nesse sentido, outras perguntas se configuraram: qual teria sido a finalidade desses artefatos cristãos no seu tempo? São anteriores, portanto, à institucionalização no acervo que os abriga. Em que situações eram distribuídos? Quem os produzia? Que rupturas e/ou permanências há na prática de se distribuir lembranças cujas imagens evocam toda uma iconografia cristã católica? O que as imagens e textos comunicam? Que héxis religiosa expressam? O estudo das imagens, estampadas nos santinhos³, permite analisar como as representações das práticas de religiosidade e devoção são dispositivos de formação religiosa e de religiosidade católica que produzem sentidos de piedade, compaixão, solidariedade, entre outras formas de suscitar sentimentos desejáveis em uma perspectiva de fé cristã.

Além das questões ritualísticas, pode-se também considerar aspectos referentes à sua fabricação e circulação: quem desenhava? Onde eram vendidos? Onde eram comprados? As diferentes dimensões de análise desses documentos compõem um universo de representações que figuram na simbologia cristã. São signos utilizados, de modo geral, pela Igreja Católica para perpetuar a memória de seus rituais, da hagiografia⁴ e da simbologia espiritual que enfatiza a fé cristã católica, criando aquilo que Meneses denomina de “pedagogias da devoção” (2004).

A prática de oferecer uma lembrança em celebrações católicas permanece até os nossos dias – nesse caso, sem grandes mudanças, tanto no sentido simbólico como na

³ Na Itália, localizamos um estudo similar de Turchini (1992)

⁴ Significa Biografia ou estudo da biografia de santos; para Sani (s/d), a vida dos santos, por muitos séculos, tem representado um dos principais instrumentos de alfabetização e de transmissão de conteúdo moral e de modelo educativo ideal.

sua materialidade. Considerando a História como o estudo das mudanças, para entendê-las temos de buscar compreender os diferentes processos, muitos dos quais foram interrompidos; outros tantos chegam aos nossos dias repaginados esteticamente, mas perpetuam práticas cujos objetivos permanecem constantes.

Este estudo pretende analisar o ato aparentemente banal de distribuir “lembranças” nas cerimônias religiosas. Tem por objetivo identificar a produção gráfica do conjunto de santinhos localizados em seis álbuns no Memorial Jesuíta, de modo a compreender determinados aspectos relacionados às práticas de utilização dessas imagens como evocadoras de uma memória social relacionada aos rituais católicos e seu potencial de civilidade cristã. As imagens agregam, sobretudo, duas perspectivas mnemônicas: uma que diz respeito à materialidade do documento, e outra relacionada ao seu valor simbólico na cerimônia religiosa.

Segundo Farge, “o arquivo petrifica esses momentos ao acaso e na desordem; aquele que lê, que o toca ou que o descobre é sempre despertado primeiramente por efeito de certeza. A palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio deixado torna-se representações do real” (2009, p. 18). De fato, o encontro com os álbuns dos *santinhos* foi inteiramente ao acaso; não se constituiu em uma procura específica. Porém, a partir da eventualidade de um instante, produziu-se a possibilidade de entendimento do objeto encontrado. Esse objeto se configura em vestígio de uma intencionalidade de tempos pretéritos sobre a qual, em um primeiro momento, só se pode especular. No entanto, a partir da análise destes suportes de imagens sagradas, foi possível construir um regime de verdade para entender determinadas dimensões desse documento.

Segundo Ulpiano de Menezes,

O objeto antigo, obviamente, foi fabricado e manipulado em tempo anterior ao nosso, atendendo às contingências sociais, econômicas e culturais desse tempo. Nessa medida, deveria ter vários usos e funções, utilitários ou simbólicos. No entanto, imerso na nossa contemporaneidade, decorando ambientes, integrando coleções ou institucionalizado no museu, o objeto antigo tem todos os seus significados, usos e funções anteriores drenados e se recicla, aqui e agora, essencialmente como objeto-portador-de-sentido. (1992, p. 12).

Os álbuns como suporte de uma cultura católica, certamente, carregam singulares dimensões de uma memória social; eles integram e integraram, em determinada época, uma sociedade de consumo à qual pertenciam. A questão é pensar:

que sentidos é possível atribuir-lhes no momento em que se tornaram parte da memória religiosa? Responder a esse questionamento é o desafio desse estudo.

3. Coleções em álbuns: iconografia da fé católica/imagens em papel

João do Rio (1881-1921), na crônica “Orações” (2008), critica a prática da venda de orações que eram impressas e vendidas no Rio de Janeiro em grandes livrarias, nos alfarrabistas, exportadas para as províncias em grossos maços ou simplesmente manuscritas. Assinala que há orações para diferentes finalidades, com o objetivo de auxiliar “os homens a viverem no mistério das palavras conciliadoras”. Muitas orações foram e são, até os dias atuais, impressas em santinhos. Pode-se questionar a escala ou os suportes, mas é possível afirmar que essa prática cultural religiosa permanece até hoje.

Este estudo de um dos objetos da cultura material relacionada ao ideário cristão católico – os *santinhos* – permite-nos compreender o comportamento e as ideias de uma determinada época quanto às expressões de religiosidade. Barbury (1995) propõe analisar os símbolos, ornamentos e marcas; descobrir quem produziu e seu método; descobrir quem foram seus consumidores, com o objetivo de não naturalizar seus usos e permanências, desde sua produção, circulação, consumo e significações (apud PAZ, 2015, p.16).

3.1 – A materialidade do documento

Inicia-se a análise pela materialidade constituída, como já mencionado, por seis álbuns localizados no Memorial Jesuíta/Unisinos, os quais apresentam determinadas características.

Em todos os álbuns, existe um carimbo que identifica o pertencimento original: Biblioteca do Colégio Máximo, Cristo Rei, Província do Brasil Meridional S. J. São Leopoldo, origem da Universidade⁵. Como o Colégio Máximo constituía-se em seminário

⁵ O primeiro colégio criado pelos jesuítas no Rio Grande do Sul foi o Colégio Nossa Senhora da Conceição, inaugurado em 1866, mas somente passa a funcionar em 1869, em São Leopoldo. “Inicialmente pensado como seminário para formação de sacerdotes e como seminário para formação de professores para atender as escolas nas comunidades coloniais” (RAMBO, 2009, p.20). De 1877 a 1912, passa a Ginásio Conceição (internato), preparando os alunos para os “exames parcelados”, que eram realizados em Porto Alegre. Em 1890; é equiparado ao Colégio Pedro II. Em 1913, transforma-se em Seminário Provincial/Central (Maior e Menor), até 1956, tendo atendido 7.188 alunos, único centro de formação dos padres jesuítas. Nos anos 1940, é criado o Colégio Máximo Cristo Rei, onde foram instalados os cursos de Teologia e Filosofia, em 1943. Em 1953, é fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cristo Rei, germe da Universidade Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, que data de 1969. Sobre isso, ver Rambo (2009).

maior de formação de religiosos, intui-se, uma vez que apresentam valor de custo, que esses álbuns faziam parte dos materiais da instituição para consulta e/ou de encomenda, para as paróquias e para as escolas em que atuavam.

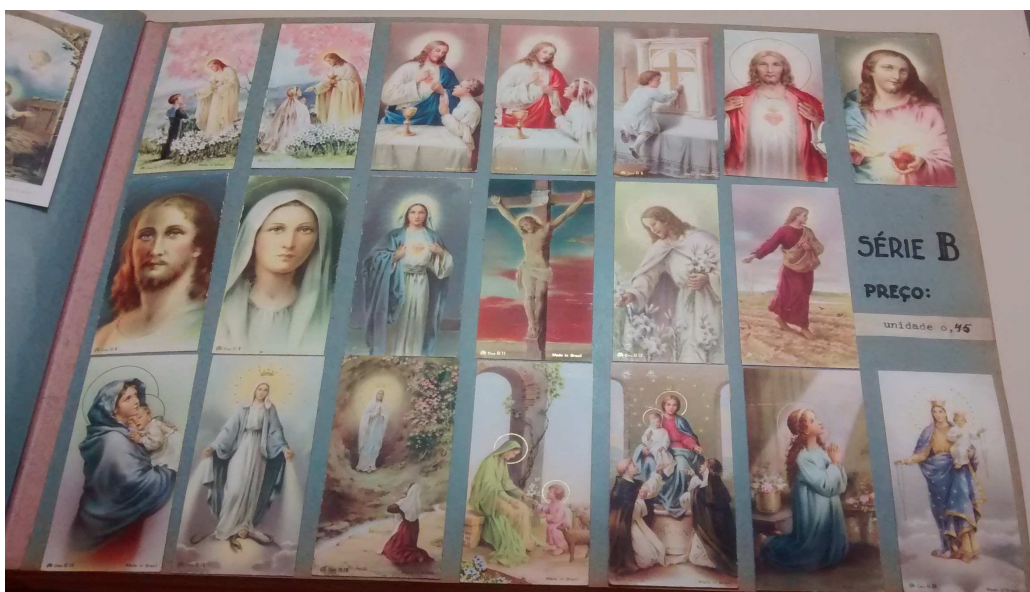
A designação de “álbuns”, por nós atribuída, decorre do fato de ter sido utilizado, como forma de mostruário, o mesmo suporte destinado às fotografias. Desse modo, os modelos de *santinhos* estão colados e numerados de acordo com as séries a que pertencem, em um processo artesanal de colocar as imagens, organizadamente, seguindo um critério de pertencimento a cada categoria. O álbum identificado como “Ambrosiana Azul”, por exemplo, possui 78 páginas, capa dura, azul, com lombada vermelha. É composto de 25 séries com 1160 santinhos, em preto e branco e coloridos.

Imagem 1 – conjunto de seis álbuns.



Fonte: Memorial Jesuíta Unisinos – 2015.

Imagem 2- Álbum Ambrosiana Azul e vermelho aberto.



Fonte: Memorial Jesuíta Unisinos – 2015.

Quadro 1. Características materiais dos álbuns⁶

Álbuns	Nº de páginas	Nº de séries	Nº de santinhos em preto e branco	Nº de santinhos coloridos	Total de santinhos
Ambrosiana Azul	78	25	349	811	1160
Aparecida Verde	43	16	237	325	562
Ambrosiana	76	22	0	1269	1269
Josef Eis (1968)	19	18	0	111	111
Josef Eis	28	11	0	213	213
Aparecida Bege	53	44	700	147	847
TOTAL		135	1286	2876	3162

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Em dois dos seis álbuns, constam documentos anexos provenientes das gráficas que os produziam e que nos permitiram algumas pistas. Com endereço na cidade de São Paulo/SP, há quatro gráficas que mantêm correspondências e enviam tabelas de preços: Reproduções Artísticas Maria José, Artes Gráficas Alceste Campacci, Oficina Gráfica Arte Sacra Aparecida e Josef Eis (1968)⁷. As listas de preços e correspondências, conservados no interior dos álbuns, possibilita identificar que abarcam o período entre os anos de 1940 a 1960.

Na gráfica *Reproduções Artísticas Maria José*⁸, consta uma tabela impressa, identificada como “Índice numérico dos santinhos”, sem data, com 80 tipos de imagens, em sua maioria composta por santos, tais como: São João Baptista, Santa Cecília, São Roque, Santa Terezinha, e Bodas Sagradas, entre tantos outros. Ainda constam vinte diferentes tipos das lembranças de primeira comunhão, separadas por gênero, identificadas por letras: JC (Jesus Cristo) e HF – dessa última sigla, não foi possível saber a significação.

O estabelecimento *Artes Gráficas Alceste Campacci*, cuja correspondência data de 1945, recomenda que o pedido seja feito de imediato, para que assim possam ter todo o sortimento de imagens em virtude de ser “uma época de muita venda”. Essa mesma gráfica envia tabela de preços em folha impressa, na qual é possível observar alguns desígnios específicos das imagens: luto simples, luto duplo, diploma de primeira comunhão, crisma, casamento, diploma da Pia União das Filhas de Maria e diploma da

⁶ O nome dos álbuns foi designado levando-se em conta suas características físicas.

⁷ Josef Eis; inferimos que seja uma empresa, porque há dois álbuns com uma etiqueta com o endereço: Rua Humberto IN, Vila Mariana/São Paulo. Mas não conseguimos obter nenhuma informação sobre os catálogos.

⁸ Consta, abaixo do nome, a propriedade da Gráfica: Joaquim Octavio Mattos Penteado. Caixa Postal, 4710, situada na rua Dr. Ricardo Batista, 140, 1º andar/São Paulo/SP.

Pia União de Santo Antonio. As imagens de luto são as únicas que não são coloridas; na descrição, consta a informação que as imagens são em “preto sépia” com fundo creme.

A *Oficina Gráfica Arte Sacra Aparecida*⁹ envia lista de preços e modelos, escrita à máquina, com data de 1946. Os fins a que se destinam as imagens pertencem a sete coleções: Os sete sacramentos, O grande mistério, As sete palavras, Os dons do Espírito Santo, O Padre Nosso, Os bem-aventurados e os Mistérios de Belém. Ainda constam diploma e certidão de batismo, diploma de casamento e diploma dos “Filhos de Maria”.

Imagem 3- Lista das gráficas com modelos e preços.

OFICINAS GRÁFICAS ARTE SACRA APARECIDA		REPRODUÇÕES ARTÍSTICAS Maria José	
APARECIDA - ESTADO DE SÃO PAULO		PARA PEDIDOS TELEFONE 2440	
Nova Lista de preços em 20 de julho de 1946			
Estampas pequenas	0 Cento	INDICE NUMERICO DOS "SANTINHOS" 1 - Inaculada Conceição 2 - N. S. das Graças 3 - Coração de Jesus 4 - Coração de Maria 5 - São José 6 - Santo Antonio 7 - 1ª Comunhão HF menina 8 - 1ª Comunhão HF menina 9 - 1ª Comunhão AB menina 10 - 1ª Comunhão AB menina Entrega - IMEDIATA 11 - N. S. das Dores 12 - N. S. de Fátima 13 - N. S. de Aparecida 14 - N. S. do Carmo 15 - N. S. do Rosário 16 - N. S. de Lourdes 17 - São João Evangelista 18 - Santa Rita de Casia 19 - Anjo da Guarda 20 - Menino Jesus Entrega - IMEDIATA 21 - 1ª Comunhão HF menino 22 - 1ª Comunhão HF menina 23 - 1ª Comunhão HF menina 24 - 1ª Comunhão HF menina 25 - 1ª Comunhão JC menino 26 - 1ª Comunhão HF menino 27 - 1ª Comunhão JC menino 28 - 1ª Comunhão JC menino 29 - 1ª Comunhão JC menino 30 - 1ª Comunhão JC menina Entrega - IMEDIATA 31 - N. S. Anunciadora 32 - São Sebastião 33 - São Vicente de Paulo 34 - Crucifixo 35 - N. S. das Graças (três) 36 - Coração de Jesus (busto) 37 - São Roque 38 - 1ª Comunhão JC menino 39 - 1ª Comunhão JC menino 40 - 1ª Comunhão JC menino Entrega - AGOSTO 41 - São João Batista 42 - Sagrada Família 43 - São Benedito 44 - Santa Teresinha 45 - São Jorge 46 - São Francisco 47 - Santa Ignês 48 - 1ª Comunhão JC menina 49 - 1ª Comunhão JC menina 50 - 1ª Comunhão JC menino Entrega - AGOSTO 51 - Sant'Ana 52 - Santa Cecília 53 - São Luís 54 - N. S. do Bom Parto 55 - Santa Catarina 56 - Santa Luiza 57 - São Cosme e São Damião 58 - São Dom. Jesus de Piapara 59 - São Cristóvão 60 - N. S. da Penha Entrega - SETEMBRO 61 - São Geraldo 62 - Santa Barbara 63 - Mater Dolorosa 64 - São Pedro 65 - Santa Cécia 66 - São João Bosco 67 - São Paulo 68 - N. S. do Socorro Perpetuo 69 - N. Senhor do Bonfim 70 - Coração de Maria (busto) 71 - Santo Ovídio 72 - Santo Espelido 73 - São Miguel 74 - Mãe Poderosa 75 - Santa Elzeira 76 - São Bento 77 - São Joaquim 78 - São Dom. Jesus do Iguaçu 79 - Nossa Senhora 80 - Anjo Gabriel Entrega - NOVEMBRO	
" cremes	Cr \$ 5,00		
" com friso dourado	12,00		
" coloridas	12,00		
" liturgicas	18,00 (15,00)		
" nº 500 a 509	24,00 (20,00)		
" de luto duplas	15,00		
" " simples	15,00		
Cartões grandes	25,00		
" medios	22,00		
" pequenos	20,00		
" duplos	30,00		
Folhetos cremes papel nacional	15,00		
" " " couché	18,00		
" " papel branco	15,00		
Coleções:	Cada livro		
Os Sete Sacramentos	3,00		
O Grande Mistério	2,00		
As Sete palavras	2,00		
Os Dons do Espírito Santo	2,00		
O Padre Nosso	1,50		
As Bem-aventuradas	2,00		
O Mistério de Belém	1,50		
Diplomas de Batismo e Casamento	120,00		
" " Filhos de Maria	120,00		
Certidão de Batismo e Casamento	25,00		

Fonte: Acervo Memorial Jesuíta - 1946

Quanto à venda desses artefatos, para o período que compreende nosso estudo, temos algumas pistas de quem os comercializava em Porto Alegre. Por exemplo, a *Livraria Selbach e Cia*¹⁰ tinha como “especialidade” a venda de componentes de cultos e

⁸ Algumas pistas nos indicam que é hoje a empresa Editora Santuário. As informações sobre o Museu Nossa Senhora Aparecida, criado em 1952, indicam que este se instalou em uma pequena sala cedida pelas Oficinas Gráficas de Artes Sacras de Aparecida (hoje Editora Santuário), que funcionava no convento das Irmãs Canisianas, em Aparecida. A Editora Santuário foi fundada em 1900 com um objetivo pastoral, ou seja, facilitar, por meio da imprensa, a evangelização, principalmente dos mais pobres. A fundação da Editora liga-se ao Santuário de Nossa Senhora Aparecida, unindo a fé do peregrino com um veículo de comunicação. Aí nasceu o Jornal Santuário de Aparecida, que, em todo este tempo, nunca deixou de ser impresso. <http://khristianos.blogspot.com.br/2014/09/museu-nossa-senhora-aparecida-completa.html>; <http://www.a12.com/editora-santuario/institucional/detalhes/historia>

¹⁰ Sobre esse aspecto, ver Arriada e Tambara (2012).

mercadorias religiosas: “cálice, missais, rosários, castiçais, imagens, estátuas, etc.” (BATISTA, 2008, p. 61). Nas listas encontradas junto aos álbuns, consta para a venda, além dos santinhos, livretos com orações, selos religiosos, postais, marcadores de livros e jogos da Via Sacra.

A Pia Sociedade de Filhas de São Paulo/Irmãs Paulinas fazem 100 anos de fundação em 2015. Chegaram ao Brasil em 1931 e estão, há 80, anos em Porto Alegre/RS. Mantiveram uma gráfica até os anos 1980¹¹, ano em que esta foi transferida para São Paulo, onde eram impressos os textos dos *santinhos*. O estabelecimento imprime diferentes santinhos, cartões, marca-livros, livros e demais artefatos com fins religiosos. No Catálogo “Mensagens Comemorativas” de 2004¹², o texto introdutório, na contracapa interna, traz o objetivo desses artefatos de devoção:

Todos os dias somos agraciados com bênçãos, alegrias, surpresas... Claro, também temos períodos de sombras, de dificuldades... Em momentos de rara beleza ou de extrema dor, geralmente nos faltam palavras. Postais, cartas e cartões acabam sendo uma forma singela de demonstrar nosso amor, nossa solidariedade, nosso carinho e nossa esperança aos amigos, colegas de trabalho, pais, mães, namorados... Trazem mensagens não para dar notícias, repetir coisas já conhecidas e sabidas, mas para que mãos separadas se toquem ao tocarem o mesmo papel...Paulinas Editora apresenta neste catálogo seu acervo de cartões, marcações de páginas, postais, pôsteres e orações para diversas ocasiões, como aniversário, casamento, batismo, formatura, Natal, Dia dos Pais, Dia das Mães, etc. Celebrar a beleza da vida, valorizando suas várias etapas e momentos, é como reger uma grande sinfonia que nos faz vibrar e exultar.

Também podemos inferir que as paróquias, onde eram realizadas a catequese e a Primeira Comunhão, vendessem santinhos às famílias e indicassem alguma tipografia que estava personalizada no verso da imagem com letras douradas ou em preto.

Com relação à materialidade dos suportes encontrados no Memorial Jesuíta, o número de páginas de cada álbum varia de 19 a 78 páginas. Todos os álbuns estão divididos em séries cujo número varia de 11 a 44. É interessante analisar que as séries são identificadas por letras do alfabeto e nomes. A, exemplo tem-se: II FC, Crisma Pr244, Crisma Josef Eis. Também são identificadas por nomes em latim, como é o caso de: Agnus, Antiqua, Aurora, Cielo, Dileta, Fides, Gratia, Fieles, Tax, Rosa, Furris, Marca Livros, Carnet Z. Essas séries aparentemente não se caracterizam por terem elementos distintos, pois os *santinhos* que as compõem são similares aos demais. Pode-se pensar

¹¹ A Irmã Jurema, entrevistada para esse estudo, informou que, além de imprimirem os santinhos, também os personalizavam na gráfica situada na Avenida Aparício Borges, em Porto Alegre.

¹² A prática de imprimir Catálogos anuais se inicia nos anos 2000.

que é uma mera classificação para fins de facilitar a identificação quando da encomenda, nominada de acordo com a gráfica que os produzia.

O contrário se percebe na coleção Ambrosiana Azul, na qual se identificam características específicas em cada série. Na série Gracia, todos os *santinhos* são desenhos de crianças; são coloridos alusivos e destinados à primeira comunhão. A série Lieta e Serena traz sempre desenhos de anjos e/ou alusivos à Primeira Comunhão. Já a série Rosetum apresenta 53 imagens coloridas compostas por brasões com símbolos cristãos e, na borda inferior, inscrições de frases em latim, tais como *Agnus qui tollis peccata mundi, templum dei estis*, dentre outras.

Imagem – 5 -Álbum Ambrosiana Azul



Série Lieta e Serena.

Álbum Ambrosiana Azul e Série Rosetum. Álbum Ambrosiana Azul

Na análise dos álbuns, em seu conjunto, constata-se que a grande maioria dos *santinhos* se destina à Primeira Comunhão. O que varia entre eles é a composição gráfica, como podemos observar nas figuras a seguir: mais coloridos; em tons pastéis; preto e branco; cinza, com bordas ou sem; bordas em todo o contorno, em dourado, em vermelho ou em bege; com pequenas flores. Ainda há alguns com bordas somente em um lado, na vertical, com pequenos detalhes, como cachos de uva, bíblias, flores, trigo, corações.

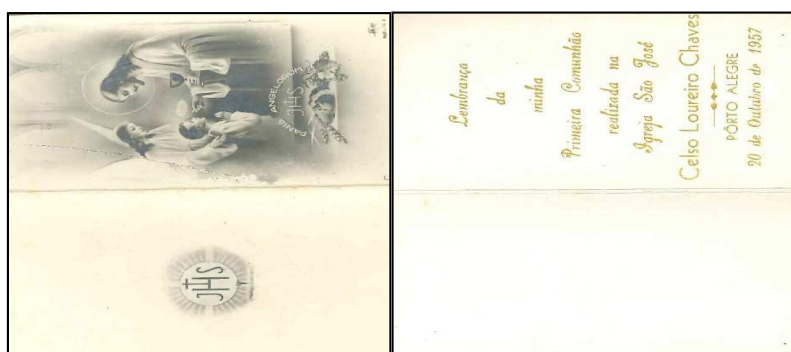
Imagem 6 – Álbum Ambrosiana Azul



De modo geral as lembranças de primeira comunhão de cada série são distintas, específicas para meninos e para meninas.

Quanto ao tamanho, a maioria tem as dimensões que variam de 10 a 12cm de altura X 6 a 7cm de largura, que podemos considerar o padrão. Localizamos, na mesma época, santinhos duplos de tamanhos diferentes (8,5cm X 5cm; 11,5cm X 6,5cm); esses não se encontram nos catálogos. A impressão gráfica também varia: grande parte é impressa na vertical, mas há alguns na horizontal (10,5cm X 6).

Imagem 7 - Modelos duplos



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras, 1957.

Nos catálogos, alguns santinhos trazem escritos em letras douradas ou pretas, mas a maioria não apresenta texto. A venda sem dizeres impressos, em alguns casos, decorre da possibilidade de cada família, ao adquirir certa quantidade, personalizar o texto e identificar o nome do menino/menina. A personalização conferia maior importância à lembrança, que era dada para familiares e amigos.

A partir dos anos 1980, os santinhos trazem o texto impresso e um espaço em que os comungantes se identificavam. Essa mudança faz parte também das novas determinações da Igreja e do Estado, estabelecendo que a Catequese e a preparação à Primeira Comunhão passem a ser realizadas pelas paróquias com catequistas com formação ou não¹³.

Conforme mencionado anteriormente, as imagens estampadas nos *santinhos* podem ser classificadas de acordo com a finalidade a que se destinam: nascimento, batismo, primeira comunhão, crisma, casamento, morte, sétimo dia, bodas, datas alusivas (sobretudo natal e páscoa), dentre outras. Cada uma está associada a determinada iconografia, embora sejam diversificadas em alguns casos; há, porém, predominância de uma ou outra representação.

Paz (2015) utiliza a expressão “imagens-artefatos”, pois são portadoras de significações do mundo social, particularmente de uma religiosidade católica. Procuram expressar diferentes sentidos de religiosidade, de acordo com os eventos a que se destinam. Essa tipologia não está necessariamente identificada nos álbuns, mas em muitas listas de preços. Por exemplo, a lista da “Oficinas Gráficas Arte Sacra Aparecida” discrimina: as estampas – pequenas, cremes, com friso dourado, coloridas, litúrgicas, de luto (simples ou duplas) –; os cartões – grandes, médios, pequenos, duplos –; os folhetos – cremes papel nacional ou papel couché, papel branco –; diplomas e certidão de Batismo e Casamento, diploma de Filhas de Maria. Todos esses produtos eram vendidos pela quantidade mínima de uma centena.

Com preço unitário, estão “coleções”: Os sete sacramentos (batismo, primeira comunhão, crisma, casamento, extrema unção); O grande mistério; As sete palavras; Os dons do Espírito Santo (sete: sabedoria); O Padre Nosso; As bem-aventuranças; O mistério de Belém (ligado às festividades natalinas).

As imagens destinadas à Primeira Comunhão apresentam os símbolos desse ritual estabelecido pela Igreja Católica: a sigla “JHS” (Jesus Hostia Sagrada); o cálice; o pão, o trigo, a uva, o peixe; o anjo; Jesus Cristo; a pomba; o terço; o catecismo. Algumas apresentam o anjo conduzindo o menino ou menina à Igreja, acompanhado de ovelhas. São os mais abundantes nos álbuns e apresentam cores claras em tons pastéis

¹³ Após a implantação da disciplina de Ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas oficiais do ensino primário e médio, a partir dos anos 1960, a catequese passa gradativamente a ser realizada nas paróquias. Sobre isso, ver Ruedell (2005).

Na Crisma, sacramento que ratifica o batismo, e no sacramento da confirmação, os santinhos podem trazer a imagem do Espírito Santo: a pomba e as lágrimas. Nas de natal, aparecem o Menino Jesus na manjedoura, casas com neve, além de todas as representações do presépio. As cores são mais fortes as imagens ricas em detalhes; algumas delas remetem a ideia de “fotografia” e não de desenhos.

As séries que homenageiam santos variam em distintas formas de representação. Destaca-se aqui uma série com moldura dourada e cujo nome do santo de devoção encontra-se abaixo do cartão. Essa série está no álbum Aparecida Verde. Assim como essa, outras imagens são representadas por distintos signos e símbolos, formando um variado conjunto de possibilidades interpretativas de produção de sentidos. A observação atenta de toda a iconografia presente nos santinhos está, invariavelmente, condicionada a uma época. Há ainda santinhos para luto e comemoração de 25 anos de sacerdócio.

Imagem 7 - Álbuns: Josef Eis e Aparecida Verde.



a) 25 anos de sacerdócio



b) Luto



c) Luto



d) Santos de devoção

3.2 - Valor simbólico

A simbologia de cada *santinho* não está vinculada somente a imagem; é um conjunto de características desse artefato que produz determinadas representações: há aspectos relacionados à forma do desenho, há imagem como fotografia ou imitando vitral, imitando madeira. Nas cores, subjaz a intencionalidade do artefato – essa materializada nos tons pastéis utilizados na grande maioria das imagens –, mas também há cores fortes que ressaltam determinados símbolos; há coleções com bordas douradas que conferem a ideia de valor. Em algumas séries que imitam fotografias, nas quais aparecem papas de terminadas épocas, observa-se diferença no traçado do rosto:

mais próximos, com ênfase nas feições, ou mais distantes, com ênfase no que há ao entorno.

Todo esse conjunto se constitui em liturgias e remete a uma determinada “pedagogia de devoção”, para usar um termo de Meneses (2004). A autora entende esse termo como uma “[...] atitude de condescendência por parte de pessoas que sabem sobre a devoção ao santo e ensinam aos que não sabem” (p. 52).

No caso desse estudo, a “pedagogia da devoção” não está condicionada a uma pessoa que ensina a outra, mas ao artefato. Desse modo, a transmissão de sentido está vinculada à imagem impressa no papel; é a própria representação iconográfica que ensina. Ensina uma atitude de civilidade: a presença de alguém em um ritual católico é uma forma e prestigiar aquele que faz a primeira comunhão, a crisma; pode ser também a demonstração de consideração pelo luto. Nesse caso, a retribuição é o oferecimento de uma lembrança da ocasião para alguém quem compareceu.

Cada imagem carrega um discurso, é rica em significados que têm o objetivo de doutrinar o corpo e a mente. Nesse sentido, indica uma conformação adequada para o corpo que tem (ou deverá ter) fé, na postura de erguer as mãos para o alto, ajoelhar-se, baixar a cabeça, dar as mãos, estender as mãos, oferecer flores, no ambiente florido ou tremendamente simples. Em cada imagem, há um conjunto de representações que assinalam para a forma e o dever de ser um bom cristão.

Engendradas em uma iconografia rica em sinais e símbolos, as imagens produzem um processo pedagógico no qual se aprende a ser caridoso, protetor, viver sem luxo, ser respeitoso. Nas imagens analisadas, há uma profusão de formas de exercer o cristianismo católico, repetidas de inúmeras maneiras, que expressam um coletivo de intenções para criar ou preservar os ensinamentos católicos.

A produção, a difusão e a circulação dos *santinhos* constituem-se em uma prática em que, segundo Foucault (2013), o sujeito não aparece como uma instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Nesse sentido, o conjunto de documentos relacionados a esse estudo produz, historicamente, modos de subjetivação, ou seja, práticas de constituição do sujeito que passam a existir como objeto de determinada relação de conhecimento e poder, vinculadas a uma forma de ser cristão e aos modos de consolidar a fé católica, a partir de uma heterogeneidade de elementos que estão presentes no contexto social: “Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto, uma vez que cada um, ao mesmo

tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva” (MANSANO, 2009, p. 111).

Entendemos, portanto, que as práticas sociais de criar modelos e produzir estes artefatos conhecidos como *santinhos*, distribuí-los, comercializá-los, instituir o hábito de oferecê-los nos rituais, colecioná-los, enfim, formam uma arte de civilizar para a fé, construindo, na coletividade, formas de subjetivação.

Considerações para finalizar

As representações imagéticas dos santos da Igreja Católica – em esculturas, pinturas, livros e santinhos – constituem um imenso repertório da religiosidade cristã reivindicada e, ainda, em plena atividade. A articulação entre o conjunto de artefatos, técnicas corporais e imagens visuais produzem apropriações diferenciais na sociedade ocidental, em um processo de (re)significar valores e funções associados a homens e mulheres.

A análise iconográfica permitiu-nos perceber a função social de um artefato do cotidiano dos rituais católicos. Ao serem deslocadas para o lugar de documento, as imagens indicaram distintos elementos de uma herança que, ao ser desnaturalizada e problematizada, sugere um conjunto de possibilidades para a compreensão da manutenção de práticas culturais, de formas de civilidade religiosa, de manutenção e/ou produção de devoção e fé.

A produção desses artefatos, álbuns e santinhos, deu-se por meio de uma prática social, pensada como uma prática ordinária, em um processo de invenção de sentido – “limitada pelas determinações múltiplas que definem, para cada comunidade, os comportamentos legítimos e as normas incorporadas” (CHARTIER, 1994, p. 106).

Os rituais e a utilização dos santinhos, ligados à fé cristã católica, operam ações de atualização para garantir sua manutenção. Podem ser ressignificados, produzidos com outros tipos de papel, com outras cores, podem ser mais simples ou mais elaborados, doados em outras cerimônias, mas permanecem com seu estatuto de representação da fé. Nesse processo, há muitas permanências e algumas transformações; dentre elas, observa-se a modificação da forma de acesso e de comercialização.

Seguindo as tendências contemporâneas, localizamos, pela internet, sites que trabalham com a venda de objetos religiosos, a exemplo dos sites *Santinhos do Brasil*,

*Heliart Gráfica e Editora*¹⁴ e *Gráfica Santana*¹⁵, que oferecem “santinhos de promessa”, “santinhos de papel com oração no verso” e “90 modelos de santinhos com oração, novenas”, “venda de pingentes, escapulários, estatuetas”. O site da *Gráfica Grafar*¹⁶, localizada em São Paulo, oferece uma profusão de *santinhos* com a iconografia dos santos católicos. O site possibilita ordená-los por popularidade, dos mais ou menos populares.

Esse estudo também remete para outras possibilidades de pesquisa, como a análise dos “Álbuns de recordação de Batismo”, “Álbuns de recordação da Primeira Comunhão”¹⁷ e dos livros destinados à preparação desse rito de passagem; professores e/ou catequistas; memórias dos rituais católicos.

Referências bibliográficas

ARRIADA, Eduardo e TAMBARA Elomar. *Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos*. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória 2011. p. 01-11.

BATISTA, Karina Ribeiro. *A Trajetória da Editora Globo*. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Tese de Doutorado em História.

BARBURY, Heloísa Entendendo a sociedade através dos objetos. In: OLIVEIRA, Helena de Salles (Org.) *Museu Paulista: novas leituras*. São Paulo, 1995, p.17-22.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre Práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1994.

FARGE, Arlette. *O sabor do Arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação. Bom Jesus /RS -1913 – 1963*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008, 388.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

¹⁴ http://www.santinhosdobrasil.com.br/?gclid=CKq_7Miq48gCFROAkQodR2QJ4Q. Acessado em 30 de outubro de 2015.

¹⁵ Gráfica Santana. Tradição em impressos e artigos religiosos. <https://www.grificasantana.com.br/produtos/c308/santinhos-de-promessas/milheiro-de-oracao-r-3500.aspx>.

¹⁶ <http://www.grificagrafar.com.br>.

¹⁷ Da mesma forma como são estudados os “Álbuns de Bebê” por Stephanou (2007).

- HOUAISS, Antonio. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- LIMA, Raquel dos Santos Sousa. Sobre Presença e representação nas imagens dos santos católicos: considerações a partir do estudo sobre a devoção à Santa Rita. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 35(1): 139-163, 2015.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2). 2009. 111
- MENEZES, Renata de Castro. Saber pedir: a etiqueta do pedido aos santos. *Religião e Sociedade*, v. 24, nº 1: 46-64. 2004.
- MENEZES, Ulpiano de. A História cativa da memória: para o mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de estudos brasileiros* 34:9 -24, 1992.
- MERGNAC, Marie-Odile. *Communions d'hier et de toujours*. Paris: Archives & Culture, 2008.
- PAZ, Felipe R. *Contri Cultura visual e Museus escolares: as representações raciais no Museu Lassalista (Canoas/RS, 1925-1945)*. Porto Alegre: Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. 189p.
- RAMBO, Arthur Blásio. *Um sonho e uma realidade: Unisinos:1953 – 1969*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- RIO, João do. *A Alma encantada das ruas*. Companhia das letras, São Paulo, 2008.
- RUEDELL, Pedro. *Trajetória do Ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul. Legislação e Prática*. Canoas: UNILASALLE, 2005.
- SANI, Roberto. *Per una storia dell'infanzia e dela sua educazione nell'Italia contemporânea. Interpretazione e prospective di ricerca*. Macerata: Cesco, s/d. mimeo. 23p.
- STEPHANOU, Maria. *Álbuns de Bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960)*. In: VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 2007, Buenos Aires. VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: Libro de resúmenes. Buenos Aires: SAHE - Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007. v. 1. p. 252-253.
- TURCHINI, Angelo. *Ex-voto. Per una lettura dell'ex-voto dipinto*. Milano: Arolo, 1992.

O INSPETOR GERAL DOS ESTUDOS DA CAPITAL, JOAQUIM GAUDIE LEY, COMO REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO: A DELIMITAÇÃO DE SUA FUNÇÃO E INFLUÊNCIAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA MATO-GROSSENSE (1849-1871)

Luiza Fagundes Dias
Universidade Federal de Pelotas
lufagundesdias@gmail.com

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

Resumo

O artigo tem por objetivo central analisar a formulação das funções, bem como a influência, que o Inspetor Geral dos Estudos da Capital, Joaquim Gaudie Ley, possuía na Instrução Pública Primária, na Província do Matto-Grosso, nos anos de 1849 a 1871. Para a realização da pesquisa foi utilizada a metodologia de cunho bibliográfico com a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e analisados os Relatório dos Presidentes de Província dos anos de 1849 a 1871, os Relatórios do Inspetor Geral dos Estudos da Capital, Joaquim Gaudie Ley, dos anos de 1849 a 1871 e, o Regulamento de 30 de Setembro de 1854 para a Instrução Pública no Matto-Grosso. Em virtude do respaldo Legal, oriundo do Regulamento de 30 de setembro de 1854, Joaquim Gaudie Ley, pode principiar uma administração autônoma e influenciar a organização da Instrução Pública Mato-Grossense a partir da década de 1850.

Palavras-chave: Inspetor Geral dos Estudos, Instrução Pública Primária, Província do Matto-Grosso.

Introdução

No ano de 1850, o discurso em torno da Instrução Pública não mudava muito daquele mencionado durante as décadas de 1830 e 1840, haja vista que o Presidente de Província, João José da Costa Pimentel, revelou que a Instrução Pública apresentava as piores condições de oferta, uma vez que esta não progredia e era um setor cujo estado não apresentava nenhum avanço significativo, ou seja, "a instrucção pública nesta província esta de peor condição do que nas outras, podendo-se avançar que he quasi nulla." (MATTO-GROSSO, 1850, p. 08).

Algumas das razões apontadas pelo Relatório de 03 de maio de 1850, para a causa dessa inércia, foram: "1º. A falta de pessoas habilitadas para o magistério; 2º. A insuficiencia ou mesquinhez dos ordenados, que de mais a mais nem pagos são; 3º A falta de convicção em que estão os pais de família de darem conveniente educação a

seus filhos." (MATTO-GROSSO, 1850, p. 08), além da ausência de recursos públicos nos cofres da Província do Matto-Grosso.

Augusto Leverger, entendendo a atual situação de inércia em que se encontrava o ensino da Instrução Pública Primária na Província do Matto-Grosso, iniciou um discurso que apontava a sua falha para executar, a risca, a Lei de n. 8, de 5 de maio de 1837, uma vez que havia ocorrido o afrouxamento do que tinha sido estabelecido inicialmente para a educação formal na Província.

Confesso ingenuamente que não me animei a fazê-la executar rigorosamente, receoso de afugentar do magistério o pessoal existente sem poder achar outro melhor, que o substituísse, ficando assim privada a mocidade indigentes dos meios de adquirir as primeiras noções literárias, que, ainda imperfeitas, são de incontestável utilidade. (MATTO-GROSSO, 1854, p. 23).

Portanto, com esse panorama exposto, o que poderia ser feito para estabelecer o processo de consolidação da Instrução Pública na Província do Matto-Grosso, na década de 1850? Será que o Presidente de Província tinha tempo para conciliar as suas obrigações (no sentido de gerir todos os órgãos públicos existentes na Província do Matto-Grosso) com a organização da Instrução Pública? Será que o Presidente de Província Augusto Leverger agia sozinho nas tomadas de decisões para a Educação Formal? Se ele não pensava na organização da Instrução Pública sozinho, quem pensava com ele? Quem era esse representante que personificava a figura do Estado frente a Instrução Pública na Província do Matto-Grosso? Qual foi o grau de sua influência?

Para responder esses questionamentos foi utilizada a metodologia de cunho bibliográfico com a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), visto que este 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.

Os documentos analisados, foram: os Relatório dos Presidentes de Província dos anos de 1849 a 1871; os Relatórios do Inspetor Geral dos Estudos da Capital, Joaquim Gaudie Ley, dos anos de 1849 a 1871; e, o Regulamento de 30 de Setembro de 1854 para a Instrução Pública na Província do Matto-Grosso¹.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo central, analisar a formulação das funções, bem como a influência, que o Inspetor Geral dos Estudos da Capital, Joaquim

¹ Essas fontes documentais foram localizadas no Arquivo Público do Estado do Mato Grosso e, logo em seguida, digitalizadas e analisadas pela pesquisadora.

Gaudie Ley, possuía na Instrução Pública Primária, na Província do Matto-Grosso, nos anos de 1849 a 1871.

Este artigo é um recorte da tese intitulada "O papel dos Inspectores Gerais na Educação Mato-Grossense: suas funções e influências no processo de consolidação da Instrução Pública (1834-1889)" e, esta vinculada as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa do Centro de Investigação de História da Educação (CEIHE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

O Inspetor Geral dos Estudos da Capital Joaquim Gaudie Ley: suas funções, poderes e autonomia estabelecidos pelo Regulamento de 30 de setembro de 1854

No ano de 1849, foi nomeado como Inspetor-Geral dos Estudos da Capital, o comerciante e político Joaquim Gaudie Ley, que ficou nesse cargo por aproximadamente 22 anos, ou seja, de 1849 a 1871.

Joaquim Gaudie Ley (1818-1876) era proveniente de uma família que possuía muito poder e prestígio na Província do Matto-Grosso, devido a participação de seu pai, Capitão-Mor André Gaudie Ley, como um dos mais atuantes militares no movimento nativista da Rusga, ocorrido em Cuiabá, no ano de 1834 (MESQUITA, 1921).

Com 31 anos de idade (1849), Joaquim Gaudie Ley, iniciou sua carreira pública como chefe de polícia, logo em seguida como juiz municipal, juiz de direito, Inspetor Geral da Instrução Pública da Capital (em novembro) e, depois de três anos, Deputado Provincial pelo Partido Conservador (CASTANHA, 2015). De acordo com o seu inventário de 1876, apesar de suas diversas ocupações nos cargos públicos, Joaquim Gaudie Ley, se dedicava a atividade do comércio que se tornou sua principal fonte de renda (Inventário de Joaquim Gaudie Ley de 1876).

Castanha (2015), apontou alguns ofícios exercidos por Joaquim Gaudie Ley, uma vez que este conseguira conciliar a carreira comercial com inúmeras outras de cunho político e social. Algumas delas foram:

(...) deputado provincial, provedor da Santa Casa de Misericórdia, Juiz de direito e municipal, chefe de polícia, membro da Caixa Econômica e Monte Socorro, secretário da Companhia, Empresário de Teatro, vice-presidente da Província e Inspetor Geral de Instrução Pública por um período de 22 anos (1849-1871). Recebeu o título de Comendador e foi condecorado pelo governo imperial com o oficialato da Ordem da Rosa. O historiador e genealogista José de Mesquita afirma, que ele recusou o título de Barão oferecido pelo Imperador. Para usufruir o referido título teria que fazer uma doação muito generosa em dinheiro a uma instituição de caridade do Rio de Janeiro. Gaudie Ley declarou, que aceitaria o título se esta doação pudesse ser feita para a Santa Casa de Misericórdia de

Cuiabá. Como o Imperador não aceitou a sua proposta, ele renunciou ao baronato. (CASTANHA, 2015, p. 01)

Os inúmeros cargos ocupados por Joaquim Gaudie Ley demonstravam o seu comprometimento direto e pessoal com a Província do Matto-Grosso.

Como a Instrução Pública era considerada um instrumento importante na tarefa de civilizar a população Mato-Grossense, a fim de que esta viesse a alcançar o progresso para satisfazer as expectativas políticas, econômicas, sociais e culturais, Joaquim Gaudie Ley, viu-se empenhado em desempenhar um papel conservador frente a organização e disseminação das escolas primárias e, posteriormente, secundárias na Província.

Destarte, após ter completado cinco anos no cargo de Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, trabalhou em conjunto com o Presidente de Província Augusto Leverger, para sancionar um regulamento que estabelecesse a ordem escolar na Instrução Pública, com o objetivo de definir as funções que cada sujeito deveria executar no contexto de sua prática educativa (professores, alunos, inclusive as funções e poderes do Inspetor Geral dos Estudos) e os procedimentos funcionais que guiarão todas as possíveis práticas escolares no vasto território Mato-Grossense.

Todavia, fica o questionamento: por que houve a necessidade da criação de um regulamento para a Instrução Pública somente depois de cinco anos que o Inspetor-Geral, Joaquim Gaudie Ley, estava no cargo?

Um dos motivos foi porque no ano de 1854, o presidente de Província Augusto Leverger, viu-se incumbido de representar os interesses da Província do Matto-Grosso frente a não aceitação política para a utilização dos rios Paraguai e Paraná, na efetivação da expansão do comércio Mato-Grossense com outros países e províncias e, até mesmo, com municípios e freguesias longínquas e de difícil acesso por terra que faziam parte da sua territorialidade². Assim, Leverger teve que ir para a fronteira do Baixo Paraguay, e ali ficou por cerca de dois anos consecutivos, com a tentativa de conseguir um tratado de amizade, comércio e navegação entre as referidas fronteiras.

O Presidente de Província possuía inúmeras responsabilidades com a gestão da Província do Matto-Grosso, nesse sentido, fica evidente que este não tinha condições de estar sempre a frente dos assuntos correlacionados a Instrução Pública, visto que, todas as repartições públicas da Província necessitavam de seus cuidados, além das alianças

² O relatório de 04 de dezembro de 1856, descreve esse episódio da seguinte maneira: "Graves circunstâncias, de que tendes pleno conhecimento, exigirão que, em fevereiro de 1855, eu partisse para a fronteira do Baixo Paraguay e alli me conservasse até Novembro ultimo. Este motivo impedio a celebração da segunda sessão da décima Legislatura, e obrigou-me a adiar até hoje a vossa instalação, pela qual congratulo-me convosco e com os vossos constituintes." (MATTO-GROSSO, 1856, p. 03).

que este tinha que estabelecer entre as outras províncias e países com o objetivo de constituir efetivamente um progresso político, econômico, social e cultural na Província do Matto-Grosso.

Durante essa ausência de quasi dous annos, a distância em que me achava das principaes Povoações e das Repartições públicas, e os cuidados que devião merecer-me importantes interesses, que às vezes absorvião toda a minha atenção, não permittirão que sempre regulasse e acompanhasse a marcha dos negócios provinciaes como desejára e fora de mister; e, nos poucos dias decorridos depois do meu regresso a esta Capital, tem-me sido absolutamente impossivel examinar convenientemente os relatórios e contas que, em observância da Lei e das ordens que lhes expedi, organisarão as referidas repartições (MATTO-GROSSO, 1856, p. 03).

A ida de Leverger para a Fronteira do Baixo Paraguay fez com que inúmeras repartições públicas ficassem a mercê de seus representantes. Caso que na Instrução não seria diferente.

Todavia, como não existia um regulamento explícito, até o início do ano de 1854, delimitando as funções do Inspetor-Geral dos Estudos (o representante de confiança do Presidente de Província na Instrução Pública), houve a necessidade de se organizar as responsabilidades e poderes que seriam destinados ao encargo do Inspetor Geral, bem como, propor uma organização escolar padronizada pautada na fiscalização, no controle do recrutamento docente e suas práticas, na configuração da uniformização do regime escolar e nas possíveis penas para aqueles que não cumprissem as exigências postas pelo Regulamento.

Assim foi promulgado o Regulamento de 30 de setembro de 1854, com o objetivo de organizar e definir as funções que cada sujeito deveria executar no contexto da prática educativa.

Apesar da reforma ser conhecida como "Regulamento Levergeriano", o texto em si, foi elaborado e pensado em conjunto com o Inspetor Geral da Instrução Pública, Joaquim Gaudie Ley, com o objetivo de melhorar o ensino e a forma administrativa da Instrução.

Borges e Neves (2015), assinalam que a reforma de Augusto Leverger foi:

elaborada também como predomínio da compreensão do Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Gaudie Ley. Assim (...) se tratava de coordenação da construção legal e, obviamente que o texto não era resultado apenas do trabalho de um único autor (...). Entretanto, essas reformas ficaram conhecidas nominalmente, a partir dos dirigentes hierarquicamente constituídos como superiores na escala governamental. Uma linguagem política, determinante pela concentração de poder (BORGES; NEVES, 2015, p. 5248).

Não podemos esquecer que a Província do Matto-Grosso oitocentista, era tida como uma das mais pobres e debilitadas, sendo caracterizada como: "o Sertão dos 'bugres' indulgentes como diziam viajantes e administradores que para lá se deslocavam". (NEVES, 2014, p. 01 - Grifo da autora).

A comparação estereotipada feita pelos viajantes e administradores, transparecia um dos lados da Província Mato-Grossense no que se alude ao seu interesse constante de querer observar modelos de reformas educacionais de Províncias consideradas mais desenvolvidas (caso de Minas Gerais e da Corte), para a formulação, posterior, de suas próprias políticas. Além de também, querer promover a visibilidade dos dirigentes em suas gestões, pois "o administrador se colocaria em evidência para ser aproveitado na máquina governamental mais próxima da Corte Imperial" (NEVES, 2014, p. 02).

A partir dessa afirmação fica o questionamento: Será que a organização designada para a Instrução Pública Primária na Província do Matto-Grosso, no ano de 1854, foi estabelecida para suprir as necessidades reais da Educação local? Ou, ela era simplesmente uma cópia adaptada das políticas pensadas para as Províncias desenvolvidas e implantada na Província do Matto-Grosso?

Compreender esse arranjo nos leva a construir uma ideia objetiva das práticas educacionais que se dirigiam ao fortalecimento político da Província Mato-Grossense, com a disseminação de modelos entrelaçados e semelhantes a da Corte Imperial, cuja proposta seria organizar de forma condizente a Instrução Pública no Império.

Segundo Xavier e Sá (2014), todas as Províncias possuíam relações de similitudes e divergências na sua forma de organizar a Instrução Pública, dado este constatado pelas inúmeras políticas públicas formuladas e sancionadas durante o século XIX. As semelhanças estavam situadas nos dispositivos normativos que definiam as estruturas que comporiam o texto legal, já as divergências, estariam atreladas na forma que seria operacionalizada as normatizações dentro do contexto da Instrução Pública de cada local.

Portanto, é evidente que existia uma semelhança muito grande nas legislações elaboradas pelas Províncias, tendo a Corte como principal modelo (CASTANHA, 2007, p. 252-253). Todavia, Xavier e Sá (2014), no seu artigo intitulado "Práticas e Representações de escolarização na legislação educacional Mineira e Mato-Grossense no início do Século XIX", relatavam similitudes apenas no campo das ideias, uma vez que no campo da prática evidenciava-se especificidades características de cada região, o que acabava por

diferenciar os discursos inscritos nas políticas públicas do século XIX. No entanto, o modelo basilar para criação inicial de leis provinciais estava pautada nas proposituras nacionais, visto que a semelhança nos textos das leis educacionais das províncias "estava intimamente ligada a circulação da proposta de construção da nação brasileira, que expressava modelos pedagógicos apresentados na legislação educacional." (XAVIER; SÁ, 2014, p. 04).

Desse modo, apesar de ocorrer a disseminação e adaptação dos modelos educacionais das Províncias consideradas mais desenvolvidas para a Província do Mato-Grosso, seu processo de apropriação e reapropriação das ideias em práticas se distinguiram bastante, uma vez que havia uma diferenciação entre os sujeitos escolares, os recursos disponíveis para a educação, a vasta territorialidade da Província, a falta de docentes habilitados, de formação específica para esses profissionais, entre tantas outras diferenciações encontradas e que regiam o cenário Mato-Grossense.

Por mais que os Regulamentos fossem baseados nos modelos da Corte Imperial, sua implementação e formulação final não se faziam as mesmas, pois cada Província tinha suas peculiaridades, tanto no diz respeito ao viés econômico, como político, cultural, social e ideológico, que determinavam suas práticas e formas de se organizar.

Portanto, o movimento caracterizado pela Reforma da Instrução Pública em 1854, foi organizado por Joaquim Gaudie Ley e Augusto Leverger, com o objetivo primeiro, de estabelecer as funções que deveriam ser executadas pelo Inspetor-Geral dos Estudos e delimitar os seus poderes frente a Instrução Pública.

Esse Regulamento, de igual forma, representou a tentativa para sanar com algumas debilidades que faziam parte do cotidiano da Instrução Pública, tais como: a carência de pessoas interessadas em exercer o magistério, a falta de professores habilitados para proverem as cadeiras criadas, o não pagamento dos ordenados docentes/ou/o seu atraso, os baixos salários destinados aos professores, o fechamento da Escola Normal na Província do Mato-Grosso, a falta de um espaço apropriado para acontecer as aulas, a carências de materiais básicos para os alunos e professores, a infrequência do alunado, a inflexibilidade dos pais que não enviavam seus filhos as aulas e, a falta de inspetores especiais para inspecionar todas as escolas.

Nesse sentido, o Regulamento de 1854, originalizou uma organização da Instrução Pública Mato-grossense de cunho formal, altamente burocratizada, com um viés no profissionalismo e na impessoalidade, baseada na constituição legal-racional.

Uma característica importante do modelo administrativo de cunho burocrático é a desconfiança na natureza humana que traz, por sua vez, a necessidade de vigiar as tarefas desenvolvidas e controlar os procedimentos, ou seja, “o controle procedimental de tarefas” (SECCHI, 2009, p. 352).

Na Corte, o Inspetor-Geral da Instrução, Eusébio de Queiroz, em seu relatório do ano de 1856, considerava a atuação do professor como algo de muita valia. No entanto, ele achava necessário realizar a “fiscalização dessa atuação”, uma vez que a escola era considerada o mecanismo de ligação ideológica do Estado com o povo, por meio da instrução voltada para o processo civilizatório da população e, portanto, necessitaria de um olhar vigilante para o desempenho de suas atividades educacionais (BORGES, 2008).

De igual forma, o Conselheiro Paulino José Soares de Souza, um dos políticos Saquarema, já vislumbrava a necessidade de se fiscalizar a atuação dos professores para verificar se eles estavam desempenhando, com efetividade, os deveres destinados para o seu ofício, uma vez que ele achava de suma importância esse exercício de fiscalizar objetivando promover uma educação formal de sucesso que viesse a desenvolver o que era proposto pelos Presidentes de Províncias (MATTOS, 1987).

Percebe-se, claramente, que com o estabelecimento das funções direcionadas ao professorado, existia a preocupação por parte de Augusto Leverger e do Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley, em formular as atribuições do Inspetor Geral, no sentido de organizar, verificar, fiscalizar, inspecionar e vigiar o trabalho desempenhado pelos docentes. Principalmente, porque o Inspetor-Geral dos Estudos seria o representante direto da Instrução Pública na ausência do Presidente da Província Augusto Leverger, que iria ficar dois anos na Fronteira do Baixo Paraguai, portanto, Joaquim Gaudie Ley teria o poder para organizar e influenciar diretamente nas práticas administrativas e educacionais da Província do Matto-Grosso³.

Assim foi estabelecido, pelo Regulamento de 30 de setembro de 1854, as funções do Inspetor Geral dos Estudos da Capital.

PROVÍNCIA DE MATTO-GROSSO. Regulamento para a Instrução Primária de 30 de setembro de 1854 - Artigo 37º - Competem ao Inspetor-Geral as atribuições que se lhe marcam no corpo deste Regulamento e mais as seguintes:

§ 1º - Servir de centro e intermediário de toda a correspondência com o Governo Provincial sobre este ramo do serviço público.

§ 2º - Escreitar o Livro de que trata o Artigo 18º.

³ Segundo Borges, “o modelo de formação determina o modo de recrutamento e de inspeção, bem como o modo de recrutamento e de inspeção produzem efeitos na formação” (BORGES, 2008, p. 14).

§ 3º - Prestar as informações que dele exigir o Presidente da Província, e as instruções que solicitarem os Inspetores Paroquiais e professores para cumprimento de seus deveres.

§ 4º - Indicar, à vista dos mapas mensais, a proporção em que devem ser distribuídos o papel, pena, lápis e os comprados à custa das Rendas provinciais para os alunos indigentes.

§ 5º - Expedir aos professores e Inspetores Paroquiais instruções acerca do método de ensino que devem seguir; dos livros e compêndios de que convém fazer uso e dos que devem ser proibidos; do modo por que devem ser escriturados os mapas; matrículas, informações; e finalmente dos meios disciplinares de que podem fazer uso.

§ 6º - Apresentar ao Presidente da Província todos os anos em princípio de março um relatório sobre o estado da Instrução Primária, serviços inspetores, benefícios e inconvenientes deste Regulamento, indicando as medidas e reformas úteis; e ajudando mapas do número das escolas públicas e particulares, dos professores, dos discípulos de cada uma delas, e bem assim o orçamento da despesa que seja necessária para a compra dos prêmios, dos artigos de que trata o antecedente parágrafo e para seu expediente.

§ 7º - Informar os requerimentos e representações que forem dirigidos ao Presidente da Província pelos professores e Inspetores Paroquiais. (PROVÍNCIA DE MATTO-GROSSO, 1854, art. 36º, parágrafo 1º-10º, apud, SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 22).

A influência do Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley, na organização da Instrução Pública da Província do Matto-Grosso, se fazia regulamentada e regularizada a partir de 1854, por meio deste Regulamento, uma vez que a ele se atribuiu a autoridade para estipular instruções a respeito do método de ensino que deveria ser seguido, dos livros permitidos e proibidos que seriam adotados pelos professores, bem como, apresentaria toda a forma organizacional da configuração da escrituração escolar, sendo que todas as informações disponibilizadas aos Presidentes de Província, seriam aquelas repassadas e organizadas pelo Inspetor Geral dos Estudos.

Desse modo, o Inspetor-Geral detinha o poder de organizar toda a Instrução Pública na Província do Matto-Grosso, uma vez que ele era considerado o “centro e intermediário de toda a correspondência com o Governo Provincial sobre este ramo do serviço público.” (PROVÍNCIA DE MATTO-GROSSO, 1854, p. 37º, § 01º). Para isso, contava com o auxílio dos Inspetores Paroquiais que eram diretamente instruídos por ele.

O cargo de Inspetor Geral dos Estudos se fazia uma função de confiança, pois sua figura representava diretamente os objetivos do Estado. Ele era a cabeça que organizava todo o aparato administrativo de cunho fiscalizador, além de promover os interesses do Estado frente à consolidação de uma educação Mato-grossense efetiva.

A legislação educacional de 1854, reforça e privilegia, a todo o momento, os poderes do Inspetor Geral da Instrução, visto que ele era reconhecido como um autodidata (CASTANHA, 2015), de vida pública irrepreensível, além de sempre tentar promover com os seus atos os interesses do Imperador.

Mesquita (1921), afirma que o trabalho de Joaquim Gaudie Ley, apresentava as seguintes características:

Quer como deputado, tomando a iniciativa de vários melhoramentos de real proveito, quer como juiz, desempenhando com rigorosa exatidão os seus deveres e atribuições, quer como diretor do Ensino Público, revelando-se, através de seus relatórios ponderados e minuciosos um funcionário dedicadíssimo aos serviços que dirigia o Comendador Gaudie foi sempre um homem de vida pública irrepreensível, padrão vivo de honestidade e exemplo edificante para seus pósteros (MESQUITA, 1921, p. 83).

A partir daí fica a indagação: Joaquim Gaudie Ley possuía que grau de Instrução para realizar o trabalho de Inspetor-Geral? Ele formulou artigos no regulamento de 1854, em conjunto com Augusto Leverger, e, de igual forma, foi Juiz, Deputado e Chefe de Polícia, portanto, será que ele era um intelectual? Ou, será que ele detinha alguma formação, oriundo de países estrangeiros, para que seu conhecimento fosse tão significativo?

Essa questão é relativamente complexa de ser respondida, pois, na busca pelos dados, não houve nenhuma informação que levasse a crer que Joaquim Gaudie Ley possuísse qualquer tipo de formação em nível superior que o respaldasse a ter tantas qualidades em sua carreira. O que verificou-se foi que este possuía um autodidatismo que o levava a ter interesse constante pela busca do conhecimento.

Segundo os estudos de Mesquita (1921), Joaquim Gaudie Ley nunca abandonou sua terra natal, visto que ele era considerado "um patriota as direitas, levando ao extremo o seu culto pela sua terra natal, onde sempre viveu, jamais querendo dela afastar-se, mesmo temporariamente." (MESQUITA, 1921, p. 84).

Mendonça, na sua pesquisa sobre "Datas Mato-grossenses", no ano de 1973, constata que Joaquim Gaudie Ley, era "devotado às ciências, a que prestando culto quotidiano, em seu gabinete, tornando-se ilustrado e até recomendável em matérias sociais e jurídicas." (MENDONÇA, 1973, p. 255-256).

A pesquisa recentemente realizada por Castanha, em 2015, deixa claro a dificuldade em se encontrar informações precisas sobre o grau de instrução desse Inspetor Geral. Ele afirma que "para ser deputado, juiz, chefe de polícia, inspetor de instrução pública, enfim para redigir relatórios, necessitava de uma certa formação. Muitos são os relatos que falam da sua ilustração, mas nenhum esclarece, de fato, o real grau da sua escolarização (secundário, bacharel, etc)." (CASTANHA, 2015, p. 02).

O que pode-se afirmar com propriedade, é que o Inspetor-Geral Joaquim Gaudie Ley, detinha um notável conhecimento dos problemas correlacionados a sua Província, visto que ele era um idealizador das ideias conservadoras, cujo objetivo estava em disseminar princípios da moral como propiciadora do progresso social e cultural da população Mato-Grossense.

Destarte, a Instrução Pública foi utilizada como principal ferramenta para a concretização dessa ideia, como pode ser observado no Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública, Joaquim Gaudie Ley, no ano de 1858: "A instrução primária não é só uma dívida social para o povo; é também uma necessidade pública: sem ela a religião, as luzes, a ordem e a segurança pública dificilmente serão conservadas; pois é certo que em todos os tempos e lugares a ignorância tem sido a mãe de todos os crimes." (LEY, 1858, s.n).

Apesar de Joaquim Gaudie Ley ter assumido o cargo de Inspetor Geral dos Estudos da Instrução Pública desde o ano de 1849, "seu trabalho passou apenas a ter relevância, de fato, após o regulamento de 1854, quando suas funções foram mais bem definidas dentro do sistema de administração da Instrução." (CASTANHA, 2007, p. 276).

Em virtude do respaldo Legal, oriundo do Regulamento de 30 de setembro de 1854, Joaquim Gaudie Ley, pode principiar uma administração autônoma e, influenciar a organização da Instrução Pública Mato-Grossense a partir da década de 1850.

A influência do Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, na Instrução Primária Mato-Grossense (1854-1871)

Após a promulgação do Regulamento de 1854, quem respondia aos assuntos relacionados a Instrução Pública era o Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley, sendo que os Presidentes de Província, apenas descreviam em seus relatórios os dados tabulares (quantitativos e qualitativos) que eram repassados por este representante da Instrução.

O Vice Presidente de Província, iniciou seu Relatório do dia 03 de maio de 1857, no espaço destinado a Instrução Pública, da seguinte maneira: "Pelo Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública vereis o estado deste ramo de serviço." (MATTO-GROSSO, 1857, p. 06). Com essa declaração, fica evidente que toda a delimitação do que seria a Instrução Pública na Província do Matto-Grosso, era influenciada diretamente pelo Inspetor-Geral Joaquim Gaudie Ley.

A figura do Inspetor-Geral, foi caracterizada como aquele que efetivamente conhecia a funcionalidade e a realidade da Instrução Pública Mato-Grossense, bem como, a figura competente que estava trazendo significativas melhorias a este campo público.

Pelos relatórios da Inspectoria Geral dos Estudos, vereis o notável melhoramento que tem tido o ensino primário, devido em parte às disposições do mencionado regulamento, e principalmente ao incansável e esclarecido zêlo do prestante cidadão que preside a este importante ramo do serviço público, secundado pela boa vontade dos Inspectores Parochiaes, que prestaram serviços digno de louvor (MATTO-GROSSO, 1856, p. 12).

Todavia, por mais que o Inspetor-Geral estivesse trabalhando de forma comprometida, dando o seu melhor como representante basilar da Instrução Pública, este não possuía uma remuneração pelos seus serviços.

Essa afirmação também foi apresentada no artigo intitulado "Dispositivos disciplinares na Corte Imperial e em Mato Grosso: a inspeção escolar como aparato de modelagem docente (1852-1856)" que aponta o Inspetor Geral dos Estudos como aqueles que nem sequer "eram remunerados, todavia trabalharam, 'graciosamente', nessas atividades de representação e exercício do poder." (BORGES; NEVES, 2015, p. 5250 - Grifo das Autoras).

Segundo consta no Relatório de 04 de dezembro de 1856, o Presidente de Província Augusto Leverger, compreendia que o pagamento pelos serviços do Inspetor-Geral era necessário, uma vez que ele reconhecia o trabalho significativo que este possuía frente a Instrução Pública e, portanto, ele merecia ser devidamente remunerado, a fim de que pudesse trabalhar com um estímulo maior na função, haja vista que o Inspetor-Geral desempenhava atividades de grande responsabilidade e que exigiam muito do seu tempo.

Na organização do Regulamento não me animei a marcar vencimento para o Inspector Geral, julgando dever deixar-vos a iniciativa a semelhante respeito, certo de que reconheceréis que, não menos nesta do que nas outras Províncias do Império, a árdua tarefa que tem de desempenhar esse funcionário he merecedora de remuneração. (MATTO-GROSSO, 1856, p. 12).

Apesar de Joaquim Gaudie Ley não receber pelos serviços prestados como Inspetor Geral dos Estudos, sua ambição de consolidar a Instrução Pública na Província fez com que ele realizasse um trabalho reconhecido pelos dirigentes, uma vez que no ano de 1857 houve um aumento expressivo no número de alunos que frequentavam a Instrução Mato-Grossense, visto que no ensino primário existiam um total de 950

estudantes matriculados, sendo que deste número, 688 eram alunos das escolas públicas (contando ambos os sexos), 212 frequentavam escolas particulares (também ambos os sexos) e 50 alunos faziam parte do Arsenal de Guerra⁴.

No ano de 1859, a Instrução Pública era vista pelos seus dirigentes como um dos ramos dos setores públicos da Província que progredia com regularidade⁵.

Uma das razões apontadas pelo Presidente de Província Joaquim Raymundo de Lamare, para o avanço da Instrução no ano de 1859, era o reflexo do bom trabalho desempenhado pelo Inspetor-Geral e pelos Inspetores Paroquiais que estavam sob a sua supervisão, uma vez que o "louvável zelo do prestante cidadão que o preside, auxiliado pela boa vontade dos Inspectores Parochiais, se deve, em grande parte, attribuir esse progresso" (MATTO-GROSSO, 1859, p. 15-16).

Desde o ano de 1854, os esclarecimentos a respeito do estado em que se encontrava a Instrução Pública, era oferecido pelo Inspetor Geral, fator este, ainda mais presente no ano de 1859, visto que no Relatório de 03 de maio de 1859, organizado pelo Presidente de Província, Joaquim Raymundo de Lamare, encontrava-se a seguinte nota: "No relatório anexo do mencionado Inspetor Geral dos Estudos encontrareis minuciosa notícia de tudo quanto há ocorrido durante o anno passado no tocante a este ramo do serviço público" (MATTO-GROSSO, 1859, p. 16).

Ou seja, com o passar dos anos, o Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley, ia se apropriando da representação que lhe fora atribuída pelo regulamento de 1854 e, que lhe dava total liberdade frente a organização e o estabelecimento de novas propostas para a Instrução Primária na Província do Matto-Grosso.

A Instrução Primária, no ano de 1859, contava com 18 escolas públicas de Primeiras Letras, sendo que "estiverão em exercício, durante o anno todo, treze; em parte delle dezesseis; e vagas duas" (MATTO-GROSSO, 1859, p. 16).

Haviam matriculados 760 alunos de ambos os sexos nessas escolas, ou seja, 52 estudantes a mais do que no ano de 1858. De igual forma, existiam 250 alunos frequentando as escolas particulares na Província, 80 estudantes matriculados no Arsenal de Guerra e Marinha, e, mais 80 alunos da Missão de Nossa Senhora do Bom-Conselho.

⁴ O relatório de 03 de maio de 1857, apresentava os seguintes dados tabulares, com relação a Instrução Mato-Grossense, no ensino primário: "Frequentão as escolas Públicas de instrução primária 688 discípulos de ambos os sexos, e as particulares 212 também de ambos os sexos, ao que se pode acrescentar 50 menores do Arsenal de Guerra, fazendo todos a somma de 950 discípulos." (MATTO-GROSSO, 1857, p. 06).

⁵ , Ou seja, "este importante ramo do serviço público progride com regularidade" (MATTO-GROSSO, 1859, p. 15).

Ao total, tinha-se no ano de 1859, "1.170 indivíduos, que recebem instrução primária; o que produz a relação de 1/42 em referencia ao número de habitantes." (MATTO-GROSSO, 1859, p. 16-17).

Os dados apresentados sobre a Instrução Primária mostra que conforme iam se passando os anos, os índices de matrícula e frequência dos alunos iam aumentando, uma vez que no ano de 1858 era 1 estudante para cada 49 habitantes da Província do Matto-Grosso e, no ano de 1859, era 1 aluno para 42 habitantes.

Ou seja, existia uma prioridade por parte do Inspetor-Geral Joaquim Gaudie Ley, na admissão e disseminação de pessoas nas escolas primárias, principalmente, com relação as pobres, pois ele sempre requeria mobílias e materiais do cofre provincial, para a permanência desses alunos.

Portanto, o que se pode constar é que a atuação do Inspetor-Geral, Joaquim Gaudie Ley, durante os anos de 1849 a 1870, foi ativa. Ele efetivamente organizou, fiscalizou e estabeleceu o ensino por toda Província Mato-Grossense.

Ele conseguiu, mesmo com a falta de recursos, fazer ficar ativa as 20 escolas criadas durante a sua gestão. Esse número só sofreu alterações depois da Guerra contra o Paraguai, mas, anterior a isto, o Inspetor-Geral conseguiu manter e consolidar as escolas de Instrução Primária. Dado este corroborado pelo crescente número de alunos matriculados e pela constante luta com os gestores para comprar propriedades, materiais e compêndios.

O Quadro 01, mostra as realizações de Joaquim Gaudie Ley no decorrer da sua caminhada como Inspetor Geral dos Estudos, na Província do Matto-Grosso, nos anos de 1854 a 1870:

Quadro 01:

A influência do Inspetor Geral, Joaquim Gaudie Ley, na Instrução Primária da Província do Matto-Grosso, no ano de 1854 a 1870.

ANO	REALIZAÇÕES
1854	Promulgação do Regulamento de 30 de setembro de 1854: com o objetivo de organizar e definir as funções que cada sujeito deveria executar no contexto de sua prática educativa (professores, alunos, inclusive as funções e poderes do Inspetor Geral dos Estudos).
1854	Propôs, no artigo 1º do Regulamento de 30 de setembro de 1854, a permanência das escolas já existentes, dando o prazo de 1 ano para que essas escolas viessem a conseguir um número maior de alunos, caso o contrário, seriam suprimidas.
1854	Estabeleceu pelo Regulamento de 30 de setembro de 1854: a estipulação do horário que as escolas estariam realizando suas atividades - das "oito até às onze horas da manhã, e desde as duas até às cinco da tarde" (PROVÍNCIA DE MATTO-GROSSO, 1854, art. 23º).
1854	Estabeleceu pelo Regulamento de 30 de setembro de 1854, documentos que fariam parte da escrituração escolar, tais como: Livro de Matrícula, Livro de descrição de acontecimentos no decorrer do exercício do magistério, Livro de termos de exame, Mapa Escolar e Atestado de Frequência.
1854	Estabeleceu, pelo Regulamento de 30 de setembro de 1854, o Inspetor-Geral dos Estudos como representante direto do Presidente de Província
1854	Propôs, pelo Regulamento de 30 de setembro de 1854, a criação do cargo de Inspetor Paroquial, com o objetivo de auxiliar o Inspetor-Geral dos Estudos na fiscalização das escolas por toda a Província Mato-Grossense.
1857	Foi realizado o aumento no salário dos professores.
1858	O Inspetor-Geral Joaquim Gaudie Ley, requisitava constantemente dos Presidentes de Província, recursos para a manutenção das cadeiras criadas.
1858	O Inspetor-Geral Joaquim Gaudie Ley propôs investimentos destinados ao aumento dos salários docentes, a compra de imóveis, móveis e utensílios para a realização das aulas e o financiamento de materiais para a permanência de alunos pobres na Instrução Pública.
1858	O Inspetor-Geral, Joaquim Gaudie Ley, pediu verbas para manter os alunos pobres nas escolas e comprar móveis, penas e papéis.
1860	Criou, na cidade de Albuquerque, uma escola de Primeiro Grau para meninos.
1860	A compra de três casas para funcionar as aulas da Instrução Pública.
1862	A contratação de um Amanuense.
1862	Propôs investimentos para a compra de: imóveis, aluguéis de casas para o funcionamento das aulas, pagamento dos professores, compras de materiais, livros e móveis, sustentação de alunos pobres, para a realização do pagamento do amanuense (responsável por organizar a escrituração na Inspetoria Geral), entre outros investimentos urgentes.
1862	Propôs a criação de uma escola normal na Província do Matto-Grosso, com o objetivo de formar professores habilitados sem que estes tivessem a necessidade de se deslocarem para outras Províncias.
1862	Joaquim Gaudie Ley, apresentou como alternativa para o caso de não haver o dinheiro para comprar de casas próprias para o funcionamento das aulas, o repasse de quantias suficientes para que os professores pudessem alugar locais mais apropriados.
1862	Requisitou uma quantia maior a de 450\$000 para a compra de materiais propostas à prática do ensino.
1862	Delimitou que o ensino deveria ser ministrado duas vezes ao dia, com um total de 3 horas de estudos diários, conforme fora proposto no Regimentos das Escolas Públicas do ano de 1855.

1863	Sugeriu aumentar as escolas do 1º Distrito, uma vez que elas não comportavam o número de alunos que as frequentavam.
1863	Joaquim Gaudie Ley, sugeriu a criação de uma escola, destinada para as meninas na Villa Maria, haja vista que lá existiam mulheres idôneas prontas para exercer o magistério, além de alunas que apresentavam o interesse em se matricular na Instrução Primária.
1863	No município de Diamantino, Joaquim Gaudie Ley, analisava a necessidade da criação da instrução primária voltada para o 2º Grau, porém, ele não contava com pessoas habilitadas para preencherem essas cadeiras e, nem tão pouco, alunos interessados a frequentá-las (MATTO-GROSSO, 1863, p. 19-20).
1863	Estipulou a metodologia de ensino pautado no Método das Classes.
1865	Solicitou ao Presidente de Província Alexandre Manoel Albino de Carvalho, o valor de 100\$000 réis para a compra de mobílias e outros materiais.
1869	Propôs um aumento significativo nos salários dos docentes que passou a ser de 600\$000 réis.

Fonte: Dados organizados pela autora desta tese, de acordo com as informações encontradas nos Relatórios dos Presidentes de Província e nos Relatórios do Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, nos anos de 1854 a 1870.

Como podemos constatar, a Instrução Primária na Província do Matto-Grosso foi influenciada positivamente pelo Inspetor-Geral, Joaquim Gaudie Ley, durante a sua gestão, uma vez que ele definiu e estabeleceu as funções que cada sujeito deveria executar no contexto de sua prática educativa, além de garantir a permanência das 20 escolas que estavam em funcionamento (fato esse só abatido pela Guerra do Paraguai que acabou por influências negativamente os dados referentes a Instrução), bem como, alavancou o aumento de alunos matriculados nas escolas durante a sua gestão.

Outro fato importante a ser lembrado é que o Inspetor-Geral foi instituído como o Representante direto do Presidente de Província e, portanto, poderia organizar a Instrução de forma autônoma.

Assim, ele estabeleceu os horários que as escolas estariam em funcionamento, estipulou a metodologia de ensino pautado no Método das Classes, instituiu os documentos que fariam parte da escrituração escolar, criou o cargo de Inspetor Paroquial (a fim de que eles pudessem auxiliá-lo diretamente nas escolas), requisitou aumento nos salários dos professores, a compra de imóveis, mobílias e utensílios para a realização das aulas e o financiamento de materiais para a permanência de alunos pobres na Instrução Pública.

Também criou no ano de 1860, na cidade de Albuquerque, uma escola de Primeiro Grau para meninos. E, propôs a criação de uma escola Normal na Província, porém, essa ideia só ficou no papel durante a sua gestão.

Destarte, pode-se afirmar que o Inspetor-Geral, Joaquim Gaudie Ley, teve uma influência inquestionável na formulação, organização e difusão da Instrução Pública

Primária, a partir da metade da década de 1850 até o ano de 1870, uma vez que ele ficou efetivamente à frente da gestão e administração desse setor público após o afastamento do Presidente de Província Augusto Leverger, no ano de 1855.

Conclusão

O Regulamento de 30 de setembro de 1854 estabeleceu a função administrativa de cunho burocrático para o Inspetor Geral dos Estudos Joaquim Gaudie Ley, sendo que este ficaria responsável diretamente pela organização da tessitura de poderes fiscalizadores, além de ter a autonomia para pensar nas práticas pedagógicas e administrativas que seriam executadas por toda a Instrução Pública Mato-Grossense.

Portanto, o Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley, ficou responsável pelas seguintes atividades: organizar a escrituração escolar, ser responsável pelas correspondências com o Governo Provincial, prestar informações ao Presidente de Província e instruções aos Inspectores Paroquiais e professores, estipular a distribuição de papéis, penas e lápis para alunos indigentes, expedir instruções acerca do método de ensino que deveria ser executado pelos professores, indicar a relação dos livros destinados para uso e os que seriam proibidos, expedir instruções acerca do preenchimento dos mapas, emitir instruções acerca das disciplinas que deveriam ser adotadas pelos professores, apresentar ao Presidente de Província um relatório sobre o estado em que se encontrava a Instrução Pública da Província, fazer saber ao Presidente de Província os requerimentos feitos pelos Inspectores Paroquiais e Professores, caso fosse necessário.

Joaquim Gaudie Ley, por meio dos mecanismos de fiscalização configurados no Regulamento de 1854 e, devido ao apoio financeiro oferecido pelos gestores da Província do Matto-Grosso, foi conseguindo (progressivamente) tomar as rédeas da educação formal, bem como, dos sujeitos que constituíam a teia educativa.

Enfim, ele foi o influenciador direto dos primeiros passos que guiariam a consolidação e difusão da Instrução Pública na Província do Matto-Grosso no período Imperial. De acordo com o Presidente de Província Joaquim Raymundo de Lamare, "não he pois tão desanimador, como à primeira vista poderia parecer, o estado de nossa instrucção primária." (MATTO-GROSSO, 1858, p. 15).

A Instrução Pública ficou a cargo, quase que exclusivo, do Inspetor-Geral dos Estudos Joaquim Gaudie Ley, que a representou e prestou esclarecimentos referentes ao funcionamento da Instrução Pública.

O Vice Presidente de Província Alexandre Manoel Albino de Carvalho, afirmou que "conformando-se com as ideias emitidas pelo respectivo Inspector Geral, (...), no relatório que me dirigiu, para ser presente à Assembléia Provincial, em sua futura reunião, passo a transcrevê-lo inteiramente, visto que a isto se recommenda pela sua claresa e concisão." (MATTO-GROSSO, 1865, p. 87).

Ou seja, a fala de Albino de Carvalho, expõem o total controle administrativo e pedagógico que o Inspetor-Geral detinha sobre o bom ou o mal funcionamento da Instrução Pública, uma vez que era ele que detinha o conhecimento da realidade efetiva desse setor educacional, além é claro, de sua apropriação no cargo proveniente do longo período em exercício que possuiu (22 anos).

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo/Brasília: EDUC/INEP, 1989.

BORGES, Angélica; NEVES, Dimas Santana Souza. *Dispositivos disciplinares na Corte Imperial e em Mato Grosso: a inspeção escolar como aparato de modelagem docente (1852-1856)*. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/478AngelicaBorges_DimasNeves.pdf - Acesso em: 21 de novembro de 2015.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: a inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2008.

CASTANHA, A. P. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?* São Carlos: UFSCar, 2007.

CASTANHA, A. P. *Joaquim Gaudie Ley*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_joaquim_ley.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2015.

CHAIA, Josephina. **Financiamento escolar no segundo Império**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1965.

LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1858. APEMT, ano 1859, Lata B - Pasta Inspetoria Geral dos Estudos.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1987.

MATTO-GROSSO, Falla dirigida a Assembleia Legislativa Provincial de Mato Grosso, na abertura da Sessão Ordinária, em 03 de maio de 1850, pelo Exm. Sr. Presidente da

Província - Coronel *João José da Costa Pimentel*. Cuiabá: Typographia do Echo Cuiabano, 1850.

PROVÍNCIA DE MATTO-GROSSO. Regulamento para a Instrução Primária de 30 de setembro de 1854. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Matto-Grosso*. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

MATTO-GROSSO, Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso - o Capitão de Mar e Guerra *Augusto Leverger* - na abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa Provincial, em 03 de maio de 1854. Cuiabá: Typographia do Echo Cuiabano, 1854.

MATTO-GROSSO, Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso - o Chefe de Divisão *Augusto Leverger* - na abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa Provincial, em 04 de dezembro de 1856. Cuiabá: Typographia do Echo Cuiabano, 1856.

MATTO-GROSSO. Relatório do Vice Presidente da Província de Mato Grosso - o Tenente Coronel *Albano de Sousa Osório* - na abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa Provincial, em 03 de maio de 1857. Cuiabá: Typographia do Noticiador Cuiabano, 1857.

MATTO-GROSSO. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso - o Chefe de Divisão *Joaquim Raymundo de Lamare* - na abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa Provincial, em 03 de maio de 1858. Cuiabá: Typographia do Noticiador Cuiabano, 1858.

MATTO-GROSSO. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso - o Chefe de Divisão *Joaquim Raymundo de Lamare* - na abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa Provincial, em 03 de maio de 1859. Cuiabá: Typographia Cuyabana, 1859.

MENDONÇA, Estevão de. *Datas Mato-Grossenses*. 2 ed. rev. atual. por Rubens de Mendonça. Cuiabá: Casa Civil do Estado de Mato Grosso, 1973.

MESQUITA, J. "O Capitão - Mor André Gaudie Ley e sua descendência (ensaio de reconstituição histórica genealógico)". *Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso*. Cuiabá: Instituto Histórico de Mato Grosso, vol. 5 a 10, segunda parte. p. 43-92, 1921.

NEVES, Dimas Santana Souza. Forma escolar e os saberes educativos: as reformas da instrução pública de 1854 em Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte Imperial. Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/6d_3.pdf - Acesso em: 11 de agosto de 2014.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais reformas da administração pública. In: *Revista de Administração Pública (RAP)*. Rio de Janeiro: FGV/EBAPE, mar./abr., 2009, p. 347-369.

XAVIER, Ana Paula da Silva; SÁ, Nicanor Palhares. Práticas e representações de escolarização na legislação educacional mineira e mato-grossense no início do século

XIX. Disponível em:
http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/6d_4.pdf -
Acessado em: 11 de agosto de 2014.

O RETRATO QUE ETERNIZA O OLHAR: REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL EM PELOTAS-RS

Magda de Abreu Vicente
Universidade Federal de Pelotas-PPGE
magdabreu@gmail.com
Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa aspectos da educação primária rural em Pelotas-RS através da investigação de fotografias da Escola Primária Rural Santo Antônio, que foi inaugurada em 1932 e, em 1946, passa a ser subvencionada pelo governo do estado do RS. Essa instituição foi mantida pela Sociedade de Educação Cristã, criada em 1930 para proporcionar educação a crianças carentes. Assim, busca entender as práticas e representações nessa instituição, visíveis através dos retratos escolares, a partir da imagem daqueles que ali viveram o seu cotidiano. Utilizou-se como pressuposto teórico metodológico autores como Abdala (2012); Souza (2001); Kossoy (1989); Tambara (1995) e Amaral (2003), dentre outros. Conclui-se que essa instituição atendeu à comunidade carente de Pelotas com forte conteúdo agropecuário tendo em vista atender às expectativas do catolicismo para a educação rural.

Palavras-chave: Educação primária rural; Igreja Católica e fotografias escolares.

Introdução

Este artigo analisa fotografias escolares da Escola Primária Rural Santo Antônio. Esta instituição foi inaugurada em Pelotas-RS em 1932, e até o ano de 1946 foi vinculada à Sociedade de Educação Cristã, quando então passou a ser um Grupo Escolar subvencionado pelo estado do RS, apesar de continuar vinculado a essa Sociedade. Atualmente, a instituição funciona como uma escola estadual. Desse modo, as fotos elencadas para este artigo se enquadram no recorte temporal em que se denominou Primária Rural.

Convém destacar inicialmente que a Sociedade de Educação Cristã¹(SEC) foi uma instituição criada por membros da Igreja Católica nesse município em 1 de janeiro de 1930 com a finalidade de assistir educativamente a parcela mais pobre da população de forma gratuita, fato que será explorado ao longo do texto. Essa Sociedade se baseou nos

¹ Utilizaremos a sigla SEC para referir-se a Sociedade de Educação Cristã neste artigo.

princípios de modernidade de interesse da Igreja Católica naquele momento histórico. Principalmente no RS houve uma propensão a iniciativas privadas em relação à educação, pois o estado estava atrelado à ideologia positivista que respaldava a possibilidade de liberdade de escolha dos indivíduos no que tangia ao encaminhamento do processo educacional. Os princípios de educação positivista, baseados nos pressupostos de Augusto Comte, estavam vinculados ao Partido Republicano Rio-Grandense e principalmente ao castilhismo². Tais princípios preponderaram durante a República Velha e sob certos aspectos se mantiveram no período pós 1930. A partir desses ideais, houve no setor educativo uma maior atuação da escolarização de caráter particular. Convém destacar que também o governo gaúcho atuou fortemente na formação elementar pública municipal e estadual, principalmente nas zonas rurais, carentes de escolarização. A SEC atuou no município de Pelotas através da gestão de diversas escolas e com clara intenção de aumentar a influência da Igreja Católica. Uma das instituições mantidas por essa Sociedade foi a Escola Primária Rural Santo Antônio aqui analisada através das fotografias escolares, de atas e relatórios da própria instituição.

As fotografias escolares produzem modelos representativos de uma cultura escolar que neste caso se identifica com o ensino primário rural no município de Pelotas. A comunidade de uma instituição escolar fomenta debates, age sobre normativas e pode ou não incorporar ideias do espaço em que vivem, mostrando parte da realidade e das relações que a escola mantém, assim, seus hábitos, práticas, e suas condutas são permeadas pela constituição particular de cada espaço e de cada realidade vivida. (JULIÁ, 2001).

No presente trabalho utilizou-se como metodologia a análise de fotografias, tidas como um documento histórico escolar que buscaram elucidar aspectos das práticas escolares e a representatividade exercida no contexto do ensino primário local. Assim, é importante destacar que as fotografias não trazem conteúdos neutros. Elas estão atreladas a um determinado contexto, que está vinculado à cultura, à estética e à técnica utilizada para sua produção. Escolheram-se fotografias que se enquadrassem nos seguintes pressupostos: que estivessem no recorte temporal de 1932 a 1946 e que

² Seguidores do Partido Republicano Rio-Grandense, criado em 1882, cujo principal líder foi Júlio de Castilhos. Suas ideologias estavam atreladas às ideias positivistas de Augusto Comte. “Em termos político-organizacionais, o castilhismo se estruturou sob a concepção de que o sucesso de um partido depende de três aspectos fundamentais: um chefe, um programa e uma disciplina”, portanto Júlio de Castilhos foi personificado com chefe político (TAMBARA, 2005, p. 71).

retratassem o corpo docente e discente. Isso com a intenção de entender parte das práticas e representações do ensino primário em uma instituição tida como rural. O fato de haver documentos complementares para uma possível elucidação de periodização também foi levado em conta. Nesse perfil enquadraram-se 6 fotografias de discentes e docentes e uma fotografia de um funcionário da escola que foi inserida por mostrar a devida aproximação com o contexto educativo vigente, como será abordado a seguir.

Dessa forma, o artigo explora inicialmente a criação da Sociedade de Educação Cristã em Pelotas tentando entender como a Igreja Católica se vinculou a iniciativas escolares. Posteriormente será abordado o Ruralismo Pedagógico e seus princípios para a educação primária rural para então analisar as fotografias da Escola Primária Rural Santo Antônio tentando entender aspectos da cultura escolar rural ali vigente.

A Sociedade de Educação Cristã e a criação da Escola Primária Rural Santo Antônio

Para entender melhor quais forças interferiram na história da educação primária rural em Pelotas é importante destacar um pouco da história das instituições públicas e privadas que estiveram envolvidas nesse cenário.

Foi no período republicano que a modernização preconizada para os rurícolas se implantou com mais vigor, através de uma série de novas escolas, regras e orientações. Para a escola rural, o período posterior a 1930 foi o momento de grande intensificação dessas ações, principalmente por parte do poder público, que muitas vezes manteve indiretamente a escolarização através de subvenções a instituições confessionais.

No RS, a partir dos anos de 1930, somaram-se esforços de várias frentes para atingir os objetivos dos governos e também intensificar a campanha patriótica e nacionalista para zona rural, onde geralmente as escolas privadas eram mais numerosas devido aos imigrantes que tinham por prática investir em educação.

Igrejas Católicas e Luteranas foram e ainda são instituições religiosas que se destacam no sistema educativo Rio-Grandense e que têm suas influências marcadas por ideias trazidas pelos imigrantes para o estado do RS. É preciso lembrar que quando o liberalismo ganhou força na Europa o catolicismo passou a se sentir ameaçado, pois tais ideias eram eivadas de laicidade e independência do Estado frente à Igreja. Esses ideais se fortaleceram após a Revolução Francesa no século XVIII e aumentaram a preocupação católica. A Igreja Católica modificou assim seus quadros religiosos e articulou forças para opor-se aos ideais liberais confrontando-se com diversos governos.

No período republicano brasileiro, o Estado assumiu a tarefa de organizar e manter integralmente a educação escolar. Vários segmentos clamavam pela escola pública, laica e gratuita. A partir daí a Igreja Católica se revigorou e passou por reformas internas trazendo novos membros para as ordens religiosas, novas congregações e colégios foram fundados.

Segundo Tambara (2005) é nesse momento (principalmente pós-separação da Igreja do Estado, via constituição de 1891) que a Igreja ganhou uma nova vitalidade. Medidas coercitivas passam a obrigar seus fiéis a frequentarem escolas católicas e que aperfeiçoam a organização do processo de romanização da Igreja Católica e seu consequente distanciamento do Regalismo. Assim, a “reafirmação da estruturação de um sistema educacional católico no Brasil” (TAMBARA, 2005, p. 434) se intensificou no RS principalmente porque neste estado havia fatores que levaram a essa predisposição como: um Regalismo pouco tradicional; significativa proporção de imigrantes que eram abertos a aceitar tal ideologia e o sistema de governo castilhistas que estimulava a iniciativa particular (TAMBARA, 2005).

De uma instituição decadente, acomodada, ociosa, que nem o papel ideológico de transmissão dos interesses das classes dominantes conseguia exercer, transformou-se em pouco tempo em uma instituição ágil, agressiva, que conseguiu consolidar um aparelho ideológico ímpar (TAMBARA, 2005, p. 416).

Esse processo de articulação escolar religiosa passou a ser consolidado por ordens religiosas. Ideias de modernização do mundo rural surgiram através desse ideário de renovação escolar e essa modernização era idealizada tanto para a escola citadina quanto para a escola rural. Não mais a escola era alvo do chamado progresso e modernização, mas muito também a própria comunidade rural. Dessa forma, a Igreja Católica atrelava à modernidade segmentos e ideias que dela discordavam como o “laicismo, ateísmo, liberalismo, positivismo, feminismo, maçonaria e comunismo” (AMARAL, 2003, p. 80). Porém, foi com uma ideologia vinculada ao moderno que essa mesma Igreja atuou na escolarização do espaço rural trazendo um discurso de modernização com princípios preconizados pelo Estado e ao mesmo tempo com concepções de vocação e civismo.

Ao analisar a imprensa católica na cidade de Pelotas-RS, Amaral (2003) demonstrou que a igreja estava próxima do pensamento varguista, nazi-fascista e anti-semitista. Assim, judeus, maçons e espíritas eram considerados comunistas e, portanto, inimigos do catolicismo. “O anticomunismo católico, que levou a ação da igreja nos meios

operários, neutralizando o extremismo de esquerda, foi fundamental para a aproximação do catolicismo ao governo de Getúlio Vargas” (AMARAL, 2003, p. 85). Porém, no contexto da 2ª Guerra Mundial, o Brasil entrou em guerra contra a Alemanha e passou a ser hostil a este País. A Igreja Católica continuou próxima do governo para implantar a campanha nacionalista, fato que era realizado com afinco em algumas instituições escolares, inclusive na Escola Primária Rural Santo Antônio.

Conforme Tambara (2005) o estabelecimento da iniciativa privada junto à escolarização foi tema polêmico e, desde o século XIX, muito debatido pelos legisladores brasileiros, porém o positivismo, apesar de adotar uma política a favor do laicismo acabou abrindo espaço para que a iniciativa privada mantivesse a educação, pois tinha a visão de que a liberdade deveria estender-se ao ensino onde a família poderia escolher e optar pela melhor forma de escolarização. O Estado não abriu mão de orientar a forma de ensinar, mas foi a partir do Estado Novo e governos posteriores que a educação passou por um rígido controle com momentos de maior investimento educativo e intervenção absoluta do Estado.

Nesse contexto, é criada em Pelotas pela Igreja Católica a Sociedade de Educação Cristã, em 1º de janeiro de 1930. A SEC tinha como um dos seus objetivos “amparar e promover gratuitamente a educação moral, cívica e religiosa e a instrução primária, técnica e profissional, das crianças pobres na Diocese de Pelotas” (SEC, ata nº 10, 1934). Na mesma ata essa Sociedade relaciona os colégios de Pelotas por ela mantidos: Colégio Santa Filomena (de meninas); Colégio Sagrado Coração de Jesus (de meninos); Colégio Santa Cura D’Arc (Misto); Colégio São Francisco (com 3 turnos sendo masculino, feminino e noturno para adultos); Colégio Nossa Senhora da Luz (misto); Colégio São Pedro (misto); Colégio Santo Antônio (misto) e Colégio Dom Bosco (misto).

Esses colégios foram mantidos pela SEC até o ano de 1936 quando essa Sociedade resolveu seguir apenas com a manutenção do Colégio Santo Antônio, visto que não teria condições de manter todas essas instituições. Isso porque segundo consta esses já tinham condições de manterem-se sozinhos ao passo que o Santo Antônio estava “situado em uma zona colonial, quase desprovida de escolas, onde o filho do colono tem dificuldade em aprender a língua materna” (SEC, ata nº 14, 1936). O Colégio Santo Antônio também se denominava Escola Primária Rural Santo Antônio e, em 1946, após ter feito convênio com o governo do Estado do RS, passou a denominar-se Grupo Escolar Santo Antônio.

A Escola Primária Rural Santo Antônio (EPRSA³) foi criada pela Sociedade de Educação Cristã em 1932 e tinha por objetivo atender às crianças pobres da localidade denominada Três Vendas, hoje um bairro da cidade de Pelotas e então um espaço periférico da cidade onde conviviam práticas urbanas e rurais. Seria o que hoje consideramos um espaço rururbano⁴.

Para conseguir inaugurar a Escola Primária Rural Santo Antônio (EPRSA) era necessário um prédio para sua instalação. Na ata de nº 5 da SEC já constava o aluguel de um prédio pelo valor de 60.000 réis para a abertura da nova escola e havia procura por matrícula de 24 familiares de alunos. Dessa forma, o Colégio Santo Antônio foi inaugurado em 07/04/1932 com a representação do Vigário Franciscano da Paróquia de Nossa Senhora da Luz, Thiago Scheffers. Porém, em prédio próprio a escola passou a funcionar somente em 7/11/1937, segundo ata de inauguração solene do Colégio (SEC, ata s/n.). Constatou-se que na ata de nº 17 de 05/10/1937, a Escola foi denominada de rural, Escola Primária Rural Santo Antônio, talvez por que a partir daí a instituição teve espaço físico próprio para investir em atividades agropecuárias e a educação rural passou a ser uma efetiva preocupação dos governos e da Igreja.

A Escola Primária Rural Santo Antônio ficava situada a Rua Argentina⁵, nº 415. Segundo Catharina (2012) a previsão de número de casas para essa rua em 1947 era de 143. Essa previsão teve por base o projeto de expansão da cidade elaborado pelo escritório do advogado Saturnino de Brito para a época, o que demonstrou que as casas ainda não chegavam a este número tido como uma estimativa. Porém, a Escola atendia um público que abarcava toda a população da zona das Três Vendas, que era relativamente grande, pois em 1945 funcionou com a matrícula de 183 alunos (SEC, RELATÓRIO ANUAL, 1945).

Autores ligados à área da Geografia consideram que o bairro Três Vendas, zona Norte da cidade de Pelotas, ainda hoje é uma área rururbana, pois entendem que é uma “região do perímetro urbano definida pela caracterização e composição de elementos ligados a ruralidade, a produção de alimentos e pelas relações entre a cidade e o campo” (PINTO e SALAMONI, 2012, p. 10) com presença de agricultura urbana.

³ Será utilizada a sigla EPRSA para referir a esta escola neste artigo.

⁴ “Pode-se, então, compreender que, de acordo com o processo histórico presente na ocupação do solo na Zona Norte da cidade de Pelotas, essa região teve sua formação diferenciada das demais áreas do perímetro urbano. Fundamentalmente, devido à presença de uma população que tem como base econômica o cultivo da terra e a criação de animais e que ainda mantém traços sociais e culturais que remetem ao modo de vida rural (PINTO, 2014, p. 58) e que na atualidade é denominado de zona urbana”.

⁵ Atualmente a Rua Argentina é a Avenida Fernando Osório.

A Zona Norte da cidade de Pelotas, mais especificamente, a região macroeconômica das Três Vendas, é a área definida pelo III Plano Diretor de Pelotas⁶ como espaço “rururbano”. Nesses espaços, a chamada agricultura urbana e demais atividades não agrícolas, mas relacionadas às dinâmicas rurais, se inserem no contexto da expansão urbana (PINTO et al. , 2011, p. 123).

Segundo Pinto et al. (2011) existem diversos fatores que contribuíram para que esta zona seja classificada como rururbana como a existência de famílias que vieram para o espaço urbano em busca de empregos e que, sem sucesso, investiram em atividades agrícolas. Sendo assim, é justificável que a SEC estivesse preocupada em escolarizar esta região propícia para implantação da escolarização primária rural, coadunando com os discursos apregoados na época e aliando interesses da Igreja Católica com interesses governamentais.

O Ruralismo Pedagógico e a Escola Primária Rural

O Ruralismo Pedagógico preconizou uma educação específica para o trabalhador rural a fim de que esta proporcionasse uma evolução na sua forma de produzir. Este discurso surgiu em fins do século XIX e início do XX juntamente com a República. Segundo tais discursos investir na educação dos moradores do campo levaria o país à modernização agrícola e ao mesmo tempo, aumentaria sua produção, fixando o trabalhador no campo, arraigando e intensificando o espírito brasileiro nacionalista tão difundido no país, principalmente a partir do Governo de Getúlio Vargas.

A maior parte dos pensadores desse movimento propôs a criação de uma pedagogia específica para o homem rural, que os levasse à fixação do homem no campo.

Não se pode entender, porém, o ruralismo pedagógico sem que compreendamos os ideais nacionalistas que predominavam à época. Pode-se dizer que muitas propostas pedagógicas de então surgiram com várias facetas de nacionalismos. Havia aqueles pensadores que, como Anísio Teixeira, defendiam a industrialização ou aqueles que, como Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, defendiam a ruralização do Brasil. Todos porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação (BEZERRA NETO, 2003, p. 20).

Esse movimento se consolidou a partir de 1930, predominando a ideia de uma escola rural que se relacionasse aos interesses brasileiros e que tivesse o sentido ruralista sendo adepta da “vocação histórica para o ruralismo que há neste país” (CALAZANS, 1993, p. 18). Propunha-se uma escola integrada às condições locais,

⁶ O III Plano Diretor de Pelotas data de 2008.

regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava a posição da “escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto por que a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo “inchaço” das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 1982, p. 5).

Torres Filho (1926), precursor do Ruralismo Pedagógico no Brasil, salientava que a questão agrária era o “único assunto nacional que temos realmente que resolver” (TORRES FILHO, 1926, p. 6). Assim, preconizava o ensino como forma de resolver os problemas e este deveria vincular-se à União e aos estados, buscando fundos permanentes para o ensino profissional do país, podendo desse modo, enfrentar a concorrência estrangeira que há muito já investia neste ramo de ensino.

Segundo Calazans (1993), o marco que sintetizou essas décadas de discussões foi o 8º Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreu em Goiânia, em 1942, no qual foram pautadas as seguintes ideias em relação à escola: que forme uma consciência cívica; que faça desaparecer o desprestígio do trabalho rural herdado da escravidão; que seja uma reação contra o “doutorismo”; que engrandeça as atividades da lavoura; que a educação primária desenvolva a personalidade, a integração à sociedade, a formação do sentimento de solidariedade e a adequação ao ambiente regional (CALAZANS, 1993, p. 19).

Prado (2000) auxilia no entendimento dos motivos que levaram esses intelectuais ligados ao escolanovismo, a estarem vinculados às propostas do Governo de Vargas. Para a autora, apesar desse governo adotar uma posição conservadora e sem perspectiva democrática foi um governo que se utilizou do recurso da propaganda e da busca do “consenso e legitimidade”, levando essa intelectualidade, a mediar os grupos dominantes, dirigentes do Estado e a população. “[...] Uma das marcas características daqueles tempos foi a utilização de recursos ligados aos campos da educação e da cultura com esse fim, inaugurando-se, então, essa nova modalidade do fazer político” (PRADO, 2000, p. 1). A autora ainda destaca que os principais grupos ligados ao governo eram os integralistas, membros do setor conservador e os católicos.

Dessa forma, não é coincidência, portanto, que em Pelotas, bem como em outras partes do estado do RS, a Igreja Católica estivesse à frente da formação para educação primária rural que nesse estado herdava também uma boa inserção escolar, devido à política positivista.

Nos anos de 1940 e 1950, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), através do Ministério da Educação, promoveu o curso “Problemas de Educação Rural” destinado a professores, que eram em sua maioria leigos. “E para erguer a educação foram tratados temas que falavam de: elaboração do programa da escola primária na comunidade rural; professor de escola primária rural e o processo de desenvolvimento econômico; o papel da escola rural na segurança nacional”, entre outros (CALAZANS, 1993, p. 20).

O reflexo do pensamento nacionalista foi a instalação do Decreto-Lei nº 35, de 13 de janeiro de 1938 que implantou a proibição de diretores estrangeiros nas escolas e oficializou o português como única língua oficial. Nas escolas o professor não deveria falar outro idioma que não fosse o português, caso contrário essas escolas deveriam ser fechadas ou deveriam se adequar às regras de nacionalização do governo.

Geralmente a responsabilização pela precariedade escolar rural recaía sobre o conteúdo e as práticas desenvolvidas pelo professor rural que eram consideradas distantes das necessidades do campo. O professor passava conhecimentos atrelados ao mundo urbano ou não queria permanecer na zona rural para lecionar (MIGUEL, 2007). Tendo em vista esse contexto, a Escola Primária Rural Santo Antônio foi criada como reflexo da atuação da Igreja Católica na escolarização e do governo de Getúlio Vargas no processo de escolarização rural que se apresentava calcado nos princípios do Ruralismo Pedagógico.

O retrato que eterniza o olhar: fotografias escolares

O conjunto de fotografias selecionadas para análise neste estudo foi feito com base no critério de semelhança que caracterizou os grupos de fotos pesquisadas. Sendo assim, algumas semelhanças se sobressaíram: as fotos de alunos e alunas e de professoras, e àquelas que traziam parte de práticas educativas rurais. As fotografias encontram-se no acervo da própria instituição, que atualmente é mantida pelo governo do estado do RS e atende todo o ensino fundamental. Assim, essas fotografias escolares selecionadas referem-se ao período de 1932 até 1946, conforme já citado anteriormente. Vale destacar que

o documento não é inócuo. É, antes de tudo, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1992, p. 547).

Abdala (2013) ajuda a entender as fotografias escolares e considera que “a produção de imagens fotográficas escolares é ampla e em profusão, acumulam-se muitas imagens e diversificam-se as possibilidades temáticas acompanhando a diversificação da cultura escolar e de suas práticas” (ABDALA, 2013, p. 113).

Burke (2004) ressalta que não é fácil contextualizar a fotografia, pois elas muitas vezes trazem identidades (tanto do fotógrafo como do fotografado) desconhecidas ou que foram separadas do álbum ou projeto ao qual tiveram origem. As fotos selecionadas estavam em álbuns da instituição. Algumas encontravam-se soltas, sem podermos pensar nem mesmo como se configurou seu arranjo documental. Por isso, a utilização das fotografias foi realizada ao cruzar “a imagem do real retida pela fotografia” (KOSSOY, 1989, p. 22) ou o *fragmento congelado*- seu assunto, com o espaço e tempo em que foram produzidos, junto de outros indícios que ajudam a entender o processo como um todo. Nesse caso as atas da SEC ajudaram a entender aspectos que as fotografias revelaram ou deixaram de lado.

Kossoy (1989) ressalta que as imagens fotografadas já passaram por um filtro cultural que é o olhar e a escolha de quem fotografou; “[...] historiadores, da mesma forma que fotógrafos, selecionam que aspectos do mundo real vão retratar” (BURKE, 2004, p. 27). Porém, as fotografias escolares geralmente mantinham um padrão. Elas se difundiram no Brasil no início do século XX e tendiam a manter uma organização de exigência social, visto que se consagraram perante um grupo social. “Entre os diversos tipos de conteúdo temático retratados, o mais popular é a foto de classe” (SOUZA, 2001, p. 79), aliadas a foto do corpo docente, da arquitetura escolar, da sala de aula e de atividades escolares.

No acervo pesquisado, poucas são as fotografias encontradas dos alunos em sala de aula. A seguir, a fotografia nº1 apresenta a fachada do prédio da nova escola e exemplifica aspectos dessa Escola Primária Rural. Apesar desse retrato não estar datado, ele transmite o fragmento do cotidiano escolar através de uma foto posada, onde todos pararam para o retrato que eternizaria àqueles olhares. Sua legenda destoa do que ali é visualizado.



Figura 1: Alunas e Professora da Escola Primária Rural Santo Antônio. s/d. Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio.

O público escolar apresentado é misto apesar de a legenda mostrar que a foto era de “alunas”. De fato não se sabe quem escreveu na foto, mas se podem identificar alguns meninos. Fato mais do que aceitável para a época, visto que sendo uma foto posterior ao ano de 1937 (ano em que a Escola passou para o prédio que está ao fundo) já era comum escolas com um perfil de alunos mistos⁷.

Nessa fotografia é difícil diferenciar meninos e meninas. Por alguns instantes temos que forçar os olhos para tentar tal distinção. A aparência semelhante é percebida no corte de cabelo: curtíssimo para meninos e curto para meninas. Não foi identificada a prática de corte do cabelo dos alunos na própria escola, mas não era uma prática incomum visto que os discursos higienistas adentraram os espaços escolares e tais práticas eram buscadas e cobradas pelas entidades escolares. Rodrigues (2014) menciona que instituições escolares de Portugal praticavam o corte dos cabelos dos alunos, de ambos os sexos, como uma medida higienista.

Apesar de essas fotografias trazerem uma verdade produzida, posada, elas também trazem em si aquilo que não pode ser escondido ou não se quer esconder.

Essa escola era fator de orgulho da Sociedade de Educação Cristã pela singularidade do processo educacional que lá se desenvolvia: educação rural destinada a alunos carentes. Uma constante preocupação era a manutenção desta escola que ia além

⁷ Faria Filho e Vidal (2000, p. 28) caracterizam a escola primária brasileira no pós 1930 como uma escola mais hegemônica, pois o Estado Novo, através do Ministério de Educação e Saúde tendia a “homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares”. Dessa forma, se os Grupos Escolares, surgidos no em fins do século XIX e início do período republicano, ainda traziam uma escola com separação sexual, a escola primária funcional, assim denominada por Faria Filho e Vidal (2000) para a escola primária pós 1930, tinha intenções de conter a alta taxa de analfabetismo de forma mais eficaz e, portanto com menos custo, assim, juntava meninos e meninas numa clara contenção do tempo e do espaço utilizado.

de sua estrutura física e pedagógica, uma vez que era necessário conseguir alimentação, material escolar e roupas para os que ali eram atendidos. Sendo assim, é provável que essa foto seja ainda da década de 1930, pois em 1938 a SEC “adquire nas Casas Pernambucanas os uniformes escolares: são tapa pós de linho branco” (SEC, ata nº20, 1938). Também se distribuía livros e calçados. Neste mesmo ano duas professoras lecionavam na escola, que segundo essa mesma ata eram, Helga Zambrano e Maria Maciel.

A figura nº 2 também não está datada. No entanto, demonstra aspectos da cultura escolar e do corpo discente. As mesas ainda de madeira e dispostas por duplas de alunos aparecem envoltas por símbolos religiosos como a estátua de Nossa Senhora Aparecida ao fundo, e abaixo um pedestal, com imagem em símbolo de cruz, um provável material para suporte e reforço da fé católica, por sinal um dos objetivos da criação de tais instituições, ou seja, propagar a fé. Outra simbologia é o relógio na parede, reforçando a prática instaurada com o advento da república de controle do tempo e do espaço escolar. Nessa imagem, se pode notar uma janela grande para entrada de luz e uma folhagem ao fundo, que demonstra um ambiente mais descontraído, apesar de retratar momentos selecionados e não ao acaso. As alunas de pé ao fundo parecem ter se deslocado das cadeiras ao lado, para entrar no enquadramento do fotógrafo. Todos sorriem para a foto e não demonstram timidez ao serem fotografados. Parecem estar à vontade naquele espaço montado para a fotografia. Parece que os objetos foram colocados para identificar o espaço com a religião católica e a janela ao fundo serve como iluminação natural à fotografia. Não há preocupação em retratar o possível disciplinamento e hierarquia organizacional dos corpos e do espaço de sala de aula. A professora ao fundo e a imagem de Nossa Senhora parecem acolher e conduzir o grupo que está à frente (seria esse um efetivo aspecto da cultura escolar dessa instituição?). A luz que adentra a janela transmite uma ideia que pode ir além da simples luminosidade necessária a uma fotografia tirada do interior de um prédio. Nos transmite também uma aura de sagrado e espiritual que se mistura com a alegria de estar ali: um espaço onde gostaríamos de estar.



Figura 2: Foto da Escola Primária Rural Santo Antônio. s/d. Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio.

A seleção de fotos do corpo discente e docente foi realizada com intuito de buscar evidências históricas que “registrem atos de testemunha ocular” (BURKE, 2004, p. 17). Esse testemunho trazido pelas imagens deve levar em consideração o propósito daqueles que as produziram que representam uma história registrada basicamente do ponto de vista institucional. A foto de nº 3 nos dá ideia do período da fotografia de nº 2, pois alguns alunos se repetem apesar da mudança do cenário, como é o caso do aluno loiro, destacado com a seta vermelha, que se encontra mais descontraído no ambiente exterior da escola.

Assim, é interessante ressaltar que o entrecruzamento das fontes iconográficas com as fontes escritas foi essencial para o entendimento do conteúdo ali registrado e até mesmo da intensidade de atividades relacionadas ao mundo rural.



Figura 3: Alunos da Escola Primária Rural Santo Antônio, 1942. Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio.

A sopa escolar, retratada na foto de número 4, foi inaugurada como prática na Escola Santo Antônio por que se constatou que a “maioria dos alunos não trazia merenda por falta de recursos. Em vista de quadro tão desolador as professoras resolveram angariar um donativo para a manutenção da sopa” (SEC, ata nº 20, 1938). A Sociedade de Educação Cristã⁹, que é uma instituição ainda hoje existente em Pelotas foi fruto em grande parte dos esforços de Maria Rachel Ribeiro de Mello, que foi membro desta Sociedade até a sua morte, em 1966, e também diretora do Colégio Santo Antônio. Rachel percorria as ruas da cidade em busca de ajuda para as instituições que eram mantidas pela SEC. Em 1940 a SEC intencionava construir um pavilhão para a Sopa Escolar de modo que pudesse funcionar num ambiente “mais confortável e higiênico” (SEC, ata nº 25, 1940).

A fotografia nº4 pode ter sido tirada com a intenção de sensibilizar a comunidade para a importância da construção desse pavilhão, portanto, uma foto que é anterior a 1940 e que demonstra o perfil dos alunos ali atendidos, pobres em sua maioria. No entanto, em 1943 a Escola se ocupa com a construção de uma capela e talvez o pavilhão para a Sopa não tenha sido construído.

⁹ Essa Sociedade se transformou em Fundação Rural Cristã Rachel Mello em 1961, em homenagem à professora Maria Rachel Ribeiro de Mello que participou dessa Associação desde sua fundação até a sua morte, em 1966. Rachel Mello também foi diretora da Escola Primária Rural Santo Antônio. Até então sua denominação foi de Sociedade de Educação Cristã, porém, apenas o nome da instituição foi modificado. Atualmente a Fundação Rural Cristã Rachel Mello ainda existe em Pelotas e mantém a Escola Imaculada Conceição que funciona com ensino fundamental e médio de caráter particular.



Figura 4: Sopa Escolar na Escola P. R. Santo Antônio. s/d. Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio.

Sobre o uso de assistência alimentícia aos alunos, referindo-se à distribuição de copos de leite em escolas públicas municipais de Pelotas, Oliveira et al. (2009, p. 194) ressaltam que o Regulamento da Instrução orientava tal prática como uma medida higiênica e de saúde na cidade de Pelotas. O jornal Diário Popular de 1928 dizia que “às crianças desnutridas será servido no presente ano, a taça de leite, como meio de corrigir e complementar a educação física das mesmas, como ainda, para habituá-las ao consumo desse alimento de temperança” (OLIVEIRA ET AL., 2009, p. 194). Portanto, uma prática de assistência que já era utilizada em outras instituições desde anos anteriores.



Figura 5: Mascote em Desfile em 1945. Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

A figura de nº 5 mostra os alunos em desfile no ano de 1945. A bonita mascote vai à frente ao desfile carregando uma cesta com prováveis produtos agrícolas que representam aspectos que eram importantes serem demonstrados para toda aquela sociedade como forma de destacar como era o cotidiano escolar ali vivido. Interessa lembrar que em 1945 o governo federal já ajudava a SEC a manter a Escola Primária Rural Santo Antônio através de verbas de subvenções, porém a própria Sopa Escolar era mantida por membros da comunidade pelotense com doações de ovos, carne, massas e demais produtos alimentícios.

A próxima foto, de número 6, traz importante aspecto da cultura escolar rural para o período analisado.



Figura 6: Clube Agrícola Santo Antônio. S/d. Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

É provável que esta foto também seja do ano de 1945, apesar de não estar datada. O Clube Agrícola da Escola Primária Rural Santo Antônio foi criado em 1942 quando “houve eleição secreta entre os alunos para ser composta diretoria do Clube Agrícola” (SEC, ata nº 28, 1942) e foi nomeada superintendente do Clube, a professora Marília Sica.

Conforme já citado, a partir dos anos de 1940 a escolarização rural adquiriu cada vez mais o sentido de fixar as populações em seu ambiente original e também orientar ações e condutas dos rurícolas. Conforme Almeida (2005):

Até o final do século XIX, é realmente pequena a quantidade de pessoas que vivem em cidades, pouco mais de 10%. Essa situação altera-se década a década, a ponto de nos anos de 1960 e 1970 existir quase um equilíbrio entre população urbana e rural, com ligeira vantagem para as cidades (ALMEIDA, 2005, p. 280).

Esse crescente populacional levou à busca por uma educação integral que foi apregoada através do Clube Agrícola e que deveriam funcionar junto às escolas primárias ajudando através da organização da comunidade rural, inclusive com ideias para ensinar os rurais a administrar suas propriedades, melhorar a produção e formar hábitos para a prática de sociabilidade na escola rural e na comunidade.

O Clube Agrícola surgiu com a ideia de ser um elo entre a escola e a vida rural. Este, “fazia parte de uma malha solidária de instituições que articularam uma rede de poder instruindo escolares e, por extensão, suas famílias” (WESCHENFELDER, 2007, p. 241). Os ensinamentos propostos pelo Clube deveriam dinamizar na prática as atividades modernas agrícolas propostas, que se contrapunham aos hábitos até então realizados pela comunidade rural, hábitos esses considerados atrasados e inadequados para um país que buscava o progresso. Ao mesmo tempo se buscava o controle daquelas comunidades. Outra forma de exercer atividades práticas na EPRSA era através da disciplina de trabalhos manuais, oferecida pela professora Rachel Mello que também era diretora. Sobre os trabalhos manuais sabe-se que:

Os alunos executaram os trabalhos de agulha, costura, serrinha e carpintaria, na parte doméstica fazendo conservas, doces dos produtos do Clube Agrícola, bem como velas de sebo e sabão, merecendo estes últimos grande destaque. Os alunos aprenderam a mobiliar suas casas com economia, gosto e arte. A exposição de 1945 mereceu das autoridades escolares amplos elogios por considerá-los apropriados a uma escola rural (SEC, RELATÓRIO ANUAL, 1945).

Para ajudar nesses trabalhos, em 1942 a instituição solicitava a nomeação de um zelador. Os alunos faziam a limpeza do colégio, cuidavam dos animais e da horta e trabalhavam na carpintaria. Nesse ano a documentação registrou que “a diretoria e alunos estão trabalhando com grande afinco na construção de um galinheiro para a qual estão angariando donativos” (SEC, ata nº 28, 1942). A ata de nº 29 já mencionava que o galinheiro havia ficado pronto, e juntamente um quarto para incubadora, um alpendre e 4 baias para as cabras. Em 1944, a EPRSA recebeu materiais agrícolas enviados pela Secretaria Estadual de Educação (SEC, ata nº 35, 1944) e no mesmo ano a Secretaria de Agricultura enviou um porco para o início da criação de suínos na escola com intuito de ser mais uma fonte de renda para a escola. Assim, “os alunos auxiliados pelo zelador construíram uma moderna e higiênica pocilga” (SEC, ata nº 37, 1944) e a escola também instalou um apiário de abelhas italianas que receberam como doação de um apicultor da cidade. Além dessas atividades os alunos do Clube Agrícola “plantavam grande área de milho, feijão e abóbora” (SEC, RELATÓRIO ANUAL, 1945). Esses dados demonstram que

essa instituição estava efetivamente envolvida com os ensinamentos agrícolas tentando também cercear práticas e conduzir hábitos.

A foto do desfile dos integrantes do Clube Agrícola Rural Santo Antônio representa aspectos dos conhecimentos sobre o mundo rural desenvolvidos na instituição e que eram apresentados à população que assistia ao desfile no centro da cidade em frente ao Mercado Público Central e à Prefeitura. Percebeu-se um bom número de pessoas interessadas no desfile, prática instigada pelo governo varguista e que estimulava o patriotismo. Portanto, é muito provável que esse desfile tenha sido comemorativo à Semana da Pátria, pois esse tipo de efemérides era realizado pelas escolas, principalmente num período de nacionalização e exaltação da juventude aos valores pátrios. A foto dos alunos era composta apenas de um público masculino que carregavam com orgulho instrumentos agrários como rastilhos, enxadas e pás, numa clara demonstração da sociedade patriarcal daquele momento, onde os meninos assumiriam as tarefas agrícolas enquanto que as meninas ficariam com as tarefas domésticas. Quanto às práticas alimentares, o Relatório de 1945 explica sobre a morte de um porco em que “as alunas tomaram para si o trabalho. Foi interessante ver um grupo tomar conta das linguiças, outro das morcilhas, banha e etc. (SEC, RELATÓRIO ANUAL, 1945)” o que demonstra a participação feminina, porém em tarefas mais relacionadas ao fazer doméstico. Em 1944 a presidente da SEC elogiava a participação dos alunos e respectivos pais na Semana da Pátria e a dedicação das professoras (SEC, ata nº 36, 1944) na organização dos desfiles.

A opção por trazer a foto de número 7, apesar de não estar retratando alunos e professores, foi porque ela é representativa da política vivida no momento histórico de período de nacionalização, recorte desse trabalho.



Foto 7: Zelador da Escola Primária Rural Santo Antônio. s/d. Fonte: Acervo da instituição

A única figura masculina em idade adulta encontrada nas fontes referentes a este período foi do zelador da instituição, Alcides Silveira, que ajudava os alunos nas práticas agrícolas e ao cuidar do jardim, decorou-o com a bandeira do Brasil representada ao lado do prédio da Escola Primária Rural Santo Antônio. Essa foto eterniza mais um olhar daquele que é fotografado e que mostra orgulho para com a escola, fiel escudeira da Igreja e da Pátria.

Considerações finais

Este artigo teve a intenção de mostrar a cultura escolar de uma escola primária rural da cidade de Pelotas no período de nacionalização do ensino e de uma política que investiu fortemente na escolarização dos rurícolas. Acredita-se que o estudo de uma instituição escolar rural pode trazer aspectos de um contexto de educação primária da época.

A Escola Primária Rural Santo Antônio esteve atrelada às políticas que vincularam a atuação da Igreja Católica, do governo getulista e dos ideais dos Ruralistas Pedagógicos. Ao que tudo indica teve êxito em escolarizar o público da região das Três Vendas, da cidade de Pelotas, atendendo um crescente número de alunos. Percebeu-se tais indícios nas matrículas que ali eram realizadas, que demonstrou uma efetiva procura e interesse para com a educação relativa às primeiras letras por parte daquela comunidade, carente de mais instituições públicas e de condições básicas de sobrevivência, como alimentação e vestuário.

Ao se analisar as fotos percebeu-se que mesmo sendo essa uma região de predominância de descendentes de alemães, havia alguns alunos negros. Ao que indicam os estudos até agora realizados, o Clube Agrícola foi um espaço potencial para a realização de práticas voltadas para os conhecimentos rurais. Isso, a partir de variadas atividades agropecuárias que iam desde a horticultura, cunicultura, aviários até a preparação de alimentos, que ajudavam na manutenção da Sopa Escolar e da vida institucional. Não se sabe até que ponto os objetivos preconizados para esses Clubes trouxeram de fato práticas modernizantes, visto que ainda não foram encontrados materiais pedagógicos utilizados para o ensino dessas práticas, porém, significou alterações no cotidiano das famílias, cujos filhos, na escola estavam vinculados a práticas agropecuárias. Dessa forma o controle era exercido através das práticas e hábitos agrícolas. Esse fato distinguia a proposta pedagógica dessa escola uma vez que ainda

predominava a mentalidade de que em instituições escolares primárias o ensino deveria ser mais propedêutico, principalmente para as classes populares.

Dessa forma, as fotografias analisadas, demonstraram um cotidiano escolar que deixou eterno os olhares revelados por aqueles que marcaram a história daquela instituição escolar, ajudando a entender aspectos da educação rural ali apregoada vinculada à religiosidade, e a atividades práticas e manuais.

Referências

Obra completa

- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos na Educação Rural no Brasil. Tese defendida na Unicamp.** Campinas, SP, 2003.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e Imagem.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** Editora Ática. 1989.
- KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã.** Pelotas: Seiva, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003
- PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.
- TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.
- TORRES FILHO, Arthur. **O Ensino Agrícola no Brasil (Seu estado actual e a necessidade de sua reforma).** Imprensa Nacional, RJ, 1926.

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.
- BENVENUTI, Bruno. A sociologia rural diante das instituições em mudança. In: SZMRECSÁNYI, Tamás & QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 66-79.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural em Perspectiva Internacional.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79-98.
- PINTO, Carlos V. da S, FRANZ, Juliana C e SALAMONI, Giancarla. A agricultura e a cidade: a produção de alimentos no espaço urbano de Pelotas (RS). In: FERREIRA, Darlene A. de O.; FERREIRA, Enéas R. e MAIA, Adriano Corrêa (orgs.). **Estudos Agrários. A complexidade do rural contemporâneo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 119-134.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para a educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural em Perspectiva Internacional.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 236-266.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). USP, 2013.

CATHARINA, Roberta Taborda Santa. **Ordenanças urbanas e ideia de cidade: o primeiro e o segundo plano diretor de Pelotas e os temas de urbanismo do século XX**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo). UFPEL, 2012. 170p.

PINTO, Carlos Vinícius da Silva. **AS INTERFACES ENTRE O RURAL E O URBANO: Possibilidades e restrições para a permanência da agricultura familiar no espaço Rururbano de Pelotas/RS**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Geografia) defendida na FURG. Rio Grande, 2014. 126f.

Texto publicado em anais:

AMARAL, Giana Lange do. Uso da fotografia no estudo da história/memória de duas instituições educacionais de Pelotas: os Colégios Gonzaga e Pelotense. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL RIO GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2002, Gramado. **Anais ...** Gramado: ASPHE, 2001, p. 45-54.

_____. Políticas educacionais no contexto histórico brasileiro. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **Tecnologia, cultura e formação na Educação: o potencial reflexivo da/na formação de professores**. Rio Grande: FURG, 2012, p. 105 a 124. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1411/1/caderno%207.pdf>

PINTO, CARLOS V. da S. e SALAMONI, GIANCARLA. Urbanização e Ruralidade: concepções teóricas e estudo empírico em Pelotas-RS. In: **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Uberlândia, MG. 15 a 19 de outubro de 2012.

Texto publicado em revista:

FARIA FILHO, Luciano M. e VIDAL, Diana G. O tempo e os espaços escolares na institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai./jun./jul./ago. nº 14, 2000. p. 19-34.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE, n. 1, 2001, p. 9-44. MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?. In: **Em aberto**, ano 1, n. 9, Brasília, setembro, 1982. pg.27-33.

OLIVEIRA, Maria A; TAMBARA, Elomar e AMARAL, Giana L. do. As fotografias do arquivo do Grupo Escolar Joaquim Assumpção: imagens de práticas escolares no Grupo Escolar modelo de Augusto Simões Lopes (1924-1928), Pelotas, Rio Grande do Sul. In: **Revista Histedbr On line**, Campinas, n. 34, p. 19-36, jun., 2009.

RODRIGUES, Maria Manuela. A higienização da escola primária portuguesa no amanhecer do século 20. In: **Revista História da Educação (online)**. Porto Alegre, v. 18, n. 42, jan./abr. 2014, p. 75-92.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar**. Curitiba. Nº18, Revista da UFPR, 2001. P. 75-101

Legislação:

SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO CRISTÃ. Relatório Anual. 1945

_____. **Ata de inauguração da Escola Primária Rural Santo Antônio**, 1937.

_____. **Ata nº 5**. s/d.

_____. **Ata nº 10**. 5 de janeiro de 1934.

_____. **Ata nº 14**. 11 de julho de 1936.

-
- ____. **Ata nº 17.** 05 de outubro de 1937.
 - ____. **Ata nº 20.** 5 de julho de 1938.
 - ____. **Ata nº 25.** 30 de dezembro de 1940.
 - ____. **Ata nº 28.** 30 de junho de 1942.
 - ____. **Ata nº 29.** 20 de outubro de 1942.
 - ____. **Ata nº 35.** 30 de julho de 1944.
 - ____. **Ata nº 36.** 30 de setembro de 1944.
 - ____. **Ata nº 37.** 30 de dezembro de 1944.

A FÁBRICA RHEINGANTZ: UM PATRIMÔNIO CULTURAL ETERNIZADO NA SALA DE AULA

Márcia Alonso Piva da Silva
FURG
marciaapiva@hotmail.com

Rogério Piva da Silva
FURG – UFPEL
piva_furg@hotmail.com

Resumo: A educação Patrimonial é ação permanente e metódica do trabalho educativo, tendo como foco o Patrimônio Cultural e suas manifestações. Com o intuito de trabalhar o conceito de Patrimônio Cultural e sua importância para sociedade foi desenvolvido junto aos alunos do Projeto Pescar da Refinaria Riograndense, uma ação didática-pedagógica. Para tanto, foi escolhida a temática da industrialização no Rio Grande do Sul com ênfase na primeira indústria gaúcha, a “Fábrica Rheingantz”, fundada em 1873. As atividades tiveram a duração de 20 horas e a metodologia utilizada foi a do *Guia de educação Patrimonial* (1990) de Grunberg, Horta e Monteiro e foi resumida em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação. O projeto culminou com uma visita técnica a Fábrica, uma exposição de fotos e materiais (ponches, jornais, livros) e entrevistas com antigos funcionários.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Industrialização; Rheingantz;

Introdução

O ofício de um professor se efetiva quando se percebe como um profissional cujo trabalho demanda desafios, certezas e incertezas de uma construção diária de mobilidades de saberes. Tendo assim, o propósito de levar seus estudantes a perceberem-se como seres sociais, que vivem numa determinada época e espaço, construindo sua própria história e valorizando os esforços que seus antepassados tiveram na criação do processo civilizatório no qual se encontram. Nesse sentido, o professor, quando leciona história, necessita estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, levando a conscientização de que não há um passado possível de reconstrução, mas sim projetável nos anseios do presente, repensando sua própria história.

Em 1983 foi introduzida no Brasil a expressão Educação Patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra. Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro

dlfundiram o Guia Básico de Educação Patrimonial, tornando-se o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Para as autoras a Educação Patrimonial consiste em um “processo permanente e sistemático”, centralizado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”, e sua metodologia dedica-se a:

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A educação Patrimonial é ação permanente e metódica do trabalho educativo, tendo como foco o Patrimônio Cultural e suas manifestações. Com objetivo de instigar o indivíduo ao conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, torna-se essencial ser trabalhada em todos os espaços de ensino, abrindo assim possibilidades para que se faça uma leitura ou releitura do que lhe rodeia, oportunizando à compreensão do seu universo sociocultural e de seu caminho histórico-temporal, permitindo a valorização e a preservação da identidade histórica e cultural de uma época e sociedade.

O conceito de patrimônio está sendo edificado ao longo dos anos, a partir da complexa transformação da sociedade quanto a seus sentidos, gostos, preferências e valores. Segundo Silva (2013, p. 111), “o conceito foi passando de uma definição redutora, materialista e tradicionalista para uma visão mais antropológica”. Neste sentido, Prats (1998) adverte sobre o caráter polissêmico que tem adquirido o termo definindo patrimônio cultural como tudo aquilo que socialmente se considera digno de conservação independente de seu interesse utilitário.

Com o intuito de trabalhar o conceito de memória, Patrimônio Cultural e sua importância para sociedade foi desenvolvido junto aos 17 alunos da 6ª turma do curso de formação de operadores de processos químicos e petroquímicos, oferecido pela Refinaria Riograndense através do Projeto Pescarⁱ a jovens em vulnerabilidade social na faixa etária entre 18 e 21 anos, a realização de um projeto de ação didática-pedagógica para explorar a relação do bem cultural com o ensino de história. Para tanto, foi escolhida a temática da história da industrialização no Rio Grande do Sul com ênfase na primeira indústria gaúcha, a Fábrica Nacional de Tecidos e Panos Rheingantz e Vater, fundada em

1873 na cidade do Rio Grande e tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado – Iphae, no ano de 2012.

As atividades tiveram a duração de 20 horas divididas em apresentação dos conceitos de memória e Patrimônio Cultural, Identidade e pertencimento e da história do processo de industrialização no Brasil e no Rio Grande do Sul a partir da história da Fábrica Rheingantz. Foram também realizadas entrevistas com ex-funcionários, uma exposição de fotografias, objetos e documentos da antiga fábrica e uma visita técnica as dependências que formam o complexo da Rheingantz.

A metodologia utilizada para a realização do projeto foi a do *Guia de educação Patrimonial* (1990) de Evelina Grunberg, Maria de L. P Horta e Adriane Monteiro. A metodologia foi resumida em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação. A observação se deu através de uma palestra sobre a importância da Fábrica no processo de industrialização do Estado do Rio Grande do Sul e exposição de materiais (ponches, fotos, jornais, livros), o registro foi a partir de entrevistas com familiares dos jovens e pessoas que trabalharam na Rheingantz. A exploração do objeto se deu numa visita técnica, na qual os jovens puderam verificar a magnitude do Complexo e a precariedade de sua conservação. A apropriação se concretiza na exposição de fotos que a turma organizou para apresentar aos colaboradores da Refinaria, com a finalidade de sensibilizá-los para a importância da conservação e valorização de um bem patrimonial.

Educação Patrimonial, Memória e Patrimônio

A Educação Patrimonial objetiva um método de ensinar aos indivíduos de todas as idades, a conhecer a si mesmo, a seu grupo, e seu patrimônio e a compartilhar esse conhecimento com o outro (POSSOLI, 2008).

A Educação Patrimonial é uma modalidade de intervenção pedagógica que surgiu inicialmente na Europa comprometendo-se com as políticas de conservação e administração de patrimônios históricos edificados, de interesse estatal. No Brasil, na década de 1930 práticas foram identificadas, porém o termo surge no fim dos anos de 1980 objetivando a conservação do patrimônio remanescente do período colonial e do caráter nacionalista da cultura brasileira.

A Educação Patrimonial recebeu força no Brasil a partir de 1983, “[...] com a ação precursora do Museu Imperial de Petrópolis. A partir do trabalho realizado na Inglaterra, a

então diretora do Museu, a museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta, pronunciou a realização do 1º seminário de Educação Patrimonial no Brasil” (BARROSO, 2010, p.16).

Apesar de esta data marcar seu início, somente por volta do final de 1990 que tal expressão alcançou seu auge, como afirma Barroso:

[...] essa metodologia foi sendo propalada, ganhando espaços e conhecimento no meio acadêmico e nos lugares de memória. A sua disseminação ganhou maior força quando o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) publicou, no ano de 1999, o Guia Básico de Educação Patrimonial (BARROSO, 2010, p.18).

O Iphan concebe educação patrimonial como todos os processos educativos que se destacam pela construção coletiva do conhecimento, pelo diálogo entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades possuidoras das referências culturais onde convivem elementos de patrimônio cultural diversas. Define Educação Patrimonial como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Procura levar as pessoas a um processo ativo do conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-as para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 1999, p.7). O século XXI torna-se panorama para o aparecimento de um conjunto de mudanças referentes às políticas culturais.

Educação Patrimonial é utilizada como uma metodologia mediadora na formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade. Compreendendo que, quando os sujeitos envolvidos num processo histórico começam a conhecê-lo, estabelecem relações diretas com a realidade social e sugerem transformações em diferentes âmbitos. Construindo novos conhecimentos.

Cultivar o sentimento de pertencimento é o principal passo para uma efetiva educação patrimonial com vistas a preservação e valorização do bem. Talvez, ao perceberem e entenderem que os monumentos, prédios, saberes e fazeres são seus, as pessoas passem a não pichar, quebrar, menosprezar e destruir os bens públicos como vemos acontecer quase que diariamente com nossas escolas e prédios públicos (PAIM, 2010).

Para Barroso (2010, p.22) a Educação Patrimonial deve ser concebida como uma “[...] ferramenta de construção da consciência crítica [...] do entendimento de pertença/ de protagonista da História [...] como estratégia de compreender do passado, como experiência concreta e real[...]”. O autor afirma que a Educação Patrimonial, tem como

finalidade promover nos sujeitos o “[...] reconhecimento de si no espaço e no tempo em que vive, despertando o sentimento de pertença, de que faz parte, é sujeito, é agente da História no presente; em outras palavras é protagonista” (BARROSO, 2010, p.21).

Aspectos esses que são fundamentais para a formação de um sujeito livre e reconhecedor de sua cultura e transformador da sua realidade social.

O foco da Educação Patrimonial é o trabalho com o Patrimônio Cultural, ou seja, as construções arquitetônicas, as cidades, os documentos, os livros, as fotos, por fim, todos os elementos que narram à história de um povo ou região. Propiciando que os sujeitos sejam capazes de desenvolver um novo conhecimento, o de “[...] contextualizar informações dispersas e, na sua articulação, desvelar os mecanismos de submissão e as formas de superar os obstáculos que se apresentam na contemporaneidade” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p.25). Servindo de instrumento que garanta o direito à cidadania e principalmente à memória do povo, envolvendo a todos a ponto de leva-los a usufruir e apropriar-se do patrimônio estudado.

No que se refere a memória Kenski (1995) afirma que seu o conceito é difícil de ser sintetizada de uma forma abrangente e única, a memória é diferenciada no sentido como é considerada e estudada em muitas áreas do conhecimento e em muitas épocas.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, neste sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9)

Uma vez que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” o desaparecimento transformará a memória em história. Enquanto “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (PIERRE NORA, 1994, p. 9).

Pierre Nora discute a ruptura entre história e memória. Pautado na aceleração da história e nas mudanças cada vez mais rápidas de um passado, que segundo ele, está definitivamente morto:

“A memória é sempre atual é o vivido vinculado ao presente e a história, uma representação do passado. A memória é o absoluto e a história só conhece o relativo. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo. [...] Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”. Entretanto, o surgimento de uma “consciência historiográfica” de uma “história da história [...] traduz a subversão interna de uma história memória por uma história crítica [...] é a desidentificação com a memória” (NORA, 1993, pp. 7, 20, 21).

Por outro lado, Halbwachs enfatiza que:

“Um homem para evocar seu próprio passado tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade”. Mantém “do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição ela não ultrapassa os limites desse grupo” (HALBWACHS, 1993, p. 7).

Portanto, quando um indivíduo, grupo ou a sociedade, percebe em um objeto, prática ou construção uma relação afetiva com o passado, lhe atribui significado. Fazendo sentido ao passado tornasse parte da identidade deste indivíduo, grupo ou sociedade.

Entretanto, com o passar do tempo, caso esse significado não seja transmitido, à memória se transforma em esquecimento no momento em que desaparece o último indivíduo que presenciou aquela época. Uma vez que, o valor do passado não é mais o mesmo no presente e se modificará ainda mais no futuro, grupos diferentes, com pessoas diferentes, tem valores diferentes. Se os jovens não compartilharem dos mesmos valores em relação ao local, do que seus antepassados, este cai em esquecimento ou é substituído por outros símbolos.

Hartog afirma que memória e patrimônio passam a ser sintomas da nossa relação com o tempo. Se o passado tem significado diferente ao longo do tempo a preservação do patrimônio existe para que seja conservada a identidade de um determinado local para as gerações futuras.

“os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações [...] porque estas celebrações não são naturais. Há lugares de memória porque não há mais meios de memória. Se ainda habitássemos nossa memória, não precisaríamos consagrar-lhe lugares”. São nestes lugares que “se cristaliza e se refugia a memória”. No entanto, essa é uma “memória dilacerada”. “Os lugares de memória são, primeiramente, restos. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria (NORA, 1993, pp. 13, 17, 21).

Por outro lado, nos primeiros anos do século XXI, tem-se acentuado a importância do conceito de patrimônio cultural como uma categoria de pensamento, destacando-o nas mais diversas áreas do conhecimento. Proporcionalmente, observamos também consideráveis mudanças conceituais que afetaram sua abrangência. Até o século XVIII, o patrimônio cultural era basicamente constituído de objetos gregos e romanos. A Revolução Francesa consolida politicamente a ideia de patrimônio vinculando a identidade nacional, composto essencialmente pela concepção renascentista de

excepcionalidadeⁱⁱ. Por sua vez, a modernidade incluiu no conceito o patrimônio imaterial, protegendo os saberes e as manifestações populares.

Como sustenta Gonçalves (2009) “parece não haver limite para o processo de qualificação desta palavra”. Patrimônio certamente é uma das palavras mais usadas na atualidade, relacionada aos aspectos econômicos, financeiros, contábil e imobiliário, entre outros. Originalmente a palavra latina *patrimonium* fazia referência à noção de paternidade e pátria ainda que, de alguma forma, poderia ser associada à ideia de herança, legado e posse. Em inglês, *heritage*, refere-se àquilo que herdamos ou transmitimos a nossos herdeiros. No Brasil, o termo faz referência a qualquer espécie de bens pertencentes a uma pessoa, instituição ou empresaⁱⁱⁱ. Epistemologicamente, advém da herança paterna. O direito romano, por sua vez, o define como o conjunto dos bens familiares considerados não segundo seu valor pecuniário, mas na sua condição de bens-a-transmitir, remetendo, portanto, a bem de herança^{iv}.

O patrimônio “*ativa-se*”, pois toda a construção patrimonial tem em si uma finalidade. Assim, o legado patrimonial reinterpreta o passado, recria histórias e transmite “*mitos de origem e de continuidade exclusivos, dotando um grupo seletivo de prestígio e propósitos comuns*” (LOWENTHAL, 1998, p.128). Portanto, o conceito não é algo monolítico, depende de culturas vivas.

Arévalo (2004) assegura que:

“El patrimonio remite a símbolos y representaciones, a los lugares de la memoria, es decir, a la identidad. Desde este punto de vista el patrimonio posee un valor étnico y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad de un pueblo, sus formas de vida. Las señas y los rasgos identificatorios, que unen al interior del grupo y marcan la diferencia frente al exterior, configuran el patrimonio”. Es la reflexión sobre nuestro pasado y presente (ARÉVALO, 2004, P. 929).

No Brasil, a primeira iniciativa na defesa da memória nacional, data de 1732, tendo por origem uma carta do Conde de Galvéias, André de Melo e Castro – vice-rei do Brasil, direcionada a Luis Pereira Freire de Andrade, então governador da capitania de Pernambuco. No texto, ele expressa sua oposição e inconformidade com a determinação de Mauricio de Nassau de instalar quartéis no Palácio das Duas Torres, no Recife, em nome da preservação de “memória tão ilustre e da glória de toda a nação”. (POERNER, 2000 *apud* RODRIGUES, 2006).

Atualmente, o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988 explicita que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]”.

A Fábrica Rheingantz.

Para vários autores o surgimento da indústria gaúcha tem como base na imigração, principalmente alemã e italiana (ROCHE, 1969). Outros, contudo, acreditam que a origem da indústria nas terras do Sul está no artesanato (TEJO, 1937). Por outro lado, Pesavento (1986) analisa o surgimento da indústria pelo lado da acumulação de capital oriundo de outros setores e que possibilitaram os investimentos necessários para sua instalação.

Figura 1:
Fabrica Rheingantz



Fonte: América Magazine – 1959.

De acordo com Paulitsch (2008), a industrialização do Rio Grande do Sul é contemporânea a de São Paulo, porém São Paulo tinha como base o café, principal produto de exportação do país, enquanto o Rio Grande do Sul atrelava-se ao abastecimento do mercado interno. “Assim, o ponto de partida do mercado do Rio Grande do Sul era uma acumulação relativamente menor que a de São Paulo, mesmo que na época o mercado interno estivesse em ascensão”.

A primeira indústria do Rio Grande do Sul foi a “fábrica Rheingantz”, como é chamada até hoje pela população da cidade do Rio Grande. Fundada em novembro de 1873, com a denominação de Fábrica Nacional de Tecidos e Panos de Rheingantz & Vater (figura 1). Os fundadores foram o descendente de alemães Carlos Guilherme Rheingantz, o português Miguel Tito de Sá e o Alemão Hermann Vater.

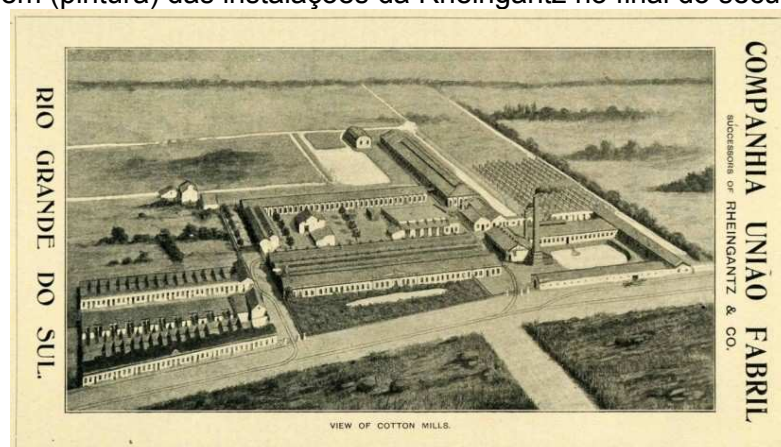
Segundo a Revista Paulista da Indústria de dezembro de 1955, página 4, “além de primeira, foi, por muito tempo, a única no gênero em todo país”.

Inicialmente, as instalações da fábrica situavam-se próximo ao antigo presídio, entre as ruas Coronel Sampaio, General Câmara, Almirante Barroso e Conde de Porto Alegre (NORRO, 1995). Em pouco tempo, a atividade produtiva passa a ser desenvolvida na “Antiga Estrada da Mangueira”, que, em janeiro de 1886, passou a chamar-se Rua Rheingantz (fig. 2).

O relatório da Sociedade Commanditaria em Acções Rheingantz e Cia de 1884 atesta: “Comprou-se mais 10 braças de terreno contiguo ao que possuímos em frente ao cemitério, ao preço de 650\$000 por ser necessário para o acréscimo da tinturaria. Possui a Sociedade agora ao todo 152 braças de frente vis-a-vis a estação da estrada de ferro”.

Ainda em 1884, fundou-se a fábrica de tecidos de algodão, que passou a funcionar no edifício antigo da fábrica de lã. As máquinas de fiação e tecelagem de algodão foram compradas na acreditada fábrica Platt Brothers & Cia. Ltda., de Oldham.

Figura 2:
Imagem (pintura) das instalações da Rheingantz no final do século XIX.



Fonte: Acervo Marcelo Degani

Em fevereiro de 1885, ficou pronto o novo edifício e sua inauguração “foi honrada com a presença de SS. AA. Imperiais e a chapa comemorativa colocada no motor foi descerrada pelo príncipe do Grão-Pará”. Essa cerimônia teve lugar em 1º de março de 1885. A mudança para as novas instalações foi ultimada em junho, “enquanto reinava com rigor a estação invernososa, o que retardou o transporte e condução do material e porque conciliei o interesse do serviço não sobrestando o trabalho com parte das máquinas para não deixar o pessoal sem meios de subsistência” (RELATÓRIO, 1885).

Já nos primeiros anos de funcionamento, os altos investimentos em máquinas e equipamentos propiciaram o rápido avanço nos números da companhia, que, conforme o relatório de 1891, “passara a empregar 543 pessoas nas oficinas e 43 fora delas”. A empresa, que também produzia roupas para o exército desde 1888, ampliava os gastos com salários que alcançaram o valor anual de Rs. 268:819\$410 em 1891. Os ótimos resultados financeiros levaram a empresa a oferecer aos funcionários “a título de incentivo Rs. 10:000\$00 e um aumento salarial médio de 20%, com o propósito de podermos mostrar ao pessoal que nos interessa muito o seu bem-estar. Esperamos que eles correspondam empenhando-se para o engrandecimento da empresa”.

Figura 3:
Rheingantz - Rio Grande – RS, início do séc. XX.



Fonte: Acervo da Biblioteca Pública do Rio Grande.

Em 1891, é fundada a fábrica de aniagens que era a terceira do grupo. Agências da fábrica foram abertas na Capital Federal, cidade do Rio de Janeiro e nas cidades de Pelotas e Porto Alegre, com o propósito de facilitar as vendas neste mercado.

Segundo o Relatório de 1904, “as máquinas para a fiação de lã penteada (worsted) estão todas encomendadas e esperamos tê-las funcionando nos próximos meses. O

edifício já está começado tendo também chegado o telhado de ferro vindo da Inglaterra”. Além disso, foram empregadas na produção apenas lãs rio-grandenses.

A fábrica funcionou com toda a força, e no ano de 1907, “foi necessário durante os meses de inverno, trabalhar além do horário ordinário para atender os consideráveis trabalhos contratados com as repartições militares da União (...) o nosso número de operários chegou a 1008” (RELATÓRIO, 1907).

No dia 30 de maio de 1909, morre, na cidade do Rio de Janeiro, o Comendador Carlos Guilherme Rheingantz. Nos anos seguintes, os negócios continuaram a prosperar a ponto de, em 1911, não conseguir atender a todos os pedidos. Em virtude disso, o número de funcionários em 1912 ultrapassou os 1200. Ainda em 1912, foi finalizado a construção dos prédios do “Clube dos Mestres” (Cassino dos Mestres) e da Escola Companhia União Fabril.

O movimento de vendas e lucros oscilou no decorrer dos anos, principalmente no período das guerras mundiais e nos primeiros anos da década de 30, com a grande depressão. A necessidade contínua de “aumentar a produção por cabeça, isto é, em multiplicar economicamente a nossa população laboriosa”, leva a uma forte vigilância dentro do espaço fabril, para evitar “desperdício de tempo” (RELATÓRIO, 1925). Este controle levou a uma série de conflitos ao longo dos anos^{vi}.

No final do século XIX, empregava 900 operários e 102 costureiras entre homens, mulheres e crianças^{vii} e exportava para o Rio de Janeiro cerca de 65% de sua produção^{viii}. Também, empregava “os presos da cadeia no serviço de rever as peças e tirar a mão os restos de carrapicho e as órfãs do asilo da cidade do Rio Grande na operação de torcer as franjas dos xales” (CATÁLOGO, 1881).

Roche (1969) afirma que “os capatazes e contramestres e toda a mão-de-obra especializada haviam sido importados da Alemanha ao mesmo tempo que as máquinas”. Mas não havia apenas alemães trabalhando na Rheingantz. A “fábrica”, que chegou a empregar no início do século vinte mais de 1200 pessoas, se levarmos em consideração que neste período residiam na cidade pouco mais de 20 mil pessoas, podemos vislumbrar a dimensão e importância dessa indústria – também era um local onde, pessoas das mais diversas nacionalidades interagiam em uma diversidade de sotaques e tradições. Em 1956, chegou a empregar 2.000 pessoas, segundo dados oficiais da fábrica, expostos no Boletim CUF de fevereiro do mesmo ano.

Até o final da década de 1950 é possível encontrar com certa frequência nos jornais da cidade e em documentos produzidos pela própria Companhia, propagandas

sobre a fábrica. Estas notas destacavam a pujança do empreendimento e os diversos títulos conquistados mundo afora.

Entretanto, a década de 1960 começa com uma conturbada atividade política e com o esgotamento do crescimento econômico a partir da industrialização de bens duráveis o que, conseqüentemente, leva o país a estagnação e recessão.

Embora, já se pudesse perceber alguns sinais de dias difíceis para a atividade econômica brasileira na segunda metade dos anos 50.

As publicidades desaparecem a partir do início dos anos de 1960, substituídas por rumores sobre possíveis dificuldades da empresa. Uma nota no Jornal Rio Grande, de 11 de fevereiro de 1967, demonstra essa preocupação:

“Operários da tradicional Cia. União Fabril reuniram-se no sindicato de classe e tomaram deliberações com vistas a salvarem seus interesses e promover a recuperação daquele importante estabelecimento fabril, cuja situação atual é de crise” (JORNAL RIO GRANDE, 11/02/1967).

Em março do mesmo ano, outra matéria do mesmo jornal evidencia ainda mais a crise da Rheingantz ao tornar público a incapacidade desta em pagar os salários dos funcionários:

“Na próxima quinta-feira deverá estar em Rio Grande o Ministro do Trabalho com a missão de apreciar, in loco, a situação criada na União Fabril, onde empregados estão com seus vencimentos atrasados desde dezembro de 1966, tendo recebido referente a este mês apenas uma parte dos salários” (JORNAL RIO GRANDE, 1º/03/1967).

Apesar dos esforços locais em buscar soluções para a crise que enfrentava a empresa, inclusive com as tentativas fracassadas de recorrer aos governos regional e nacional, as dificuldades aumentam. Conforme noticiado no jornal Rio Grande, na edição publicada nos primeiros dias de 1968:

“A situação dos operários da Cia União Fabril, apresenta-se cada vez mais difícil. Até agora as soluções apresentadas não conseguiram triunfar e os trabalhadores continuam com salários em atraso e o fantasma da miséria começa a rondar oitocentos lares em Rio Grande” (JORNAL RIO GRANDE, 03/01/1968).

Segundo Paulitsch (2008), uma das causas que levaram à fábrica à falência foi a concorrência de confecções e magazines que utilizavam matéria-prima importada do Uruguai a preços mais baixos que os custos de produção da Rheingantz.

Outros motivos para os problemas são apontados por Martins (2007, p. 163), como a “precariedade do transporte de cabotagem, dificuldade de renovação do parque produtivo e a concorrência desigual frente às novas indústrias que se consolidavam no Sudoeste”.

Já Ferreira (2009), atribui a situação problemática à má gestão familiar e a introdução do fio de nylon ao processo produtivo no Brasil.

A decretação oficial da falência da Rheingantz ocorreu no dia três de março de 1969.

O complexo arquitetônico da fábrica Rheingantz está em forte processo de deterioração, conforme demonstram as figuras apresentadas neste trabalho.

Como se pode observar na fachada principal, a ação do tempo e do homem estão atuando inexoravelmente para o total comprometimento da estrutura, como vidros quebrados, portas destruídas, roubos de peças e maquinários e cobertura ruindo.

Enfim, embora a estrutura do complexo e sua história, em grande parte, resista ao tempo e a degradação, ainda hoje, apesar do péssimo estado de conservação de algumas construções que formam o complexo, se nada for feito, rapidamente, correremos o risco de perder um dos últimos sítios industriais urbano histórico do Estado do Rio Grande do Sul que ainda mantém grande parte de sua estrutura edificada.

O Projeto

Para dar início ao trabalho, foi aberta uma roda de conversa sobre os conceitos de Patrimônio Cultural, pertencimento e identidade.

Figura 4:
Trabalhando os conceitos

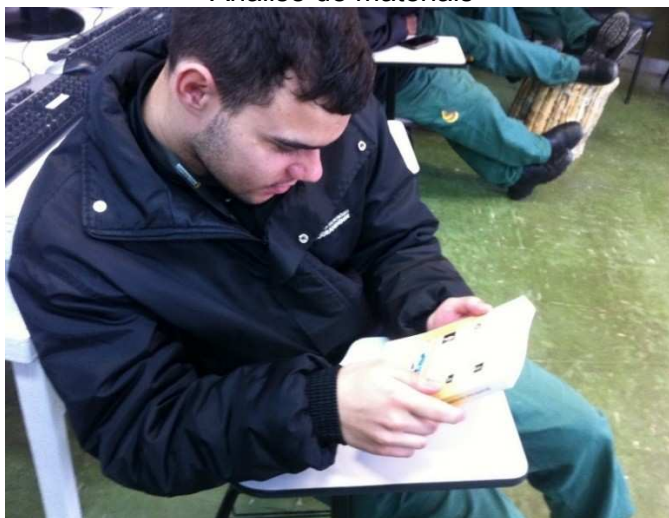


Fonte: Os autores

Após, foi proposto aos alunos que se projetassem no futuro e imaginassem como estaria a Refinaria daqui há quatro décadas. Todos responderam que gostariam que estivesse como agora, na ativa, conservada e se possível alguns deles ali trabalhando. A

evidência de pertencimento a essa empresa estava nítida em suas palavras e expressões, “essa empresa sempre estará aqui” (SAMARA, 19 anos), “Com a importância que tem na economia da cidade nunca será esquecida” (LARISSA, 18 anos), “a Refinaria faz parte de nossas vidas” (EDUARDO, 18 anos), o sentimento de pertencer é a necessidade de se sentir enraizado, gerar uma referência e identidade social.

Figura 5:
Análise de materiais



Fonte: Os autores

O patrimônio tanto pode ser material ou imaterial, mas tem que ter um valor subjetivo que transcende os aspectos físicos, conforme Silva, (2013, p.3) “além dos valores históricos, artísticos etc., atribuídos ao patrimônio por Alôir Rigel em 1903, existem valores fundamentados no sentimento de pertencimento e no ganho de bem-estar que proporciona”.

Figura 6:
Análise de materiais



Fonte: Os autores

É preciso se sentir parte de algo e com ele compartilhar comportamentos dando espaço para o processo de construção de identidade. Somente quando a identidade é posta em dúvida é que se faz necessário recorrer à memória (mesmo que seja uma memória projetada) e à narrativa memorial para construir ou (re)afirmar uma identidade: “A busca memorial é então considerada como uma resposta às identidades sofredoras e frágeis que permitiria, apoiar um futuro incerto em um passado reconhecível” (CANDAU, 2011, p. 10).

Figura 7:
Análise de materiais



Fonte: Os autores

A necessidade de compreender a verdadeira contribuição que a Rheingantz teve para com o crescimento industrial do Rio Grande, fez a turma realizar pesquisas, analisar objetos, fotos, jornais (imagens 4, 5, 6 e 7) e assistir a uma palestra sobre a história da industrialização no RS e o pioneirismo da Fábrica Rheingantz.

Figura 8:
O Projeto Pescar na Fábrica Rheingantz



Fonte: Autores

O desejo por mais informações foi crescendo e a necessidade de ouvir e registrar o que a comunidade guardava em suas memórias fez com que realizassem entrevistas semiestruturadas com ex-funcionários da antiga fábrica. As narrativas confirmavam o que autores conceituados já tinham colocado em seus livros e/ou artigos: o carinho de todos pela empresa centenária *“A fábrica acolhia seus funcionários. Tinha muito mais mulheres empregadas que homens. Trabalhei lá até me aposentar, por isso me entristece muito ver o estado que ela se encontra”* (OSNI GARCIA, 82 anos).

Figura 9:
Visita ao Complexo da Fábrica Rheingantz



Fonte: Autores

Agora precisam visualizar e explorar o Complexo (figura 2) com 43 mil metros quadrados de área construída, em um terreno de mais de 150 mil metros quadrados de área (figuras 9, 10 e 11).

Figura 10:
Visita ao Complexo da Fábrica Rheingantz



Fonte: Autores

A visita técnica foi de grande valia para que a turma tomasse consciência da responsabilidade de cada um com a preservação de um bem cultural. Entenderam que a Educação Patrimonial é de suma importância para o cotidiano dos espaços de formação. O entendimento dos conceitos de identidade, pertencimento e patrimônio cultural estava concretizados frente a tanta degradação causada pelo descaso público e político.

Figura 11:

Visita ao Complexo da Fábrica Rheingantz



Fonte: Autores

A turma resolveu começar sua apropriação pela história da Rheingantz realizando nas dependências da Refinaria Riograndense, uma exposição com as fotos que registraram durante da visita técnica, para sensibilizar os diretores e funcionários da refinaria e fazer com que cada pessoa que visualizasse o triste caminho da degradação da primeira indústria gaúcha se conscientizasse, difundisse sua história e auxiliasse de alguma forma com conservação desse Patrimônio, figura 12.

Figura 12:

Parte dos artigos da Rheingantz em Exposição



Fonte: Autores

A Refinaria é uma empresa que se preocupa com a valorização dos bens-culturais, financiou através da Lei *Rouanet* o restauro da Catedral de São Pedro, Sobrado dos Azulejos, Igreja da conceição e Igreja do Carmo.

Conclusão:

O desenvolvimento deste projeto teve por objetivo trabalhar os conceitos de memória e Patrimônio Cultural e sua importância para sociedade a partir da educação patrimonial, apresentando a história da primeira indústria gaúcha para os jovens do Projeto Pescar vinculados a Refinaria de Petróleo Riograndense.

A primeira indústria Gaúcha foi fundada no ano de 1873, na cidade do Rio Grande, com o nome de Fábrica Nacional de Tecidos e Panos de Rheingantz e Vater. Esta fábrica que chegou a empregar 2000 pessoas e estava estabelecida em uma área de 155 mil metros quadrados criou uma nova dinâmica para o local. O complexo da fábrica é formado pela planta industrial, pela vila operária, casas de mestres e técnicos, um grupo escolar, jardim de infância, cassino dos mestres, além de vias de deslocamento e construções originadas pelo trabalho industrial. Foi também, a pioneira nos aspectos sociais e de qualificação da mão-de-obra.

Durante quase um século, esse empreendimento pioneiro, além do grande valor econômico que trouxe para a região acolheu entre os seus funcionários várias gerações

de famílias rio-grandinas. Isso fez que aflorasse um sentimento de estima na população e, mesmo depois de muitos anos após o fim de suas atividades, a Fábrica, ainda hoje, parece fazer parte da vida local. Sua estrutura física que ainda permanece erguida em uma das principais avenidas da cidade foi tombada como Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul – IPHAE em 2012.

Entretanto, o abandono e ruína do espaço vem diminuindo progressivamente sua importância patrimonial para as novas gerações. Assim, trabalhar com a temática do patrimônio cultural a partir da proposta da educação patrimonial é de fundamental importância para o processo sistêmico do ensino centrado na relevância dos bens culturais como fonte primária do desenvolvimento pessoal e coletivo dos discentes.

Ao término desse projeto com a turma do Pescar ficou evidenciado o sentimento de pertencimento a este tão importante bem cultural. Jovens que até o momento não conseguiam perceber que, o que é público é nosso, passaram a sentir a necessidade de cuidar e preservar o Patrimônio cultural de sua sociedade. Compreenderam através da educação patrimonial a necessidade de manter viva não só a história de seus antepassados, mas principalmente a de preservar e reinterpretar esse passado, pois assim recriarão suas próprias histórias garantindo que à memória de seu povo seja conservada. De tal modo, podemos concluir que a Educação Patrimonial deve ser uma prática cotidiana nas salas de aulas, para que assim se solidifique a valorização e a preservação dos patrimônios históricos e culturais. Contudo é de extrema acuidade que o processo de educação patrimonial contemple uma explicação do que se refere o projeto e a partir da coerência dos conceitos permita ao estudante perceber a estreita relação entre memória, patrimônio, identidade e preservação.

ⁱ O Projeto Pescar tem por objetivo promover oportunidades de desenvolvimento pessoal, cidadania e iniciação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio de parcerias com empresas e organizações. A história do Projeto Pescar iniciou em 1976 e atualmente conta com 98 unidades em todo o Brasil.

ⁱⁱ Monumentos nacionais avaliados por percepções históricas ou estéticas e obras de arte produzidas pela genialidade humana.

ⁱⁱⁱ Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete. Editora Delta S. A. 5ª Edição, 1964.

^{iv} POULOT, Dominique, 2008.

^v Uma braça equivale a cerca de 2,20 metros.

^{vi} Existem relatos de greves organizadas pelos funcionários da Rheingantz por vários motivos, dentre os quais, pôr fim a figura do agente de vigilância ou inspetor de disciplina. Também, conforme Pesavento (1988, p.70-71), as ações de domínio do capital sobre o trabalho, através de uma série de realizações mascaradas por intermédio de um regime assistencialista e paternalista, têm basicamente um “conteúdo disciplinador”.

^{vii} COPSTEIN (1974).

^{viii} SINGER (1977, p. 172).

REFERENCIAS:

ARÉVALO. Javier Marcos. La tradición, el Patrimonio y la identidad. In: [HTTP://www.dipbadajoz.es/publicaciones/reex/rcex_3_2004/estudios_02_rcex_3_2004.pdf](http://www.dipbadajoz.es/publicaciones/reex/rcex_3_2004/estudios_02_rcex_3_2004.pdf)

BOLETIM DA COMPANHIA UNIÃO FABRIL – diversas edições.

BARROSO, Vera Lucia Maciel. Educação Patrimonial e ensino de história: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.]. Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EXCLAMAÇÃO: ANUPUH, 2010. p.15-24.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988.

CATALOGO DA PROVINCIA DO RIO GRANDE DO SUL - 1881.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. *Patrimônio industrial: lugares de trabalho, lugares de memória*. Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, v. II, n. 1, pp. 22-35, jan./jun. 2009

GONÇALVES, José Reginaldo S. O Patrimônio como Categoria do Pensamento. In:

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Rio de Janeiro: Vertice, 1993.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Iphan; Museu Imperial, 1999. P.7.

JORNAL AGORA – RIO GRANDE – Várias edições.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

LOWENTHAL, David. The Heritage crusade and the Spoils of History. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.]. Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EXCLAMAÇÃO: ANUPUH, 2010. p.25-37.

MARTINS, Solismar F. *Cidade do Rio Grande: Industrialização e urbanidade*. 1º. ed. Rio Grande: FURG, 2007. v. 1. 245 p.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NORRO, Julio Ariel Guigou. Dissertação de Mestrado. *A Vila Operária na República Velha: o caso da Rheingantz*. Porto Alegre, 1995.

PAULITSCH, Vivian S. *Rheingantz, uma vila operária em Rio. Grande*. Rio Grande, Editora da FURG, 2008. 202 pp.

PAIM, Antonio. *Lembrando, eu existo*. Brasília: MEC. Ed. 2010.

PAULITSCH, Vivian S. *Rheingantz, uma vila operária em Rio. Grande*. Rio Grande, Editora da FURG, 2008. 202

PESAVENTO, S. J.; FAGUNDES, L. K.; KUMMER, L.; STEPHANOV, M. *Memória da Indústria Gaúcha. (1889-1930)*. Porto Alegre: UFRGS; FEE, 1986.

POERNER, Arthur José. *Identidade Cultural na Era da Globalização: política federal de cultura no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2000. 160p.

POULOT, D. Um Ecossistema do Patrimônio. In: CARVALHO, C. S. de; GRANATO, M; BEZERRA, R. Z; BENCHETRIT, S. F. (orgs). *Um Olhar Contemporâneo sobre a Preservação do Patrimônio Cultural Material*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008, PP. 26-43.

POSSOLI, Thaize. *A importância da educação patrimonial: a CSN como patrimônio histórico em Siderópolis*. 2008. Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, para a obtenção do título de especialista em História: História Ensino e Linguagens.

PRATS, Llorenç. *El Concepto de Patrimonio Cultural. Política y Sociedad*, (27): 63-76, 1998

RELATÓRIOS DA FÁBRICA RHEINGANTZ – Vários números.

REVISTA PAULISTA DE INDÚSTRIA, Nº 41, 1955, ANO V.

REVISTA ANUAL, Projeto Pescar. *Relatório de Atividades*. Porto Alegre, 2015.

ROCHE, Jean. *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

SILVA, Rogério Piva da. *Quanto vale um patrimônio cultural? O caso da fábrica Rheingantz na cidade do Rio Grande - RS*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013.

TEJO, Aurélio Limeira. *A Indústria Rio-grandense em Função da Economia Nacional*. Porto Alegre, Globo – 1937.

ZANON, Elisa R; MAGALHÃES, Leandro H. BRANCO, Patrícia M. C. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS: A CENTENÁRIA ESCOLA EDUCANDÁRIO CORAÇÃO DE MARIA

Márcia Alonso Piva da Silva
FURG
marciaapiva@hotmail.com
Rogério Piva da Silva
FURG – UFPEL.
piva_furg@hotmail.com

Resumo: O presente texto propõe-se a suprir lacunas de pesquisas na área de História das Instituições Escolares do Sul do Rio Grande do Sul/RS, tendo por objetivo, respondendo ao problema de investigação da futura dissertação: dar visibilidade à memória da educação na cidade do Rio Grande, no final do século XIX a meados do século XX, utilizando como objeto a centenária escola do Educandário Coração de Maria, com o propósito de apurar de que forma se dava o acesso das mulheres à educação e a existência da utilização dos Manuais de Civilidade na condução de formação de um perfil de mulher ideal exposto na missão da Escola, dando visibilidade à memória da educação na referida cidade. Para tanto, a partir do entendimento das relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação, assumimos a Historiografia como perspectiva teórico-metodológica para a implementação desta pesquisa.

Palavras-chave: Memória; História das Instituições Escolares; Gênero; História da Educação

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DELIMITAÇÃO DO TEMA E APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A escola tradicional surge na Europa, no século XVII, com o aparecimento da burguesia e se consolida ao longo dos séculos XVIII e XIX, como consequência das revoluções republicanas e da implantação de políticas liberais, com o advento da escola pública na Europa e América Latina.

A partir do final do século XIX e início do século XX, surge uma nova escola fundamentada nas correntes empíricas, positivistas e pragmáticas, impulsionada pelas mudanças socioeconômicas ocorridas no período.

O Positivismo, sistema formulado por Augusto Comte (1798-1857), tem como ponto central a teoria dos três estágios ou estados. O primeiro é o estado teológico, ocorrido na Antiguidade; o segundo é o estado metafísico, o qual passou na Idade Média e, o terceiro, que ocorre no presente, é o estado positivo ou científico, sendo que “o primeiro é provisório, o segundo transitório e o terceiro definitivo”. Por outro lado, no mesmo período se populariza o materialismo histórico dialético, representado por Karl Marx (1818-1883),

segundo o qual os processos de transformação social ocorrem pelo conflito entre os interesses das diferentes classes sociais.

No Brasil, segundo Romanelli, dois fatores foram determinantes na formação do modelo educacional:

[...] organização social que limitou a educação à classe dominante e o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação dos padres da companhia de Jesus, caracterizado, sobretudo por uma enérgica reação contra o presente crítico (2001, p.33).

No Rio Grande do Sul “os primórdios do sistema educativo se construíram a partir de uma identidade externa repetida, reproduzida e aqui ecoada no discurso político”, tendo como base “a realidade de países mais adiantados mesmo que as propostas educacionais trazidas sejam de outras culturas” (WERLE, 2008, p.180).

Chaves (1922), afirma que até 1820 existia na província apenas uma aula de latim e nenhuma escola de primeiras letras financiada pelo Estado. Entre os anos de 1822 e 1889, o ensino esteve preponderantemente, a cargo da iniciativa privada.

E na cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul (RS), como se formaram e se desenvolveram as políticas educacionais? Qual era a realidade da educação no município, na segunda metade do século XIX? Quantas escolas existiam neste período e quantas eram públicas? Como e onde estavam localizadas no espaço da cidade do Rio Grande?

Sabe-se que o século XIX e início do século XX, em termos de proteção à infância e à adolescência no Brasil, caracterizaram-se por uma política de exclusão social e de educação para submissão. Além disso, Tozoni-Reis salienta que:

No Brasil, o atendimento educacional às crianças no início da República destinava-se às crianças da classe dominante. Aqui também a industrialização trouxe a exploração do trabalho das mulheres e das crianças, expandindo o número de instituições de atendimento às crianças pobres. Até então essas instituições, que já existiam no Brasil Colônia, tinha caráter assistencialista e quase sempre eram destinadas a atendimento de órfãos e desamparados (2002, p.3).

Este fato é intrigante, pois direciona a vários outros questionamentos, tais como: Como era a educação das crianças oriundas de famílias de operários no final do século XIX e início do século XX, na cidade do Rio Grande? E, fundamentalmente, como se dava o acesso das mulheres à educação? Como era a educação das mulheres neste período? E de que forma se dava essa educação?

O Educandário Coração de Maria, fundado em 15 de agosto de 1861 na cidade do Rio Grande, pelo Major Miguel Tito de Sá, tinha como missão “amparar, educar e formar para a vida, meninas órfãs ou de famílias desfavorecidas desta cidade”.

Diante das lacunas de pesquisa destacadas pelas problemáticas apontadas surge o seguinte problema de pesquisa para proposta de investigação na futura dissertação: Como se desenvolveu a educação na cidade do Rio Grande no final do século XIX até meados do século XX, sob a perspectiva histórica, e como a escola do Educandário Coração de Maria, fundada em 1861, participou neste processo de educação no município, principalmente no que tange a constituição de um perfil ideal de mulher exposto em sua missão?

Procurando suprir lacunas de pesquisas na área de História das Instituições Escolares do Rio Grande do Sul, este projeto tem por objetivo, respondendo ao problema de investigação da futura dissertação: dar visibilidade à memória da educação na cidade do Rio Grande, no final do século XIX a meados do século XX, utilizando como objeto a centenária escola do Educandário Coração de Maria, com o propósito de apurar de que forma se dava o acesso das mulheres à educação e a existência da utilização dos Manuais de Civilidade na condução de formação de um perfil de mulher ideal exposto na missão da Escola.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A pesquisa tem como pano de fundo a cidade do Rio Grande, primeiro núcleo sistêmico de colonização portuguesa no Sul do Brasil. Sua importância abarca tanto ao meio acadêmico quanto a comunidade em geral, especialmente, porque aborda um assunto de profunda relevância que é a memória da educação e a problemática do acesso das mulheres ao universo da educação formal no final do século XIX e século XX.

O tema sobre a história e a memória da educação tem sido destaque em diferentes meios de comunicação, como revistas, mesas-redondas e *workshops* (NÓVOA, 1998/2000/2005; STEPHANOU *et al.*, 2005/2008/2001; SANTOS, 2012; WERLE, 2008; ARRIADA, 2011; FARIA FILHO, 1999; SOUZA, 1998), entretanto, muito pouco foi feito em relação à memória da educação no Sul do Rio Grande do Sul, principalmente na cidade do Rio Grande, principalmente, no que tange ao acesso da mulher ao processo formal de educação e à constituição de um perfil de mulher considerado ideal na época.

Nesse sentido, indicamos como principal objetivo da pesquisa: Dar visibilidade à memória da educação na cidade do Rio Grande, no final do século XIX até meados do século XX, utilizando como objeto a centenária escola do Educandário Coração de Maria, com o propósito de apurar de que forma se dava o acesso das mulheres a educação e a condução na formação de um perfil de mulher ideal exposto na missão da Escola.

Para a consecução deste objetivo, indicamos os seguintes Objetivos Específicos:

- Identificar qual era a realidade da educação no município, na segunda metade do século XIX;
- Verificar como se formaram e se desenvolveram as políticas educacionais no município do Rio Grande neste período;
- Reconhecer como se dava o acesso à educação das crianças oriundas de famílias de operários no final do século XIX e início do século XX, na cidade do Rio Grande e, fundamentalmente, como se dava o acesso das mulheres à educação;
- Identificar como era a educação das mulheres neste período, e de que forma se dava essa educação;
- Caracterizar a constituição da escola Educandário Coração de Maria, fundada em 1861 e investigar a sua participação neste processo de educação no município, principalmente no que se refere à formação do perfil de mulher exposto em sua missão;
- Perceber se na busca pela formação “para vida” das meninas da Escola Educandário Coração de Maria foram utilizados os Manuais de Civilidade ou não.

3. QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL

Na busca por subsídios que permitam dar visibilidade à memória do processo de educação na cidade do Rio Grande/RS, no final do século XIX e meados do século XX, e pela possível relação com a formação de meninas órfãs ou de famílias de operários e a escola do Educandário Coração de Maria fundada pelo Major Miguel Tito de Sá, em 15 de agosto de 1861, tomaremos alguns autores como referência.

Para tanto, adotaremos o conceito de educação, segundo Lopes *et al.*, definido como “[...] mediação, referência por meio da qual as relações na sociedade e na cultura são construídas de uma maneira ou de outra (2003, p.16)”.

Além deste, interessa também o conceito de memória, entendida como “[...] uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p.418).

Assim, a proposta da pesquisa também se aproxima da manifestação de Reinhart Koselleck (1990), citado por Nóvoa (2009), quando este afirma: “[...] interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência atual”.

Da mesma forma que acompanha Chartier:

[...] trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, considerar os

2squ2mas g2rador2s das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social (1990, p.25, nota 45).

Enquanto que os motivos podem ser esclarecidos através das palavras de Nunes:

A pesquisa histórica é um trabalho de pensamento que também experimentamos como ação e afeto. Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos, procurando romper com o processo de estereotipagem presente na Historiografia da Educação Brasileira, é o ato inaugural que nos impele a verificar que o desejo que encontrou nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando e recriando ideias (1990, p.12).

Neste contexto, uma das primeiras normas “regulamentando” o ensino de primeiras letras no Brasil do século XIX surgiu com a lei de 15 de novembro de 1827, que dizia em seu artigo primeiro: “[...] em todas as cidades, villas e lugares mais populosos haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Posteriormente, a constituição de 1834 e a Regulamentação da Instrução Primária e Secundária de 1854, além de muitas outras, mantiveram o desenvolvimento das regulamentações embora, na prática, muito pouco progrediu.

Segundo Raposo, foi na Constituição Republicana de 1891 que ficou demonstrada a discriminação quanto à competência sobre a educação entre o governo central e os Estados. Citava o referido autor:

[...] cabe à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre o ensino secundário e primário, embora tanto União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário (2005, p.2).

A partir da segunda metade do século XIX, já existiam vários espaços dedicados à educação, a grande maioria deles privados ou que tinham, em sua formação, a intervenção dos pais, cedendo o espaço e pagando os professores. Com o advento da república, a proposta educacional se aprofunda com a criação dos grupos escolares, com seus edifícios imponentes e das escolas-modelo.

Estudos mais recentes demonstram que havia também, no final do século XIX, um profundo debate acerca da necessidade de escolarização da população brasileira. Esse debate acontecia em várias províncias e tinha uma preocupação latente com a oferta de educação, inclusive para os grupos sociais menos favorecidos.

No entanto, segundo Faria Filho, “[...] muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população”

(2003, p.135-137), porque, para a elite brasileira o acesso à educação dos indivíduos pobres deveria ser apenas as primeiras letras, uma vez que:

[...] a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições pra uma participação controlada na definição dos destinos do país (*op. cit.*).

Para evidenciar um destes limites, Faria Filho, cita um trecho do jornal Universal de 1825:

[...] o problema, pois, que há de resolver é como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do governo e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas ocupações (*op. cit.*, p.148).

A partir do início da República, o processo educacional foi evoluindo no sentido de incutir no povo uma conduta patriótica, com disciplina e aptidão para o trabalho, ou seja, ocorre uma valorização da educação, com intuito de servir ao sistema fabril.

Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p.127).

No Rio Grande do Sul, segundo Arriada (2011), os primeiros anos do século XIX tiveram uma formação intelectual precária, quase insignificante. Entretanto, conforme TAMBARA (2000), com o passar das décadas, o ensino no RS começa a se desenvolver, mas é, na sua maioria, privado e excluía significativos contingentes da população da instrução elementar e do ensino secundário. Isso porque “[...] na Província, assim como no resto do Brasil, o ensino era preponderantemente privado; assim, somente aqueles segmentos da população que podiam arcar com o ônus do ensino pago é que prosseguiam nos estudos”.

Nas primeiras décadas do século XX, eclodem no Brasil manifestações a favor da educação para todos, conduzidas, em sua maioria, por sindicatos de trabalhadores, imprensa operária, partido comunista, anarquistas, etc.

Assim a instituição escolar não surge no vazio deixado por outras instituições. Os defensores da escola e sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: 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, *op. cit.*, p.136).

Est2 dláioo possibliltou qu2 muitas 2scolas d2 prlm2iras l2tras foLL2m criadas, Inklusiv2 no int2rlor d2 fábricas p2io Brasil a fora. Tozoni-Reis (2002) afirma que estas escolas tinham um caráter assistencialista e eram fundadas, especificamente, para atender às crianças pobres e filhos de operários.

Em Rio Grande, a escola Educandário Coração de Maria foi fundada em 1861, pelo Major Miguel Tito de Sá. Segundo sua missão, o Educandário, que inicialmente funcionou em frente à Praça 7 de Setembro com o nome de Asylo de Órfãs Coração de Maria, tinha por objetivo “amparar, educar e formar para a vida meninas órfãs e de famílias carentes”.

No ano de 1903, a direção do educandário fica sob a responsabilidade das Irmãs da Ordem do Imaculado Coração de Maria. Na escola, as meninas recebem aulas de costura e bordado, práticas educativas, conhecimentos culinários entre outras, para “quando saírem possam ser ótimas donas de casa e viverem dignamenteⁱⁱ”.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade determinou [e determina] algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam [e ocupam] [...] (LOURO, 1997, p.478).

Em 1953 a escola ganha um novo prédio localizado na Avenida Presidente Vargas onde até hoje desenvolve suas funções. Entretanto, em 1973 o regime de internato começa a ser substituído pelo regime de semi-internato, concluindo este processo no ano de 1982.

Hilsdorf salienta que este tipo de instituição vai “[...] ao encontro dos pobres e infelizes para assisti-los e educá-los” (2005, p.53).

O pensamento de que a formação dos “desfavorecidos da fortuna” deveria ser única e exclusivamente voltada para o trabalho ficou transparente no texto do Decreto nº 7.776 de 1909.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; e para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos favorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime [...] (DECRETO nº 7.776 de 1909, CAPUT).

E se consolida no artigo 129 da Constituição de 1937:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1937).

Posto que, segundo, no que tange à educação feminina, costumeiramente as filhas de pais abastados, eram preparadas para a “ocupação” ou “cumprimento da missão” de esposa e mãe, e as meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser “preparadas de forma adequada” para o mundo do trabalho. Ou em outras palavras: “[...] Preparação para gozar a vida em sociedade, para aquelas bem nascidas; preparação para o trabalho para as órfãs e abandonadas. [...]” (LOPES; GALVÃO, 2005, p.72).

De acordo com Santos (2012), a educação e a instrução para “as bem nascidas”, bem como a preparação para o trabalho para as “desafortunadas”, tratava-se de uma necessidade que se vinculava à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania das jovens – atendendo, portanto, plenamente ao ideário nacionalista das primeiras décadas do século XX.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: EM BUSCA DA PESQUISA!

Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado – que adquire a sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre a localização, a leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos -, chegamos à conclusão de que a relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa (RAGAZZINI, 2001, p.15).

A metodologia consiste em um conjunto de procedimentos que auxiliam o pesquisador na obtenção de conhecimento. A utilização do método, através de processos e técnicas permite validar esse conhecimento. Do mesmo modo, afirma Cervo, que metodologia é “[...] o caminho de acesso, um conjunto ordenado de procedimentos que se mostraram eficiente, ao longo da história, na busca do saber” (2002, p.24).

Portanto, a pesquisa a ser empreendida tem o caráter de um Estudo Historiográfico, tendo como principais referenciais teóricos os seguintes autores: Geertz (1989), Burke (1997), Chartier (1990) e Certeau (2007). Com a indicação destes autores, faz sentido a compreensão da opção pela busca de estratégias e de um “que ou como saber buscar e fazer” próprio, para além das mesoanálises ou interpretações meramente estruturais.

Conforme afirmam Cervo e Bervian, toda pesquisa começa como bibliográfica, seja para seu referencial teórico, seja para definir seus limites, “[...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (1996, p.48).

A procura por informações que ajudem a elucidar os primeiros passos do processo educacional em Rio Grande e da fundação da escola Educandário Coração de Maria (preocupações que compõem os primeiros objetivos específicos) necessitarão de buscas quase “arqueológicas” em arquivos, jornais de época, narrativas de viajantes que estiveram na região, etc.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como histórica e documental. A pesquisa histórica é aquela que investiga eventos que já tenham ocorrido. Em alguns estudos históricos, o investigador está interessado em preservar o registro de eventos e realizações passadas. Em outros, o investigador está mais preocupado em descobrir fatos que providenciarão maior compreensão e significância de eventos passados para explicar a situação presente ou estado atual do fenômeno estudado (KERLINGER, 1990).

Por sua vez, a pesquisa documental está relacionada diretamente as suas fontes primárias, ou seja, a documentos escritos ou não escritos, materiais de natureza diversa que ainda não sofreram nenhum tipo de tratamento analítico ou que podem ser (re)examinados a partir de interpretações complementares, pois “[...] para o historiador, o documento atinge o valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade” (KARNAL, 2009, p.21).

Quanto ao problema de pesquisa, a abordagem é qualitativa, Bogdan e Biklen (1984) *apud* Ludke e André (1986), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação: 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento, procurando presenciar o maior número de situações no dia-a-dia escolar; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, apresentados em forma de palavras ou imagens e não de números; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção do pesquisador e, 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir das inspeções dos dados.

Os documentos, arquivos, jornais, periódicos, revistas, etc., a serem “explorados” na busca por informações sobre o desenvolvimento da educação em Rio Grande e sobre a escola Educandário Coração de Maria terão como delimitação o final do século XIX até meados do século XX.

Para a realização dos últimos objetivos específicos, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas através da história oral. A população compreende ex-funcionários da Escola, ex-alunos e professores da escola.

História Oral é o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertence. A História Oral é um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos problemas e pressupostos teóricos explícitos (LOZANO, 2006). De acordo com Alberti:

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados (2005, p.17).

A História Oral por caracterizar-se como uma metodologia de pesquisa que permite ao historiador “[...] reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade” (ALBERTI, 2005, p.158), corroborando assim à construção da História Cultural, em virtude da reconstituição de depoimentos e revelando fatos que até então não haviam sido registrados, nos indica a contemporaneidade desta metodologia, também nos remete à atualidade das pesquisas históricas e à importância dos relatos de participantes e de testemunhas de fatos que marcaram uma época.

O tamanho da amostra será definido no decorrer do estudo e dependerá da captação da população que atenda ao perfil dos entrevistados, definido anteriormente. Essa captação se dará a partir da técnica do *snowball* ou bola de neve (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística, utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (*op.cit.*).

Não se descarta a possibilidade da utilização de entrevistas com especialistas na área de educação, história e memória, com o intuito de complementar as informações necessárias para a concretização dos primeiros objetivos específicos deste estudo.

Serão utilizadas fontes primárias e secundárias, tais como: a imprensa, principalmente os jornais, Revistas e periódicos da época, Arquivos e documentos das Secretarias e Delegacias de Educação, prefeitura municipal e a fonte oral como ferramenta documental, pois gravar e registrar os depoimentos permite uma maior aproximação com o vivido.

A coleta de dados, baseada na documentação indireta, consiste na leitura e análise de materiais produzidos por terceiros, que podem apresentar-se sob a forma de textos,

jornais, arquivos públicos e privados, cartas, contratos, diários e autobiografias, gravuras, fotografias e filmes, entre outras (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Os dados sofrerão análise de conteúdo, após serão tabulados para análise qualitativa. Análise de conteúdo se define como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações” com o objetivo de atingir uma “significação profunda” dos textos: “O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com duplo sentido, cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática” (BARDIN, 1997). Bardin ainda acrescenta que:

O fragmento que acabamos de transcrever permite concluir que o texto se configura tão-somente como uma estratégia de encobrimento de uma “significação profunda” que se deseja recuperar. Na verdade, a principal pretensão da Análise de Conteúdo é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado (*op. cit.*, p.14-15).

Na coleta de dados por entrevistas haverá uma categorização textual e utilização do *software* Atlas.ti®, específico para análise textual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho está em fase de construção, portanto, sem conclusões definitivas. Entretanto, é possível chegar algumas considerações a partir do que já foi construído até o momento.

Percebe-se que no final do século XIX surge a necessidade de se debater sobre a escolarização da população brasileira, com uma latente preocupação com a oferta de educação, principalmente aos grupos sociais menos favorecidos.

O processo educacional foi evoluindo após o início da República, tendo como propósito inculcar a conduta patriótica ao povo, valorizando a disciplina e a aptidão ao trabalho. Muitas escolas de primeiras letras começaram a ser criadas nos interiores de fábricas, essas tinham caráter assistencialistas e a especificidade de atender às crianças pobres, filhos de operários, e qualificar minimamente o quadro de trabalhadores.

Frente a esse cenário, a escola Educandário Coração de Maria foi fundada em 1861 na cidade do Rio Grande pelo Major Miguel Tito de Sá, com a missão de “amparar, educar e formar para a vida as meninas órfãs e de famílias carentes”. Já no início do século XX, mais precisamente no ano de 1903, a direção do Educandário fica sob a responsabilidades das irmãs da Ordem do Imaculado Coração de Maria, que oportunizava aulas de costuras e bordados, práticas educativas e conhecimentos culinários, com o intuito de capacitar as meninas para exercerem seus papéis de donas de casa.

Como se pode observar a Centenária Escola Coração de Maria participou do processo de educação do município, principalmente no que se refere a composição de um perfil ideal de mulher da época, revelado em sua missão.

6. REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- _____. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.155-202
- ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1995; MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3ed Campinas: Pontes/Unicamp, 1997.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. n. 2, nov. p.141-163, 1981.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1980.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales. 1929-1989** – A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: EDUNESP, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- _____; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

- CHAVES, A.J.G. Memórias econômico-políticas [01-185]. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. Ano II. II e III trimestre. n. 06/07. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1922.
- FARIA FILHO, L.M. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto – As meninas do seminário. In: KARNAL, Leandro. & TASTSCH, Flávia G. A Memória Evanescente. In PINSKY, Carla B. & LUCA, Tânia R. de (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/EDUSP, 1990.
- KOSELLECK, Reinhart (1990). **Le Futur passé** - Contribution à la sémantique des temps historiques. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481
- LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU,1986.
- NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. História da Educação: espaço do desejo. In: **Aberto - Revista do INEP/MEC**, Brasília, v. IX, n.47, p. 37-45, 1990.
- NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma História do Futuro, **Revista Iberoamericana de Educacion**, 2009.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. Carlos Vieira. **Educar em Revista** [da] Universidade Federal do Paraná, n.18, p.13-28, jul./dez. 2001.
- RAPOSO, G. R. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 25ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Rita Grecco dos. **A Educação das Meninas no Internato**. Londres: Leslei Morgan Ltda., 2012.

SOUZA, Rosa. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (*et. al.*). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. III: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAMBARA, Elomar. **Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2000.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v.8, n.1, p. 83-96, 2002.

WERLE, F. O. C. Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.2, p.173-181, maio/ago/2008.

- ⁱ Texto extraído de um quadro no Educandário Coração de Maria onde está exposta a missão da escola.
- ⁱⁱ Citação extraída dos documentos da Escola Educandário Coração de Maria.

TÁCITAS E MARGINAIS: memórias das Casas de Estudante autônomas de Porto Alegre e as possibilidades para a História da Educação

Marcos Luiz Hinterholz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marcosluiz4@gmail.com

Resumo

A temática da moradia estudantil universitária ainda é pouco visitada pela historiografia, o que pode ser decorrente da redução destes espaços ao seu caráter assistencial, em abordagens que não os contemplam enquanto lugar de formação e de troca de saberes. Pretendo, a partir da apresentação das origens e organização de três Casas de Estudante autônomas de Porto Alegre, tácitas e marginais, discutir a inscrição deste tema no campo da História da Educação, pensando fontes e algumas questões possíveis de serem exploradas.

Introdução

A História da Educação, na perspectiva da História Cultural, ampliou as temáticas que abrangem espaços, instâncias e atores não formais dos processos educativos. Estas abordagens são possíveis graças aos encontros que se processam com a antropologia, a linguística, a literatura e a psicologia, por exemplo. O resultando são novos olhares e novos instrumentos conceituais e o refino analítico dos novos objetos. Deste modo, as concepções epistemológicas que deram à cultura centralidade, ou pelo menos grande relevância na análise do social, também expandiram sobremaneira o que se entendia por pedagógico.

Os contornos e ênfases das pedagogias que estão em operação na atualidade têm se multiplicado, “com o deslocamento de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade da aprendizagem.” (CASTRO; COSTA, 2013, p. 23). Há uma pluralidade de pedagogias existentes, discussões que despontam, por exemplo, nas pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva dos estudos culturais, e que levam para fora das instituições e dos espaços formais:

“[...]do enfoque no ensino-aprendizagem, marcadamente concentrado no interior

de espaços escolares, observa-se um crescente deslocamento para análises e debates que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circulam, transcendem e também atravessam a escola.” (CASTRO; COSTA, 2013, p. 23).

Nesta perspectiva, buscarei apresentar três das sete Casas de Estudante de Porto Alegre, notadamente as que se mantêm de forma autônoma, conforme o *Quadro 1*, e discutir a inscrição desta temática no campo da História da Educação, refletindo sobre o seu potencial como objeto de pesquisa, seja a partir de uma contextualização mais ampla e em prol de um melhor entendimento de como estas Casas nascem, se organizam e se mantêm, seja pela via da ressignificação destes espaços, superando a visão destas como pertencentes unicamente ao domínio da assistência estudantil, ampliando seus significados na direção dos aspectos formativos e políticos destas coletividades.

Quadro 1: Casas de Estudante de Porto Alegre -RS

Instituição	Fundação	Gestão	Mantenedora
Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida - CEAUCA	1934	Autogerida	Autônoma
Casa Estudantil Universitária de Porto Alegre - CEUPA	1950	Autogerida	Autônoma
Associação Casa de Estudantes Juventude Universitária Católica Casa 7 (JUC-7)	1949	Autogerida	Autônoma
Residência das Alunas da Escola de Enfermagem da UFRGS	1950	Extinta	UFRGS
Casa da Estudante Universitária do Rio Grande do Sul –CEURGS (atual CEUFRGS)	1956	Autogerida	UFRGS
Casa do Estudante das Faculdades de Agronomia e Veterinária	1960	Autogerida	UFRGS
Casa do Estudante Universitário- CEU	1971	UFRGS	UFRGS

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta inscrição, no entanto, não se dá de uma forma tão tranquila. Nóvoa (2005) destaca que a utilidade e importância da História da Educação e seus temas estão sempre passando por questionamentos. Atendendo a esta necessidade de justificação, um bom ponto de partida é considerar a sincronicidade existente entre os sistemas educativo e social.

A educação é um elemento estruturante da organização das sociedades, razão pelo qual o estudo de sua história torna-se central para a compreensão destas e de seus

modos educacionais. Stephanou e Bastos (2004) ressaltam que a História da Educação permite analisar o processo através do qual as mais diferentes sociedades elaboram a si mesmas, como em cada época o ensino foi concebido em função “do real existente e suas contradições” (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 422).

A História da Educação favorece assim, através de uma visão mais global e contextualizada dos fenômenos, uma reflexão plural e crítica dos saberes e práticas educativas e pedagógicas. Para Nóvoa (2005), ela é capaz de pôr em cheque, através de um ceticismo saudável, os procedimentos que se apresentam como inovadores e revolucionários, jogando-os em uma perspectiva histórica, além de possibilitar que pessoas e comunidades possam atribuir significado ao seu trabalho educativo. Fala ainda em um “combate intelectual contra a amnésia”, tanto aquela do excesso (nostálgica), quanto da ausência (o esquecimento).

Certeau (2013) destaca que cada estudo ou abordagem possui uma singularidade, que deve ser valorizada, pois emprega seus métodos próprios e carrega sua função social e convicções fundamentais. Cada discurso inscreve-se ao lado de outros discursos e “enquanto falam da história, estão sempre situados na história” (CERTEAU, 2013, p.4). Isso, contudo não deve levar a pensar a história como um discurso maior, como um contexto, que englobe todos os demais. Para Certeau (2013), os discursos “são históricos porque ligados a operações e definidos por funcionamentos” (CERTEAU, 2013, p. 4). É neste sentido que a História da Educação se afirma como campo de pesquisa e de saberes.

Após realizar um levantamento, a fim de elaborar um “estado da questão”¹ sobre a moradia estudantil como tema de pesquisa da produção acadêmica brasileira e portuguesa, pude concluir que são raros os trabalhos existentes, além de haver uma predominância de abordagens pelo viés da assistência estudantil, de questões psicológicas e relacionadas à saúde dos moradores, como hábitos alimentares e consumo de drogas.

Mesmo em Coimbra, fortemente marcada pela vivência universitária e possuidora de inúmeras repúblicas estudantis em sua paisagem urbana, afora os estudos saudosistas, são escassas as pesquisas sobre a temática que ora discuto. Segundo Prata (2002), há pouco apetite por parte dos historiadores pelos assuntos relacionados à

¹ Para Certeau (2011), um estudo particular é definido pela relação mantida com outros, contemporâneos a ele, ao que chama de “estado da questão”. É algo como encaixar determinado trabalho num quadro já existente, sendo este um dos aspectos das leis do meio. “Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado.” (CERTEAU, 2011, p. 57)

comunidade estudantil, aquela fora dos muros da Universidade, aí incluídas as repúblicas, o que pode estar relacionada ao fato “não só de sua documentação se encontrar bastante dispersa, mas também à ausência de um roteiro sistemático de fontes e bibliografia” (PRATA, 2002, p. 254).

É neste sentido que procuro apresentar três Casas autônomas de Porto Alegre, pensando as suas potencialidades enquanto objeto de pesquisa, fontes e questões candentes. Tácitas e marginais, estas organizações estudantis, que passaram ao largo da institucionalidade universitária e muitas vezes do próprio movimento estudantil formal, possuem muitas histórias a serem contadas, multiplicando-se as imagens do estudante universitário de tempos passados e do presente.

Casas Autônomas de Porto Alegre

As origens do que hoje chamamos de ensino superior, em Porto Alegre, datam do final do século XIX e início do XX. Em 1896 é criada a Escola de Engenharia, em 1898, a Faculdade Livre de Medicina e Farmácia (junto a qual, no mesmo ano, passa a funcionar a Faculdade de Odontologia). Ainda, em 1900, a Faculdade Livre de Direito e em 1910 nasce o instituto de Agronomia e Veterinária.

Dentro da lógica de que a questão da moradia estudantil é intrínseca à Universidade, geradora de movimentos de jovens estudantes, vindos de diversas partes do estado para a capital gaúcha, em busca do grau superior, podemos inferir que estão também aí as origens das primeiras organizações coletivas de habitação estudantil. Embora a CEUACA seja a primeira associação formal para esta finalidade em Porto Alegre, a ideia de “repúblicas de estudante” parece já estar presente antes de sua fundação em 1934, como demonstra esta matéria da Revista do Globo:

[...] Antigamente, os estudantes resolviam o problema por meio das famosas e inesquecíveis “repúblicas”, nas quais viviam em comum inúmeros rapazes dotados de muitos ou poucos recursos. Vivendo e estudando em “repúblicas”, formaram-se muitas gerações de estudantes que, mais tarde, se tornariam políticos, médicos, engenheiros, banqueiros e escritores de destaque em todo o País.[...].²

Segundo Palha (1944), com o tempo as “repúblicas” foram desaparecendo. Como diagnóstico para o fenômeno, o autor atribui o surgimento de pensões familiares em

² PALHA, Juliano. A Casa do Estudante. Revista do Globo, n. 354, Jan de 1944, p.25.

diversas partes da cidade a preços módicos. Além disso, destaca que “as repúblicas adquiriram uma fama afugentadora” e os estudantes pobres, que necessitavam trabalhar para levar seus estudos, não encontravam nas repúblicas o devido descanso³. É neste contexto que o autor situa as movimentações em favor de uma Casa do Estudante.

Estas remontam ao ano de 1931, quando, junto às discussões sobre a formação de uma Universidade em Porto Alegre, surge e toma corpo entre os estudantes da Faculdade Livre de Direito⁴. Em 1933, o Centro dos Estudantes desta Escola assume a mobilização para construir o que então pretendiam chamar “Casa do Estudante Pobre”⁵. Organiza-se uma caravana para percorrer o interior do estado encenando uma peça de teatro e são organizadas festas em Porto Alegre com o objetivo de angariar fundos para a obra. No entanto, o projeto de construção do prédio para a Casa do Estudante não é concluído. A Revista do Globo destacava que a Casa do Estudante não passava de uma ideia:

Mas era uma realidade pequenina e hesitante, muito aquém dos seus objetivos. Por longo tempo, pode-se dizer, a “Casa do Estudante”, foi apenas um título que encabeçava notícias nos jornais e que servia de motivo para infrutíferas festas de donativo e de blague para os próprios estudantes...⁶

Ao invés da construção de uma sede própria, uma comissão formada pelo Centro de Estudantes consegue, junto à Prefeitura de Porto Alegre, por intermédio do então prefeito Alberto Bins, a cedência de um imóvel situado na Rua Demétrio Ribeiro 1145, que após uma completa reforma, passa a sediar o Casa do Estudante, em 1º de agosto de 1934.

O prédio possuía dois pavimentos e tinha capacidade para abrigar cerca de 40 estudantes. A estrutura mantinha-se com o auxílio de pequenas subvenções públicas e de auxílios que partiam de iniciativas individuais, como as do Prof. Simch, da Faculdade de Direito, que colaborava com o custeio, destinando parte dos seus vencimentos para este fim⁷. A casa mantinha-se. Contudo, em 1938, sofreu seu primeiro grande revés: a

³ Idem.

⁴ A Faculdade Livre de Direito foi fundada em Porto Alegre em 17 de fevereiro de 1900. No ano de 1934, o então interventor do estado General Flores da Cunha, criou por meio do Decreto 5.758 a Universidade de Porto Alegre (UPA), “formada pela integração da Universidade Técnica, com suas Escolas de Engenharia, Agronomia e Veterinária, da Faculdade de Medicina, com suas Escolas de Odontologia e Farmácia, da Faculdade Livre de Direito, com sua Escola de Comércio e o Instituto de Belas Artes [...]” (OLIVEIRA, LICHT, 2004, p.47). No ano de 1950 ao ser integrada ao Sistema Federal de Ensino Superior passa a chamar-se Universidade do Rio Grande do Sul.

⁵ SILVA, Ângelo Ronaldo Pereira da. (org.). As Casas de Estudante da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

⁶ PALHA, Juliano. A Casa do Estudante. Revista do Globo, n. 354, Jan de 1944, p.25.

⁷ PALHA, Juliano. A Casa do Estudante. Revista do Globo, n. 354, Jan de 1944, p.25.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre preparou um plano de remodelação da cidade, em que uma das ações previstas era a abertura de uma praça⁸, em frente ao Cinema Capitólio, justamente onde ficava o prédio da Casa do Estudante, a ser demolido.

Após negociações com o então prefeito José Loureiro da Silva, os estudantes foram realocados para o Parque da Redenção, no pavilhão construído para expor os produtos típicos do estado do Paraná, utilizado na Exposição de 1935, por ocasião das comemorações do Centenário Farroupilha. O jornal Correio do Povo trouxe, na época, uma reportagem intitulada “A Casa das Vigas Gementes”, onde descreve a precaríssima condição na qual os estudantes se encontravam: “o pavilhão mede 240m². Seu forro é de aniagem, as paredes são de *stuck* e estão todas esburacadas; as divisões internas, algumas de taboa, outras de papelão, são feitas em forma de baias”⁹. Além disso, a iluminação era mal distribuída e não havia água encanada.

Quando o vento sopra um pouco forte – continua o nosso informante – o pavilhão mexe-se e as suas vigas gemem. Essa fragilidade toda – o estudante mostra com a mão o pavilhão – essa fragilidade toda, repito, acompanha o movimento do vento, e, vezes há que parece querer partir-se, acabar-se, caindo sobre os estudantes, que não dormem.

Nesses instantes horríveis – prossegue – partem preces mudas ao céu e Deus compadece-se deles e permite que essa carcaça permaneça de pé, para continuar abrigo-ando-os, como único refúgio que possuem...¹⁰

No ano de 1942, a Federação Universitária de Porto Alegre, através de mobilizações, aluga um prédio na Rua Duque de Caxias, 1707, para onde a Casa se transfere. A Casa permanece sediada por dois anos neste endereço, quando em 1944 é transferida, agora de forma definitiva, para o Edifício Almeida, na Rua Riachuelo, 1355.

O prédio, que consta ter sido um antigo hotel, foi doado pelo casal Israel Almeida e Maria Antônia Cora ao estado gaúcho, para que ali fosse sediada aquela que então passou a chamar-se “Casa do Estudante do [Rio Grande do Sul](#)”. A doação foi em homenagem ao filho do casal, Aparício Cora de Almeida¹¹, militante da causa estudantil e

⁸ Hoje Praça Daltro Filho.

⁹ A Casa das Vigas Gementes. Correio do Povo, 25 set. 1938, p.19.

¹⁰ Idem.

¹¹ Aparício Cora de Almeida nasceu em Quaraí no ano de 1906, filho de Israel Almeida e Antoninha Cora de Almeida. cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre em 1931, período em que presidiu o Centro dos Estudantes de Direito, dentro do qual constituiu-se o movimento que daria origem a CEUACA. Também foi presidente da Federação Acadêmica, quando esta entidade atuou fortemente na preparação do movimento revolucionário de 1930, que levaria Getúlio Vargas ao poder. Formado, trabalhou como advogado criminalista em Porto Alegre, assim como em cidades do interior do Estado. Foi membro do Partido Comunista Brasileiro e secretário-geral da ANL no Rio Grande do Sul. Há ainda registros de ativa participação junto às reuniões do Instituto da Ordem dos Advogados e no Conselho Deliberativo do Sport Club Internacional.

misteriosamente morto em outubro de 1935.

No ano de 1959, a Casa é reconhecida como uma Entidade de Utilidade Pública [Estadual](#), ato referendado pelo então Governador do Estado, [Leonel Brizola](#). O nome de Casa do Estudante Almeida (CEUACA) lhe é dado em [1961](#). Um ano depois, ela é reconhecida como Entidade de Utilidade Pública [Federal](#)¹².

A Casa mantinha uma grande estrutura de assistência estudantil, com ambulatório (em cujo atendimento era feito por estudantes de medicina em final de curso), um consultório odontológico, uma lavanderia e uma cozinha com funcionários contratados, uma biblioteca, um salão de festas, além de dormitórios. Todos os serviços eram mantidos pelos moradores, através das mensalidades que pagavam, por aportes eventuais da Universidade, pelos cooperativados, pessoas que usufruíam de todas os benefícios da Casa, com exceção da moradia¹³ e pelas festas, almoços e jantares com a finalidade de arrecadar recursos.

A CEUACA teve significativo papel nas atividades do [movimento estudantil](#), servindo como ponto de encontro e confraternização entre estudantes de dentro e de fora da e intelectuais da época. A década de 1980 ficou marcada pelo fato de mulheres serem aceitas como moradoras, uma vez que desde sua criação em 1934, recebia apenas estudantes do sexo masculino. Foi uma das últimas casas para estudantes universitários do estado a implantar o sistema de moradia mista¹⁴.

Atualmente a CEUACA luta por manter o espírito que impulsionou a sua criação, prestando auxílio de moradia a [estudantes de graduação e pós-graduação](#) carentes de recursos socioeconômicos e abrigando jovens de todas as partes do [Brasil](#) e do mundo, com capacidade para cerca de 100 moradores. Destaca-se pelo fato de ter, durante seus 80 anos, mantido um sistema de autogestão.

O prédio sede, naturalmente, deteriorou-se ao longo dos anos, não havendo recursos para qualquer tipo de reforma. A situação chegou ao extremo nos anos 2000, quando a casa foi sucessivamente interditada e sofreu inúmeros processos judiciais no sentido de evacuá-la. Houve movimentos de resistência dos moradores e mobilizações junto ao poder público. Em 2014, quando a casa completou seus 80 anos, mediante negociação com o Governo do Estado e o Ministério Público, chegou-se a um acordo sobre a reforma, e os estudantes foram realocados para diversos imóveis na região central de Porto Alegre, mediante pagamento de aluguel social por parte do governo.

¹² SILVA, Ângelo Ronaldo Pereira da. (org.).As Casas de Estudante da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

¹³ SILVA, Ângelo Ronaldo Pereira da. (org.).As Casas de Estudante da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

¹⁴ Idem.

No dia 13 de dezembro de 2015, a Casa foi ocupada por um grupo de estudantes da UFRGS, que reivindicaram do governo do Estado uma posição com relação a reforma do prédio. Seguem as tratativas, porém sem previsão de início para as obras.

Outra Casa que se mantém de forma autônoma é a JUC-7 (Associação Casa de Estudantes Juventude Universitária Católica Casa 7). Sua fundação data de 1949, no contexto das mobilizações da Juventude Universitária Católica por moradia estudantil, sendo que em Porto Alegre essas ações deram-se a partir da AJUC (Associação da Juventude Católica)¹⁵. Foram criadas em todo país, com a participação direta da Igreja, 23 Casas para servirem de moradia a estudantes universitários.

Todo este movimento é interrompido em 1964, com a mudança do quadro político brasileiro, em decorrência do golpe civil-militar. A última Casa que mantinha o modelo inicial de organização foi fechada em 1975. A JUC-7, contudo, sobreviveu.

Em 1974 os moradores desta Casa já haviam sido despejados do chamado “Castelinho”, situado na rua Mostardeiro, onde moravam 53 estudantes. Diante desta situação crítica, a direção da Casa vendeu o telefone e com esse dinheiro pagou a caução para o aluguel da sede na Rua da República, na qual ficam por algum tempo até serem movidos para o bairro Partenon, na Vila Intercap, abrigando-se em uma construção de madeira por alguns anos, quando intensificaram-se as mobilizações por um espaço próprio.

Em 1987, a prefeitura, por lei municipal, faz a doação do terreno onde hoje está situado a Sede da JUC-7. Por volta deste período, os juquianos também receberam do Estado o valor de Cz\$ 1 milhão. Em posse do dinheiro e do terreno, os estudantes são retirados pela prefeitura do imóvel na Intercap, indo morar na sede própria, na Rua Rivadávia Correia, nº 08, ainda inacabada, com janelas faltando, sem boa parte do teto e com todo o acabamento por fazer.

A JUC-7 ainda hoje encontra-se em funcionamento, servindo de moradia a estudantes universitários e pré-universitários (que estejam realizando curso pré-vestibular) de baixa renda, oriundos do interior do Rio Grande do Sul e de outros Estados do país.

A terceira e última moradia autônoma que apresento é a Casa Estudantil Universitária de Porto Alegre (CEUPA). Nasce da iniciativa de um grupo da Associação dos Ex-Alunos do Colégio Sinodal (AEACS), de São Leopoldo, que em 1950 resolve

¹⁵ Estas e as demais informações sobre a JUC-7 que seguem foram obtidas no site da Casa: <http://www.juc7.com.br/v2/>. Acesso em 21/07/2016.

alugar um prédio em Porto Alegre, na Rua General Vitorino e fundar a Casa do Ex-Aluno do Colégio Sinodal, tendo por objetivo abrigar os estudantes oriundos deste estabelecimento de ensino¹⁶. Inicialmente contava com apenas 20 vagas. Em 1954 é adquirido um prédio, onde hoje fica uma das atuais sedes, na rua Sarmento Leite nº 1053, por meio de uma campanha de arrecadação de fundos, numa ação entre amigos que contou com o sorteio de um automóvel.

Com o tempo a entidade sofre algumas transformações, passando a chamar-se Casa do Estudante Evangélico do Rio Grande do Sul (CEERGS), abrigando a partir de então não somente os ex-alunos do Colégio Sinodal, mas estudantes de todos os estabelecimentos evangélicos do Estado. Em 1960, novas alterações, denominando-se a partir de então Centro Evangélico Universitário do Rio Grande do Sul (CEURGS). Com o aumento da demanda por moradia estudantil, foi locado um prédio na Rua Sarmento Leite, nº 631, que funcionou como uma extensão da Casa original, ampliando a capacidade da instituição em 21 vagas.

Em decorrência de uma ação de despejo movida contra os moradores da Casa II (Rua Sarmento Leite 631) e necessidade para uma residência para as estudantes do sexo feminino, em 1968 são adquiridos dois novos prédios, com recursos aportados pelo Sínodo que passaram a abrigar a Casa II, na Rua José do Patrocínio, 648 e a Casa III, na Rua Luiz Afonso, 347.

Atualmente a CEUPA mantém a estrutura de três casas localizadas em Porto Alegre, com capacidade para abrigar 65 moradores efetivos, possuindo ainda, espaço para alojar temporariamente cerca de 20 moradores que estejam na cidade para participação de congressos ou seminários. Os moradores do CEUPA são estudantes oriundos das mais diversas Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Porto Alegre e cursinhos pré-universitários.

A moradia estudantil universitária e as possibilidades para a História da Educação

A origem das moradias estudantis é tão remota quanto a das primeiras universidades. O deslocamento em direção aos centros urbanos em busca de instrução universitária implica necessariamente em providência de moradia. As múltiplas formas pelas quais estes espaços de habitação coletiva se organizaram e foram concebidos

¹⁶ Estas e as demais informações sobre a CEUPA que seguem, foram obtidas no site da Casa: <http://www.ceupa.com.br/>. Acesso em 21/07/2016.

tornam difíceis uma leitura mais clara e precisa sobre este fenômeno. Organizações informais, registros e arquivos que se perderam para sempre, eis alguns dos motivos que tornam extremamente difícil um levantamento mais preciso.

As Casas de Estudante ou Repúblicas Estudantis brasileiras, segundo Machado (2012), tiveram influências do modelo português, mais exatamente de Coimbra, berço das academias de Portugal e do Brasil¹⁷, onde já no início do século XIV observa-se, segundo Prata (2002), o problema da moradia estudantil, com a escassez de casas e falta de condições das mesmas, para os jovens que vinham até a cidade para a realização dos estudos universitários. Para tentar resolver o problema, que persiste até hoje, o governo português constrói casas no zoneamento urbano da Almedina em Coimbra, afim de ser habitada por estes estudantes, que eram selecionados por uma comissão nomeada pelo rei, e mediante o pagamento pormenorizado de uma taxa.

Prata (2002) localiza uma primeira ocorrência do termo “república” para estes ajuntamentos, em Coimbra, no ano de 1836, e busca uma possível origem desta designação na semelhança da forma de governo e organização interna destas casas com a dos estados republicanos¹⁸. Há ainda, no mesmo período, a ocorrência do termo “Real República” para designar estas habitações, o que pode, segundo Andrade (2014), ser uma referência aos dois regimes políticos - monarquia e república, representando as várias correntes ideológicas de então, sendo, segundo interpretação da autora, um símbolo de liberdade e igualdade vivida entre os membros das casas.

As origens das Casas brasileiras remontam à fundação da Faculdade de Medicina da Bahia, em 1808, no período da regência de Dom João VI. A partir daí foram criadas as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, e em 1876, a Escola de Minas, em Ouro Preto, durante o reinado de Dom Pedro II¹⁹. A necessidade de que alunos e professores fixassem moradia na cidade, fez com que nela florescessem inúmeras repúblicas, que acabaram tornando-se o centro da vida estudantil e símbolo da região.

É a partir da década de 1930, com a chamada Era Vargas, que a moradia estudantil passa a ser concebida como uma política de assistência a estudantes de baixa renda, na esteira da criação e pulverização das Universidades Federais. As origens e

¹⁷ MACHADO, Juciára Teixeira. Em busca de um mesmo “CEU”: Estudo Antropológico sobre (Ex)Moradores da Casa do estudante da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012

¹⁸ CASTRO, Amílcar Ferreira de. A gíria dos estudantes de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Letras, 1947. In: PRATA, Manuel Alberto Carvalho. Academia de Coimbra (1880-1926): contributo para a sua História. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2002.

¹⁹ MACHADO, Juciára Teixeira. Em busca de um mesmo “CEU”: Estudo Antropológico sobre (Ex)Moradores da Casa do estudante da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012

formas de organização das Casas de Estudante, contudo, são bastante diversas. Além daquelas criadas pelas instituições universitárias, existem as nascidas por iniciativa dos próprios estudantes ou de outras organizações sociais, que se caracterizam pela autonomia e autogestão.

A precariedade e as situações limite, no entanto, parecem ser a regra nestes espaços. Embora sempre tenha sido considerada uma causa justa, vista com bons olhos pela sociedade, recebeu e continua a receber pouca atenção das políticas públicas. Uma matéria publicada pela Revista do Globo em 1944, nos dá um dimensionamento da situação da moradia estudantil na época. O texto, em tom de lamento pela situação em que os estudantes se encontravam, faz um paralelo da situação que se observava na Porto Alegre de então e traça comparações com as realidades de outros estados e países.

Eles [os estudantes] estão habituados a ler sobre entidades como “A Casa Internacional”, ou “International House”, de Nova York, verdadeiro hotel de universitários, onde os pensionistas têm tudo, inclusive a mútua e produtiva convivência, por um preço ínfimo ou senão de graça. Sabem que as entidades similares no Rio e S. Paulo dispõem de edifícios próprios, amplos e modernos, com capacidade para acolher um grande número de rapazes. E é mais ou menos isto que desejam os estudantes do Rio Grande: um grande edifício para a sua sede, um restaurante modelo, uma rica biblioteca, uma sala de conferência para recepcionar as missões de visitantes e várias outras coisas indispensáveis. Só então, depois de formados, eles não terão saído da Universidade com uma triste experiência da vida como acontece hoje, quase sempre com saúde abalada e prematuramente fatigados para o exercício da profissão aprendida.²⁰

Embora muito associadas à uma ideia de assistência estudantil, as Casas nem sempre são concebidas desta forma. No contexto internacional, tem-se o exemplo da *Residencia de Estudiantes*, em Madri, fundada em 1910 e que foi o primeiro centro cultural da Espanha, constituindo-se em um espaço de trocas e criação artística e científica. Um espaço confortável, aberto à criação, ao pensamento e ao diálogo interdisciplinar, para onde os estudantes aportavam por escolha própria, sem que estivesse posta a questão socioeconômica. Propunha-se um espaço complementar ao ensino universitário, para estudos e criação.

A *Residencia* também acolhia as vanguardas internacionais do pensamento, tornando-se um foco de disseminação da modernidade na Espanha, tendo despontado, entre os seus moradores, muitas das principais figuras da cultura espanhola do século XX, como o poeta Federico Garcia Lorca e o pintor Salvador Dalí, por exemplo.²¹

²⁰ A Casa do Estudante. Revista do Globo, n. 354, Jan de 1944.

²¹ Histórico da Residência de Estudiantes. Site: <http://www.residencia.csic.es/pres/historia.htm>. Acesso em 27/08/2016.

A *Residência de Estudantes* foi também um fórum de discussão e divulgação da vida intelectual da Europa entre guerras, apresentados diretamente pelos seus protagonistas. Entre aqueles que circularam por este espaço estão nomes como Albert Einstein, John M. Keynes, Henri Bergson, entre muitos outros.²²

No Brasil, Machado (2007) destaca a experiência da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, instituição que possui em relação a moradia estudantil uma concepção que ultrapassa a da assistência, indo na direção de um debate educacional, no sentido de conceber a moradia não apenas como um lugar destinado aos moradores de baixa renda, mas criar um espaço de discussão sobre questões acadêmicas, interdisciplinares, de estudos e produção intelectual, enfim, de formação.²³

Outro aspecto da realidade brasileira a ser destacado são as mobilizações que ocorreram e ainda ocorrem em prol da causa da moradia estudantil. Constitui-se hoje em uma das principais pautas do movimento de estudantes formalmente organizado, mas também de organizações que pleiteiam especificamente a matéria das Casas. Neste sentido, organizou-se a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes – SENCE²⁴, que promove anualmente os Encontros Regionais de Casas de Estudante- ERECE e o Encontro Nacional de Casas do Estudante-ENCE.

Pensando as Casas como potenciais temas de pesquisa, começo referindo as inúmeras fontes por elas produzidas. Em diferentes graus de conservação e organização, estas organizações estudantis geraram inúmeros documentos, como atas das Assembleias Gerais, atas de Conselhos Deliberativos, documentação contábil, fichas de moradores, estatutos e regimentos internos, correspondências com outras instituições e com o poder público, autobiografias escritas pelos candidatos no momento da inscrição para o processo seletivo de novos moradores, fotografias, livros e revistas²⁵, recortes de

²² Idem.

²³ UNICAMP, Deliberação Consu-A, de 04/12/2001. In: M. Zaidan Filho & O. L. Machado (Orgs.), Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior (pp. 191-208). Recife: Editora Universitária.

²⁴ A Secretaria Nacional de Casas de Estudantes é um movimento social autônomo, independente e organizado de forma horizontal através de um colegiado. É formada nos encontros nacionais, composta por coordenadores eleitos no encontro regional, sendo 05 representantes de cada região. Conta com coordenadorias Administrativa, de Cultura, de Finanças, de Comunicação, de Política e de Diversidade. Em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br/44-2/>. Acesso em 27/08/2016.

²⁵ Em agosto de 2014, logo após o remanejamento dos moradores do prédio que sediava a Casa do Estudante Aparício Cora de Almeida –CEUACA, devido as precárias condições em que este se encontrava, a Diretoria foi notificada pela Procuradoria Geral do Estado do Rio Grande do Sul, de que o prédio da Casa seria lacrado, tendo-lhes sido concedido um prazo menor de 24 horas para que os moradores retirassem tudo o que nela ainda se encontrasse. O que tivesse ficado para trás no processo de mudança seria levado para galpões do estado ou descartado, inclusive o arquivo. Ao tomar conhecimento desta situação emergencial, passei a fazer contato com inúmeras instituições de guarda de documentos e universidades de Porto Alegre e região metropolitana. Na ocasião, o Arquivo Histórico do Memorial do Rio Grande do Sul acolheu a documentação. Um dia antes da casa ser definitivamente lacrada, contratei um caminhão de frete e, com a

jornal. Estes materiais são um riquíssimo subsídio para historiadores e pesquisadores em geral.

Pensando de forma mais específica no seu potencial para o campo da História da Educação, acredito que o papel deste seja primordialmente o de contribuir na ressignificação do espaço “Casa de Estudante”, para além das abordagens mais tradicionais, inscrevendo-o no universo das sociabilidades universitárias, como lugar de trocas culturais, de aprendizagens, de luta política e organização dos estudantes.

Consequentemente, estas pesquisas também estarão pondo em evidência o debate em torno da assistência estudantil, da qual a moradia talvez seja o ponto central e nevrálgico, sobretudo no momento em que o país assiste ao ingresso expressivo e sem precedentes de jovens de baixa renda ao ensino superior, sobretudo em processos seletivos como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), implicando em grande número de deslocamentos entre municípios e estados do país.

Ainda, e dentro da concepção de que um dos papéis da história é o de escriturar o passado (CERTEAU, 2011), acredito ser relevante a publicação²⁶ das histórias e das memórias destas moradias, tácitas e marginais. A força e o sentido que emergem de seu caráter de autonomia financeira e administrativa, também são a sua fraqueza e fragilidade, visto que a ausência de uma instituição mantenedora as coloca em uma situação limite permanente. Faz-se urgente tornar públicas estas histórias, para a autoafirmação das Casas e para que a comunidade estudantil como um todo tome consciência deste verdadeiro patrimônio da cidade de Porto Alegre.

Considerações Finais

Se por um lado a escassez de trabalhos sobre a temática da moradia estudantil universitária dificulta a realização de pesquisas que tenham estes espaços como objetos, por outro, reforça a sua importância. Deste modo, e a partir das considerações aqui apresentadas, defendo a necessidade de maiores estudos no campo da História da Educação, a partir de inúmeras fontes, sejam elas orais, escritas ou fotográficas,

ajuda de dois dos moradores, tiramos o material do prédio da CEUACA e o levamos até o seu novo abrigo. Atualmente este material encontra-se em processo de higienização e catalogação, devendo em breve estar disponível para pesquisas.

²⁶ A exceção é um trabalho editado em 2004 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SILVA, *Ângelo Ronaldo Pereira da. (org.). As Casas de Estudante da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004*) por ocasião dos seus 70 anos, não foi localizada nenhuma publicação acerca desta temática. As Casas aqui apresentadas possuem como única fonte historiográfica de seu passado, os breves históricos apresentados em seus sites eletrônicos.

produzidas no âmbito destas sociabilidades, refletindo como a experiência universitária foi vivida e significada na formação pessoal dos grupos em questão: jovens pobres vindos do interior do estado para viver a aventura da universidade na capital ou em outros centros urbanos do interior do estado do Rio Grande do Sul ou Brasil.

Acredito que estes estudos devam nortear-se por situar as informações obtidas das diversas fontes possíveis, em uma configuração inteligível, da formação social, das práticas e dos saberes observados, das estratégias e discursos de resistência que possibilitaram a manutenção deste modelo de organização democrática durante recortes históricos determinados, multiplicando assim as imagens sobre o ser estudante universitário em lugares e temporalidades específicas.

É preciso buscar pela explosão de vida, o contraditório de registros e relatos aparentemente insignificantes, corriqueiros, singulares, buscando tirar deles o máximo de sentido²⁷. O tamanho de um acontecimento está menos na sua grandeza e notoriedade factual do que em detalhes que possibilitem novas leituras do mundo, das relações sociais, dos valores de um determinado período da história. Estas leituras poderão contribuir, entre outras coisas, para a ressignificação do espaço “Casa de Estudante”, para além das abordagens mais tradicionais, inscrevendo-o no universo das sociabilidades universitárias e na História da Educação, como lugar de trocas culturais, de aprendizagens, de luta política e organização estudantil.

²⁷ FARGE, Arlette. O Sabor do Arquivo. Traduzido por Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

Referências

Obra completa:

BOSI, Ecléa. O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS Ronaldo. Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARREIRO, Teresa; MADEIRA, Margarida. Um Por Cem - um Olhar Sobre As Repúblicas de Coimbra. Lisboa: Editora Afrontamento, 2009.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

FARGE, Arlette. O Sabor do Arquivo. Traduzido por Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Território Plural: a pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Otávio Luiz. Repúblicas Estudantis de Ouro Preto e Mariana: Percursos

Perspectivas. Frutal: Prospectiva, 2014.

OLIVEIRA, Carmem Regina de; LICHT, Flávia Boni. UFRGS 70 ANOS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatayh. História & História Cultural. 2.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRATA, Manuel Alberto Carvalho. Academia de Coimbra (1880-1926): contributo para a sua História. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2002.

RICOUER, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Ângelo Ronaldo Pereira da. (org.). As Casas de Estudante da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. História, Memória e História da Educação. In. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. BASTOS, Maria Helena e STEPHANOU, Maria. Petrópolis: Vozes, 2005, vol. III.

Capítulo de livro:

CHARTIER, Roger. A história: a leitura do tempo. Fronteiras do Pensamento. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2008. p.163-178.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: memória/educação. In. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (5): 23-38, abril de 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MACHADO, Otávio Luiz. Casas de estudantes e educação superior no Brasil. Em M. Zaidan Filho & O. L. Machado (Orgs.), *Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior* (p. 191-208). Recife: Editora Universitária.

MENEZES, Ulpiano. A História cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. Revista Inst. Est. Bras., SP, 1992.

NÓVOA, António. Por que História da Educação? Apresentação da Coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil. BASTOS, Maria Helena e STEPHANOU, Maria. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015):23—58. Sociedad Española de Historia de la Educación. revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/14111/12822.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.52, pp.213-244.

PESAVENTO, Sandra Janahy. Fronteiras da história: uma leitura sensível do tempo. *Fronteiras do Pensamento*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2008. P.179-190.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol5, n.10, 1992, p.200-212.

THONSON, Alistair. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. *Revista História Oral*, n.4, jun.2001

Tese e dissertações:

ANDRADE, Inês Bernardo Lopes de. Repúblicas Universitárias: Uma Estratégia para a Regeneração Urbana de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.

GARRIDO, Edleusa Nery; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 87-95.

MACHADO, Juciára Teixeira. Em busca de um mesmo “CEU”: Estudo Antropológico sobre (Ex)Moradores da Casa do estudante da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Texto disponível na web:

<http://www.ceupa.com.br/historia.php>. Acesso em 25/05/2016.

<http://www.residencia.csic.es/pres/historia.htm>. Acesso em 27/08/2016.

DEUTSCHE SPRACHSCHULE IN VIER HEFTEN: OS LIVROS DIDÁTICOS DE REINHARD HEUER, DIRETOR DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS (1916-1925)

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

Elomar Antonio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas
elomar@pq.cnpq.br

Resumo

Este texto apresenta um estudo sobre a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, elaborada pelo professor Reinhard Heuer, enquanto diretor do Collegio Allemão de Pelotas, entre 1916-1925, destinada ao aprendizado da língua alemã no ensino primário e secundário, usada na instituição. Essa coleção foi prefaciada em Pelotas, da primeira à terceira edições, e iniciou com uma tiragem de 3.000 exemplares em 1916, almejando 7.000, em 1917. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Entre as fontes destacam-se, além da coleção citada, também o Relatório do Collegio Allemão de Pelotas de 1915, os Estatutos de 1915, a edição comemorativa dos 50 anos da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas de 1938 e uma entrevista com a aluna Johanna Ritter Ruge Hofmeister. A coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, abrangia o ensino dos 2º. ao 8º. anos, e levava em consideração o ponto de vista dos alunos.

Palavras-chave: Livros Didáticos - Reinhard Heuer – Collegio Allemão de Pelotas

Introdução

Este texto apresenta um estudo sobre a coleção de livros didáticos¹: *Deutsche Sprachschule in vier Heften* – Escola de Língua Alemã em quatro cadernos - elaborada pelo professor Reinhard Heuer, enquanto diretor do Collegio Allemão de Pelotas, entre 1916-1925 (*DEUTSCHE EVANGELISCHE GEMEINDE PELOTAS (RIO GRANDENSER SYNODE) 1888-1938 ZUM 50-JÄHRIGEN JUBILÄUM*), destinada ao aprendizado da língua alemã no ensino primário e secundário, usada na instituição. Essa coleção foi prefaciada em Pelotas, da primeira à terceira edições, e iniciou com uma tiragem de 3.000

¹ Livro didático, é um compêndio especificamente organizado para fins de educação escolar e que pode, ou não, abranger diferentes áreas de conhecimento, com propósito formativo, segundo valores que se deseja sejam veiculados” (CORRÊA, 2000, p.23).

exemplares em 1916, almejando entre 4.000 e 7.000, em 1917. A temática faz parte de uma investigação mais ampla desenvolvida no Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas e contempla a História da Educação Teuto-Brasileira Urbana na região sul do Rio Grande do Sul, nos séculos XIX e XX. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Entre as fontes destacam-se, além da coleção citada, também o *Jahresbericht der Deutschen Schule zu Pelotas 1915 - Relatório Anual do Collegio Allemão de Pelotas de 1915*, Estatutos do Collegio Allemão de Pelotas de 1915, *Deutsche Evangelische Gemeinde Pelotas (Rio Grandenser Synode) 1888-1938 Zum 50-jährigen Jubiläum - Jubileu de 50 anos da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas (Sínodo Rio-Grandense) 1888-1938*) e uma entrevista com a aluna Johanna Ritter Ruge Hofmeister em 2002.

A questão da educação escolar dos imigrantes alemães e seus descendentes, tanto rural como urbana, em nível de estado e região sul do Rio Grande do Sul tem sido privilegiada, sob diversos prismas, por muitos pesquisadores, tais como: Dreher (1984), Kreutz (1991 e 1994), Rambo (1994), Kolling (2000), Meyer (2000), Garbosa (2003), Arendt (2005), Fonseca (2007) entre outros. Podem-se citar, também, os trabalhos de Klug (1997) e Fiori (2003), em Santa Catarina, e os de Renk (2004) e Souza (2006), no Paraná.

No entanto, as escolas alemãs - *Deutsche Schulen*, no Brasil, também foram alvo da atenção de pesquisadores alemães no final do século XIX. É o caso de Franz Giesebrecht (1899) que efetuou um mapeamento dessas escolas localizadas nos estados litorâneos desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul e trouxe a público seu relato de viagem denominado: *Die Deutsche Schule in Brasilien (A Escola Alemã no Brasil)*. O autor reconheceu a escola alemã como um lugar de múltiplos objetivos e funções, que congregava os interesses do grupo de imigrantes alemães e, especialmente, a salvaguarda da cultura e da língua alemã. Realmente, a língua alemã representava a condição *sine qua non* para a continuidade do bem cultural denominado *Deutschtum*², e para que essa meta fosse alcançada era necessário proteger, conservar e preservá-la na escola - *locus* de formação, por excelência, dessa identidade étnica. Para tal muitas foram as estratégias utilizadas, sendo o livro didático uma das mais significativas.

²*Deutschtum*, é uma palavra em língua alemã que não tem um correspondente preciso em língua portuguesa, uma vez que tem implicações outras, como políticas e conquistas de territórios. Por isso será usada, no decorrer do texto, na grafia original, porém com o sentido cultural. Conforme Grützmann (2003), *Deutschtum* é uma combinatória de múltiplas ideias de filósofos e pensadores alemães que contribuíram para a formação da nação alemã e da constituição de um *ethos* genuinamente alemão, no século XIX.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos desempenham quatro funções essenciais que podem mudar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A função referencial dá visibilidade ao currículo ou ao programa de ensino; a função instrumental, coloca em prática os métodos de aprendizagem ao propor exercícios e atividades; a função ideológica e cultural: traz o livro didático como vetor essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, podendo constituir-se como um instrumento de construção de identidade. Por último, a função documental visa a formação do espírito crítico do aluno. Conforme Corrêa (2000), o livro didático ao integrar a cultura escolar, não o faz de forma fortuita, uma vez que é organizado, veiculado e utilizado com um propósito, pois representa uma cultura social mais abrangente, e tem a finalidade de realizar a mediação e interpretação entre (dessa) essa cultura e (para) os alunos que estão em formação.

Ao interpretar uma cultura mais abrangente, a cultura escolar assim o faz constituindo-se em uma combinatória de elementos, não somente de práticas, mas de normas, que regem mentalidades, condutas e comportamentos, em uma instituição escolar. Tanto Julia (2001) como Viñao Frago (2000), reiteram a presença de regras e procedimentos com vistas à incorporação de conhecimentos e comportamentos expressados no cotidiano escolar. Conhecimentos e comportamentos, esses, que através da materialidade do livro didático imergem e emergem o aluno em um universo de possibilidades e construção de sentidos. Nesse seguimento, Lajolo e Zilberman (1999) consideram o livro didático como uma vigorosa fonte de informação da história de uma nação já que, através da rota de publicações e leituras, é possível elucidar a direção que as políticas públicas imprimem na educação de um povo. E, como bem aponta Chartier (1990), os livros didáticos são objetos em circulação, porém, não de uma natureza qualquer, mas de uma substância peculiar, pois circulam ideias que representam valores e comportamentos com o objetivo de que sejam ensinados e apreendidos.

Corrêa (2000) destaca que o estudo do livro didático auxilia a fazer a arqueologia das práticas escolares por intermédio dos materiais que integram o trabalho pedagógico. E, acrescenta que o livro didático reflete as normas de comercialização do mercado ao ser transformado, muitas vezes, em mercadoria de consumo, dissociado de seus objetivos iniciais. De acordo com Fonseca(1999), o livro didático e a educação formal estão imersos no contexto político e cultural de um povo e, não raras vezes, são usados para validar sistemas de poder, bem como reproduzir universos culturais particulares construindo e/ou mantendo determinadas visões de mundo (*Weltanschauung*). De acordo

com a intencionalidade impressa nos conteúdos dos livros didáticos, esses tornam-se instrumentos muito ricos para (na) a construção da *Weltanschauung*. A partir desses dados questionamos: qual o objetivo de Reinhard Heuer ao publicar a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, no período em que dirigiu o Collegio Alemão de Pelotas? E quais as características dessa instituição étnica instalada em uma cidade predominantemente luso-brasileira no sul do Brasil?

Collegio Alemão de Pelotas

O Collegio Alemão de Pelotas, um colégio urbano³, de ensino primário e secundário, para meninos e meninas, foi fundado em 1898, na cidade de Pelotas, na região sul do Rio Grande do Sul, por uma sociedade escolar cujos membros eram imigrantes alemães e teuto-brasileiros, industriais e comerciantes, em sua maioria evangélicos luteranos, que pertenciam à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, filiada ao Sínodo Rio-Grandense⁴, cujas alianças se tornaram visíveis através da presença dos primeiros diretores do Collegio Alemão de Pelotas: os pastores Naumann, Weller e Sudhaus. Porém, em 1907, o professor André Gaile assumiu a direção do educandário, sendo substituído pelo professor Reinhard Heuer em 1916, anunciando mudanças para os próximos anos de funcionamento. Nesse interim, a instituição, inicialmente vinculada aos ideais religiosos através dos primeiros diretores e da sociedade escolar, dissociou-se dos interesses da igreja apresentando um perfil de laicidade. Isso é explicitado no artigo primeiro dos Estatutos do Collegio Alemão de Pelotas de 1915.

O fim do Collegio Alemão é o de implantar por intermédio da instrução subministrada nos idiomas alemão e do Paiz, os costumes da pátria, e sua intenção, como também de preparar seus discípulos até o necessário para a realização de seus direitos de cidadão e conhecimentos profissionais na nova pátria. No caso de se tornar de interesse para o collegio, poderá o mesmo receber a autorização de estender certificados de habilitação, os quaes dão o direito para o serviço militar obrigatório na Alemanha, como aspirantes a officiaes. Far-se-á o possível para a realização desse propósito. O ensino constará, portanto de dois idiomas, até o pleno conhecimento dos mesmos, aspirando a instituição os limites de um

³ Havia três tipos de escolas de imigrantes alemães e seus descendentes, tanto no meio rural como no meio urbano: 1) as escolas alemãs, erigidas nas áreas urbanas e mantidas, em geral, por sociedades escolares; 2) as escolas comunitárias coloniais e, 3) as escolas mantidas por congregações religiosas alemãs. O Collegio Alemão de Pelotas encontra-se no primeiro grupo (SCHADEN in TAMBARA, 1991, p. 356).

⁴ O Sínodo Rio-Grandense foi organizado em 1886, em São Leopoldo, sob a presidência do Dr. Wilhelm Rotermund que atuou como porta-voz das comunidades evangélicas luteranas encarregando-se de defender os interesses comuns das pessoas a ele filiados. "Suas funções abrangiam para além do enfoque religioso, principalmente o setor educacional" (TAMBARA, 1991, p.399).

collegio de media cathegoria, mas sem consideração aos interesses communs da igreja ou da classe social (ESTATUTOS DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, 1915).

Os estatutos deixam claro que havia uma orientação pedagógica diferenciada, aliada à inserção de jovens no mercado de trabalho, mas realizando seus direitos de cidadãos na nova pátria. E, curiosamente, o colégio poderia estender certificados de habilitação, aos alunos do sexo masculino, o que daria direito ao serviço militar obrigatório na Alemanha. Através do artigo primeiro desses estatutos, é possível elencar elementos que caracterizavam a instituição, como por exemplo: o ensino em dois idiomas, a preocupação com a preparação dos alunos para inserção na nova pátria, com vistas à garantia dos direitos de cidadão, os conhecimentos profissionais, o serviço militar no estrangeiro, as aspirações da instituição, a igreja e a classe social.

Em 1920 o Collegio Allemão de Pelotas, em seu 22º. ano de funcionamento, anuncia em jornal local, a mudança de nome para Collegio Internacional. Nessa nota, informa-se a reabertura do ano letivo e enfatiza-se a importância do ensino da língua vernácula, dando um novo lugar à língua alemã, dessa vez, como língua estrangeira, ao lado do francês e do inglês. É dado destaque à erudição do diretor da instituição: professor Reinhard Heuer, autor de vários livros do ensino primário, bem como à qualificação do corpo docente.

Collegio Internacional.

O Collegio Allemão, fundado em 1898 reabre as suas aulas no dia 2 de fevereiro de 1920, sob o nome supra, começando assim o 22º. ano. O ensino será ministrado na língua portugueza e conforme aos princípios mais modernos. O estabelecimento tem por fim formar os seus alumnos pelo ensino individual, principalmente para a vida prática. Por isso dá-se a maior importância fóra do ensino da língua vernácula à Arithmetica e Geographia, às línguas estrangeiras (francez, allemão e inglez). O ensino é ministrado por professores formados em pedagogia sob a direcção do professor R. Heuer **autdr oe varids livrds oe ensino brimárid.** (Grifo nosso). Mais informações dará o director do collegio, á rua Felix da Cunha 761, nos dias úteis das 9 ás 11 horas (O REBATE, 1920, p. 5).

No que diz respeito ao conhecimento do diretor e dos professores do Collegio Allemão de Pelotas, nesse período acima mencionado, a aluna Johanna Ritter Ruge Hofmeister, com 92 anos, mencionou que o diretor Reinhard Heuer escreveu uma gramática em alemão⁵ que era usada pelos alunos no colégio e, complementou, com entusiasmo: “Nunca vi gramática melhor do que essa! (HOFMEISTER, 2002). Na

⁵ Referia-se à *Deutsche Sprachschule von Heuer*.

lembrança da aluna, o Collegio Allemão de Pelotas tinha ótimos professores e Reinhard Heuer, além de ser o diretor, era o professor de Língua Portuguesa. Johanna ingressou no educandário logo após à publicação dos Estatutos de 1915 e, concluiu seus estudos no ano da publicação da nota no Jornal O Rebate, de 1920. Diz ter entrado direto no segundo ano uma vez que foi alfabetizada em casa. De acordo com seu testemunho todo o ensino na instituição era em alemão. No entanto, na nota do jornal a língua alemã ocupava o status de língua estrangeira.

Com base nesses dados, inquerimos: que cultura escolar circulava no educandário em relação à veiculação da língua alemã? A língua alemã continuava sendo a língua do ensino cotidiano ou ajustava-se gradativamente ao processo de nacionalização do ensino? Na sequência 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? Que estratégias didático-pedagógicas foram utilizadas para que a língua alemã, na condição de idioma de comunicação entre professores e alunos, bem como de uma disciplina do currículo, transmitisse o patrimônio cultural desse grupo étnico aos alunos do Collegio Allemão de Pelotas?

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, influenciando 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/pela escola. Portanto, pensar a língua alemã como uma disciplina, ou como o idioma de comunicação entre os pares, ou como o idioma do ensino ou, em tempos de Nacionalização do Ensino, como um idioma estrangeiro a mais partilhando espaço com o inglês e o francês, demandou habilidade e competência da direção e do corpo docente do Collegio Allemão de Pelotas, para não promover um esvaziamento de sentido e a conseqüente desconexão do *Deutschtum*. E perguntamos: quais as contribuições do professor Reinhard Heuer ao Collegio Allemão de Pelotas? Qual a função dos livros didáticos em língua alemã e mais especificamente da coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*?

Reinhard Heuer e a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*

O professor Reinhard Heuer, diretor do Collegio Allemão de Pelotas, durante dez anos consecutivos, entre 1916-1925, passou a integrar o corpo docente da instituição a partir de 1915. Durante esse ano, desempenhou suas funções docentes, com uma carga horária de 27 horas semanais, partilhando o espaço com os professores André Gaile, A. Böhme, Gregorio Iruzum e a Senhora Böhme. A mudança no Corpo Docente do educandário foi anunciada no final do ano de 1915, quando, André Gaile⁶ comunicou que, depois de muitos anos, estaria deixando a direção e o Collegio Allemão de Pelotas e, que seria substituído por Reinhard Heuer, a contar de 1916 (JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN SCHULE ZU PELOTAS, 1915).

O novo diretor exerceu suas funções no educandário em momentos emblemáticos e complexos da conjuntura internacional, nacional e regional, tendo como desafio primordial o paradoxo da continuidade do ensino em língua alemã e a gradual implantação da Nacionalização do Ensino no Brasil. Sua trajetória administrativa perpassou a Primeira Guerra Mundial (1914-1919) e o consequente rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha (1917). Há que considerar que o ensino escolar em língua estrangeira, no Rio Grande do Sul, desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães, no início do século XIX, devido à carência de escolas públicas, foi visto com condescendência pelos governantes. Porém, apesar de o ensino nas escolas de imigrantes e seus descendentes, não somente alemães mas também italianos e poloneses, ter sido restringido durante o conflito das nações na década de 1910, com o término da guerra, o governo do Rio Grande do Sul, restabeleceu a liberdade de ensino às escolas particulares. No entanto, a necessária obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, fortalecendo a formação da nação brasileira, teve seus esforços intensificados a partir dessa data, encaminhando-se para uma abrangência em nível nacional, na década de 1930 (QUADROS, 2007).

⁶ Im Lehrkörper tritt ein Wechsel ein: der bisherige Leiter der Schule scheidet aus dem schuldienst nach mehrjähriger Tätigkeit; seine Stelle wurde Herrn Lehrer Heuer anvertraut, der schon seit 1 Jahre pflichtgetreue und mit guten Erfolge an unserer Anstalt gewirkt und sich das Vertrauen der Eltern und des Vorstandes erworben hat (JAHRESBERICHT DER DEUTSCHE SCHULE ZU PELOTAS, 1915, p. 3)

Porém, Reinhard Heuer, durante o tempo de permanência no Collegio Allemão de Pelotas, além de suas tarefas, também dedicou-se à escrita de livros didáticos, entre eles encontra-se a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, prefaciados em Pelotas em 1ª., 2ª. e 3ª. edições, em 1916, 1917 e 1925 publicados pela Editora Rotermund de São Leopoldo, que atingiu uma tiragem de 7.000 exemplares.

Prefácio à primeira edição

No prefácio à primeira edição, de dezembro de 1916, o autor reconhece que a elaboração desse material didático se deveu à prática - de longa data – do ensino das escolas alemãs fora do território alemão, com vistas a ser uma ajuda para a preservação da língua alemã no exterior, em busca de um caminho particular. Pondera que a língua alemã, que é falada pela segunda e terceira geração de alemães nascidos no exterior, é quase sempre deficiente e cheia de erros de linguagem. Isso é motivado pela falta de oportunidade e acesso à comunicação com os falantes nativos, o que acarreta no descuido da fala, ocasionando uma impensada elaboração da estrutura frasal com a perda do correto senso linguístico. O vocabulário das crianças fica muito empobrecido e inclui uma série de palavras de diversas origens entre elas, dos dialetos falados pelos pais, impedindo a fluência da bela língua alemã.

O autor atribui este declínio da língua nativa – não somente no Brasil, mas também em outras partes do mundo, onde há alemães – principalmente à indiferença com que os adultos lidam com a linguagem. A causa não está no fato de as crianças aprenderam a falar o idioma local, no caso, a língua portuguesa, uma vez que a ignorância do idioma do país seria um empecilho para o progresso econômico dos cidadãos mais jovens. Mas, a causa se encontra na inabilidade da fala dos adultos, no entanto, a língua alemã deve ser mantida na família. O autor acredita que a aprendizagem da língua alemã facilita imensamente o aprendizado do idioma local. Estas razões externas são experimentadas internamente, no que se refere ao ensino da língua alemã. Todavia, quase sem exceção, o ensino nas escolas em língua alemã foi assumido pela Alemanha. Porém, o material didático que era reconhecido como excelente pela Alemanha, não se fazia adequado às condições locais, como referência para as nossas crianças.

Agora, houve, inclusive, a mudança na apresentação, para a forma de pequenos livros. Nesse sentido o material leva em conta inteiramente a opinião e recepção por parte dos alunos. O autor justifica que a gramática não exerce a função de legislar, mas que ela

aponta diretrizes para uma linguagem correta, de modo que o entendimento em questão é verificado se o estudante facilmente encontra a resposta. O material apresenta como característica o princípio pedagógico numa área de prevenção e, o autor argumenta que é mais fácil impedir o erro do que corrigi-lo e posteriormente, tentar melhorá-lo. Além dos termos gramaticais em língua alemã são adicionadas alternadamente expressões em língua portuguesa, com o intuito de familiarizar o estudante com os dois idiomas. O autor pensou a elaboração desse material didático, não somente para a escola, mas também para os primeiros anos após a mesma. E gostaria que a obra servisse para o crescimento e o conhecimento de meninos e meninas e que fosse um guia para o aperfeiçoamento da língua alemã. Conclui anunciando que, a pedido do editor, a distribuição do material didático está disponível para as diferentes condições da escola, sem custos.

Prefácio à segunda edição

Em um ano e meio, foram vendidos 3.000 exemplares de *Deutsche Sprachschule* em primeira edição. Isso foi a melhor prova de que o material veio preencher com êxito, uma lacuna nas escolas alemãs no Brasil principalmente pela apresentação em formato de pequenos livros. Esta edição, significativamente maior e melhor, será portanto adquirida por muitos. Durante a primeira edição, foram colocadas condições simples e fáceis para a maioria dos escolares, mas a segunda edição tem o objetivo de avançar os estudos e atingir novos conhecimentos. O autor tem se esforçado para atender a todas as necessidades e propostas que visem a melhorar e expandir esse material didático. O desejo expressado de que as regras de ortografia alemã deveriam acompanhar as obras, não pode ser levado em conta por um motivo de razões metodológicas.

A chamada ortografia oficial alemã que apareceu há alguns anos no Ministério da Educação na Alemanha tinha que ser comprado em livrarias e não é considerado um livro de ensino, mas um discurso escrito em primeira pessoa. Nesse sentido, o autor considera um procedimento anti-pedagógico os alunos terem que aprender as palavras de memória desconectadas de seu sentido e significado a partir de um manual de ortografia. E convida à realização de exercícios desde o primeiro ano de ensino, ligados ao sentido das palavras e frases. Argumenta que a instrução ortográfica não deve ser adicionada de forma sintética às palavras desconexas e frases para falar de forma artificial, mas devem conter uma relação de sentido e significado orientado pelo professor com vistas à compreensão e ao aprendizado dos alunos. E isso deve ser feito desde o início do ensino. No final do primeiro ano escolar o aluno já deve dominar um pequeno vocabulário para a

escrita e a leitura. E a medida que o estudo avança, devem aumentar os conhecimentos dos alunos. Para finalizar, com o objetivo de auxiliar os alunos, foi anexado um capítulo sobre ortografia alemã sobre como escrever palavras diferentes com letras iniciais maiúsculas e minúsculas. Pelotas, Julho de 1917.

Para a elaboração dessa coleção, Reinhard Heuer utilizou o seguinte material: *Der Deutsche Stil*, 1894, de Karl Ferdinand Becker e Otto Lyon; *Deutsche Grammatik, gotisch, alt-mittel und neuhochdeutsch*, 1897, de Wilhelm Wilmanns; *Ausbildung der Zeitfolge*, 1877, de Otto Behaghel; *Deutsche Grammatik*, 1893, de Johann Christian August Heyse e Otto Lyon. No que diz respeito ao conteúdo, inicialmente, contempla-se o substantivo (*Das Hauptwort*); exercícios de leitura (*Leseübung*); exercícios de pronúncia (*Sprechübung*) e exercícios de leitura e prática de pronúncia (*Lese= und Sprechübung*), com a sugestão de repetir as palavras quantas vezes houver a necessidade para a fixação.

Prefácio à terceira edição

De acordo com o autor, a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, surgiu na terceira edição e realizou o desejo de apresentar separadamente o conteúdo de diferentes anos de escolaridade em forma de livro. Apesar de, em edições anteriores, haver variação do conteúdo de cada seção, no entanto, foi mantido o mesmo sistema de valor, o que provou que, na prática das nossas escolas, a auto-atividade, bem como a cooperação dos estudantes deve estar em primeiro plano. O assunto é a língua alemã e, de acordo com o que foi colocado anteriormente, os exercícios de linguagem orientada por um cronograma e as considerações das regras linguísticas facilitam o aprendizado nas escolas no exterior. A terceira edição em forma de livros viabiliza uma transição moderada, estritamente gradual e de fácil entendimento, sendo que o primeiro livro é do 2º. e 3º. ano; o segundo livro é do 4º. ano; o terceiro livro é do 5º. e 6º. ano e o quarto livro é do 7º. e 8º. ano, inclusive acrescentam-se instruções metodológicas adicionais para os professores de língua alemã. Pelotas, Junho de 1925.

Em relação aos conteúdos, o aprendizado deverá ser gradual e abordará o ensino das palavras, com a palavra principal, a característica, o número, o pronome pessoal, o possessivo, o indicativo, o verbo, a preposição, o advérbio. A formação das frases com sujeito e predicado, frase estendida, o atributo, o objeto, o advérbio. A formação das palavras: prefixo, sufixo; substantivo composto, derivado. Algumas formas de plural

irregular; palavras estrangeiras. A escrita oficial: origem das palavras; palavras com pronúncia semelhante; palavras iniciadas com letra maiúscula. O apóstrofo; reticências; abreviaturas; sons semelhantes; difícil composição de consoantes. Pontuação: o ponto; o ponto de interrogação; ponto de exclamação; a saudação; as palavras de exclamação e emoção; registros falsos e vírgula. Na parte final, os exercícios.

À guisa de conclusão

Reinhard Heuer ao elaborar a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, durante o período em que dirigiu o Collegio Alemão de Pelotas, entre 1916 e 1925, procurou contribuir com o ensino da língua alemã em escolas de língua alemã, visando expandir sua obra a muitas escolas e alunos, talvez, não somente do Rio Grande do Sul. Seus objetivos transcenderam a materialidade em si, desde o formato de apresentação dos livros, ao levar em consideração a receptividade dos pequenos leitores; ao conteúdo, à divisão em quatro livros ao contemplar o ensino do 2º ao 8º. ano escolar, e constituiu-se em uma obra referencial do ensino da língua alemã, neste período. Os três mil exemplares da primeira edição foram vendidos em um ano e meio, o que motivou a vinda da segunda edição e, em seguida, da terceira edição já dividida em quatro livros.

A passagem de Reinhard Heuer pelo Collegio Alemão de Pelotas, instiga questionamentos. Porém, sua contribuição através da publicação de inúmeros livros didáticos, sua erudição e capacidade para dirigir um educandário predominantemente étnico, evangélico luterano, em uma cidade luso-brasileira, em tempos de implantação gradual de Nacionalização do Ensino, deixou marcas e fontes relevantes para (na) a história dos livros didáticos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul. Contudo, pouco se sabe sobre esse educador e, a partir das lacunas em relação ao antes e ao depois de sua presença em Pelotas, indaga-se a respeito de sua procedência, sua formação acadêmica e também para onde foi depois de deixar o Collegio Alemão de Pelotas na década de 1920.

No entanto, os livros didáticos escritos por Reinhard Heuer, sob o prisma de Choppin (2004), desempenharam diversas funções. A função referencial que remete ao currículo; a função instrumental ao propor exercícios e atividades; a função ideológica e cultural ao trazer a matriz da língua alemã como depositária de uma cultura, de valores e como instrumento de formação de uma identidade; e finalmente a função documental ao

visar a formação do espírito crítico dos alunos. Eivado de um propósito, esses livros didáticos, ao representarem uma cultura mais ampla, dentro de uma cultura distinta, visaram a interpretação e mediação da cultura do grupo étnico de imigrantes e seus descendentes.

Nesse sentido, através desses livros didáticos e de um método de ensino de língua alemã cuidadosamente pensado, tornou-se possível a incorporação de conhecimentos, valores e, quem sabe comportamentos, nos alunos do Collegio Allemão de Pelotas que, de acordo com Julia (2001) e Viñao Frago (2000) fazem parte de um repertório de práticas que compõem a cultura escolar. Vale ressaltar que esses livros circularam ideias que representam valores (CHARTIER, 1990) de um grupo étnico particular. No entanto, é preciso não perder de vista que essa obra também refletiu as regras de comercialização e oportunidades do mercado, demonstrada através da venda de três mil exemplares em um ano e meio, sendo reeditada diversas vezes.

Vários foram os objetivos alcançados por Reinhard Heuer, através de sua coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. Entre eles, encontram-se, para além do conhecimento e do domínio do idioma alemão, a contribuição para a construção de uma identidade étnica e de uma visão de mundo (*Weltanschauung*) específica por meio da língua alemã, veículo de um *ethos* e representante do "espírito do povo alemão" (*Deutsche Volksgeist*), bem como do modo de ser alemão. Porém há que considerar que a essa visão de mundo mesclaram-se o amor e o respeito ao Brasil, através do exercício pleno da cidadania, ao compartilhar uma nova cultura, através do aprendizado da língua portuguesa, que partilhou o espaço da comunicação entre alunos e professores do Collegio Allemão de Pelotas.

Referências

- ARENDDT, Isabel Cristina. *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. 292f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v.30, n.3, 2004, p. 549-566.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas: Unicamp, n.52, 2000, p. 11-24.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990, p. 177-229.

DREHER, Martin. *Igreja e Germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

FIORI, Neide Almeida Fiori. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. In: FIORI, Neide Almeida. (Org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" no Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Ed. da UFSC: Tubarão: Unisul, 2003. p. 233-258.

FONSECA, Maria Angela Peter da. *Estratégias para a Preservação do Germanismo (Deutschum): Gênese e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942)*. Pelotas: UFPEL, 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20, 1999, Florianópolis. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História - História: fronteiras. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP: ANPUH, 1999, p. 203-212.

GARBOSA, Luciane. *Es Tönen die Lieder...* Um olhar sobre o ensino da música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados. 2003. 456f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal de Salvador.

GIESEBRECHT, Franz. *Die Deutsche Schule in Brasilien*. Berlin: DeutschBrasilicher, 1899.

GRÜTZMANN, Imgart. O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. *História Unisinos*. São Leopoldo: PPGH-UNISINOS, v.7, n.8. 2003, p. 115-169.

HEUER, Reinhard. *Cartilha Moderna*, 2ed. São Leopoldo: Rotemund, 1920. (Prefaciada em Pelotas, março 1920).

_____. *Deutsche Sprachschule*. São Leopoldo: Rotermund, 1916. (Prefaciado em Pelotas, 1916).

_____. *Deutsche Sprachschule*. São Leopoldo: Rotermund, junho 1925. (Prefaciado em Pelotas, 1916/17/25).

_____. *Deutsche Sprachschule*. São Leopoldo: Rotermund, mai 1927. (Prefaciado em Pelotas 1916/1917). (4-7 mil exemplares)

_____. *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. 3 ed. Zweites Heft. Viertes Schuljahr. São Leopoldo: Rotermund & Co. 1925.

_____. *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. 3 ed. Drittes Heft. Fünftes und sechstes Schuljahr. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1925.

_____. *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. 3ed. Viertes Heft. Siebentes und achttes Schuljahr. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1927.

JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n.1 p. 10 e 11, jan./jun. 2001.

KLUG, João. *A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina: a ação da Igreja luterana através das escolas*. (1871-1938). 1997. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

KOLLING, Nilo B. *Educação e Escolas em Contexto de Imigração Pomerana no Sul do Rio Grande do Sul – Brasil*. 2000, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas.

KREUTZ, Lúcio. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial. Magistério e Imigração Alemã*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

MEYER, Dagmar. *Identidades Traduzidas: Cultura e Docência Teuto-Brasileiro-Evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

QUADROS, Claudemir de. O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937-1945). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

RAMBO, Arthur. *A História Comunitária Teuto-Brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RENK, Valquiria Elita. *Primeira Escola Alemã Católica de Curitiba: 1896-1938*. Curitiba: PUCPR, 2005. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Deutsche Evangelische Gemeinde Pelotas (Rio Grandenser Synode) 1888-1938 Zum 50-jährigen Jubiläum. (Jubileu de 50 anos da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas (Sínodo Rio-Grandense) 1888-1938). São Leopoldo: Druck von Rotermund & Cia., 1938.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. *Deutsche Schule a Escola Alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917)*. Curitiba: UFPR, 2006, ...f. Tese (de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. *A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. 1991. Porto Alegre: UFRGS, 1991, 600f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VIÑAO FRAGO, A. O espaço e o tempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano V, n. 7, p. 93-100, jan./jun. 2000.

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA – PORTO ALEGRE – RS – MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA GREVE DE 1987.

Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
email: betiozorio@gmail.com

Resumo

A pesquisa trata das mobilizações de professoras nas greves do magistério público estadual do RS, no período compreendido entre 1979 a 1990. Seu lócus é a Escola Estadual General Flores da Cunha. O principal corpus documental são as narrativas de memória de professoras da escola e metodologia a História Oral, a partir de entrevistas. As narrativas de memória contextualizam o momento político vivido no país, transformações ocorridas no magistério público e o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS - sindicato. Palavras chave: memória, greve, professoras.

Introdução

Esta é uma pesquisa que tem como documento privilegiado as memórias de professoras do Instituto de Educação sobre as greves das décadas de 1980 a 1990. 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.

Este é um tema recorrente na História da Educação. Na história presente em nosso país, as greves na educação tem feito parte do cotidiano de nossa sociedade, tanto no nível municipal, estadual ou federal. Por vezes greves longas que duram mais de dois meses e não raro chegando há mais três meses. É bem possível que neste momento histórico em algum estado brasileiro, ou mais de um, estejamos enfrentando mais uma greve por melhores salários, qualidade para educação e condições dignas de trabalho para professores das redes públicas municipais, estaduais e federais, e mais recentemente o movimento de ocupação das escolas públicas estaduais por alunos. Os

movimentos grevistas são algumas vezes marcados por difíceis enfrentamentos com os governantes.

Neste recorte da pesquisa as professoras narraram o episódio da greve de 1987. Foi uma greve que teve uma duração de 96 dias e marcada por inúmeros episódios de resistência por parte das professoras, lideradas pelo então Centro de Professores – Cpers. Na memória das professoras, a “greve grande”, como foi chamada por algumas entrevistadas, deixou reminiscências importantes, principalmente no que se refere ao acampamento da Praça da Matriz, quando as professoras acamparam em frente ao Palácio Piratini e lá ficaram “morando” por mais de um mês como relata uma das entrevistadas: “a vida das pessoas que lá estiveram mudou depois daquele acampamento” (entrevista 2015).

Proponho aqui algumas reflexões para 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”. Neste caso 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 esta 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”¹ da escola, até as grandes manifestações públicas do magistério estadual como caminhadas, assembleias, canções e palavras de ordem, são as narrativas 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 professores à época das greves, reproduzindo as palavras de ordem do CPERS – sindicato ainda hoje: “A Educação em luta”!

¹ “internalidade” das escolas – para esse conceito ver Stephanou, Bastos. História, Memória e História da Educação. Ed. Vozes, 2005. No sentido de cotidiano da escola.

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 nacional². 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

² Refere-se aos alunos e professores do Instituto de Educação que se destacaram em cargos públicos ou receberam títulos de professores eméritos.

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 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, tessitura, 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.

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. São mulheres com mais de sessenta anos e maioria delas ingressou no Instituto de Educação antes mesmo da emblemática greve de 1979 e algumas lá ficaram por 20 anos.

As narrativas de memórias dessas professoras são o objeto dessa pesquisa, suas experiências nos movimentos grevistas vividas nesta escola. A escolha deste recorte 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 Praça³, trazendo suas marcas na memória.

Os pseudônimos utilizados foram cuidadosamente escolhidos para preservar a identidade das professoras.

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,

³ Professores 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.

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 memória 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 para este recorte.

Uma das entrevistadas Margarida, recordou então de uma antiga cooperativa dos funcionários 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, Flora 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 Flora. 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 Dália 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 para as professoras foi à greve. Essa greve está contextualizada no movimento reivindicatório iniciado em 1979 pelo magistério gaúcho.

Por essa razão, recorda a professora Lílian, 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 Lílian, 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!⁴ Lembra a professora Hortência! “Essa greve (1987) foi movida pela perda dos dois e meio (salários mínimos) 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.

Hortência 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

⁴ Ginásio esportivo habitualmente usado para assembleias das professoras.

vou esquecer! A colega que estava conosco e nada sabia ficou nos olhando e disse: Suas danadas! Vocês sabiam e não disseram nada! Aí 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 Hortência, 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 Hortência, 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 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!

Hortência conta que uma turma substituía outra na barraca, as barracas nunca ficavam sozinhas! A Brigada podia desmanchar! Aquele comando de greve tinha pessoas muito inteligentes para fazer aquela organização rememora ela. 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 conhecias professor do RS inteiro.

Hortência 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...

Hortência 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. Reuníamos-nos no bar do Walter na Cristóvão, qualquer um podia ir, dia 10 lá estávamos.

Considerações Finais

Os sujeitos desse estudo tiveram momentos de fala, narrativa e a oportunidade de revisitarem suas memórias. Memórias que como diz Halbwachs (2004) permanecem coletivas.

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 houve momentos 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. Abriram mão da convivência 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.

Escutei nesta pesquisa, 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.

Encerro estas reflexões, depois de ouvir, registrar e analisar estas memórias desejando que este tema – colhido das memórias das professoras do IE, também possa servir e vir a ser abordado para enriquecer a História da Educação, inserido nas disciplinas dos cursos de formação de professores, no sentido de auxiliar as novas gerações docentes, a conhecer as trajetórias de lutas das professoras pela educação. Auxiliar na compreensão de que as atuais conquistas dos profissionais - professores e professoras – tem uma história e nelas é preciso refletir, interrogando os problemas do presente. Nesse sentido possam então problematizar e desnaturalizar as questões da educação pública nos níveis municipal, estadual e federal, das lutas salariais e o lugar dos docentes nos dias atuais.

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.

MEMÓRIAS DE NORMALISTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS, EM PELOTAS/RS, SOB A ÉGIDE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DE LEONEL BRIZOLA – 1959/1963

Maria Cristina dos Santos Louzada
PPGE/FaE/UFPEl
mcslouzada@gmail.com
Giana Lange do Amaral
PPGE/FaE/UFPEl
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

Nesta comunicação, realizamos um estudo de abordagem historiográfica que privilegia a análise de memórias de quatro ex-normalistas sobre sua formação docente em duas escolas da cidade de Pelotas, uma pública, de cunho laico, e outra privada, de educação confessional. Objetivamos investigar, com o amparo dos pressupostos teóricos metodológicos da História Oral, narrativas de professoras, que se formaram nas Escolas Normais: Assis Brasil (instituição estadual) e São José (instituição privada) e iniciaram sua trajetória docente em escolas estaduais, sob a égide das políticas educacionais do governo de Leonel Brizola no estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 1959 a 1963. Neste sentido, adotamos os referenciais de Halbwachs (2003), Bosi (2004), Candau (2011) e Burke (2004, 2005), dentre outros importantes autores que auxiliam na construção da história de trajetórias discentes e docentes.

Introdução

A comunicação ora apresentada é resultado de uma coleta de dados e análise de fontes que tem o intuito de contribuir com a consolidação de pesquisas em História da Educação que trabalham com a história da formação docente. Este trabalho está inserido na linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, diretamente vinculado ao grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE.

O tema desta investigação privilegia aspectos da memória e da trajetória discente e docente das normalistas, bem como, o início de suas inserções profissionais como jovens professoras primárias egressas de dois dos Cursos de Formação Docente existentes em Pelotas: Curso de Formação de Professores Primários do Colégio São

José, instituição católica privada, e Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Assis Brasil, instituição estadual de ensino público – durante o governo de Leonel Brizola nos anos de 1959 até 1963.

A delimitação temporal aqui contemplada compreende o final da década de 1950 e início da década de 1960, esse período foi escolhido por fatos que consideramos de relevância para o objeto da comunicação.

A primeira circunstância que ressaltamos, e que marcou a história educacional do Estado do Rio Grande do Sul, foi o gerenciamento da educação no Governo de Leonel Brizola, pertencente ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), entre os anos de 1959 e 1963, tendo como lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Assim que assumiu o cargo do executivo, em 31/01/1959, o governador implementou importantes políticas educacionais no Estado, que atingiram significativamente as trajetórias profissionais das jovens que se formaram normalistas, como a imediata criação de escolas primárias e a contratação de professores para assumirem a docência primária.

A segunda questão importante são as escolhas das narrativas. Neste trabalho serão analisados especificamente quatro narrativas, duas alunas que se formaram em 1960 e duas que colaram grau em 1961, uma de cada uma dos educandários aqui mencionados. Destacamos que as turmas que se formaram em 1960 tiveram o ingresso no Curso de Formação de Professores Primários em 1957 e as turmas de formandas de 1961, iniciaram o Curso em 1958. Quando se formaram já se depararam com as políticas educacionais de um governo que priorizava a educação no Estado.

Outro ponto que merece ser esclarecido é a escolha em relação às Escolas Normais Assis Brasil e São José, salientamos que, neste período também havia na cidade de Pelotas a Escola de Normalistas Rurais Imaculada Conceição, que iniciou suas atividades em 1955 e objetivava preparar jovens para atuação na Educação Rural da região. Tal escola destinava-se, assim, a um público diferenciado e específico, com o ensino voltado à realidade do campo, o que se afasta do propósito deste estudo¹.

Acreditamos que a análise de trajetórias docentes e discentes, de décadas passadas, poderá auxiliar na compreensão do conhecimento histórico sobre os processos inerentes à formação de professores que atuam nos anos iniciais na cidade de Pelotas, RS, com isso, buscamos fundamentação em autores que vão possibilitar o

¹ Sobre as políticas voltadas para a educação rural e a constituição dessa Escola, Magda Abreu, discente do PPGE/FaE/UFPel vem desenvolvendo seus estudos de doutoramento.

embasamento teórico metodológico necessário para compreensão do tema a ser desenvolvido.

Para tanto abordamos o estudo da memória e suas representações com base em Chartier (2001), Halbwachs (2003), Bosi (2004), Burke (2005), Weiduschadt e Fischer (2009) e Candau (2011). No que tange a História Oral, como metodologia adequada para análise dos relatos orais, cabe referir: Thompson (1992), Portelli (1997), Ferreira e Amado (1998), Catroga (2001), e Alberti (2005). Sobre a trajetória docente e discente, fundamentamos nossos argumentos inicialmente em Abrahão (2006 e 2008), Fischer (2005 e 2011), Nóvoa (1992) e Tardif (2000). Como referência às políticas educacionais de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul durante os anos de 1959 até 1963, respaldamos nossos estudos em Quadros (2001), Madeira (2010) e Bemfica (2007).

Apresentamos aqui o questionamento das narrativas, explorando as memórias das trajetórias de algumas discentes/docentes então recém-formadas, as lembranças de suas práticas e inserção no ensino primário, além das influências que as políticas educacionais do Governo de Leonel Brizola exerceram na formação e no exercício inicial desta docência.

1. As Políticas Educacionais do Governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul: 1959-1963

Torna-se importante aqui destacar características das políticas educacionais do Governo de Leonel Brizola, durante o período de janeiro de 1959 até janeiro de 1963, relacionando com o início da carreira docente das normalistas formadas em 1960 e 1961. Com este propósito, começamos esta seção descrevendo o contexto político vivido no Rio Grande do Sul nesse período.

Após 1945, com a saída de Getúlio Vargas da Presidência da República e a chamada “redemocratização do país”, até o golpe militar de 1964, o governo do estado do Rio Grande do Sul viveu uma alternância em seu poder durante os anos de 1947 e 1966, entre os partidos Trabalhista Brasileiro e Social Democrático, criados sob a inspiração de Getúlio Vargas. Com esse ideal democrático, os partidos mais populares despontaram.

Na opinião de Madeira (2010, p. 63)

Neste período que vai de 1945 a 1964 o país passa por organização das forças populares. Surgem vários sindicatos de classe, ligas camponesas, sindicatos rurais, união de estudantes (UNE) que pela capacidade de organização e

mobilização ganharam força política para exigir melhores condições de vida e trabalho.

Na visão do pesquisador, “na década de 1950, o Rio Grande do Sul passa por um processo de afirmação do trabalhismo” (MADEIRA, 2010, p. 63). Foi neste contexto que se destacou a figura de Leonel de Moura Brizola, estabelecendo junto ao povo gaúcho uma imagem de popularidade ligada à questão do desenvolvimento através da educação em massa e de medidas ligadas à reforma agrária.

Nesse sentido Bemfica (2007), alega que o povo gaúcho cultuou a imagem mitificada de um governador populista, por ser ele de origem humilde e usar este fato para justificar a demasiada valorização da questão educacional. Para a pesquisadora:

[...] e um discurso que repetia sua concretização, ajudaram a construir uma imagem mitificada tanto do governador como de sua gestão, na qual Brizola se destacaria como uma liderança política nacionalista, que valorizava muito a educação devido a sua origem humilde, e que não se acanhava ante o enfrentamento de interesses de elites nacionais associadas ao capital internacional, além de estabelecer detalhados planejamentos que viriam a sanar os problemas estruturais do Estado, promovendo seu desenvolvimento (BEMFICA, 2007, p. 12).

Segundo Quadros (2001), ao assumir o governo gaúcho, Brizola não mediu esforços no sentido de priorizar a educação como meio para alcançar o desenvolvimento. Esta ideia de Brizola em relação à importância da educação no sistema político e social de um estado tem origem muito antes de sua eleição como governador aos 36 anos de idade e com 670 mil votos.

O governador que criou importantes políticas educacionais no Estado era de origem pobre, oriundo da zona rural da cidade de Carazinho, interior do Rio Grande do Sul, formou-se Engenheiro Civil. Leonel Brizola, após estabelecer-se em Porto Alegre, elegeu-se por duas vezes Deputado Estadual, em 1946 e 1950. Mas foi a partir de sua atuação administrativa como Secretário de Obras durante o Governo de Ernesto Dornelles, em 1952, que teve abertas as possibilidades de ascensão na carreira política, sendo que, desde essa época, já mencionava que o país só atingiria o desenvolvimento se priorizasse a educação (BRAGA, et al 2014).

Outras duas importantes vitórias políticas de Brizola no início de sua atuação política foram a eleição como deputado federal em 1954, com um expressivo número de votos para a época, 103 mil, e a candidatura à Prefeitura de Porto Alegre, capital estadual, tendo sido eleito com 670 mil votos em 1955 (BRAGA, et al 2014).

Essas conquistas o levaram gradativamente a percorrer o caminho até assumir o Palácio Piratini em 31 de janeiro de 1959, aos 36 anos de idade. Na visão de Madeira

(2010), antes mesmo de ser Governador do Estado, ainda como prefeito de Porto Alegre, Leonel Brizola, efetivamente, já encampava as questões educacionais como prioritárias.

Eleito prefeito de Porto Alegre, Leonel Brizola, em dois anos, acabou com a falta crônica de vagas. Com a participação da comunidade, que se encarregava de conseguir adesões de outras autoridades e empresários, brotam escolas em pátios de quartéis e em trechos ociosos de ruas, algumas daquelas até hoje em funcionamento (MADEIRA, 2010, p. 67).

Passando a governador, Brizola inicia seu mandato numa circunstância diferenciada, dentre uma grande conjuntura de mudanças, prevalecendo ideais populares que visavam ao desenvolvimento,

o governo Brizola se insere em um contexto marcado pela ideologia do desenvolvimentismo, pelo populismo e pelo conflito acirrado entre grupos que defendiam diferentes projetos de sociedade e de futuro para o estado e para o país (QUADROS, 2001, p. 01).

Durante seu governo, algumas das iniciativas de Brizola causaram polêmica e receberam críticas. Desapropriou terras e contribuiu para a distribuição da posse de áreas improdutivas ou de baixa produção, atitudes que desagradavam aos mais conservadores. Segundo Bemfica (2007), dentre os grandes exemplos de desapropriação de terras do governo de Brizola estão a fazenda Sarandi, localizada em Nonoai, e a região do Banhado do Colégio, em Camaquã. Conforme essa autora

O assunto reforma agrária era discutido à exaustão não apenas no Estado, mas em todo o país, e as reações à possibilidade de uma efetiva distribuição de terras podiam ser observadas principalmente entre produtores e em parte da igreja, ganhando eco entre os parlamentares, principalmente no decorrer dos anos de 1961 e 1962 (BEMFICA, 2007, p. 89).

Para o homem público Leonel Brizola, a educação era o único caminho para a emancipação humana as políticas educacionais de seu governo tinham como lema “Nenhuma criança fora da escola no Rio Grande do Sul”. Logo que assumiu, como governador, implementou importantes medidas referentes ao ensino gaúcho e elegeu a Secretaria da Educação como prioritária em sua gestão:

Eleito, reestruturou a Secretaria da Educação e Cultura e criou três subsecretarias: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Técnico. Elaborou o plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, com duas metas: a escolarização de todas as crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, e a erradicação do analfabetismo. Mergulhado na pobreza, o Rio Grande do Sul, em 1958, amargava índices negativos na educação (MADEIRA, 2010, p. 68).

Com o firme propósito de erradicação do analfabetismo e de reversão dos índices educacionais negativos no Estado, tomou providências decisivas, no campo das políticas educacionais, foram realizados levantamentos referentes a situação do ensino primário do Rio Grande do Sul, como se vê em Quadros (2001, p. 02):

[...] foi determinado um levantamento completo da situação do ensino primário no estado, por meio de um grupo de trabalho coordenado pelo secretário de Educação, José Mariano de Freitas Beck, e composto por técnicos da SEC, cujo relatório serviu de base para o planejamento da atividade governamental. Esse estudo preliminar apontou a existência de um déficit de 284.652 vagas.

A partir das análises realizadas pela Secretaria de Educação e Cultura, chegaram à conclusão de que os problemas da área da educação há muito tempo vinham se prolongando por força da inoperância dos governos anteriores. Destacavam-se, dentre eles, a existência de poucos professores contratados para assumir a docência estadual, a falta de vagas nas escolas primárias, o alto índice de analfabetismo e a intensa evasão escolar ainda na infância, em razão do que o governo tomou algumas medidas urgentes para a superação desses dados.

Algumas dessas iniciativas são apontadas por Quadros (2001, p. 3):

Para implementar o programa de escolarização, o governo usou cinco expedientes principais: Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (Sedep), Comissão Estadual de Prédios Escolares (Cepe), contratação de professores, compra de vagas de escolas particulares em troca da cedência de professores estaduais e concessão de bolsas de estudo.

Estas políticas educacionais geraram um número expressivo de matrículas, de contratação de novos professores para atuarem no ensino primário estadual e a construção de inúmeras escolas pelo interior do estado.

Foi colocado em prática o Plano das Duas Mil, meta governamental de construir duas mil escolas em dois anos. A Comissão Estadual de Prédios Escolares — Cepe, criada pelo decreto nº 10.416, de 25 de março de 1959 — funcionava em cooperação com a SEC e a Secretária de Obras Públicas. O órgão fiscalizava e coordenava as obras das unidades escolares (QUADROS, 2010, p. 68).

As mudanças no plano educacional interferiram na trajetória pessoal e profissional das ex-normalistas que se formaram em 1960 e 1961, nos Cursos de Formação de Professoras Primárias das Escolas Normais Assis Brasil e São José em Pelotas. Conforme narra a professora Maria Lúcia Dias, ela foi trabalhar no interior do Estado em escola primária, ainda jovem e precisou se afastar da família:

Quando me formei em julho de 1961, eu já estava na universidade, entrei em janeiro, para fazer a pedagogia, durante todo o 61 eu não trabalhei. Teve chamada de classificação na delegacia do estado e eu me inscrevi na 5ª DE, para chamada de classificação e comecei a trabalhar em 1962. Na mesma semana fui chamada no município e no estado. Eu optei pelo Estado. Naquele tempo minha mãe estava doente e eu ajudava a cuidar dos meus irmãos então fui na delegacia perguntar se eu não poderia ficar em Pelotas, eu era a terceira classificada. Disseram que não, que tinha que ir para o interior. Então eu fui, Para o interior, para o município de Cerrito, hoje Pedro Osório. Cheguei lá e assumi uma turma de primeira série. Trabalhei lá em 1962, 1963 até metade de 1964. (DIAS, 06/07/2016).

As jovens professoras assumiram a carreira docente justamente nessa fase de expansão educacional, em que a instalação e a construção de novas escolas pelo interior do Estado fez-se presente entre os objetivos almejados por Leonel Brizola à frente do Piratini. Segundo Silva (2015, p. 146):

O aspecto mais significativo da expansão quantitativa da rede estadual de ensino primário foi sem dúvidas a sua interiorização durante o governo de Brizola. A partir dessa política, comandada pelo Serviço de Expansão e Descentralizada do Ensino Primário – SEDEP e pela Comissão Estadual de Prédios Escolares – CEPE, já referidas acima, é que o acesso à escola se tornou realidade para uma parte significativa das populações interioranas.

Para viabilizar projeto tão ambicioso, as novas escolas detinham particularidades que visavam a reduzir os custos das obras.

As escolas tinham características próprias. Eram construídas em madeira e, no geral, tinham uma ou duas salas de aula e se popularizaram como as escolinhas do Brizola, ou as Brizoletas. A opção pelos prédios de madeira, no interior, foi pela disponibilidade de madeira no Estado, menor custo, mão-de-obra disponível em carpintaria ou marcenaria e dificuldade de transporte para o interior dos materiais necessários para a construção de prédios de alvenaria. Os prédios escolares eram construídos às margens das estradas ou voltados para a rua, em vales e picadas, eram edifícios simples e modestos (MADEIRA, 2010 p. 68).

Por certo que a insistente propaganda relativa a tal realização e reiterada de forma recorrente durante toda a longa carreira política de Leonel Brizola, falecido em 2004 após ter exercido, ainda, duas gestões como governador do Estado do Rio de Janeiro e uma candidatura derrotada à Presidência da República em 1989, contribuiu para que os índices educacionais do Rio Grande do Sul durante tal período resultassem divulgados de forma exagerada, como ressalta Bemfica, (2007, p. 61):

[...] na rede estadual, durante o governo de Leonel Brizola, foram criadas cerca de 133 mil novas matrículas e 941 escolas e contratados 7,7 mil professores. Já nas redes municipais foram, arredondando-se os dados, 30,4 mil novas matrículas, 1,5 mil escolas e 3,2 mil professores. Assim, mesmo que fossem somadas todas as novas matrículas da rede estadual com as das redes

municipais (como se o Estado respondesse por todas elas, o que não acontecia), os números não chegam às mais de 300 mil novas matrículas, às cinco mil novas escolas ou aos 25 mil professores contratados divulgados com insistência pelo governo Brizola durante sua gestão e que passaram a fazer parte dos dados apresentados por petebistas e pedetistas ao longo das últimas cinco décadas. A propaganda de governo, inclusive, conforme já referido, é bastante contraditória.

De qualquer modo, é imperioso o reconhecimento de que o lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” inspirou uma verdadeira revolução no ensino gaúcho, com a instalação de centenas de escolas estaduais nas zonas rurais e urbanas de nossos municípios, educandários cujo funcionamento exigiu intensa contratação de professores primários durante tal período, muitos deles tendo sido destino das docentes recém formadas pelas Escolas Normais São José e Assis Brasil.

2. As memórias das normalistas: a formação e a atuação das professoras primárias estaduais

Segundo Chartier (2009, p. 9), ao recordar fatos passados o historiador está buscando conhecimentos e contribuindo para “a compreensão crítica das inovações do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam”. O historiador, a partir da problematização das suas fontes, poderá refletir sobre acontecimentos passados, sendo que recontar a história não significa que ela se repita. Por isso, na pesquisa histórica onde uma das fontes é a narrativa de quem vivenciou os acontecimentos, deve-se evitar analisá-los de forma isolada do contexto social em que os fatos ocorreram, levando em consideração o que, por vezes, parece estar oculto nos relatos orais.

Verificando que, no âmbito das Ciências Sociais muitos são os significados da categoria memória, consideramos aqui como o conjunto de lembranças construídas com base no passado e recuperadas com todas as atribuições que as vivências do presente lhes concedem, como salienta Halbwachs (2003).

Através da coleta de dados para esta comunicação, foram realizadas quatro entrevistas, durante os meses de agosto de 2014 a julho de 2016, com duas ex-normalistas da Escola Normal São José e duas da Escola Normal Assis Brasil, formadas nos anos de 1960 e 1961, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1

Lista das ex-normalistas entrevistadas

Entrevistada	Data	Escola Normal	Formatura
Vera Maria Moreira Lima	08/09/2014	São José	1960

Lúcia Helena Brauner Machado	24/04/2015	São José	1961
Maria da Glória Fonseca Pereira	14/02/2016	Assis Brasil	1960
Maria Lúcia Moraes Dias	06/07/2016	Assis Brasil	1961

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadora

Nesses relatos, foram revelados momentos de vida pessoal, de formação e de vida profissional. Nas pesquisas que envolvem depoimentos de trajetórias de discentes que viraram docentes, através da História Oral, as experiências vivenciadas nos tempos escolares são permeadas pela influência de um imaginário que muitas vezes manifesta-se como verdade absoluta, por vezes os narradores recriam de forma surpreendente e heróica suas vivências, cabendo ao pesquisador apurar os fatos e avaliá-los através do que as fontes vão apontar. Neste sentido Fischer aponta para o uso da memória nas pesquisas da área da educação:

Sugere-se que a utilização da memória, pelo menos em projetos relacionados à educação, que é o que nos interessa aqui, não se limite a uma história em si. Muito mais apropriado é vincular as narrativas memorialísticas a um projeto maior de articulação, onde questões relacionadas ao contexto sejam conectadas (FISCHER, 2011, p. 19).

Nos encontros com as entrevistadas, fortes emoções afloraram. Em suas casas onde ocorreram as entrevistas, havia fotos dos filhos e dos netos pelas estantes. A professora Maria da Glória, que não casou e não teve filhos, tinha na sua sala fotos dos sobrinhos e dos sobrinhos-netos, os quais trata como filhos e netos.

Alberti (2005), nos remete a possibilidade da escolha de dois tipos de entrevista, que pressupõem a relação com o método biográfico, a temática ou a de história de vida. Para atingir a finalidade desta pesquisa, acredito que a entrevista temática seja a mais adequada, visto que nas entrevistas de história de vida o narrador poderá fazer um apanhado de sua história desde a infância até o tempo em que está narrando. Sustenta a autora, destacando a importância da utilização da entrevista e de sua diferenciação em uma narrativa autobiográfica:

[...] enquanto na autobiografia há apenas um autor, na entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador. Assim, mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências, a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato – científico, acadêmico – sobre ações passadas (ALBERTI 1996, p. 03).

Nas entrevistas realizadas para este trabalho, cada narrativa durou em torno de 40 minutos. As entrevistadas, após dizerem os nomes completos, eram questionadas sobre o tempo de normalistas, o que lembravam do Curso de Formação de Professores Primários, as disciplinas cursadas, os estágios vinculados ao currículo da Escola Normal, o início da profissão docente em escolas estaduais, onde haviam atuado no começo de suas carreiras e como foi a experiência nos dois primeiros anos de estágio probatório da carreira do magistério público estadual.

Ao lidar com os depoimentos, percebemos que algumas palavras não são ditas, ou por ficarem no esquecimento ou para não mexer com sentimentos que podem despertar alguma emoção mais forte. Afinal, “a apreensão plena do tempo passado é impossível” (BOSI, 2004, p. 53), uma vez que, para a autora, o tempo da lembrança está localizado no futuro do passado.

Na entrevista com a professora Maria Lúcia Dias, quando revela que depois de assumir o magistério estadual em Cerrito retornou a Pelotas para visitar os familiares, senti sua voz um pouco embargada e a fala resumida, ao mencionar que

na primeira semana que eu fiquei lá, quando cheguei aqui em Pelotas a minha mãe me disse assim: não queres voltar, não precisa voltar, fica aqui conosco, e eu respondi, não mãe, se eu estudei para isso, e é o que eu quero, eu vou voltar, e aí eu me agüentei lá por dois anos (DIAS, 06/07/2016).

No momento das entrevistas, notamos que as entrevistadas se impõem algumas barreiras ao narrar suas vivências, só se permitindo ir até um limite. O limite do que pode ser falado.

[...] as diferentes recordações expressam uma constante: o aprendizado de interdições, ou seja, do que podia e do que não podia ser feito, do que podia ou não podia ser pensado, atitude inclusive assumida no momento da entrevista, delimitando o que pode e não pode ser revelado. De fato, é assim que todos nós nos constituímos como sujeitos: impossível que alguém venha falar de si ou das histórias de que fez parte, sem ser a partir de um conjunto de regras e princípios que determinam seu texto (FISCHER, 2005, p. 40).

Os desafios iniciais enfrentados pelas ex-normalistas se referiam tanto à vida profissional quanto à vida pessoal e verifiquei nas narrativas um “desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa que foi perdida” (BOSI, 2004, p.67).

Ao analisar os depoimentos, verificamos que através dos relatos biográficos as educadoras são conduzidas à compreensão sobre o modo como foram construindo a sua vida docente.

As entrevistas com as professoras foram gravadas em formato digital e em seguida transcritas na íntegra para análise. De acordo com Zago (2003, p.139):

[...] Esse registro gravado, tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando o seu conteúdo.

Na perspectiva de Le Goff (1993), as entrevistas são uma fonte de pesquisa riquíssima e operam como um “documento-monumento”. Ao abordar a importância das entrevistas, Alberti (2005, p.184) comenta sobre essa ideia afirmando:

[...] podemos dizer que a entrevista é produzida para ser monumento. Seu caráter intencional de perpetuação de uma memória sobre o passado fica patente já na escolha do entrevistado, como testemunha importante a ser ouvida. Esse caráter “monumental” é dado pelo próprio pesquisador e em geral recebe a aprovação do entrevistado, que se sente honrado e satisfeito por estar sendo chamado a dar seu depoimento.

A análise das entrevistas, todavia, precisa ser cautelosa e atentar para todos os envolvimento da memória do entrevistado e para a percepção do entrevistador. Nesse sentido, Thompson (1992, p.197) observa:

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos?

Constatamos que nas pesquisas que envolvem depoimentos de trajetórias docentes, através da História Oral, que os referidos relatos, ao contemplarem as experiências vivenciadas nos tempos escolares, contam com a influência de um imaginário que muitas vezes manifesta-se como verdade absoluta, cabendo ao pesquisador apurar os fatos e avaliá-los através do que as fontes vão apontar.

Na visão de Thompson (1992, p.138), “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”. O mesmo autor salienta que, por intermédio das fontes orais e dos depoimentos pessoais, “podemos num átimo ser transportados para um outro mundo” (THOMPSON, 1992, p.174), ocorrendo a revelação de fatos que não se encontram registrados nos arquivos.

Alistair Thomson (2000, p. 50) alerta:

É igualmente necessário que o historiador oral esteja atento às nuances culturais quando realiza entrevistas dentro de sua própria sociedade, que dificilmente será culturalmente homogênea. Os entrevistadores precisam ter sensibilidade para com os padrões de relacionamento e comunicação de subculturas definidas por gênero, classe, raça e etnia, região, sexualidade, deficiências e idade.

Através dos referenciais teóricos abordados nessa pesquisa, percebemos, a importância de levar em consideração as características do grupo que será entrevistado e a cultura em que está inserido. Nesse sentido Thomson destaca:

Se houver um conselho universal sobre entrevistas de história oral, este será que o entrevistador precisa estar constantemente alerta para perceber qual a boa prática de entrevista em culturas e circunstâncias particulares (THOMSON, 2000, p. 51).

Portanto, o uso da História Oral no contexto das instituições educativas tem a tarefa de abordar sobre as trajetórias dos sujeitos, no caso as normalistas, a fim de analisar a história discente e docente desse grupo determinado.

Na visão de Meihy e Holanda (2007) o entrevistador, na entrevista temática, pode se utilizar de um roteiro que delimite o tema que será explorando no decorrer da entrevista. Para Alberti (2004), a partir do tema objeto de pesquisa, e da delimitação temporal, o entrevistado é motivado a relatar, através da entrevista temática, os episódios e os fatos que marcaram o período em questão. Assim, com o objetivo inicial de compreender como se deu a formação docente daquelas estudantes, iniciamos a coleta das narrativas. No entanto, a entrevista gerou a curiosidade de entender, também, como ainda tão jovens, solteiras deixavam suas casas e se tornavam professoras estaduais em localidades do interior do estado, assumindo muitas vezes o papel de professoras e gestoras escolares.

Na conversa com a professora Maria da Glória Fonseca Pereira, que se formou na Escola Normal Assis Brasil em 1960 e começou a atuar numa Escola Estadual no interior de Canguçu, na Sanga Funda, aparecem os desafios iniciais das práticas profissionais das normalistas recém formadas e contratadas pelo Governo Estadual:

No início eu dei aula de primeira a quinta série. E todos os alunos na mesma sala, a gente repartia o quadro e fazia as atividades para uma determinada série. Se fosse primeira série a gente muitas vezes tinha que pegar na mão pra ensinar a escrever, então era difícil e também fazíamos a parte administrativa, nós éramos de tudo não tinha essa de diretora, eu fui diretora, e professora tudo junto. Então eu nunca fui só diretora, então se a doméstica não vinha por algum motivo, então também isso nós fazíamos. (PEREIRA, 16 fev. 2016).

Fica evidenciado, através dos depoimentos, que as professoras no início da carreira do magistério público estadual assumiam múltiplas funções nas escolas primárias do interior, atuando como educadoras, administradoras e por vezes como servente dos educandários.

Nóvoa, ao discorrer sobre a profissão de professor, afirma:

Esta profissão – professor – precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 9).

Durante os encontros com as entrevistadas, algumas questões sociais e políticas foram levantadas. Em narrativa a respeito de uma viagem de estudos que um grupo de alunas da Escola Normal São José, fez ao Rio de Janeiro, junto a colegas da Escola Normal do Assis Brasil, no ano de 1959, uma das ex-normalistas do Colégio São José deixa clara a questão do controle disciplinar ao referir que “as gurias do Assis Brasil tinham muito mais liberdade que nós, elas podiam sair e tudo, nós não, só com autorização e acompanhadas por algum responsável” (LIMA, 08 set. 2014). Nesta narrativa, a professora destaca o rigor com que tinham que seguir as regras impostas pelo educandário, inclusive com relação ao uso do uniforme mesmo fora dos muros do Colégio:

Fomos ao Rio de Janeiro a passeio. O Rio de Janeiro era a capital do país e o Mário Meneguetti, que foi prefeito de Pelotas, na época era Ministro da Agricultura e conseguiu para a gente alguns tours. Fomos ao Palácio Itamarati, à rádio Nacional e visitamos a Faculdade Federal do Rio de Janeiro. E tínhamos que ir de uniforme nos passeios. (LIMA, 08 set. 2014)

Vemos na imagem reproduzida a seguir as normalistas do Colégio São José em visita ao Palácio Itamarati, no Rio de Janeiro, posando para a foto, todas alinhadas e uniformizadas:

Figura 01 – Foto da Visita ao Palácio Itamarati no RJ - em 1959



Fonte: Acervo particular da ex-aluna Vera Maria Lima

A fotografia mostra que estavam todas com o uniforme escolar devidamente completo, o que era uma exigência da instituição educacional para os passeios oficiais. De acordo com Arriada e Santos (2010, p.72), “O uso do uniforme implicava padronizar uma homogeneidade entre todas, inibir vaidades e ocultar as formas sensuais do corpo feminino”. Posso pensar que tal critério poderia servir também para diferenciá-las das colegas de outros cursos.

A mulher nesta época é reverenciada não apenas como esposa e mãe, mas também como uma destacada figura na expansão do catolicismo, levada quase que naturalmente a seguir a profissão do magistério e, por conseguinte, a manter e propagar os valores morais e religiosos que assimilava durante sua formação.

Em depoimento datado de 08 de setembro de 2014, a professora Vera Maria Lima recorda que, à época em que foi aluna, o Curso Normal tinha um grande valor para a sociedade, que induzia as meninas a ter este ideal de ser professora:

Fazíamos uma prova de seleção para ingressar no Curso Normal. A redação da seleção era toda voltada para o ideal de ser professor. O Curso era muito procurado. Na época, já orientavam que o melhor curso que a mulher deveria fazer era o magistério, porque ela conseguiria trabalhar meio turno e conciliar a vida de dona de casa. Porque o ideal era casar, ter os filhos e lecionar (LIMA, 08 set. 2014).

Na análise das narrativas percebemos que as entrevistadas não fugiram ao padrão sugerido culturalmente à época. Das 04 entrevistadas, 03 casaram, tiveram filhos, já possuem netos, todas lecionaram e se aposentaram como professoras estaduais oriundas de um governo que priorizou a educação durante o seu mandato.

Nesta perspectiva, são verificados fatos indicativos da identidade de um grupo que, como alunas, formaram-se professoras primárias e educaram muitas pessoas da comunidade, exercendo a carreira do magistério sem abrir mão do papel da maternidade. Para Freitas (2006, p. 148), “a abordagem biográfica não favorece a generalização dos resultados pesquisados, mas permite a percepção profunda dos processos formativos aproximados de uma geração, ou categoria profissional.”

Verificamos a importância do formar-se professora, através do ato solene das formaturas, mesmo não sendo um curso superior a colação de grau na Escola Normal, era de uma relevância que encontra-se explícita, tanto que consta da história da instituição o particular relato de que a solenidade de formatura da primeira turma de normalistas da Escola Normal Assis Brasil foi realizada no importante Theatro Sete de

Abril². Iwaya em seu artigo sobre o Instituto de Educação do Paraná ressalta a relevância dos rituais de formatura:

Levando-se em conta a origem social das alunas do Instituto, o prestígio que a escola possuía, e que a profissão de professor detinha, além do fato de ainda serem minoria as mulheres que cursavam o curso secundário nesta época, é de se esperar que as solenidades de formatura fossem planejadas cuidadosamente, não só pelos alunos, mas também pela escola, para que estas resultassem em espetáculos de harmonia, de alegria, e otimismo. As dificuldades de qualquer nível, as rivalidades internas, as dúvidas e incertezas, deveriam dar lugar aos aplausos, sorrisos e choros emocionados. Nas formaturas, a escola não somente mostra-se à sociedade no máximo de seu brilhantismo mas, principalmente realiza-se, na entrega simbólica de novos profissionais (Iwaya, 2001, p. 07).

No diário da normalista Lúcia Helena, que se formou na Escola Normal São José em 15 de julho de 1961, encontramos registradas as seguintes palavras sobre o dia da formatura da turma:

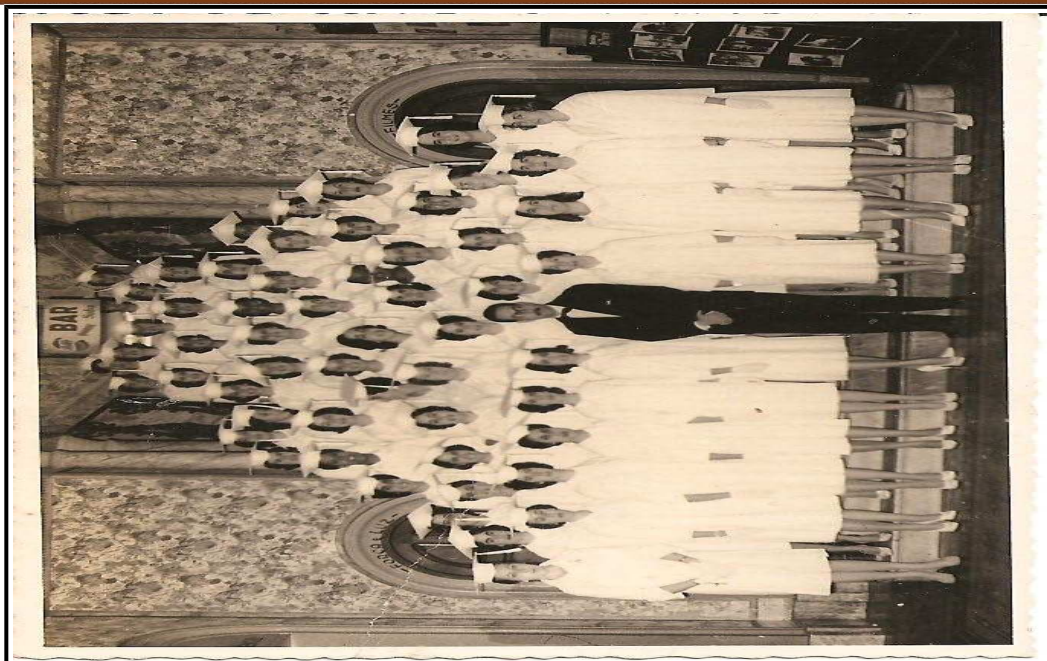
A formatura foi linda. Um aluno de cada uma se apresentou no colégio, a pedido da D. Evangelista, para nos entregar 2 cravos de cabo comprido, naturais. Foi comovente. Recebi o diploma da mão da D. Lélia, que me disse: Lúcia, com muita honra te entrego o diploma! Meus parabéns! Aí fui até a Madre Maria Gonzaga que me deu uma medalha de “Honra ao Mérito” e as inscrições do C.S.J. (MACHADO, 16 jul. 1961).

Tanto no âmbito público como no privado as questões referentes às formaturas dos Cursos de Formação de Professores Primários eram muito valorizadas e entendidas como reconhecimento ao empenho das normalistas durante a época dos seus estudos e se revelam em suas memórias, através das narrativas. Na visão das jovens professoras após formadas assumiriam uma missão de relevância para a sociedade da época.

Cabe referir que, a formatura das normalistas, na cidade de Pelotas, era um evento de relevância social. O jornal Diário Popular do dia 12 de agosto de 1960, traz em destaque a notícia com o título “Formatura, Hoje, Da Turma De Normalistas Do Assis Brasil” (com todas as palavras iniciando com letra maiúscula). A notícia anunciava o horário da missa na Catedral e da colação de grau no Teatro Guarany, dando ênfase às celebrações. Na imagem a seguir trago a fotografia da turma que se formou em 1960, pela Escola Normal Assis Brasil:

Figura 02 - Foto da Formatura da Turma da Escola Normal Assis Brasil – 1960

² O Theatro Sete de Abril era o local onde se cultivava a cultura e a divulgação da arte no âmbito da sociedade pelotense na época. Fundado em 1833, encontra-se localizado num dos pontos mais nobres da cidade de Pelotas, no centro, em torno da Praça Coronel Pedro Osório. Foi o primeiro teatro construído no Rio Grande do Sul. Hoje em reforma, é um dos teatros mais antigos do Brasil. Ver MAGALHÃES (1994; 1997) e site do teatro <http://www.teatrosetedeabril.com.br/historico/historico.htm>, acesso em 05 de maio de 2015.



Fonte: Acervo particular da ex-aluna Maria da Glória Pereira

No Estado do Rio Grande do Sul o progresso das políticas educacionais encontrou entraves sociais e econômicos que geraram uma inserção tardia no contexto nacional. Segundo Tambara (2008, p. 13):

O Estado do Rio Grande do Sul, apesar da inserção relativamente tardia no contexto socioeconômico nacional, tem desenvolvido um sistema educacional com grande destaque e com peculiaridades que fazem com que seja um lócus privilegiado para a investigação na área da educação.

Assim, a Educação Feminina no Rio Grande do Sul, através da preparação para o exercício do magistério, também constitui importante lócus de pesquisa na área da História da Educação. A pesquisa em torno de questões sociais e culturais que envolvem aspectos da memória de professoras formadas em Escolas Normais do Rio Grande do Sul, gera novas formas de análise e oportuniza repensar a formação docente a partir de um estudo das experiências do passado.

Considerações finais

A partir do objetivo levantado na introdução desta comunicação, que privilegia analisar aspectos da memória da formação discente de normalistas, bem como, as lembranças do início de suas inserções profissionais, como jovens professoras primárias estaduais, durante as políticas educacionais do Governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, importa trazer algumas considerações levantadas pelo estudo.

As normalistas egressas de dois dos Cursos de Formação de Professores Primários: da Escola Normal São José e da Escola Normal Assis Brasil, – formadas nos anos de 1960 e 1961, foram estimuladas em seus ambientes de origem para o exercício do magistério, tendo como ideal a carreira docente, sem questionar o que era imposto pelo sistema social em que estavam inseridas.

Cabe salientar que as novas políticas educacionais de iniciativa do Governo de Leonel Brizola, durante os anos de 1959 até 1963, adquiriam tanto um papel de experiência docente e de vida, como um status de desafio às normalistas, que ainda jovens eram submetidas a lecionar no interior do estado do Rio Grande do Sul, morando longe de suas famílias, em geral nas próprias escolas onde exerciam a docência.

As professoras que, hoje aposentadas, seguiram a carreira do magistério até o fim de sua atuação profissional, enriqueceram os dados da pesquisa com depoimentos e narrativas, onde se percebe uma dedicação ao ofício de mestres quase incondicional, que, para elas, era como abraçar uma missão.

Há que se ressaltar que em toda a pesquisa acadêmica novas questões surgem. Quanto mais o pesquisador busca dados, novas informações e possibilidades são vislumbradas. Novos rumos poderão evidenciar-se a partir de outros olhares sobre o objeto e a partir de novas interpretações das fontes, dado o caráter flexível das pesquisas. Mediante novos exames das narrativas aqui exploradas, novas perspectivas poderão ser manifestadas.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio: Historiando os CIPAs em seu acontecendo... um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Educadoras sul-rio-grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Mesa-redonda **Ouvir e narrar**: métodos e práticas do trabalho com História Oral. Belo Horizonte, 1996.

_____. **Manual de História Oral**. 2ªed., Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

_____. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ARRIADA, Eduardo; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **“PURA, DURA E SEGURA”**; a vida das pensionistas do Colégio São José de Pelotas [65 – 79]. In: Revista Tempos e Espaços em Educação. Julho/dezembro de 2010, nº 5. Sergipe: Editora MFS; Aracaju: Diário Oficial, 2010.

BEMFICA, Flávia Cristina Maggi. **Governo Leonel Brizola no Rio Grande do Sul: desconstruindo mitos**. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

BRAGA, Kenny; et al. **Leonel Brizola: Perfil, discursos, depoimentos (1922-2004)**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, Projeto Memória do Parlamento, 1ª ed. 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru. Edusc, 2004.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 1ª Ed., 2001.

CHARTIER, Roger. A História entre Narração e Conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **A História ou a Leitura do Tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

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

_____. (org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A produção dos estudos biográficos em Sergipe e as principais contribuições para a história da educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2003.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução-representações o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. Universidade Federal do Paraná, Instituto de Educação do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação. 2001.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MADEIRA, Claudemir Pereira. **Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPel, Pelotas, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe B., HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História, n.15, São Paulo: Ed. Educ da PUC/SP, 1997.

QUADROS, Claudemir de. **Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963)**. Revista Teias 2.3, p. 12-20, 2001.

SILVA, Marco Antônio Medeiros da. **A última revolução: o governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, 1959-1963**. 208f. Tese (Doutorado em História), PUC/RS, Porto Alegre, 2015.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2008, v. I.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, jan./abr., 2000.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da História Oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; VERENA, Alberti (Orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Fundação Getúlio Vargas. Ed. Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz Daudt. História Oral e Memória: Aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira et. al. (orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista em seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 138-179, 2003.

2. Jornais e periódicos

Diário Popular, Pelotas, 12 ago. 1960

3. Entrevistas

LIMA, Vera Maria Moreira. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 08/09/2014.

MACHADO, Lúcia Helena Brauner. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 24/04/2015.

PEREIRA, Maria da Glória Fonseca. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 14/02/2016.

DIAS, Maria Lúcia Moraes. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 06/07/2016.

ORIENTAÇÕES PARA DIRETOR (A) DE ESCOLA NAS DÉCADAS DE 1960-70 NO BRASIL: recomendações da literatura pedagógica*

Maria das Dores Cardoso Frazão
Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos
mariadasdorescardosofrazao@gmail.com
Profª Drª Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos
lugarbi@terra.com.br

Resumo

Texto refere-se a uma parte da pesquisa sobre práticas administrativas nos grupos escolares no Maranhão nas décadas de 1960 a 1970. Apresentaremos considerações sobre a análise de obras editadas no Brasil nesse período. Utilizamos como fontes dois manuais. Intenciona-se saber até que ponto essas recomendações repercutiram nas práticas das diretoras.

Introdução

Esse artigo é fruto das problematizações relacionadas a uma pesquisa de maior abrangência que problematiza o processo de implementação da administração escolar nos grupos escolares no Maranhão nas décadas de 1960 a 1970.

Neste texto, apresentamos assim algumas considerações acerca das recomendações para o diretor de escola no Brasil, no período mencionado. Parte-se da leitura de duas obras editadas à época, a primeira “Princípios e normas de administração escolar”, cujo autor é Ruy de Ayres Bello, e edição de 1969. A outra obra é “Organização e administração escolar: curso básico”, de Lourenço Filho, com ano de publicação em 1976.

Nossa intenção, ao ler as referidas obras, foi mapear recomendações para o trabalho do diretor de escola, e a temporalidade escolhida deve-se ao interesse em pesquisar práticas administrativas das diretoras dos Grupos Escolares no Maranhão. O artigo se organiza de forma a situar o objeto de estudo em seu espaço e tempo, Inicia-se com considerações

sobre a organização da escola primária e apresenta as recomendações dos autores supracitados para o trabalho do diretor de escola. Ao final, trazemos alguns apontamentos preliminares quem nos possibilitaram pensar o objeto de estudo.

A organização da Escola Primária no Brasil: aproximações com o Grupo Escolar

Nas primeiras décadas republicanas ocorreram várias reformas educacionais. No Distrito Federal, Benjamin Constant esteve à frente desse processo. A esse respeito, Veiga (2007) assegura que a legislação da escola pública primária, datada de 1890, estabelecia a gratuidade e a instrução laica, mas não a sua obrigatoriedade. A organização desse nível de ensino era em dois graus, como se nota:

A escola primária de primeiro grau compreendia três cursos, distribuídos de acordo com a idade – elementar (de 6 a 9 anos), médio (de 9 a 11 anos) e superior (de 11 a 13 anos) – e cada curso se desenvolvia em duas classes graduadas. A de segundo grau tinha três classes graduadas e se destinava a alunos de 13 a 15 anos. Para ingressar no primário de segundo grau era necessário o certificado de estudos de primeiro grau. Havia classes separadas para meninos e meninas. A escola primária possuía característica enciclopédica. (VEIGA, 2007, p. 239)

Muitos estados basearam suas reformas no modelo do Distrito Federal, mas em decorrência da descentralização federativa, houve modelos diferenciados e originais, como foi o caso de São Paulo conduzida pelo médico Caetano de Campos, quando o estado era governado por Prudente de Moraes (1891-1894). Com base no estudo da autora supracitada, destacam-se os principais pontos da reforma ocorrida em 8 de setembro de 1892: divisão do ensino primário em dois cursos com quatro anos de duração, sendo estes o preliminar ou elementar (obrigatório para crianças de 7 a 12 anos) e complementar; currículo enciclopédico e organizado de forma graduada.

Mas em 1893, outra reforma empreendida por Caetano de Campos instituiu o grupo escolar, um modelo de escola primária que se disseminou no

país e só foi substituído em 1971. Como era esse modelo de escola primária? Segundo Veiga (2007), ele funcionava assim:

- ✓ Organização das classes em séries, cada série numa sala com um professor;
- ✓ Organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio;
- ✓ Funcionário com funções específicas como porteiro e diretor.

Esse modelo de escola não foi implantado de maneira uniforme no Brasil, geralmente, eles surgiram nas grandes cidades e por muito tempo conviveram com outros tipos de escolas primárias, como as escolas singulares, escolas que funcionavam com apenas um professor em classe multisseriada.

No caso do Maranhão, quem informa sobre a temática é Motta (2006), acerca de sua institucionalização, que ocorreu em São Luís, capital do estado, em 1903, e nos demais municípios do interior em 1905. Estas instituições apresentaram mudanças na organização escolar, entre as quais, aparece a função de diretor e diretora e esse registro é encontrado nos grupos escolares criados em 1919.

Ainda sobre a organização do ensino primário no Brasil, um dos autores que se dedicou a estudar a implantação desse nível de ensino foi Jorge Nagle (1974). Ele mostra que na Primeira República, houve um entusiasmo pela educação atrelado a mudanças que ocorreram na sociedade brasileira. São várias as mudanças, entre as quais:

- ✓ A passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial;
- ✓ Rompimento dos alicerces da sociedade estamental e se estruturam as bases de uma sociedade de classes;
- ✓ Os movimentos políticos sociais demarcam outra esfera de indagações, definições, com o objetivo de “pensar o Brasil”;
- ✓ Transformações no setor cultural, com a introdução de novas formas de conduta.

O autor conclui que é nesse quadro de transformações, no âmbito econômico, político, sócio cultural que se deve pensar a escolarização. A esse respeito, ele afirma:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 1974, pp.99-100)

Observa-se, portanto, que a escola terá um papel fundamental de transformação da sociedade brasileira. Nesse caso, o ensino passará por reformas que objetivarão civilizar a população e assegurar o progresso da sociedade.

Nesse período, segundo o autor, a escola no Brasil, se transforma radicalmente, em seus objetivos, conteúdos e na função social. A escola primária se torna a instituição mais importante do sistema escolar brasileiro, tornou-se preocupação de políticos e intelectuais. Com isso, procurou-se difundir seu caráter obrigatório, pois por seu intermédio a massa se transformaria em povo, apontando para uma diminuição entre o “povo” e a “elite”. (NAGLE, 1974)

Na tentativa de consubstanciar esse ideário, segundo o referido autor, ocorreram algumas reformas em âmbito federal e estadual. Alguns Estados superaram a União em termos de iniciativas reformistas. Ressalta-se que alguns deles transformaram seus sistemas escolares no campo do ensino primário, normal e profissional, enquanto isso a União moderava sua atuação no âmbito das reformas do ensino secundário e superior.

Nosso interesse é o ensino primário, por isso, nos ateremos a discussão sobre o mesmo. Para tanto, apoiamo-nos no mesmo autor, quando destaca a realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário realizada de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921. O evento contou com a

participação de representantes de diversos Estados e do Distrito Federal, entre suas proposições estavam a difusão e nacionalização do ensino primário. Entre as conclusões da Assembleia apontou-se para consagração do princípio da ‘missão constitucional’ da União para intervir na difusão do ensino primário, a fim de combater o analfabetismo. Além do que, confirmou-se a competência da União em subvencionar as escolas primárias estaduais.

Os principais frutos desta Conferência foram incorporados ao Decreto nº 16.782-A, que contém a reforma João Luís Alves, o que explicita o papel do Governo Federal no sentido de sacramentar, legalmente, o papel da União a favor da difusão do ensino primário. O que o Decreto em questão apresenta sobre o referido nível de ensino?

O Governo da União deve promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrando com estes em acordo com o propósito de estabelecer e manter escolas dessa natureza. (Art.24). Entre as bases do acordo, convém mencionar as seguintes: a União pagará os vencimentos dos professores primários [...] que serão escolhidos entre os diplomados entre as escolas normais reconhecidas oficialmente pelo Ministério da Justiça; a União fiscalizará o funcionamento das escolas, por meio de inspetor geral nomeado pelo Ministro. E aos Estados incumbe fornecer casa para a residência dos professores, escola e material necessário; ficam obrigados a não reduzir o número de escolas existentes e a aplicar 10% no mínimo, de sua receita na instrução primária e normal. Além disso, estabelece-se que as escolas subvencionadas devem ser rurais e para alunos de 8 a 11 anos de idade. (NAGLE, 1974, p. 139)

Percebe-se que o entusiasmo pela educação, a luta pela difusão do ensino primário começa a render frutos. Nota-se que a Conferência supracitada contribuiu significativamente para que a União introduzisse mudanças no nível de ensino.

Outra alteração promovida pelo Decreto em questão, diz respeito a administração escolar. São elas: criação do Departamento Nacional de Ensino e do Conselho Nacional de Ensino. Antes da existência do Departamento, desde o Império e em seguida na República, os assuntos educacionais foram atribuídos a uma repartição do Ministério do Império, depois do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O Departamento estava organizado em três seções: Conselho de Ensino Secundário e Superior, Conselho de Ensino Artístico e Conselho de

Ensino Primário e do Profissional. Era de caráter consultivo e entre suas funções cabia dar parecer, examinar, propor, informar. Em síntese, o Departamento significou um passo na burocratização das questões educacionais.

Ao lado das iniciativas federais para organização do ensino primário no Brasil, realizaram-se reformas estaduais e no Distrito Federal. Acerca disso, Nagle (1974) registra que entre o período de 1920 e 1929, a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal sofre várias alterações, com a ampliação da rede escolar, melhoria da rede escolar implantada e criação de novas instituições. Mas uma grande diferença é a tentativa de substituir o modelo educacional pelos princípios da nova teoria educacional representada pelo escolanovismo. O autor nota ainda que a grande diferença entre a escola primária do final do Império e dos primeiros decênios republicanos se encontra na laicização do ensino.

Outro aspecto que nos chama atenção nesse período são as reformas estaduais, mas dentre as várias que ocorreram nos Estados, nosso interesse recai sobre a reforma realizada no Estado de São Paulo por Sampaio Dória, por força da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, e do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou.

De acordo com Nagle (1974) a reforma paulista foi considerada o reflexo do ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação de consciência cívico-patriótica.

No caso do Maranhão, as mudanças ocorridas em outros estados também nos atingiram, uma delas foi a influência do escolanovismo. No regulamento geral do ensino aprovado pelo decreto nº 1.141, de 8.4.1927 as disposições incidiram sobre os ensino primário e Normal e os reflexos da Escola Nova foram assim identificados por Motta (2011):

- ✓ Reformulação curricular da Escola Normal, com a substituição da história geral e da pedagogia por pedologia e história da educação;

- ✓ Formação de recursos humanos com envio de docentes para os centros nacionais e internacionais que empregavam o escolanovismo;
- ✓ Participação de intelectuais em eventos, um deles foi o VI Congresso Nacional de Educação, em janeiro de 1934, realizado na capital cearense Fortaleza.

Em âmbito nacional, esse período também é marcado, segundo Nagle (1974), pela estruturação dos órgãos de administração escolar. Na tentativa de difundir a escola primária, há preocupação em criarem-se órgãos diretores e fiscalizadores das instituições escolares. O que se tinha, na maioria dos Estados, eram órgãos denominados de Inspetoria Geral da Instrução Pública. A partir dos anos vinte, elas serão transformadas em Diretorias Gerais. Mas cada Estado conduzirá de um modo essa reforma, na tentativa de submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz, no sentido burocrático e administrativo. Além do que, a inovação tenta estabelecer para a administração escolar uma separação entre os setores “administrativos” e “técnicos”. Outros pontos da reforma no campo da administração escolar foram:

- ✓ Divisão dos Estados em delegacias de ensino ou em entrâncias;
- ✓ Transformação da inspeção escolar de serviço fiscalizador em instrumento de assistências técnica;
- ✓ Estabelecimento de concursos para o preenchimento de vagas;
- ✓ Estruturação da carreira para o magistério;
- ✓ Recenseamento escolar, principal recurso para dar à escolarização a face de uma atividade planejada.

Medidas que também incidiram sobre a escola primária foram de caráter ideológico. Uma delas foi o higienismo, pois a escola imperial foi alvo de críticas dos médicos devido a sua falta de asseio, ao mobiliário inadequado. Por isso, foram introduzidas algumas mudanças: construção de novas edificações escolares higiênicas, como os grupos escolares, citado antes;

introdução das disciplinas de higiene, ginástica e educação física. (VEIGA, 2007)

Destaca-se também a divulgação dos valores eugênicos nos concursos de “robustez infantil”. Além disso, a reintrodução do conteúdo de educação cívica, pela obrigatoriedade do canto orfeônico, a partir da legislação de 1934.

Ainda sobre o ensino primário, a Lei Orgânica de 1946, organizou este ensino em duas modalidades fundamental e supletivo. A primeira era para atender a crianças entre 7 e 12 anos e era subdividido em ensino primário elementar (quatro anos e complementar (um ano). Enquanto o supletivo tinha duração de dois anos e se voltava a jovens e adultos. (VEIGA, 2007)

Ainda sobre o ensino primário, cabe destacar a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ele consta no texto da Lei no Título VI “da educação do grau primário”, “Capítulo II”. No seu Art. 25 destaca-se que “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. (BRASIL, 1961)

Na Lei identifica-se referência ao diretor de escola no Título VII, Capítulo I, quando remonta ao ensino médio. Nesse caso o diretor deverá ser educador qualificado.

Quanto a formação de diretor, nota-se no texto da Lei, no Capítulo IV sobre a formação do magistério para o ensino primário e médio, em seu Art. 52 e 55

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. (BRASIL, 1961)

Vimos o que a legislação aponta para o perfil do diretor de escola daquele período e onde deveria ocorrer sua formação. Mas passaremos a olhar para a literatura do período, o que nos diz sobre o papel do diretor de escola. Antes, porém, faremos breves considerações sobre a administração escolar no Brasil.

A administração Escolar no Brasil: delineamento de um campo

As reflexões iniciais da pesquisa apontam para três eixos de investigação: a organização da escola primária, tendo como modelo o grupo escolar; as práticas administrativas e a participação das mulheres como diretoras de escolas. A esse respeito, serão apresentadas algumas considerações acerca da administração escolar no Brasil.

Entre os (as) pesquisadores (as) que estudam a genealogia do conhecimento sobre a administração da educação no Brasil, Sander (2007) diz que as referências à administração e à organização da educação brasileira, desde o período colonial até o início do século XX, utilizaram um enfoque jurídico essencialmente normativo e vinculado à tradição do direito administrativo romano. Durante o período colonial, dava-se pouca importância à educação e não se prestou suficiente atenção a sua administração.

De acordo com Sander (2007), a história do pensamento administrativo adotado na educação brasileira na era republicana pode ser dividida em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural.

Os defensores do enfoque organizacional buscaram elementos teóricos da Europa e América do Norte. A teoria administrativa da fase organizacional está baseada nos princípios da escola clássica da administração. Este enfoque tecnoburocrático da fase organizacional assumiu características de um modelo que valorizava a economia, a produtividade e a eficiência. Ele aconteceu no período de efervescência intelectual e política, desde o início do século XX, com a I Guerra Mundial até a Revolução de 1930.

Com o início da II Guerra Mundial, ocorreu no Brasil crescente reação contra práticas e princípios da escola clássica da administração, transferindo o resgate da dimensão humana para o centro dessa reação, nas fábricas e nas organizações governamentais. Nesse momento, os psicólogos centralizaram-se no estudo do comportamento no setor público e privado, caracterizando o enfoque comportamental.

Na fase desenvolvimentista, que acontece no período da reconstrução econômica nas décadas de 1950 a 1960, impostas pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, a administração pública adquiriu renovada importância estratégica nos Estados Unidos e em seus países aliados, surgindo a administração para o desenvolvimento. No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas relacionadas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento.

Em oposição a este enfoque, emerge o enfoque sociocultural, concebido a partir do encontro de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, mais afinadas com a cultura brasileira. No âmbito da administração pública deste período, os protagonistas do pensamento crítico passaram a adotar quadros de referência concebidos nos limites impostos pela realidade econômica, política e cultural do Brasil, pois, a eficiência da administração determina-se, sobretudo, pela atuação das variáveis políticas, sociológicas, e antropológicas e, apenas secundariamente, pela ação de variáveis jurídicas e técnicas.

Em relação às mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX no âmbito da administração, Sander (2007, p. 69-70) afirma que:

O exame das reformas, alicerçadas no movimento neoliberal da globalização econômica e comercial, revela uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandardizada de desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação. Nasce, assim, a pedagogia corporativa, que lança mão dos princípios e métodos da qualidade total na gestão escolar, em que os professores são prestadores de serviço, as empresas se transformam em clientes da escola e, como tal, recebem dela os alunos que passaram pelo processo massivo de produção educacional. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado substantivo e de sua validade ética e relevância cultural.

Este autor afirma que as concepções e práticas vigentes durante o período colonial e os desenvolvimentos ocorridos ao longo do século XX sugerem que a história da construção do conhecimento científico, no campo da gestão da educação não acabou. Para tanto, propõe o paradigma

multidimensional de administração da educação, cujos contornos iniciais foram construídos na década de 1980. Sua construção apoia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar a administração da educação. Diante disso, a administração é concebida como fenômeno global e complexo, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si.

A partir de agora, veremos os reflexos de algumas dessas correntes nos manuais destinados à formação de diretores de escolas.

Orientações para atuação do (a) diretor (a)

Pretende-se com a leitura das obras “Princípios e normas de administração escolar”, cujo autor é Ruy de Ayres Bello, e edição de 1969, a outra “Organização e administração escolar: curso básico”, de Lourenço Filho, com ano de publicação em 1976, entender as exigências para atuação do diretor de escola.

O intelectual pernambucano Ruy de Ayres Bello nasceu a 5 de julho de 1904, no município de Barreiros. Aos 16 anos já lecionava e aos 20 exerceu o cargo de inspetor de alunos no Patronato Agrícola João Coimbra, em Tamandaré, naquele estado. Foi deputado, diretor da Escola Normal Pinto Júnior, professor da Faculdade de Filosofia Direito do Recife; na Universidade Católica e na Federal de Pernambuco. Entre outras atividades foi membro da Academia Pernambucana de Letras. (PINTO, 2011)

O acadêmico Ruy Bello publicou diversas obras. Em sua pesquisa de doutorado Andrea Pinto (2011) pesquisou as contribuições do autor para a historiografia educacional brasileira. Abaixo, um quadro elaborado pela autora sobre as publicações:

ORDEM	TÍTULO	PUBLICAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO	EDITORIA	CLASSIFICAÇÃO
01	Introdução à pedagogia	1941	Nacional	Livro técnico
02	Esboço de história da educação	1945	Nacional	Livro técnico
03	Filosofia pedagógica	1946	Globo	Livro técnico
04	Juizo sôbre a pedagogia de Rousseau	1948	Verdade e Vida	Artigo
05	O Problema da verificação	1949	Verdade e	Artigo

	do rendimento escolar posição do problema.		Vida.	
06	Princípios e normas de administração escolar	1956	Ed. Brasil	Livro técnico
07	Introdução à psicologia educacional	1963	Ed. do Brasil.	Livro técnico
08	Filosofia da educação	1967	Ed. do Brasil	Livro técnico
09	Barreiros história de uma cidade	1967	UFPE	Memória
10	Pequena história da educação	1969	Ed. do Brasil	Livro técnico
11	Toda a terra	1976	Lisboa: Moraes.	Livro
12	Subsídios para a história da educação em Pernambuco	1978	CEPE: Companhia Editora de Pernambuco	Livro técnico
13	Memórias de um professor	1982	Academia Pernambucana de Letras	Memória
14	Breve história do município de Barreiros	1984	Prefeitura Municipal de Barreiros.	Memória
15	Maria Rita	1985	Academia Pernambucana de Letras	Romance
16	História de um monumento.	1986	Recife: [s.n.]	Folheto
17	Lembranças da infância e juventude	1989	Academia Pernambucana de Letras	Memória

Pinto (2011)

Ruy Bello escreveu, em parceria com diferentes autores da época, livros e artigos sobre diversas temáticas sobretudo no que se refere a História e Filosofia da Educação, Administração Escolar entre outros.

No quadro elaborado pela autora, no entanto, não consta a obra que analisamos, qual seja: “Princípios e normas de administração escolar”. O livro cuja edição é de 1969 foi lançado pela Editora do Brasil S/A, compõe a coleção didática do Brasil, série normal, volume 9, contém 333 páginas.

A publicação do trabalho, segundo o autor, decorre da necessidade de oferecer uma fonte de informação para os estudos da Administração Escolar, nas faculdades de Filosofia e nos institutos cujos currículos incluem a

matéria. Ele adverte que seu texto contém sugestões e tenta evitar dogmatismo ou propor soluções para os problemas focalizados. O livro organiza-se em quinze capítulos, são eles:

- ✓ Objeto e afinidades da Administração Escolar;
- ✓ Direitos e Deveres em Administração Escolar;
- ✓ O Sistema Escolar;
- ✓ Finanças Escolares;
- ✓ Conceito de Supervisão Escolar;
- ✓ A Organização da Matéria de Estudo;
- ✓ O Livro Didático;
- ✓ A Verificação do Aproveitamento Escolar;
- ✓ O Problema do Professor;
- ✓ Problemas da Organização Escolar;
- ✓ O Calendário Escolar;
- ✓ A Instalação da Escola;
- ✓ A Direção da Escola;
- ✓ Problemas da Administração da Escola;
- ✓ A Disciplina Escolar;
- ✓ A Orientação Educacional.

Por fim, a bibliografia geral e o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como elementos pós-textuais. Sem desconsiderar a importância dos demais capítulos, nos ocuparemos neste texto no capítulo XIII intitulado “A Direção da Escola”, por encontrar-se apropriado ao nosso interesse de pesquisa. Assim sendo, esclarecemos que o mesmo subdivide-se em cinco partes:

A primeira delas é “A importância da função do diretor de escola”. Bello (1969) explica que o diretor suporta a maior soma de responsabilidades, exerce uma função estratégica não apenas sobre a instituição onde atua, mas

em toda a comunidade onde a escola se localize. O diretor é, sobretudo, um modelo.

Na segunda parte do capítulo “As qualidades vocacionais e a formação profissional do diretor de escola”, o autor cita algumas qualidades necessárias ao diretor, para isso, ele apoia-se em estudo realizado por Cubberley, Ellwood P. “*The principal and his School*”, de 1923, no qual são colocadas as seguintes exigências: o diretor deve ser sincero e franco para discutir com seus superiores; ser capaz de guardar confidências; deve ser prudente, dentre outras. Acerca da exigência profissional, o diretor deve possuir o curso de magistério primário ou secundário; curso de administração escolar; tirocínio, de pelo menos cinco anos no exercício do magistério primário ou secundário, conforme o nível em que atuará.

Na terceira parte “O diretor de escola como organizador” trata das três naturezas diversas próprias à função do diretor, são elas: a) funções de organização; b) funções de administração; c) funções de supervisão.

Sobre as funções de organização, ele aponta alguns de seus componentes: o planejamento, que se materializa no programa e horário de trabalho, e a organização, aonde são providas as condições materiais e pessoais do empreendimento a realizar, em face do planejamento.

A quarta parte do capítulo, interligada a anterior por conter uma das naturezas da administração, nomeia-se “O diretor de escola, como administrador”. Nesta etapa, o autor elenca algumas atribuições administrativas do diretor de escola:

1 Funções anuais ou semi-anuais, entre as quais, presidir ou superintender o trabalho de matrícula;

2 Funções de rotina cotidiana, algumas são controlar a frequência e a pontualidade dos professores e dos empregados da escola;

3 Funções gerais, entre elas, destacam-se: incentivar e patrocinar todas as iniciativas dos professores e alunos que possam servir aos fins da escola, bem como promover empreendimentos e atividades educacionais extracurriculares.

Na última parte do referido capítulo “O diretor de escola como supervisor do ensino”. Bello (1969) entende que a supervisão realizada pelo

diretor de escola diferencia-se da supervisão geral do sistema escolar, cuja responsabilidade é de um órgão técnico especial, conselheiros ou inspetores escolares, mas o diretor exerce uma supervisão particular, menos extensa, mais complexa, porém mais intensa, pormenorizada e analítica. Ele acrescenta que esta supervisão é menos de mando que de conselho.

Cabe ressaltar que ao final de todos os capítulos, o autor elenca alguns temas para exercício de discussão, além de bibliografia de apoio.

A outra obra é “Organização e administração escolar: curso básico”, de Lourenço Filho, com ano de publicação em 1976.

Muito já se disse sobre o grande educador Manoel Bergström Lourenço Filho, nascido a 10 de março de 1897, na Vila de Porto Ferreira, no interior de São Paulo e falecido em 3 de agosto de 1970 no Rio de Janeiro. Embora muito se tenha dito sobre Manequinho, apelido da infância, porém, pelo que fez pela educação brasileira, a historiografia ainda está em débito com Lourenço Filho. (MONARCHA, 2010)

Nos limites deste trabalho, teceremos algumas considerações sobre o educador. Ele iniciou o ginásio em Campinas, cursou Escola Normal de Pirassununga. Exerceu o magistério primário no interior por dois anos e depois mudou-se para a capital. Atuou como revisor e redator de “O Comércio de São Paulo”. Ingressou no Curso de Medicina, mas no segundo ano abandonou. Foi docente da Escola Normal da Primária da capital, à convite do professor Antônio Sampaio Dória, de quem havia sido aluno. (LOURENÇO FILHO, 1976)

Em 1922 foi comissionado Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará, por indicação do governo paulista. Além de Diretor de Ensino de São Paulo. Em 1937, dirigiu o Departamento Nacional de Educação e torna-se membro do Conselho Nacional de Educação até sua extinção em 1962.

Em 1938, à convite do Ministro da Educação Gustavo Capanema, assume a tarefa de organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, local onde desenvolveu atividade de documentação, orientação e pesquisa, até 1946, quando assume a cadeira de Psicologia Educacional, da Faculdade Nacional de Filosofia. Foram inúmeras as atividades desenvolvidas como professor e administrador, recebera diversos

títulos e condecorações, entre elas a Medalha do Pacificador por serviços prestados à Diretoria do Ensino do Exército. (LOURENÇO FILHO, 1976)

Publicou diversas obras, entre as quais: Juazeiro do Padre Cícero, 1926; Introdução ao Estudo da Escola Nova, 1930; Testes ABC, 1934; Tendências da Educação Brasileira, 1941; A Pedagogia de Rui Barbosa, 1954; Educação Comparada, 1961; Organização e Administração Escolar, 1963. Deste último título, passamos a discorrer.

A obra em apreço trata-se de sua 7ª edição de 1976 revista e ampliada, cuja colaboradora foi a professora Lêda Maria Silva Lourenço, que também escreveu o capítulo XII “Análise da Lei n. 5.692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus”. O livro foi editado pelas Edições Melhoramentos em convênio com o Instituto Nacional do Livro. A primeira com sede em São Paulo e o outro em Brasília.

Na primeira parte consta uma breve apresentação com o título Lourenço Filho e a Administração Escolar. Nela a editora retoma o percurso acadêmico-profissional do educador, justifica que o *capital cultural* de seu autor é suficiente para elaboração de uma obra de tamanha envergadura. Como se nota:

Não é apenas sua familiaridade como os novos estudos sistemáticos que valoriza esta obra, ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. É também o seu longo e variado tirocínio em cargos de administração, circunstância que lhe permitiu falar de coisas que realmente viu, sentiu e experimentou. (LOURENÇO FILHO, 1976)

O mesmo autor, no prefácio de sua 4ª edição adverte que o livro consiste em um curso básico, isto é, em que as realidades da Organização e Administração escolar se explicam pelos grandes aspectos da vida econômica, social e cultural, a fim de que possam ser entendidas em suas verdadeiras funções. E o livro destina-se aos orientadores de ensino, inspetores ou supervisores, aos diretores em suas escolas e aos mestres em suas salas de aula.

A obra organiza-se em duas partes e treze capítulos distribuídos em suas 332 páginas. A primeira intitula-se “Princípios de organização e administração escolar”, na qual constam oito capítulos. A segunda parte, por

sua vez, denomina-se “Organização e administração escolar no Brasil”, contém cinco capítulos. São estes os títulos dos capítulos:

- ✓ As realidades da organização e administração escolar e os diferentes aspectos de seu estudo;
- ✓ Teorias gerais de organização e administração: sua aplicação aos serviços escolares;
- ✓ Os administradores escolares em ação;
- ✓ Os sistemas públicos de ensino e os problemas de política e legislação;
- ✓ Organização e administração do ensino de 1º grau;
- ✓ Organização e administração do ensino de 2º grau;
- ✓ Organização e administração do ensino de 3º grau;
- ✓ Economia, finanças da educação;
- ✓ O ensino na Constituição e nas leis;
- ✓ Apreciação geral da Lei de Diretrizes e Bases de 1961;
- ✓ Indicações para análise da Lei de Diretrizes e Bases de 1961;
- ✓ Análise da Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus;
- ✓ Estudo e Ensino da organização e administração escolar no Brasil.

Dos capítulos, o III “Os administradores escolares em ação” será objeto de análise, cujo conteúdo trata das a) Atividades operativas e administrativas; b) Níveis da ação administrativa; c) As situações concretas; d) Conformação administrativa das situações problemáticas; e) Planejar, programar; f) Dirigir, coordenar, comunicar, inspecionar; g) Controlar, pesquisar; h) Administração escolar e investigação pedagógica; i) Normas gerais de organização e operação.

Na parte “a”, o autor recomenda que os encarregados das funções operativas, os mestres, não podem perder de vista as finalidades mais amplas de seu trabalho, com maior razão os administradores escolares não podem esquecer a necessária articulação entre o que cada sala de aula deva produzir e a produção conjunta a desejar-se.

Na parte “b”, ele trata dos Níveis da ação administrativa, explica que seus níveis são alunos, mestres, diretores de escola, chefes de órgãos de instrumentação e gestão de maior alcance, que planejem, orientem e controlem maiores conjuntos de serviços ou sistemas. Acrescenta que há uma ascendência natural dos professores sobre os alunos e seus pares. Quanto ao diretor, a autoridade é exercida sobre os mestres, alunos, funcionários, famílias de alunos e órgãos representativos da comunidade próxima. Segundo ele, sabe-se que a autoridade do diretor lhe é delegada por órgãos de nível superior, representados por entidades mantenedoras da escola, quer sejam instituições privadas ou órgãos do poder público.

No item sobre as Situações concretas, parte “c”, Lourenço Filho (1976) explica que os administradores escolares atuam sobre situações concretas. Para tanto, deverão levar em consideração alguns aspectos: conjuntura e problemática; coligir informações sobre a situação problemática, tal como se apresenta; decidir no sentido de modificar esse estado de coisas, a fim de que os objetivos assentados possam ser obtidos com a eficiência desejada.

Na parte “d” acerca da Conformação administrativa das situações problemáticas, ele recomenda que:

[...] um bom regime de Organização e Administração terá em vista tanto as situações problemáticas inevitáveis, como as de prevenção de novos problemas, em diferentes escalas. A organização geral do administrador será sempre a de satisfazer, reduzir e eliminar necessidades, ocorrentes e futuras. (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 72)

Quanto ao item “e” Planejar, programar, o autor explica que a atividade do diretor é intencional e requer para isso um plano, projeto ou programa. Ao lado disso, na parte “f”, que diz respeito ao ato de Dirigir e coordenar, ele entende que o planejamento ou programação pressupõe a existência de um poder que decida, minimizando as situações problemáticas que se apresentem, entre elas as de conflito.

Quanto ao ato de Comunicar e inspecionar, ele ressalta que toda organização se mantém coesa quando há uma corrente de informações de

umas para as outras de suas partes, bem como, dos escalões inferiores para os superiores, e inversamente.

Na parte “g”, sobre Controle e pesquisa, ele entende que os serviços denominados de inspeção devem revestir-se do duplo aspecto de oferecer informações e recebê-las, além de ajudar a decidir no plano operativo e levar a bem decidir nos escalões mais altos.

Na penúltima parte do capítulo que trata da Administração escolar e investigação pedagógica, ele recomenda que a investigação ativa deve ser efetuada pelas pessoas que tenham a responsabilidade de pôr em prática as conclusões resultantes.

Por fim, expõe as Normas gerais de organização e operação. Para isso, sustenta-se em estudo realizado por Artur Moehman. *School Administration* (1940). Segundo esse tratadista, para êxito do trabalho dos administradores, é recomendável seguir o esquema resumido abaixo:

✓ Para que o administrador possa conseguir satisfatória eficiência de um grupo docente deverá atender às seguintes providências de organização:

a) estimular o progressivo desenvolvimento da estrutura escolar existente, mediante o fortalecimento do senso cooperativo e do desenvolvimento profissional;

✓ Para que o administrador bem possa influir sobre as operações do ensino, deverá ter em conta providências que atendam a alguns pontos:

a) ampla orientação sobre ensino e aprendizagem, como aspectos de um mesmo processo;

b) adequação dos edifícios escolares e seu equipamento.

Há outras providências, mas o destaque foi para estas. Ao final do capítulo, o autor faz um sumário do mesmo.

Como apreciação da literatura, destacam-se os seguintes pontos: o primeiro autor, Ayres Bello é pernambucano, Lourenço Filho paulista,

contemporâneos e nascidos no início da República, momento de transformações no cenário social, político, cultural e educacional brasileiro.

Ambos exercem atividades docente e administrativa, tornam-se escritores, publicam solitariamente ou em parceria. Suas produções voltadas para a literatura pedagógica são variadas.

As obras analisadas no presente texto são extensas, suas primeiras edições datam da década de 1960, embora, a que analisamos de Lourenço Filho seja sua 7ª edição, de 1976. Os autores sustentam seus trabalhos, sobretudo na literatura da administração geral e escolar produzida nos Estados Unidos. Mas no trabalho de Bello (1969), encontramos alguns tratados brasileiros, argentinos e franceses, um deles é de Gaston Sortais, S.J. *Traité de Philosophie*. P. Lethielleux, Libraire-Éditeur, Paris, 1924. O clássico da literatura brasileira citado por ambos os autores é a obra *Introdução à Administração Escolar*, de Antônio Carneiro Leão. As datas de publicação das obras utilizadas por eles abrangem a temporalidade que vai do início do século XX, a mais antiga é de 1911, presente na obra de Ayres Bello e a mais recente é de 1970, no trabalho de Lourenço Filho.

Quanto à estética das obras, eles utilizam figuras, quadros para enriquecer o conteúdo. A média de capítulos é entre treze a dezesseis, consta em ambas, nos elementos pós-textuais, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Sobre o conteúdo, a obra de Lourenço Filho possui uma linguagem mais complexa e com diálogo intenso com a legislação do período. Mas não se pretende colocar em demérito o manual de Ayres Bello. É possível que esta diferença seja em virtude do público aos quais os trabalhos se dirigem, ademais, o texto de Lourenço Filho passou por sete revisões, o que possibilitou a ampliação da obra.

Ao findar a leitura e análise das obras, lembro o que nos advertiu Certeau (2007, p.34): “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”. Nesse sentido, olhamos para a atualidade e nos deparamos com uma vasta literatura destinada a formação dos (as) gestores (as) escolares. Caberia indagar e tentar mapear as mudanças ocorridas ao longo destes quarenta e

seis anos nesse campo, na intenção de compreender seus avanços, recuos e permanências.

Considerações Finais

Este texto apresentou considerações sobre as recomendações da literatura pedagógica direcionadas aos diretores de escolas no Brasil, no período de 1960-70. Partiu-se da leitura de duas obras editadas nesse período “Princípios e normas de administração escolar”, cujo autor é Ruy de Ayres Bello, e edição de 1969. A outra obra “Organização e administração escolar: curso básico”, de Lourenço Filho, com ano de publicação em 1976.

A análise dessas obras ampliou a possibilidade de compreensão dos processos em torno da constituição das práticas administrativas dos grupos escolares no Maranhão no período de 1960-70. A leitura e a análise das obras possibilitou uma aproximação com o objeto de pesquisa e suscitou alguns questionamentos: até que ponto essa literatura alcançou os diretores dos grupos escolares? É possível encontrar no discurso das diretoras as orientações contidas nos livros estudados?

Para pensar esses questionamentos é preciso refletir sobre a circulação e a apropriação de ideias, presentes em manuscritos e impressos ao longo do tempo, análise essa que tem sido objeto de estudo de distintos autores. Ao falar sobre a apropriação Chartier afirma que o processo de interlocução texto/sujeito que lê, “[...] visa a uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas que as constroem” (2002, p. 68), ou seja, existem empregos diferenciados e apropriações plurais “[...] dos mesmos bens, das mesmas ideias, dos mesmos gestos” (CHARTIER, 2004, p. 12). Assim, os objetos ou as normas que circulam na sociedade podem ser recebidos, compreendidos, manipulados de diversas formas.

Acreditar que os “discursos são sempre assujeitados e confiscados pelos indivíduos ou pelas instituições que se arrogam seu controle”, produzindo um compartilhamento uniforme, um consumo passivo, seria ir contra o sentido de apropriação adotado nessa pesquisa (CHARTIER, 2002, p. 67). Desse modo, acredita-se que as obras de devem ter criado redes de sociabilidade e,

muito provavelmente, a circularidade dos textos produziu práticas semelhantes, criando formas e procedimentos que podem ter assumido, em determinado tempo, certo padrão. No entanto há que se pensar nas idiossincrasias presentes nos diferentes contextos.

Referências

BELLO, Ruy de Ayres. **Princípios e normas de administração escolar**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1969

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

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

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOTTA, Diomar das Graças. Os reflexos da Escola Nova no Maranhão. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 141-152.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Livro Escolar, 1974

PINTO, Andrea Agnes. **Ruy de Ayres Bello e suas contribuições para a historiografia educacional brasileira**. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Disponível

http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/tra_b_569.ht

Acesso em 6 de janeiro de 2016

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

A REPRESENTAÇÃO DAS IDEIAS E DOS CONCEITOS DO ISOP NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL¹

Marios Bezerra de Mello
Doutorando (PPGEDU/UNISINOS)
marlos.mello@ufrgs.br

Resumo: O trabalho aqui proposto tem por objetivo analisar as representações dos artigos do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) publicados em 26 números da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul entre os anos de 1953/1960. Trata-se de uma pesquisa histórica que busca destacar e compreender como as ideias e os conceitos do ISOP foram apresentados pelo periódico pedagógico. O percurso da pesquisa se iniciou com a leitura de cada edição da revista a fim de se detectar os textos que traziam alguma indicação de pertencimento ao ISOP. Os 30 trabalhos localizados foram catalogados e qualificados numa tabela. Mais adiante, o estudo se centrou nas características temáticas recorrentes que demonstram o tipo de vinculação do Instituto com o periódico. As análises dos textos se referem e apontam para as ideias de implantação da classificação psicotécnica do ISOP nas correntes pedagógicas da época.

Palavras-chave: Revista do Ensino. ISOP. Psicotécnica. Testes Psicológicos.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo localizar e identificar nos textos da Revista do Ensino² as representações estratégicas, explícitas e implícitas, das ideias e dos conceitos desenvolvidos pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O ISOP foi criado no Rio de Janeiro em 1947 com o objetivo de “instrumentalizar, pela legitimação e poderes conferidos pela ciência, uma nova forma de gestão do trabalho” (PORTUGAL, 2009, p. 194). Na Revista do Ensino o Instituto foi apresentado em 1954 “com o propósito de preencher a lacuna existente no campo das atividades psicológicas” e por ser “nacionalmente responsável por promover a

¹ Este trabalho fez parte da minha pesquisa de mestrado sobre os testes psicológicos na Revista do Ensino e no Boletim do Centro de Pesquisas de Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apoio CAPES.

² Foi 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 a modelizar e disciplinar as práticas sociais 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).

assistência técnico-psicológica através da orientação profissional, atingindo também a seleção e readaptação profissional” (REVISTA DO ENSINO, 1954, n. 24, p. 46).

A Revista do Ensino no âmbito da Imprensa Pedagógica na História da Educação

O presente trabalho tem caráter social, bibliográfico e documental (CELLARD, 2012). Neste quadro, assume-se a perspectiva de que a análise de textos, sejam eles especializados em questões educacionais ou não, oferece 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 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, sites, blogs, 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 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 nos distintos órgãos de pesquisa instalados no Brasil e o direcionamento pedagógico dos professores e técnicos responsáveis pela instrução pública no país. 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 os setores responsáveis pela instrução pública e o

magistério. Os técnicos e inspetores escolares 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 a representação das ideias e dos conceitos desenvolvidos por autores ligados ao ISOP 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 Roger 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 a Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de identificar e listar a ocorrência de textos publicados pelo ISOP na Revista do Ensino. Foram consultados todos os números da revista e foram localizados 30 textos de técnicos e/ou responsáveis pelo ISOP. Estes trabalhos tratavam efetivamente da

temática da psicologia aplicada, dos testes psicológicos, do papel do estudo científico das aptidões e da divulgação dos princípios da psicotécnica. A análise apresentada a seguir permitiu ver que as ideias e os conceitos desenvolvidos pelos técnicos e responsáveis pelo ISOP atravessavam as fronteiras do Rio de Janeiro, pois estavam presentes na agenda cotidiana informativa das professoras leitoras da Revista do Ensino em todo o Brasil.

A educação e o preparo técnico-profissional do trabalho na Fundação Getúlio Vargas

O trabalho do ISOP apareceu na Revista do Ensino em virtude do “estudo científico das aptidões”, que tinha por objetivo “ajustar o trabalhador de qualquer profissão ao trabalho, e os escolares aos estudos mais adequados, de acordo com os requisitos psicofisiológicos” (REVISTA DO ENSINO, 1954, n. 24, p. 46). Nesse sentido, o Instituto realizava estudos sobre a organização racional do trabalho, ou seja, elaborava planos, desenvolvia projetos, criava órgãos educativos “pesquisando e divulgando dados sobre as ocupações existentes no campo nacional do trabalho, estudando e difundindo métodos de racionalização dos processos, meios e ambientes de trabalho”, sugerindo a formação de técnicos para os diferentes setores ocupacionais e de profissionalização (REVISTA DO ENSINO, 1954, p. 46).

O ISOP foi criado como um departamento da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Para compreender o ISOP, nos termos em que se deu sua implementação, é conveniente refletir sobre a criação e a estrutura da Fundação Getúlio Vargas. A FGV se apresentava como “entidade destinada a melhorar o nível intelectual dos brasileiros no campo das ciências sociais, com preponderância para a administração, pública e privada, e para outra coisa que está muito ligada a administração [...] a economia. Isso era o básico” (LOPES, 1999, p. 12).

A autorização para a criação da FGV ocorreu em 1944 por meio de um decreto presidencial assinado por Getúlio Vargas que, naquele momento, entregou a direção da instituição para o gaúcho Luiz Simões Lopes. Lopes, a partir de então, acumulava a função de presidente do Departamento Administrativo de Serviço Público (DASP) do Ministério do Trabalho, função que exercia desde 1938, e também se tornava responsável por levar adiante o projeto que pretendia trazer para dentro do governo as ideias da iniciativa privada. Para tanto, planejou-se uma entidade “com poderes de examinar em profundidade as mais variadas questões de interesse público e, paralelamente, lidar com a formação de pessoal para servir à administração tanto pública quanto privada” (VIANA, 1999, p. 41).

O objetivo de Simões Lopes era organizar uma instituição pública que oferecesse serviços e benefícios para as empresas privadas, nesse sentido, “pensou-se então em criar, independentemente do Estado, um organismo que viesse a continuar aquilo que era realizado pelo DASP durante o período ditatorial” (VIANA, 1999, p. 41). Tal Fundação era “mantida pelo governo, com dinheiro do governo” (LOPES, 1999, p. 14), mas ao mesmo tempo podia receber recursos, apoios, auxílios e contribuições de pessoas físicas e jurídicas.

De acordo com Luiz Simões Lopes, a criação da FGV somente ocorreu porque “naquele tempo o Dr. Getúlio tinha o país nas mãos, e eu era o presidente do DASP, era quem fazia o orçamento, de maneira que eles sabiam que eu representava o governo. Empresário não quer outra coisa senão apoio do governo” (1999, p. 14).

Desde antes da decretação do Estado Novo por Vargas, o Brasil vivia mudanças significativas no cenário educacional. No início dos anos 30 ocorreu a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* gerando um clima que Jorge Nagle chamou de “o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico” (CUNHA, 1981, p. 64). Tal documento, “compromete-se com o fenômeno da liberalização institucional que se associa, enquanto consequência, à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro” (1981, p. 65). Foi por esse viés que os empresários e industriários se associaram na questão da educação.

Segundo Theodoro Arthou, que pertenceu a comissão encarregada de instalar a FGV, a ideia de criar a FGV partiu dos próprios empresários. Tendo em vista que muitos deles estavam sofrendo acusações por parte de Assis Chateaubriand, empresário do ramo das comunicações que na época reunia diversos jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão, de não colaborar com as suas campanhas de promoção cultural e artística. Esse seria o motivo principal que levou os proprietários de indústrias, comércios e serviços a procurar o presidente Getúlio Vargas oferecendo doações, auxílios e contribuições para a criação de uma Escola de Administração “para tratar de consolidar a grande reforma administrativa que se processou no Brasil a partir de 1930” (VIANA, 1999, p. 41).

Além de receber as primeiras contribuições financeiras dos empresários, a FGV também recebia recursos do governo dos Estados Unidos da América (EUA). De acordo com Benedicto Silva, o próprio prédio da entidade foi construído com “recursos do governo dos Estados Unidos. A fundação recebia alguma coisa do governo federal, mas não tinha

recursos para fazer o prédio; com a doação do governo americano foi possível a construção” (1999, p. 40).

De acordo com informações localizadas no relatório inaugural da FGV, antes mesmo da criação da entidade, o governo federal baixou um decreto, sob nº 7.170 de 19/11/1944, isentando a instituição de todos os impostos da União e da Prefeitura do Rio de Janeiro. Outra demonstração de incentivo do presidente Getúlio Vargas foi a liberação de um crédito de cinco milhões de cruzeiros para os trabalhos preliminares de constituição da FGV. Recursos colocados à disposição de Luiz Simões Lopes (FGV, 1946, p. 4 e 5).

O incentivo de Getúlio Vargas foi, sem dúvida, fundamental para a criação da FGV. Tendo em vista que em diferentes momentos do seu governo insistiu sobre a necessidade de “formar uma geração de técnicos aptos a resolver os problemas do nosso crescimento e a formular a equação do nosso progresso material, que é, na realidade, a base de todo o aperfeiçoamento mental e moral” (CUNHA, 1981, p. 119). Em outro momento, o presidente Vargas afirmou que “o preparo profissional é tarefa das mais urgentes, cabendo aos elementos do trabalho e da produção, agrupados corporativamente, colaborar com o governo para formar os técnicos de que tanto necessita o país” (CUNHA, 1981, p. 118). Numa leitura de contexto é possível de se perceber que Getúlio Vargas parecia estar escrevendo para os empresários brasileiros e estrangeiros, principalmente quando aponta a responsabilidade dos “elementos do trabalho e da produção”, dizendo a eles que “agrupados corporativamente”, precisavam colaborar com a bandeira do governo para a formação técnica e profissional.

A intenção de Getúlio Vargas parece constar no primeiro Regimento Interno da FGV, no qual está expressa a ideia de que o ensino técnico e profissional tinha absoluta primazia, pois “a sua finalidade máxima é a de adaptar ao meio brasileiro os princípios e métodos de racionalização de trabalho, facilitando o planejamento econômico, e administrativo da nação, por meio do perfeito conhecimento de nossos recursos e deficiências” (FGV, 1946, p. 10).

Por meio da FGV, Vargas impõe ao clássico binômio “educação e saúde”, outro fator: o trabalho, o que denota e assegura uma visão mais ampla sobre o cenário político brasileiro. Nesse sentido, o ensino deveria se adequar a orientação de trabalho dos seus “clientes”. A preparação técnica e profissional funcionaria como um “suporte para a industrialização e expansão econômica do país, que faziam parte do sonho de grandeza do Estado Novo” (CUNHA, 1981, p. 151).

Um dos motivos que caracterizou a instalação da FGV em 1944 foi a implantação da *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, normativa aprovada e promulgada em 1942. Tal legislação apresentava, como principais, os seguintes objetivos educacionais, em três dimensões: a) Individual: profissionalização do trabalhador e sua formação focando “o preparo acelerado da elite cultural e técnica necessária às entidades públicas e privadas” (FGV, 1946, p. 17); b) Empresarial: preparação de mão de obra para as indústrias e para as empresas; c) Nacional: “todos os estudos, pesquisas, inquéritos e análises que nela são elaborados, visam conhecer o meio, suas possibilidades, recursos de toda natureza e ao mesmo tempo formam os especialistas na melhor escola que é de tudo aprender fazendo” (FGV, 1946, p. 17).

A lei previa cursos ordinários, extraordinários e isolados. Os primeiros, com vistas à formação eminentemente profissional; os extraordinários, também chamados de qualificação ou aperfeiçoamento, eram divididos em três modalidades: a) de continuação, para trabalhadores não diplomados ou habilitados; b) de aperfeiçoamento e de especialização, com a finalidade de conferir conhecimentos e habilidades aos técnicos diplomados ou habilitados em curso de formação profissional. Os cursos isolados tinham o objetivo de atualizar conhecimentos. Um capítulo interessante da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* de 1942 é o que trata da administração escolar. Esta deveria ser concebida no sentido de “eliminar toda tendência para a artificialidade e a rotina, promovendo a execução de medidas que deem ao estabelecimento de ensino atividade, realismo e eficiência”. No mesmo sentido o relatório da FGV se refere à frase de Bernard Shaw em que “aquele que sabe faz e o que não sabe ensina”. E acrescenta: “é preciso, no entanto, agir de acordo com esta ideia e não apenas aceitá-la. Evitamos de toda maneira cursos de forma clássica, pois nestes, na maioria dos casos intervém mais os que ensinam e poucas vezes os que sabem e fazem” (1946, p. 17). Essa vertente abriu espaço para um conceito bastante dinâmico de administração escolar, prevendo uma articulação com a comunidade industrial e empresarial visando a criação e instalação de um serviço de orientação e seleção profissional, instituição fundada em 1947 com o nome de Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP/FGV).

Em 1947 assume a presidência do conselho curador da FGV, o já membro da entidade desde a sua criação, professor Manuel Bergstron Lourenço Filho. E foi sob a tutela de Lourenço Filho que Emilio Mira y López foi convidado para vir ao Brasil ministrar um curso de psicoterapia. Tal curso pretendia “preparar auxiliares psicoterápicos”. Estes deveriam

“atuar com eficiência em campos diversos, como o pedagógico, o médico e o serviço social” (FGV, 1948a, p. 6).

De acordo com informações do relatório de atividades da FGV, foi a partir dessa experiência de Emilio Mira y López no Brasil que surgiu o interesse da direção da entidade em criar um “órgão destinado ao tratamento dos problemas de seleção e orientação profissional” (1948a, p. 39). Tal setor deveria ser responsável por indicar o melhor tipo de trabalho para um determinado trabalhador, ou também, o melhor trabalhador para uma determinada ocupação. As seleções profissionais ocorreriam pela verificação da aptidão e do preparo cultural de cada candidato. Essas averiguações seriam testadas pelo psicodiagnóstico miocinético (PMK) e pelo teste projetivo de Rorschach (FGV, 1948a, p. 41).

O espaço do ISOP na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

O ISOP foi criado em 1947 e já no seu primeiro ano de atividade foi responsável pela “aplicação do psicodiagnóstico miocinético em 1.056 imigrantes, para verificar o ajuste social destes, medida que foi solicitada pelo Departamento de Imigração do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio” (FGV, 1948a, p. 42). Outros casos atendidos no ISOP foram enviados pelo “Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, pelo Serviço Social da Indústria, pela Comissão de Readaptação dos Incapazes das Forças Armadas, Pelo Centro de Orientação Juvenil do Departamento Nacional da Criança e Pelo Instituto Pestalozzi” (FGV, 1948a, p. 40).

A responsabilidade pelo ISOP, bem como a sua coordenação, foi entregue desde o início ao médico psiquiatra Emílio Mira y López, que no seu currículo trazia como experiência a direção do Instituto de Orientação Profissional de Barcelona; direção do Instituto Psicotécnico da Catalunha; direção da Clínica Psiquiátrica Universitária de Barcelona; Direção do Manicômio de Vilaboi; direção dos Serviços Psiquiátricos do Exército Republicano Espanhol; direção dos Serviços Psiquiátricos do Governo Provincial de Santa Fé (Argentina) e a direção do Laboratório de Psicopedagogia de Montevideu (FGV, 1948a, anexo IV, p. 15). Também é importante frisar a atuação docente de Mira y López na Espanha, na França, nos Estados Unidos, no México, no Chile, em Cuba, na Argentina, na Guatemala e no Uruguai.

No livro *Mira y López e a psicologia aplicada no Brasil*, Suely da Silva e Paulo Rosas apontam que em 1947, Mira y López selecionou dez técnicos entre os que haviam participado do curso de psicoterapia, para com eles iniciar as atividades do ISOP. Estes

eram: Carmen Pereira Alonso, Cecília Stramandinoli, Cinira Miranda de Menezes, Edith Ramos, Edwiges Florence, Esther França e Silva, Eurídice Freitas, Inês Besouchet e os médicos Vasco Soares Vaz e Jorge Abreu Paiva. Alguns meses depois se juntaram ao grupo de técnicos do ISOP os seguintes profissionais: Anielá Meyer Ginsberg, Mariana Alvim, Glória Quintela, Leonilda D’Anniballe Braga, Augustine Landay, Simcha Jerzi Schwarzstein, Euryalo Cannabrava e Araud da Silva Bretas (SILVA e ROSAS, 1997, p. 21).

De acordo com Silva e Rosas “o ISOP foi instalado sob o lema que o Dr. Mira adotara de Goethe: *nem todos os caminhos são para todos os caminhantes*” (SILVA e ROSAS, 1997, p. 22, grifo original). Como se vê, nascia o ISOP com uma proposta de operar com uma finalidade bastante clara e centrada na promoção da seleção e da orientação profissional.

O ISOP foi criado dentro da FGV como um órgão específico, autônomo, responsável primeiramente apenas pela orientação e seleção profissional. Mas, no mesmo ano de instalação, passou a receber recursos para implantar um setor de ensino, estudos e pesquisas. Nesse sentido, seu “objetivo básico” foi ampliado, apresentado outra configuração no primeiro número do periódico *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*³, o objetivo passou a ser “contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho, mediante o estudo científico das aptidões e vocações do trabalhador” e dos “requisitos psicofisiológicos” das ocupações. Por esse motivo, segundo informações do relatório da FGV, a orientação profissional oferecida pelo ISOP poderia ser de três tipos:

1. A orientação parcial, visando indicar se determinado tipo de trabalho serve para um determinado trabalhador.
2. A orientação disjuntiva, tendo por fim indicar, entre determinados tipos de trabalho, qual o mais adequado a um determinado trabalhador.
3. A orientação global, que selecionará o melhor tipo de trabalho para um trabalhador determinado.

Fonte:

Relatório da FGV (1948b, p. 27).

³ O periódico *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* foi criado em 1949 sob a editoração de Emílio Mira y López, com o objetivo de registrar e divulgar as principais atividades desenvolvidas pelo ISOP, bem como indicar os textos e artigos de assuntos e pesquisas ligados à psicotécnica no Brasil e no mundo. No primeiro número do periódico consta o seguinte: “a publicação destes Arquivos visa conclamar os que estudam o assunto do ponto de vista científico, os profissionais da psicotécnica [...] administradores, empregadores [...] que tanto necessitam de mão de obra adequada, a encetarmos, juntos, uma forte campanha de aumento da produção nacional [...] rendimento, [...] felicidade no trabalho, através da seleção e da orientação profissional” (LOPES, 1949, p. 2).

Na mesma lógica, no quesito seleção profissional, Emílio Mira y López acreditava que “a seleção é o complemento da orientação profissional e somente como tal deve ser considerada” (1945, p. 1). É por isso que no ISOP ela deveria ser abordada de duas formas:

1. Seleção anterior à aprendizagem, através da verificação de aptidão e de preparo cultural, a fim de indicar os mais aptos ao aproveitamento do esforço docente a ser dispendido.
2. Seleção posterior à aprendizagem, através da verificação de fatores de conhecimento, capacidade, adaptação e atividade, para indicar os mais aptos ao exercício profissional.

Fonte:

Relatório da FGV (1948b, p. 27).

Essas intenções de orientação e seleção profissional produzidas nas pesquisas, nos estudos e nos cursos oferecidos pelo ISOP também ocuparam, junto com outras temáticas, as páginas da Revista do Ensino do Rio Grande do sul por meio de 30 trabalhos publicados ao longo dos anos de 1953 a 1960, conforme a tabela abaixo. Tabela que foi organizada e ordenada por número e ano de publicação especialmente com o título, autor/a de cada texto, o número, o mês, o ano e as páginas de cada trabalho, a fim de dar a conhecer e propiciar uma organicidade visual quantificada e qualificada dos artigos publicados na Revista pelos articulistas que ao mesmo tempo exerciam funções técnicas no ISOP.

Nº / MÊS / ANO / PÁGINAS	TÍTULO	AUTOR/A
16/agosto/1953/p. 38-49/44	Problemas de educação infantil	Emílio Mira y López
16/agosto/1953/p. 46-47	Problemas vitais do panorama educacional brasileiro (1ª parte)	Noemy da Silveira Rudolfer
17/setembro/1953/p. 55-57	Problemas vitais do panorama educacional brasileiro (2ª parte)	Noemy da Silveira Rudolfer
24/agosto/1954/p. 5 e 23	A observação das aptidões motrizes dos escolares	Emílio Mira y López
24/agosto/1954/p. 46	O ISOP na Revista do Ensino	Autoria desconhecida
25/setembro/1954/p. 23-26	Testes verificadores (1ª parte)	Leonilda Braga
26/outubro/1954/p. 42-43	Testes verificadores (2ª parte)	Leonilda Braga
27/novembro/1954/p. 44-46/72	Os testes de julgamento estético	Leonilda Braga
28/março/1955/p. 42-44	Os testes de execução	Leonilda Braga
29/abril/1955/p. 52-54	Aptidões específicas	Leonilda Braga
30/maio/1955/p. 40-42	Testes verificadores (3ª parte)	Leonilda Braga
31/junho/1955/p. 39-40	Psico-higiene escolar	Emílio Mira y López
32/agosto/1955/p. 29-31	Testes verificadores (4ª parte)	Leonilda Braga
33/setembro/1955/p. 4 e 6	Importância das primeiras experiências e condicionamentos emocionais na fixação do caráter	Emílio Mira y López
34/outubro/1955/p. 3 e 16	A profilaxia do ressentimento	Emílio Mira y López
34/outubro/1955/p. 40-43	Testes verificadores (5ª parte)	Leonilda Braga
36/março/1956/p. 38 e 39	Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos	Ruth Scheffer

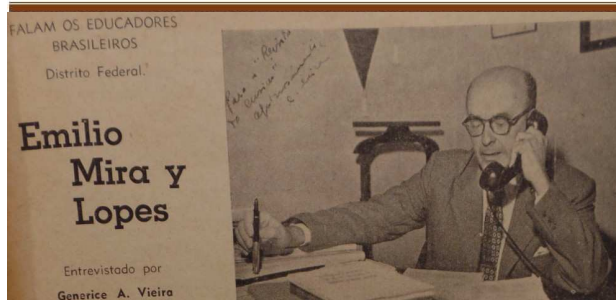
37/abril/1956/p. 19 e 62	Motivos de conflitos infantis	Irinéa Sá Carvalho
39/agosto/1956/p. 33	A investigação do somatotipo como meio de compreensão das cargas e declives delitógenos	Emílio Mira y López
48/outubro/1957/p. 22	Enurese	Irinéa Sá Carvalho
51/abril/1958/p. 3 e 12	Falam os educadores brasileiros (Emilio Mira y López)	Generice Vieira
54/agosto/1958/p. 30-31	Tendências e temas dominantes nas pesquisas	Dinah Martins Souza Campos
54/agosto/1958/p. 33-35	O centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais	Dinah Martins Souza Campos
55/setembro/1958/p. 7-8	Identificação e classificação das emoções	Irinéa Sá Carvalho
56/outubro/1958/p. 3-5/14	O controle dos interesses	Vasco Vaz
59/abril/1959/p. 11-15	Funções afetivas	Maria Helena Novaes
63/setembro/1959/p. 2-3	Falam os educadores brasileiros (Cecilia Stramandinoli)	Generice Vieira
64/outubro/1959/p. 8-10	Relações família-escola: Responsabilidade da família	Cecilia Stramandinoli
65/novembro/1959/p. 14-16	Relações família-escola: orientação educacional	Cecilia Stramandinoli
70/agosto/1960/p. 6-8	Criança-problema: em tempo é fácil a solução (Cinira Miranda Menezes)	Generice Vieira

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Dentre as informações identificadas na tabela acima, é possível destacar que Emílio Mira y López, diretor do ISOP, teve seis artigos publicados na Revista do Ensino e que Leonilda D' Anniballe Braga, foi a que mais publicou artigos do ISOP na Revista do Ensino, totalizando oito trabalhos de sua autoria. O espaço dedicado ao ISOP na Revista também recebeu artigos de Irinéa Sá de Carvalho (três textos); Dinah Martins de Souza Campos (dois textos); Cecília Stramandinoli (dois textos); depois, Vasco Vaz, Maria Helena Novaes Mira e Ruth Scheffer, cada um com um texto publicado. A Revista também apresenta um texto de autoria desconhecida, uma espécie de apresentação do ISOP, e mais três entrevistas de técnicos do ISOP para a coluna de Generice Vieira na Revista do Ensino. Os técnicos entrevistados foram: Emílio Mira y López, Cecília Stramandinoli e Cinira Miranda Menezes.

A coluna de Generice Vieira na Revista do Ensino reservava um espaço para publicação de uma foto dos seus entrevistados. E não foi diferente com os técnicos do ISOP que tiveram as suas fotografias registradas nas páginas do periódico pedagógico. A fim de dar a conhecer alguns desses personagens, reproduzimos abaixo as fotografias originais da Revista. Também há uma foto de Leonilda D' Anniballe Braga, que não foi entrevistada, mas teve sua foto divulgada na Revista junto ao seu primeiro artigo editado em setembro de 1954.

Registros fotográficos de alguns dos técnicos do ISOP impressos na Revista do Ensino



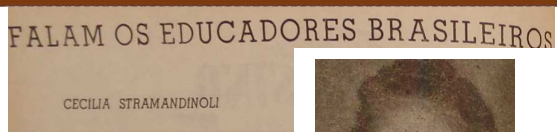
Fonte: Revista do Ensino (1958, n. 51, p. 3).



Caira Miranda de Menezes,
idealizadora das classes espe-
ciais e responsável pelo seu
aprimoramento

Fonte:

Revista do Ensino (1960, n. 70, p. 7).



Fonte: Revista do Ensino
(1959, n. 63, p. 2).



Fonte:

Revista do Ensino
(1954, n. 25, p. 23).

Leonilda d'Anniballe Braga

As características temáticas dos artigos do ISOP na Revista do Ensino

Ao adotar a abordagem histórica, o presente artigo assume que “a história é a construção de uma narrativa que dá coerência aos fatos em seu encadeamento, e por isso cria sentido e dá inteligibilidade” as análises (PROST, 2000, p. 10 e 11). Nesse sentido, o papel do historiador é situar uma trama histórica mais ampla, precisamente para torná-la inteligível. Assim, na abordagem histórica, há um esforço “para contar uma história, correndo o risco de decepcionar ou de irritar” o leitor (PROST, 2000, p. 10). No entanto, essas possibilidades de leituras se ampliam e encontram outros significados no momento em que se compreende que quando “o historiador aborda um novo tema, ele é obrigado, para fazê-lo, a repensá-lo na primeira pessoa”. Isso significa que a abordagem histórica “o faz reviver, colocando-se no seu lugar, onde os Homens que ele estuda viveram, sentiram, pensaram. Acumulando os indícios, ele coloca, de alguma forma, seus passos nos passos deles” (PROST, 2000, p. 17).

Os 30 trabalhos produzidos por técnicos do ISOP publicados na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul apresentam características temáticas recorrentes e que apontam para as ideias de implantação da classificação psicotécnica nas correntes pedagógicas da época.

Nesse sentido, o espaço do ISOP na Revista do Ensino foi inaugurado com a seguinte mensagem: “esta seção que ora inauguramos será dedicada à publicação de artigos, aulas e conferências ou informações que, de qualquer forma, interessem aos leitores desta Revista e sob a responsabilidade dos técnicos do ISOP” (REVISTA DO ENSINO, 1954, n. 24, p. 46).

No cenário mundial, a implantação da classificação psicotécnica foi reconhecida a partir da década de 1920, com a fundação da *Associação Internacional de Psicotécnica*, cujos fundadores foram Édouard Claparède (Suíça), Giulio Cesare Ferrari (Itália), Cristiaens, Bravant, Jean-Ovide Decroly (Bélgica), Amar, Touzaa, Fontègne, Téry, Jean-Maurice Lahy (França), Castellá, Emilio Mira y López (Espanha), Gerardus Van Wayenburg, Van Toorenbur (Holanda), Dimitri Katzaroff (Bulgária) e Constantin Georgiade (Grécia). Essa reunião, da qual participaram dezesseis representantes de oito países europeus, partiu da iniciativa de Claparède, conforme afirma Henri Piéron:

Foi com efeito pela iniciativa do sucessor de Flournoy na cátedra de Psicologia da Faculdade de Ciências de Genebra que, de acordo com o Prof. Pierre Bovet, Diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, foi convocada por convites pessoais, a reunião de uma *Conferência Internacional de Psicotécnica Aplicada à Orientação Profissional*. Essa conferência realizou-se em Genebra, nos dias 27 e 28 de setembro de 1920, com o assunto das aptidões natas e adquiridas (1958, p. 148, grifo original).

Dentre os fundadores da Associação Internacional de Psicotécnica estava o médico Emilio Mira y López, que na época exercia o cargo de diretor do Instituto de Orientação Profissional de Barcelona, cidade que em 1921 sediou a segunda Conferência Internacional de Psicotécnica Aplicada à Orientação Profissional. Seguramente que essas conexões e experiências deram condições de possibilidade para Mira y López gerenciar o ISOP e criar o periódico *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, bem como incentivar e ajudar na fundação da Associação Brasileira de Psicotécnica em 1949.

A ideia de psicotécnica era baseada no conceito de técnica, sobretudo no significado da “atitude técnica”, que “caracteriza-se por espírito crítico em relação à atividade que deva executar. O agente sobre ela reflete, comparando os elementos da ação, suas condições e resultados”. Nesse sentido, “o técnico procura caracterizar os elementos da ação em suas propriedades; as operações em suas sequencias, os resultados em categorias; a sucessão dos fatos e situações em seus nexos funcionais” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 35). Tais pressupostos deveriam nortear as ações e as reflexões dos técnicos do ISOP “na ampliação de seus horizontes, visando a uma psicologia objetiva e científica, apta, portanto, a contribuir para a solução dos problemas humanos e sociais” (CASTRO et al., 2005, p. 287).

Ao mesmo tempo em que a classificação psicotécnica era incentivada nos trabalhos, ela também era prescrita para o magistério que deveria ser formado por profissionais do mais “alto significado, pela eficácia da ação educativa do mais amadurecido, do mais experimentado sobre o educando inseguro, que precisa resolver seu papel social, escolher seu caminho profissional ao mesmo tempo em que sofre a instabilidade dessa fase evolutiva” (STRAMANDINOLI, 1959, n. 65, p. 15).

A tabela a seguir mostra a distribuição das características temáticas de acordo com os assuntos, os títulos e os autores em que apareceram nos artigos produzidos pelos técnicos. No que tange a orientação profissional e a orientação educacional foram agrupados e somados separadamente, pois nos textos da Revista do Ensino há momentos em que um aparece complementando o outro. Por exemplo, nos dois artigos de Cecília Stramandinoli aparecem os dois conceitos. A autora ora aplica a orientação profissional como exigência para uma educação sistemática e no planejamento do processo educativo, ora utiliza a orientação educacional, também como uma ação sistemática, baseada em bases científicas, visando assistir o aluno no desenvolvimento integral de sua personalidade. Nos dois casos fica clara a intenção da autora pelo “ajustamento pessoal e social” dos alunos (1959, p. 14).

TEXTOS DOS TÉCNICOS DO ISOP NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL		
Títulos publicados entre 1953 e 1960		
<u>Características temáticas</u>		
Temáticas	Títulos	Autor/a
Orientação profissional	Relações família-escola: orientação educacional Falam os educadores brasileiros – Cecília Stramandinoli Tendências e temas dominantes nas pesquisas Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos Falam os educadores brasileiros – Emílio Mira y López	Cecília Stramandinoli Generice Vieira Dinah Campos Ruth Scheeffler Generice Vieira
Orientação educacional	Relações família-escola: orientação educacional Criança-problema: em tempo é fácil a solução Tendências e temas dominantes nas pesquisas Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos Problemas de educação infantil Psico-higiene escolar A profilaxia do ressentimento	Cecília Stramandinoli Generice Vieira Dinah Campos Ruth Scheeffler Emílio Mira y López Emílio Mira y López Emilio Mira y López
Progresso da psicologia	Relações família-escola: responsabilidade da família Tendências e temas dominantes nas pesquisas O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais Funções afetivas Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos Problemas de educação infantil Psico-higiene escolar	Cecília Stramandinoli Dinah Campos Dinah Campos Maria Novaes Mira Ruth Scheeffler Emílio Mira y López Emílio Mira y López

	Importância das primeiras experiências e condicionamentos emocionais na fixação do caráter	Emílio Mira y López
Padronização e validação de testes psicológicos	Tendências e temas dominantes nas pesquisas Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos A profilaxia do ressentimento Testes verificadores (1ª parte) Testes verificadores (2ª parte) Os testes de julgamento estético Os testes de execução Aptidões específicas Testes verificadores (3ª parte) Testes verificadores (4ª parte) Testes verificadores (5ª parte)	Dinah Campos Ruth Scheeffer Emílio Mira y López Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga
Classificação das motivações, emoções e aptidões	Criança-problema: em tempo é fácil a solução Identificação e classificação das emoções Motivos de conflitos infantis Enurese Funções afetivas O controle dos interesses – ação do interesse Importância das primeiras experiências e condicionamentos emocionais na fixação do caráter A profilaxia do ressentimento A observação das aptidões motrizes dos escolares A investigação do somatotipo como meio de compreensão das cargas e declives delitígenos Testes verificadores (1ª parte) Testes verificadores (2ª parte) Os testes de julgamento estético Aptidões específicas	Generice Vieira Irinéia Carvalho Irinéia Carvalho Irinéia Carvalho Maria Novaes Mira Vasco Vaz Emílio Mira y López Emílio Mira y López Emílio Mira y López Emílio Mira y López Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga Leonilda Braga

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Do conjunto das informações que a tabela fornece, torna-se possível salientar que, com base na psicotécnica, os técnicos do ISOP escreveram catorze dos trabalhos publicados na Revista do Ensino dedicados a oferecer uma classificação das motivações, emoções e aptidões; onze artigos estiveram vinculados a padronização e validação de testes psicológicos; oito textos procuraram demonstrar que o progresso da psicologia traria soluções objetivas aos problemas da educação; sete artigos apontaram para os benefícios da orientação educacional e o compromisso que o magistério deveria assumir com esse processo; cinco textos apresentaram dicas de como os professores poderiam fazer para orientar seus alunos em relação a escolha profissional e também os testes que o ISOP estava utilizando para a identificação das aptidões e capacidades mentais dos estudantes.

Outra informação importante observada na tabela se refere ao reconhecimento e a constatação das características temáticas abordados por cada técnico. Por exemplo, Leonilda D' Anniballe Braga apresentou as ideias e os conceitos do ISOP em oito trabalhos dedicados a demonstração da padronização e validação dos testes psicológicos, bem como a classificação das motivações, emoções e aptidões. Outra técnica que escreveu procurando

classificar as motivações, emoções e aptidões foi Irinéia Sá de Carvalho, e também o técnico Vasco Vaz publicou nesse mesmo sentido.

Ruth Scheeffer foi apresentada pela Revista do Ensino como exímia especialista em testes psicológicos. O seu artigo procurava compreender e incentivar ações baseadas na psicotécnica para a orientação profissional, orientação educacional, progresso da psicologia e padronização dos testes psicológicos. De acordo com Scheeffer, a psicologia tinha uma história de progresso vinculada a aplicação dos métodos estatísticos para a análise das diferenças individuais e da hereditariedade no desenvolvimento dos talentos específicos. A autora acreditava que havia sido essas experiências que davam condições para a psicologia investigar a capacidade de percepção dos indivíduos a fim de determinar o nível intelectual deles mesmos. Citando os nomes de Wundt, Galton, Cattell, Musterberg, Bolton, Kraepelin, Ebbinghaus, Stern, Binet, Lewis Terman e outros, Ruth Scheeffer procurava demonstrar as especificidades dos testes de execução individuais e coletivos, bem como as escalas métricas de mensuração de nível mental baseadas nos critérios do Quociente Intelectual (Q.I.). No entendimento da autora, os “melhores testes” eram aqueles que apresentavam subdivisões em vários testes, “constituindo uma bateria na qual os resultados aparecem separadamente” (SCHEEFFER, 1956, n. 36, p. 38-39).

Os diversos elementos abarcados e explicados no artigo escrito por Ruth Scheeffer para a Revista do Ensino demonstram a profundidade do cenário da psicotécnica no Brasil. O texto seguramente pretendia fixar, estabelecer e divulgar as bases de uma psicologia experimental para a educação moderna. Tal profusão é dada pela autora da seguinte forma:

A tendência moderna no campo da psicologia aplicada é a rápida e contínua multiplicação dos testes psicológicos. Em 1939 foi publicada pela professora da Universidade de Columbia, Gertrud Hildreth, uma bibliografia de testes e medidas psicológicas da qual constavam 4279 nomes. O anuário de testes mentais de 1940 refere-se a 1500 títulos de testes de lápis e papel publicados em inglês, nos últimos sete anos. A terceira edição do mesmo anuário publicada em 1949 apresenta uma lista adicional de 600 testes publicados posteriormente à data da primeira edição (SCHEEFFER, 1956, n. 36, p. 39, grifo do autor).

O parágrafo expressa a clara intenção da psicotécnica Ruth Scheeffer ao divulgar na Revista do Ensino, acessada em geral pelo magistério, o aumento da circulação de testes psicológicos. Para a orientação educacional e profissional a autora menciona que os testes que estavam sendo utilizados com êxito, naquele momento pelo ISOP, eram dois: o *Differential Aptitudes Tests* (D.A.T.) para a orientação educacional e profissional e o *General Aptitudes Battery Tests* (G.A.B.T.) para as seleções e orientações profissionais (1956, p. 38).

Na mesma linha de raciocínio de Ruth Scheeffler parece estar o texto de Dinah Martins de Souza Campos que afirma: “o progresso da psicologia fez da organização e padronização de testes uma necessidade, porque possibilitaram a obtenção de diagnósticos e prognósticos das características individuais, com maior rapidez e objetividade” (1958, n. 54, p. 30). A autora apresenta no seu artigo uma sequência de testes de interesse, aptidão, capacidade e, especialmente, provas projetivas e inventários de personalidade. Ao todo quinze tipos de testes psicológicos foram mencionados por Dinah Campos. Dentre eles, a escala métrica de Binet e suas variações, o teste de Ballard, o psicodiagnóstico miocinético de Mira y López e o teste de inteligência não-verbal do Professor Pierre Weil. A justificativa para o artigo era que:

Avoluma-se o número de investigações relativas a problemas de administração, de relações humanas e de relação e orientação profissional. As organizações do SENAC, SENAI, IDORT, e outros serviços oficiais e particulares do gênero, tem procedido extensas pesquisas no sentido de determinar os melhores processos de preparação, orientação e seleção profissional (CAMPOS, 1958, n. 54, p. 31).

Por esses mesmos motivos, Dinah Campos parecia defender na Revista do Ensino que os “testes possibilitaram o incremento dos estudos de psicologia diferencial, campo mais explorado no Brasil. Tanto na orientação educacional, quanto profissional” (1958, p. 30). Essas práticas parecem assinalar que a participação do ISOP na Revista pretendia divulgar os serviços e cursos oferecidos pelo Instituto, bem como a possibilidade de efetuar investigações que resultassem na determinação de processos de seleção profissional.

No mesmo ano, em 1958, em entrevista para a Generice Vieira, da Revista do Ensino, Emílio Mira y López afirma “o ISOP, visa, fundamentalmente, a melhorar a produtividade e aumentar o bem-estar dos trabalhadores – manuais e intelectuais, aplicando a psicologia para obter seu melhor ajustamento possível às tarefas” (VIEIRA, 1958, n. 51, p. 3). Nessa mesma oportunidade o professor Mira y López comenta que o ISOP pretendia levar os educadores a um “maior desejo de aprimoramento no preparo das gerações futuras” e que vinha desenvolvendo estudos sobre o “exame da personalidade, investigação das neuroses e psicoses da criança e dos métodos de estudo escolar”. As respostas de Mira y López parecem demonstrar o comprometimento que o ISOP tinha com o progresso da psicologia. No mesmo sentido, a Revista parece expressar aos seus leitores que os estudos promovidos pelo ISOP poderiam em curto prazo oferecer instrumentos para selecionar melhor e qualificar o corpo docente das escolas. E isso fica mais claro quando Generice Vieira pergunta a Mira sobre os critérios para admissão ao curso de formação de professores primários. E o diretor do ISOP responde: “rigorosa seleção médica e psiquiátrica. A primeira para evitar o grande

contingente de mestres que se tornam doentes por não terem resistência suficiente para seu exercício profissional. A segunda para evitar os mestres que sejam psicopatas” (1958, p. 3).

Pouco tempo depois, Genérico Vieira também realizou uma entrevista com a psicóloga do ISOP Cinira Miranda de Menezes e o tema geral desse encontro foi a infância e a criança-problema. De acordo com Cinira, tal criança representava um duplo problema, isto é, primeiro para a escola, mas também para os pais. Pois, “em casa os pais não sabem como lidar com ele e sofrem ainda a tortura de vê-lo diferente, inferior aos filhos dos outros, incapaz de aprender”. No espaço escolar, segundo Cinira, a criança representaria um verdadeiro “tormento para a professora que necessitaria formação especializada [...] perturbando os mais favorecidos”. A criança-problema era automaticamente enquadrada no “grupo dos chamados incapazes, indisciplinados e desajustados” (1960, n. 70, p. 7). Por esse motivo, Cinira pretendia alertar os educadores “para a observação da criança desadaptada às condições normais de ensino [...], o elemento humano que compõe o peso morto das turmas, o repetente sistemático, enfim o aluno que apresenta fatores que impossibilitam o rendimento normal da inteligência” (1960, p. 7). Outro alerta dado aos professores primários foi escrito por Genérico Vieira na entrevista de Cecília Stramandinoli. De acordo com a entrevistada, o magistério deveria “estar preparados para suprir as deficiências do lar, intervindo no caso da incapacidade dos pais” (1959, n. 63, p. 3).

Nessa mesma lógica, Stramandinoli, que além de técnica do ISOP era professora da Universidade do Brasil, pregava a necessidade de uma escola de pais, baseada na *école des parents et éducateur* de Paris (França), que prepararia os pais para a função educacional, isto é, “a família deveria ser guiada nas melhores medidas educacionais e, principalmente a mulher educadora-mãe, deveria receber da comunidade meios que lhe possibilitassem melhor preparação para educar seus filhos” (1959, n. 63, p. 2). Tais incentivos eram percebidos pela autora como prioridades que demonstravam “o progresso da psicologia e da sociologia, as conquistas da didática moderna a impor as transformações nos sistemas educativos” (1959, n. 65, p. 14). Em outras palavras, a autora parece apontar que a didática moderna, a própria escolarização, deveria ser orientada por uma “função social que visa a adaptação do educando aos diversos grupos em que vive” (1959, n. 65, p. 15). A adaptação do estudante, de acordo com Cecília Stramandinoli, era uma “ação profilática” que visava “atingir cada aluno e estender-se ao maior número de alunos da escola”, objetivando

um “auxílio especial prestado ao educando para torná-lo pessoalmente feliz e socialmente útil”. (1959, n. 65, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir, ordenar, organizar, ler e reler os 30 artigos produzidos por técnicos do ISOP foi possível perceber o encadeamento de ligações e conexões que possibilitam o apontamento da representação das ideias e dos conceitos do ISOP na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. As diversas observações e anotações extraídas dessa documentação apresentadas ao longo do trabalho permitiram a identificação das características temáticas, bem como a formulação de explicações plausíveis, a fim de se constituir configurações significativas e interpretações coerentes do que os autores pretendiam indicar nos textos.

REFERÊNCIAS

Obra completa:

- 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.
- CHARTIER, Roger. **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.
- CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados, 1981.
- LOURENÇO FILHO. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 9ª edição. São Paulo. Melhoramentos, 1967.
- MIRAY LÓPEZ. Emílio. **Psicologia aplicada ao trabalho**. São Paulo: SENAI, 1945. Mimeografado.

Capítulo de livro:

- BASTOS, Maria Helena Camara. 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.
- ARTHOU, Theodoro. Origens da Fundação Getúlio Vargas. In: D' Araújo, Maria Celina. **Fundação Getúlio Vargas – Concretização de um ideal**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 38-39.
- CASTRO, Alexandre de Carvalho et al. Medir, classificar e diferenciar. In: Jacó-Vilela, Ana Maria; Ferreira, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Orgs.). **História da Psicologia – rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005, p. 265-290.
- CELLARD, André. A análise documental. In: PIRES, Álvaro et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
- LOPES, Luiz Simões Lopes. Origens da Fundação Getúlio Vargas. In: D' Araújo, Maria Celina. **Fundação Getúlio Vargas – Concretização de um ideal**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 12-23.
- PROST, Antoine. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOX, J.P. & SIRINELLI, J.F. (orgs). **Para uma história cultural**. Lisboa, Portugal : Editorial Estampa, 1998.
- SILVA, Benedicto. Origens da Fundação Getúlio Vargas. In: D' Araújo, Maria Celina. **Fundação Getúlio Vargas – Concretização de um ideal**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 40.
- VIANA, Arízio. Origens da Fundação Getúlio Vargas. In: D' Araújo, Maria Celina. **Fundação Getúlio Vargas – Concretização de um ideal**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 41.

Artigos publicados em revistas:

- AUTOR DESCONHECIDO. O ISOP na Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 24, p. 46, agosto/1954.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Tendências e temas dominantes nas pesquisas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 30-31, agosto/1958.
- SCHEEFFER, Ruth. Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 36, p. 38-39, março/1956.
- STRAMANDINOLI, Cecília. Relações família escola – orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 65, p. 14-16, novembro/1959.
- VIEIRA, Generice. Criança-Problema: em tempo é fácil a solução. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 70, p. 06-08, agosto/1960.
- VIEIRA, Generice, Falam os educadores brasileiros – Cecília Stramandinoli. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 63, p. 2-3, setembro/1959.
- VIEIRA, Generice. Falam os educadores brasileiros – Emilio Mira y López. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 3/12, abril/1958.
- LOPES, Luiz Simões Lopes. Apresentação. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 05-06, 1949.
- PIERON, Henri. Breve histórico da associação internacional de psicologia aplicada. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, n. 1/2, p. 147-151, 1958.
- PORTUGAL, Francisco Teixeira. ABP: um pouco de história. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 194-195, 2009.
- PROST, Antoine. Como a história faz o historiador? **Anos 90**. Porto Alegre, PPGHIST, n. 14, dezembro/2000.

Teses e Dissertações:

- 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.

Relatórios da Fundação Getúlio Vargas:

- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Trabalhos para Constituição da Fundação. **Relatório Anual e Prestação de contas – ano de 1945**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, p. 01-76, 1946.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Trabalhos para Constituição da Fundação. **Relatório Anual e Prestação de contas – ano de 1946**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, p. 01-76, 1947.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Atividades de Ensino. **Relatório Anual e Prestação de contas – ano de 1947**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, p. 01-79, 1948a / p. 01-40, 1948b.

GRUPO ESCOLAR HILÁRIO RIBEIRO: HISTÓRIA E ARQUITETURA

Nelize Bopsin

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica Profissional

IFRS-Campus Osório

nelizebopsin@hotmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

IFRS-Campus Osório

martiarena.augusta@gmail.com

Resumo:

Este trabalho dedica-se ao estudo da história e da arquitetura do Grupo Escolar Hilário Ribeiro, uma das instituições de ensino mais antigas do município de Maquiné-RS. O mesmo começou a ser construído no ano de 1919 em forma de mutirão por imigrantes italianos, quando pronto foi doado ao governo do Estado do Rio Grande do Sul, que o designou com tal nomenclatura. Para a realização deste estudo, embasado na História Cultural, contou-se com fontes documentais (escritas e visuais).

Introdução

Ao observar o contexto de discussões sobre história das instituições educacionais e do patrimônio histórico e cultural na contemporaneidade, percebe-se que existe um número elevado de investigações que abarcam as referidas temáticas. Nesse sentido, justifica-se escolher como objeto de pesquisa o Grupo Escolar Hilário Ribeiro. O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior, realizada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Básica Profissional, que objetiva compreender se tal instituição configura-se em um patrimônio histórico e cultural local, tendo em vista sua história e elementos arquitetônicos. Este trabalho, especificamente, dedica-se ao estudo da história e da arquitetura da referida instituição.

Para a realização deste trabalho utilizou-se como fonte de pesquisa documentos escritos e imagens.

1. Documentos escritos obtidos na atual Escola Hilário Ribeiro, tais como atas de reuniões, ofício de criação da escola, plantas da construção e uma monografia intitulada de “Barra do Ouro: Ontem e Hoje”.

2. Fotografias, obtidas na própria escola e produzidas por esta pesquisadora.

Referenciais teórico-metodológicos: embasamento para análise das fontes

A presente pesquisa é pautada pela História Cultural. Fez-se necessário, também, as leituras de autores que embasem a utilização das fontes documentais e visuais. Destaco leituras com relação a ampliação de fontes históricas calcada na obra de Peter Burke: “A escrita da História: Novas Perspectivas”; no que concerne a arquitetura escolar alguns autores tornaram-se importantes, dentre eles Marcus Levy Albino Bencostta e a obra “História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar”, além de Viñao Frago e Escolano em “Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa.”

A Escola dos Annales e ampliação de fontes históricas

A Escola dos Annales foi um movimento surgido na França mais especificamente durante a primeira metade do século XX, Lucien Febvre e March Bloch foram os líderes do que pode se denominar de Revolução Francesa da Historiografia (BURKE, 1992). O movimento dos Annales surgiu como forma de romper paradigmas positivistas e uma história linear, oficial, que contava apenas os feitos dos grandes heróis nacionais e dos fatos históricos a partir de uma visão única e acabada.

A Revista intitulada de “**Annales d’Histoire Économique et Sociale,**” (1929) fundada por Febvre e Bloch tornou-se símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales. Essa nova corrente foi extremamente impactante, colocou em questionamento a historiografia tradicional e apresentou novos elementos para o conhecimento das sociedades.

A primeira geração dos Annales foi marcada por Bloch e Febvre, os dois encontraram-se pela primeira vez na Universidade de Estrasburgo região marcada por conflitos da Primeira Guerra Mundial. *A segunda geração dos Annales* é marcada por Fernando Braudel, situa-se de 1946 até 1969, Braudel imprimiu à revista a sua identidade. O apreço pela geografia e pela longa duração de tempo está revelado em sua tese “O Mediterrâneo e Felipe II”.

A terceira geração dos Annales resume-se a participação expressiva de Jacques Le Goff dando ênfase a Nova História. A terceira geração traz uma fase marcada pela fragmentação e por exercer grande influência sobre a historiografia e sobre o público

ieitor, em abordagens que comumente chamamos de Nova História ou História Cultural. Intensifica-se também o olhar do historiador sobre o seu próprio discurso, e o fazer historiográfico, mais do que nunca, será ele mesmo um objeto privilegiado de estudo.

A terceira geração é tida como uma geração difícil de traçar um perfil, pois estes historiadores vão trabalhar com uma história fragmentada, onde vão ser apontadas várias perspectivas e inúmeras vertentes de estudo dentro desta geração. A Nova História teve como principais correntes o retorno da história política, as mentalidades e o ressurgimento da narrativa histórica.

A fotografia como fonte histórica

Sabe-se que o uso de registros fotográficos revela-se muito importante para a historiografia por permitirem a observação cuidadosa das rupturas e continuidades nos ambientes urbanos, sociais e culturais em épocas distintas tornando possível compreender estes processos pelas informações que o material fotográfico fornece. Para Sandra Pesavento (2008), a imagem também pode ser uma narrativa onde se conta e explica algo, assim toda e qualquer imagem contém uma mensagem discursiva ao passo que suscita lembranças, sentimentos, informações, vivências e experiências de um determinado tempo histórico. De acordo com Burke:

A fotografia é o meio visual em que os acontecimentos passados são com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento. Isto porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com seu sujeito. Parte de nossa resposta é para o fotógrafo como um traço real de um acontecimento. (BURKE, 1992, p.265).

Assim, é importante encarar a fotografia como um documento, rico em informações e significados, que nos coloca diretamente em um momento, um personagem e uma época, logo pensá-las a partir de suas dimensões históricas é essencial.

Conforme Peter Burke (1992) é preciso ter cuidado para que nosso senso histórico não se transforme pela fotografia. Por isso trabalhar com esse tipo de recurso requer uma série de pré-requisitos: imagens são concebidas como representações e não a realidade em si, imagens constituem narrativas que contam uma História e explicam algo, imagens nos formam, portanto requer que se trabalhe cognitivamente com ela. O autor em questão frisa que esses “documentos” precisam ser contextualizados e que via de regra essa nem sempre é tarefa fácil, uma vez que a

identidade dos fotógrafos e fotografados é muitas vezes desconhecida e que essas fotos em grande maioria são separadas de seus álbuns originais.

Fundamentalmente trabalhar com fotografias requer questioná-las, investigá-las, contextualizando-as e articulando-as com o objeto pesquisado, pois, há que se pensar que são produzidas a partir de relações de poder, a fim de representar comportamentos e condutas predeterminados. A fotografia possui elementos de representação do real, mas não é ele em si, ela é uma construção a partir de padrões culturais de um determinado tempo e espaço, ou seja, produzidas por “homens de seu tempo”.

Há que se pensar também que o olhar de quem está por traz das câmaras não é neutro, e que cada click, cada posição, cada sorriso, cada gesto, cada ângulo pode sim ter sido influenciado pelo fotógrafo; logo a fotografia é permeada por construções ideológicas que perpassam desde o espaço em que são concebidas até interpretação de quem a olha.

Com relação à utilização das imagens na pesquisa histórica, o autor cita uma série de contribuições da fotografia, para ele imagens podem fornecer evidências de aspectos da realidade social que muitas vezes os textos deixam passar em branco, além de propiciar o estudo de mentalidades, ideologias e identidades de um determinado tempo. Conforme, afirma Bittencourt:

Fotografias apresentam o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos. Existem estudos sobre os detalhes tangíveis representados em fotografias que permitem a elucidação de comunicações não verbais como olhar um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais, movimentos e significados de relações espaciais entre pessoas e padrões de comportamento através do tempo. Imagens fotográficas retratam a história visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, atores sociais e rituais, e aprofundam a compreensão da cultura material, sua iconografia e suas transformações ao longo do tempo. (BITTENCOURT, 1998, p.199).

A análise iconográfica necessita o desvelamento de todo o contexto em que foi produzida, exige muitas vezes uma busca de informações em outras fontes históricas além de um trabalho de reflexão sobre as hipóteses de pesquisa, o que permitirá estabelecer as perguntas a serem feitas. A fotografia demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica, o testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico

foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, de acordo com Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento.

A utilização de documentos na pesquisa histórica

Há alguns anos a ampliação de fontes históricas possibilitou aos historiadores novas reflexões e apontamentos sobre o fazer histórico; contudo a utilização dos documentos em pesquisas é muito válida. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

O registro da história e da memória humana se dá, atualmente e em grande parte, por meio dos documentos gerados pelas atividades desenvolvidas ao longo do tempo. Esses registros passam a ser rica fonte de informação. De acordo com CELLARD:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais e humanas. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

O autor em questão (CELLARD, 2008) ainda traz outra justificativa para a utilização dos documentos em pesquisas, segundo ele o uso dessa fonte permite a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas entre outros.

Porém, para que constituam uma pesquisa histórica, é preciso que estejam acessíveis, a qualquer tempo, aos interessados, sejam pesquisadores ou a sociedade em geral. Além disso, é preciso por parte dos historiadores em geral, um olhar atento de forma a revelar características explícitas e implícitas no mesmo.

Há que se pensar que os documentos enquanto registros, vestígios e representações de uma determinada época e de um determinado contexto, são produzidos com base em relações de poder vigentes, concatenado em um determinado tempo e espaço. É a partir dos vestígios preservados pelo tempo que a História é construída/reconstruída. A relação do historiador com as fontes é uma das bases sobre as quais se edifica a pesquisa histórica, pois as fontes são a matéria-prima básica indispensáveis para a reconstituição do passado. Esta é uma construção do historiador, portanto, parte da operação historiográfica. (FOUCAULT,1969).

A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas, assim as perguntas que o historiador formula ao documento são importantes, pois segundo Foucault:

O documento não é o feliz instrumento de uma História que seja, em si própria é com pleno direito, memória: a História é uma certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que se não separa... A História é o que transforma os documentos em monumentos e o que, dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde antes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto. (FOUCAULT, 1969, p.13).

O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor determinada imagem de si própria. É produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. O novo documento alargado, transformado deve ser tratado como um documento-monumento (Le Goff, 1984). Neste sentido trabalhar com a historicidade dos documentos é essencial.

Ainda tratando-se das perguntas e ou atitudes que se devem tomar ao utilizar o documento na pesquisa histórica Cellard (2008) aborda cinco dimensões ao analisar um documento.

Para ele a primeira dimensão é com relação ao contexto, ou seja, é primordial conhecer o contexto histórico em que foi produzido o documento; a segunda dimensão diz respeito ao autor ou autores que produziram esse documento, para tanto não se

pode pensar em interpretar um documento sem antes conhecer a identidade de quem o concebeu; já a terceira dimensão aborda a autenticidade e a confiabilidade do documento, ou seja, é importante assegurar-se da autenticidade da informação transmitida não deve esquecer-se de verificar a procedência do documento; na quarta dimensão sugere-se identificar a natureza do documento, o estilo em que ele foi produzido, exemplificando o documento pode ser de origem teológica, médica, jurídica, escolar entre outras disso depende sua análise e a imersão do pesquisador; a última dimensão trazida são os conceitos chave e a lógica interna do documento, delimitar corretamente o sentido das palavras e os conceitos é uma precaução totalmente pertinente em uma análise documental.

História das Instituições Educacionais, Arquitetura Escolar e Grupo Escolar Hilário Ribeiro

A história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aspectos que perpassam as escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem.

A história das instituições de ensino constituem-se como um novo campo temático da historiografia da educação brasileira, pois, compreende todos os agentes envolvidos no processo de criação e consolidação de uma instituição educacional. Deste modo, a arquitetura escolar também é objeto de análise no que concerne a história das instituições educacionais.

Busca-se compreender que a arquitetura escolar é fruto das relações sociais, de acordo com os processos históricos desenvolvidos em cada realidade histórica. Logo, ela é o produto de uma sociedade passada que buscou construir seus sentidos e significados, e que possui também o potencial para se tornar documento na medida em que as edificações nos informam sobre as ações humanas no tempo e no espaço. Segundo Frago, Escolano:

A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

Autores como Viñao Frago e Escolano chamam a atenção para a importância que têm o espaço escolar como realidade social e material dentro da história da escola.

Para Frago à escola enquanto instituição ocupa um espaço e um lugar e como tal possui uma dimensão educativa. “O espaço não é neutro. Sempre educa.” (Frago; Escolano, 1998, p.75). Entende-se que o processo de construção e consolidação das instituições educacionais é sempre um ato político, por isso, esses espaços não são neutros na verdade tornam-se lugares de reprodução de ideologias e pensamentos de um determinado período.

Este trabalho no âmbito da história das instituições educacionais dedica-se à análise do Grupo Escolar Hilário Ribeiro enquanto patrimônio histórico e cultural local. O grupo escolar Hilário Ribeiro situa-se no Distrito de Barra do Ouro em Maquiné Litoral Norte do Rio Grande do Sul BR101 ERS 484. Distante 136 km da capital Porto Alegre, faz divisa ao Sul com o município de Osório, ao Norte com o Rio Maquiné e os municípios de Terra de Areia e São Francisco de Paula, a Oeste com os municípios de Riozinho e Santo Antônio da Patrulha e a Leste com a cidade de Capão da Canoa. O município emancipou-se a cerca de 23 anos e possui uma enorme riqueza cultural e natural.

O Distrito de Barra Ouro é rodeado pela Mata Atlântica com uma rica fauna e flora, suas terras são imensamente vastas e férteis. Com todas essas condições favoráveis um grande número de imigrantes viu-se atraído pelas terras produtivas e férteis do Distrito. As histórias e relatos com relação aos imigrantes são muitos, enriquecendo ainda mais a cultura local, oficialmente pouquíssimos escritos foram produzidos com relação aos imigrantes no município de Maquiné, alguns com informações que não coincidem. Destaco a monografia “Barra do Ouro ontem e hoje” escrita por Adelinde Westrup¹ e o livro “História Natural e Cultural de Maquiné: de tempos muito antigos até o século XXI”², como principais fontes deste estudo.

Trechos do livro nos contam que os indígenas foram os primeiros povos a habitar essa região, eles eram caçadores coletores e de origem guarani, fato este comprovado pela existência de vestígios arqueológicos encontrados em Barra do Ouro. Por volta de 1840 surge um dos primeiros registros de colonizadores em Maquiné com a chegada de Antônio Leonardo Alves de Abreu, vindo de Santa Catarina, trazendo consigo sua família e escravos, com o objetivo de iniciar o cultivo de cana-de-açúcar

¹ A autora dessa monografia pertence à Ordem das Irmãs Escolares, da Paróquia Nossa Senhora da Piedade do Distrito de Barra do Ouro/ RS.

² Este livro foi produzido por Dilton de Castro, ecólogo da Ong ANAMA-AÇÃO NASCENTE DO MAQUINÉ criada em 1997.

para produção de cachaça. De 1809 a 1857, a região pertenceu a Santo Antônio da Patrulha e com a colonização das terras pelos europeus deu-se início ao processo de transformação da localidade.

De acordo Westrup (1975) em 1890 cerca de 80 famílias vindas da Polônia fundaram uma povoação entre às margens esquerdas do Rio do Ouro e direita do Rio Maquiné, esta “Colônia” foi dividida em várias linhas/ localidades, entre elas: Linha Cachoeira, Linha 15 de Novembro, conhecida hoje como Cerrito, Linha 14 de Julho, hoje Pedra de Amolar, Garapiá, Linha 13 de Março, mais conhecida como Forqueta. Mais tarde por volta de 1892 e 1893, vieram os primeiros imigrantes italianos provenientes de Caxias do Sul e Bento Gonçalves, estes por sua vez receberam terras do governo e outros compraram lotes dos poloneses. A história da região ainda registra a passagem de imigrantes alemães e açorianos.

Em 1905, a Colônia Marquês do Herval, atual Barra do Ouro, passou a ser Distrito de Conceição do Arroio, atual Osório. Vejamos o documento que consta na monografia citada à cima, o qual foi obtido no “Arquivo de Decretos da Prefeitura.”.

Acto nº 23 de 15 de setembro de 1905

Cria mais um distrito no município de Conceição do Arroio, sob denominação de “quarto”.

O CORONEL FIRMIANO DA TERRA DE OSÓRIO,

INTENDENTE MUNICIPAL DA CONCEIÇÃO DO ARROIO.

Considerando que o 1º Distrito deste município pela extensão de seu território, com sua maior parte sendo suas estradas de serra, com um grande obstáculo que é o Morro da “Vigia” não podendo proporcionar a uma parte se seus habitantes o que a comunidade necessitaria para estarem em contato com os respectivos funcionários públicos, o que acarreta grandes prejuízos;

Considerando que os habitantes da Colônia Marquez do Herval, principalmente os moradores das Linhas “Forqueta e Pedras de Amolar, ficam distantes da sede do distrito, nesta Vila, cerca de 50 quilômetros, onde, por este motivo, é suficiente o policiamento e a distribuição da justiça;

Considerando, que além dos motivos expostos, concorre o de ser o Município muito prejudicado em suas rendas, pela impossibilidade de fiscalização regular na arrecadação dos impostos municipais;

Considerando, os inconvenientes apontados desaparecerão com a criação de mais um distrito, que fora de dúvida trará incontestáveis vantagens, para os interesses da população e do município;

Resolve, no uso das atribuições que lhe confere a lei orgânica do Município, art 15.

Decretar:

Artº1.- Fica criado no município da Conceição do Arroio mais um Distrito, que terá a numeração de “quarto”, e sua sede será na sede da Colônia “ Marquez do Herval”.

Artº 2-O novo distrito terá as seguintes divisas:

Parágrafo 1º- Com o 2º Distrito divide-se por uma linha reta da barra da ponte dos Quadros a divisa do município de São Francisco de Paula de cima da serra; da barra em linha recta a barra de João Pero; e dai pela margem direita do Rio da Várzea do Morro Alto, até a lagoa das Malvas.

Parágrafo 2º- Com o 1º Distrito divide-se com as águas das lagoas do Malvas e Palmitar até a praia do Cortume, onde principia Morro Alto; e pelo dorso deste até o seu entroncamento com a serra geral, dividindo-se dai em diante com os municípios de Santo Antônio da Patrulha e São Francisco de Paula de cima da serra.

Artigo3º- Revogam-se as disposições em contrário. Registre-se e publique-se.

Intendente Municipal da Conceição do Arroio, 15 de setembro de 1905 (16º da República).

O Intendente

Firmiano da Terra Osório

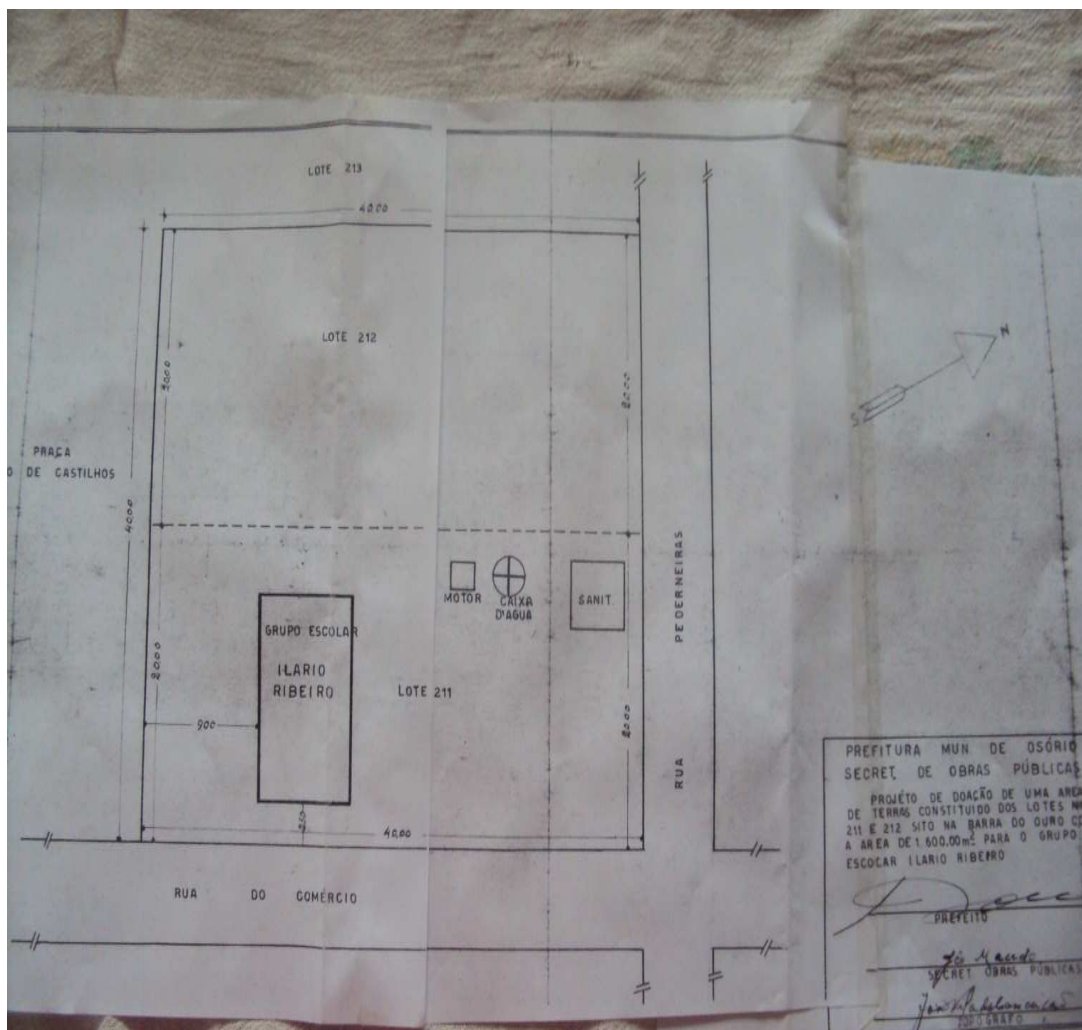
A consolidação da Colônia Marquês do Herval, fez com que aos poucos a comunidade organizasse suas atividades cotidianas e empreendem-se novos projetos. Com a colônia predominantemente italiana, Barra do Ouro contava com casas comerciais, ferraria, sapataria, moinho, além de fábrica de cerveja, e da produção agrícola. Com o crescimento da colônia Marquês do Herval as necessidades básicas foram sendo aos poucos sanadas. Os imigrantes que aqui chegaram eram de profunda fé e em sua maioria católicos, em 1893 foi construída uma pequena igreja de madeira tendo como padroeira Nossa Senhora da Piedade. Já em 1911 uma nova igreja de



ara rezar

Assim como houve a necessidade de se construir uma igreja, o aspecto
Fonte: arquivo da Escola Hilário Ribeiro. usando no
aprimoramento da educação, os colonos, em 1919 construíram uma casa de material
de 8X9 metros para servir de escola a seus filhos. Quando pronta a Comissão a doou
ao governo, que em 1924 a designou como Grupo Escolar.

Figura 2:
Planta do Grupo Escolar

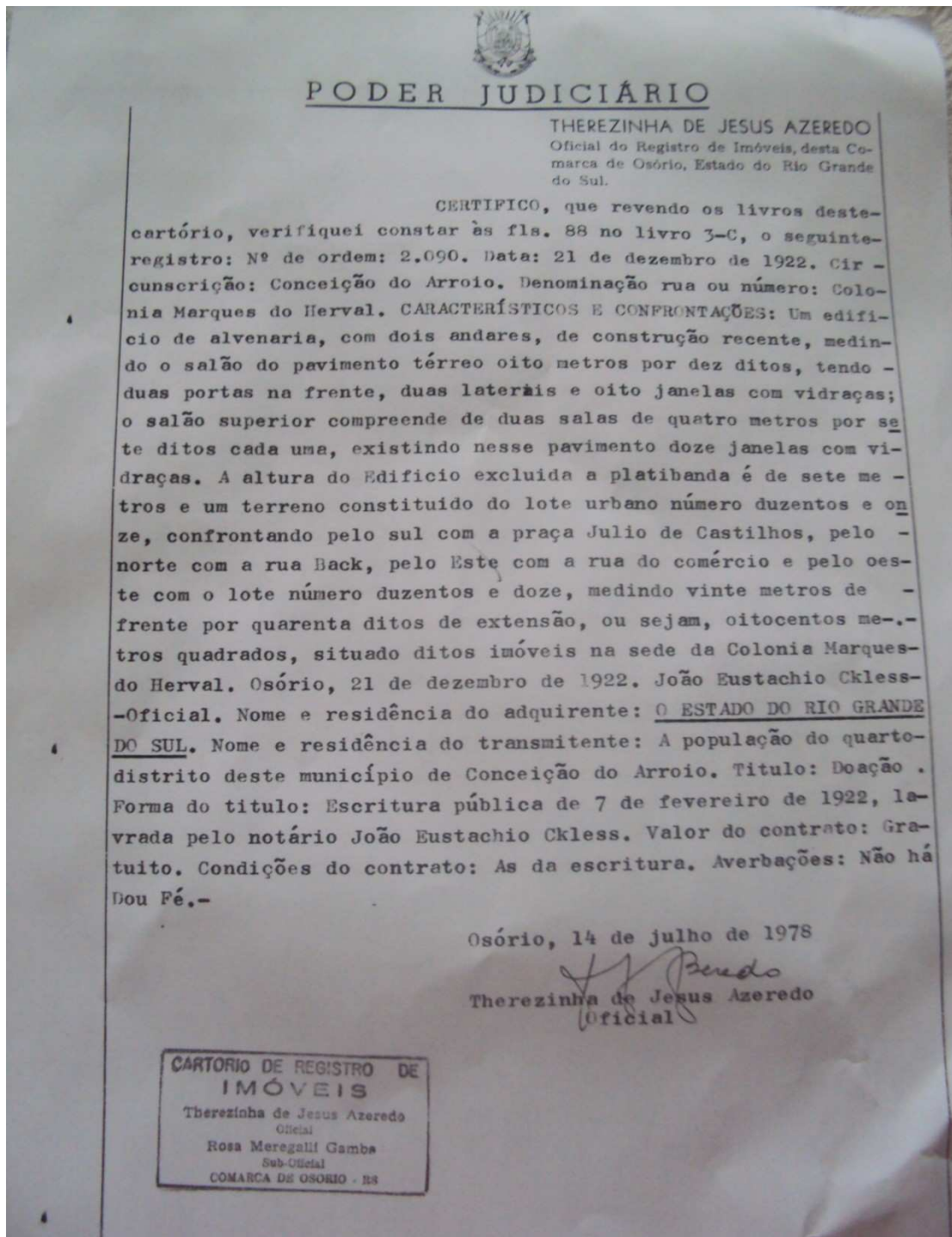


Fonte: arquivo da Escola Hilário Ribeiro

Vejam os o documento de doação da escola:

Figura 3:

Documento de doação



Fonte: arquivo da Escola Hilário Ribeiro.

O Grupo Escolar recebeu como diretor Saturnino Moreira Alves, ajudado pela professora Judith Rech e Villanova. A demanda aumentou e em 1928 a escola foi ampliada e passou a conter quatro salas em dois pisos.

As dificuldades de acesso até à escola eram muitas, as más condições das estradas e a falta de alojamento adequado aos docentes, fizeram com que muitos deles desistissem de dar aulas no Grupo Escolar. Tendo como principal objetivo a educação, foi fundada a Sociedade Nossa Senhora da Piedade em 1958, assim as Irmãs Escolares assumiram a educação da comunidade desenvolvendo várias outras atividades ligadas à família, e ao lar, a vinda das Irmãs, significou uma transformação radical no estilo de vida da comunidade.

A instalação dos grupos escolares no Rio Grande do Sul se deu na maioria dos casos onde municipalidades doavam o prédio ao governo estadual como exigência para a implantação de escolas (LUCHESE, 2016). Os prédios normalmente ocupavam um quarteirão, com salas amplas, portas e janelas grandiosas, demonstrando a preocupação republicana com um ambiente bem ventilado e saudável para o convívio das crianças. (SOUZA, 1998).

O Grupo Escolar Hilário Ribeiro possui características que vão ao encontro com o que Souza afirma em seu estudo, os espaços são bem delimitados, contendo várias janelas (cerca de 15) e 2 portas; além disso, o prédio não deixa de ser grandioso e de certa forma imponente. Uma característica bastante peculiar é que o prédio está localizado próximo à igreja, uma demonstração de como a fé e a educação influenciavam a vida da comunidade da Barra do Ouro.

As figuras a seguir demonstram como as escolas e seus espaços físicos, constituíram-se pelo estilo italiano, normalmente edificações construídas pela comunidade, em mutirão, e posteriormente doadas ao governo para que este provesse a educação. Destaca-se que a arquitetura italiana no Rio Grande do Sul, possui quatro características marcantes, conforme ressalta Posenato (POSENATO, 1983, p.71): emprego generoso do trabalho humano livre, diversidade de soluções de problemas, de acordo com a disponibilidade do meio, utilizando a criatividade, também a linguagem arquitetônica própria, com grande expressão plástica apesar da simplicidade e tendência à simetria. Como quarta e última característica, destaca-se o uso de

materiais existentes no entorno, como a madeira, o barro, a cal, as pedras, típico de uma arquitetura vernacular.

Figura 4:
Grupo Escolar Hilário Ribeiro



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 5:
Grupo Escolar Hilário Ribeiro-frente



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho são parciais, pois, fazem parte de uma pesquisa maior desenvolvida no curso de Pós-Graduação do IFRS *Campus* Osório. Observa-se a importância do Grupo Escolar Hilário Ribeiro para a comunidade da Barra do Ouro Distrito do município de Maquiné. Empreende-se que a consolidação deste Grupo Escolar contribuiu para a formação de uma identidade local, calcada em valores tradicionais e na religiosidade propagadas pelo Grupo de Irmãs da Sociedade Nossa Senhora da Piedade.

O reconhecimento da comunidade frente ao prédio se dá principalmente através de moradores mais antigos, que se recordassem com saudade e entusiasmo da antiga escola Hilário Ribeiro. Contudo, se perguntados sobre o que significa ou sobre o que era o prédio praticamente todos os moradores dizem que foi uma antiga escola, certamente por que a identidade local foi em grande parte formada por essa construção, que mesmo estando abandonada fisicamente ainda permanece no imaginário local.

REFERÊNCIAS:

BENCOSTTA, Marcos. Levy. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAM-BIANCO, Bela Leite, Mirian L. Moreira (org.). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BURKE, Peter. **A Escrita a história: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica) dISBN: 85-7139-027-4 1. Historiografia 1. Burke, Peter. II. Série.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: **História da Educação. ASPHE/FAE/UFPEL**, Pelotas (8): 141-174 set 2000.

FEBVRE, Lucien. Profissões de fé a hora da partida In: **Combates pela História**. Lisboa. Presença. 1985.

Fernandes, Cassiane Curtarelli, 1988- **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949)** / Cassiane Curtarelli Fernandes. –2015

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Gallimard, Paris, 1969.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir - História da violência nas prisões**. 11ed. Ed. Vozes, Petrópolis. 1994

FRAGO, Antonio Viñao. **Espacio y Tempo Educacion e Historia** Instituto Michoacano De Ciencias De La Educacion Cuadernos Del Imced. 1996.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A.: **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa**. Rio de Janeiro, Editora DP & A. 1998, 152 p

LE GOFF, Jacques, 1924- **História e Memória/ Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão...** [ET.al] 4ªed.Campinas,SP:Editora Unicamp, 1996.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

POSSENATO, Júlio. **Arquitetura da imigração italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. Fundação Giovan Agnelli, 1983.

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 gaúcha (1909-1959)**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; MG;2000.

SAVIANI, Dermeval. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. Trabalho realizado com o apoio do CNPq. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890- 2001)”. Curitiba, 7 a 10 Novembro de 2004.

WESTRUP, Adelinde. **Barra do Ouro Ontem e Hoje**. Porto Alegre: Monografia apresentada na PUC/RS/Faculdade de Educação. Julho,1975.

LEOPOLDO GOTUZZO (1887-1983): O ARTISTA QUE PREPAROU E CONSTITUIU SEU ACERVO PARA SER IMORTAL

Raquel Santos SchwonkePPGE/Universidade Federal de Pelotas
raquel.ufpel@gmail.com

Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

Esta comunicação que trata de Leopoldo Gotuzzo (1887-1983), o artista que preparou e constituiu seu acervo para ser imortal, faz parte da pesquisa sobre a gênese do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O trabalho tem por objetivo apresentar as primeiras aproximações da narrativa biográfica de Leopoldo Gotuzzo, o artista que, não tendo herdeiros, deixa seu legado para ser imortal, fato que culminou com a fundação do Museu que leva seu nome. A pesquisa foi realizada a partir da coleta e análise dos documentos escritos do acervo do MALG e de entrevistas, conforme o referencial teórico da História Cultural, tendo como base Bourdieu (1974), Le Goff (1996), Ragazzini (2001) e Abreu (1996).

Palavras-chave: Leopoldo Gotuzzo, Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, doações, acervo, imortal.

O artista Leopoldo Gotuzzo: 1887-1983

Leopoldo Gotuzzo nasce em Pelotas em 1887, e como profissão escolhe ser artista pintor¹. Seus pais propiciaram seus primeiros estudos na Europa, onde reside por dez anos entre Roma, Madri e Paris, estudando arte em ateliês particulares e museus. Retorna em 1918 para Pelotas e, em seguida, escolhe o Rio de Janeiro para viver, no auge da “belle époque²” carioca, entre os Bairros Catete, Santa Tereza e Botafogo. Seu primeiro atelier foi instalado na Rua Tavares Bastos, no Catete, um dos bairros mais valorizados da cidade no passado, onde estava instalada a Presidência da República, localizada no [Palácio do Catete](#), hoje Museu da República.

Morou no Bairro Santa Teresa, que tinha o *status* de bairro nobre na época, sendo habitado pela classe alta, bem como por imigrantes europeus. Adquire em leilão um “prédio apalacetado assobradado³”, na Rua Monte Alegre, e constrói seu atelier no meio do jardim, em frente à casa, de onde saem muitas das obras produzidas no período de 1935 a 1968. Nesse bairro Gotuzzo convive com muitos artistas. Um espaço frequentado

¹ Artista pintor é a profissão que consta em documentos pessoais. Fonte: Acervo do MALG.

² Foi um período de mudança [artístico, cultural](#) e [político](#) do [Brasil](#), que vigorou nas primeiras décadas da República.

³ Conforme anúncio número 0770, da casa de Leilão Palladio, no Rio de Janeiro, em abril 1935.

por ele era a casa de Laurinda Santos Lobo, uma dama da sociedade carioca e herdeira de uma rica e poderosa família. Laurinda tinha o hábito de realizar saraus. Machado (2002) faz um retrato ímpar de Laurinda: “Anfitriã sofisticada, amante das artes, colecionadora e mecenas pródiga, comandava em seu palacete o “mais célebre”, salão lítero-musical da República Velha, onde comparecia todo o *grand monde* político financeiro e intelectual” (MACHADO, 2002, p. 123). Gotuzzo, mais que assíduo frequentador dos salões, era amigo de Laurinda e, conforme a autora “era um dos *protegés* mais queridos de Madame Santos Lobo” (MACHADO, 2002, p. 125).

Em 1968, Gotuzzo vende sua casa no Bairro Santa Teresa e aluga um apartamento no Botafogo, um bairro considerado também [nobre](#) de classe média alta da zona sul da cidade. Em carta ele manifesta seus sentimentos a um amigo em Pelotas:

Estamos de mudança. Vamos deixar nosso “paraíso” para nos engavetar num apartamento. Adeus meu bom Atelier, minhas árvores, meus pássaros em liberdade! Agora a casa é grande demais para dois e as escadas um mal ameaçador. Para adeante, com coragem e resignação! (Carta, 1967. Fonte: Acervo do MALG).

Leopoldo Gotuzzo refere-se à irmã Zaira, que vivia com ele no Rio de Janeiro. Os outros irmãos, Dora, Humberto e Caetano, já haviam morrido. As pesquisas realizadas mostram, em relação ao estado civil de Gotuzzo e de seus irmãos, que eram todos solteiros, não havendo descendentes na família e, até o momento, não foram encontrados documentos que comprovem o contrário. Outro fato interessante consta em carta, na qual Gotuzzo escreve a um familiar, referindo-se a mesma casa:

Vendemos o 312. O comprador é um inglês, casado, com 5 filhos, que esta adaptando... A casa assim vai tomar um aspecto que nunca teve enquanto lá moraram os solteirões...É um homem que corresponde a o que eu esperava: de gosto e de gasto. Esta contentíssimo com a aquisição que fez e vai torna-la uma boa moradia. A mulher gosta de plantas e vai se interessar um tanto pelo jardim. (Carta, 1968. Fonte: Acervo particular).

Dois dos cinco filhos do comprador inglês residem até hoje na residência, no Bairro Santa Teresa. Em visita ao local e em entrevista com moradores, constatamos que o prédio encontra-se deteriorado e está sendo mantido com dificuldades. O jardim precisaria de cuidados maiores, as árvores cresceram e muitas delas devem ter sido plantadas pelo artista. Ele era apaixonado pelas rosas deste jardim, as vermelhas principalmente, as quais foram retratadas diversas vezes.

Entre idas à Europa e vindas ao Brasil, Leopoldo Gotuzzo participa de exposições, salões de arte, recebe diversas premiações e medalhas, ganhando espaço em periódicos da época. As notas dos jornais evidenciam o público presente, os compradores, o

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

prestígio artístico e social, bem como as habilidades do pintor e sua referência no cenário artístico. Escassas são as críticas pejorativas, pelo menos as que ficaram para ser lembradas.

Ao analisar carta de Gotuzzo dirigida a um familiar, escrita no ano de 1920, confere-se o prestígio social do artista ao comentar sobre sua exposição:

O Presidente visitou-a, demorando-se três quartos de hora. No último dia foi a vez da Presidenta me honrar com a sua presença. Os Ministros da Agricultura e Viação, grande parte do corpo diplomático, figuraram entre os visitantes. O pintor português Roque Gameiro teve palavras bem lisonjeiras para com a “seriedade” da minha pintura. (Carta. Fonte: Acervo particular).

Ao final, o artista diz-se “bem satisfeito” por esta exposição ter marcado, em todos os sentidos, “um passo adiante”. Era o início de sua carreira no Rio de Janeiro, década de 1920. Esses registros guardados em álbum, confeccionado por seu autor, fazem parte do acervo do MALG.

Figura 1

Fotografia de Leopoldo Gotuzzo, em seu atelier, à Rua Tavares Bastos, no Bairro do Catete, no Rio de Janeiro. Década de 1920. Jornal do Comercio, RJ.



Fonte: Acervo do autor.

A fotografia do artista no seu atelier é divulgada e comentada por jornalista de periódico da época, que escreve: “Photografia do pintor brasileiro, que esta semana inaugurou no Salão Nobre da Associação dos Empregados no Commercio, a sua exposição. A mostra do talentoso artista está alcançando vivo sucesso” (Jornal do Comercio, RJ. Fonte: Acervo do MALG).

O pintor Leopoldo Gotuzzo, mesmo não morando em Pelotas, é reconhecido na sua cidade de origem e mostra-se fiel ao grupo dos artistas locais, retornando para eventos, exposições e trabalhos, mantendo o elo para toda vida com a cidade. Como mérito, recebe o título de Patrono da Escola de Belas Artes⁴ (EBA), uma escola particular e superior de arte. É valorizado por essa sociedade, com a qual sempre buscou manter ligações.

O artista teve vida longa e vasta produção individual em obras de arte, espalhadas em diversos museus no Brasil, como no Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo, Porto Alegre e Pelotas. Suas obras estão ainda em coleções particulares, galerias, residências de familiares, amigos e vizinhos. Uma pintura de sua autoria, da série Baiana, foi vendida em leilão na Casa Sotheby's, em Londres, no ano de 1992.

O cenário artístico e sua obra

No campo artístico, um novo modo de fazer arte surgiu no Brasil com a Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, cuja intenção era criar uma arte mais brasileira para fugir das concepções europeias. O movimento liderado por escritores, pintores, escultores, músicos, como Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Mario de Andrade, Heitor Villa-Lobos e Vitor Brecheret chocou os conservadores, que se sentiam ridicularizados pelos novos artistas⁵.

O mundo fazia outra arte, mas Gotuzzo escolhe ser acadêmico⁶ e manter-se em sua representação clássica e tradicional. Desenha e pinta modelos vivos, faz retratos, nus femininos, masculinos, naturezas mortas, flores e paisagens. Embora não tenha aderido aos movimentos modernistas, foi por opção que o fez. Em entrevista ao Jornal Correio da Manhã de Pelotas, em 19 de dezembro de 1936, Gotuzzo critica o modernismo.

Ao realizar busca de obras de Leopoldo Gotuzzo em diversos *sites* na *internet*, hoje é possível adquirir desenhos e pinturas com baixo valor no mercado, se compararmos a outros artistas de sua época, como Iberê Camargo, Pedro Weingartner, Alfredo Volpi, Tarsila do Amaral e Osvaldo Goeldi. Podemos relacionar o fato ao seu estilo artístico que se manteve sem evolução ou, ainda, por não participar das inovações do mercado artístico.

Nas pesquisas históricas, para Ragazzini (2001), as fontes precisam da abordagem do historiador para que possam “falar”, respondem as perguntas que lhe são

4 Escola de Belas Artes de Pelotas, esteve em funcionamento no período de 1949 a 1973. Ver mais em MAGALHÃES (2008).

⁵ Sobre a Semana de Arte Moderna ver: AMARAL.

6 Estilo artístico europeu que existiu entre os séculos 17 e 19. Caracterizado por manter com rigor as regras formais, estéticas e técnicas do estilo das academias de arte.

apresentadas, não falam por si. “A identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e auto compreensão da mesma”. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

É relevante perceber quais são as táticas e estratégias que um indivíduo utiliza para se manter com uma representatividade local, com uma ostentação, baseando-se no que ele resolveu fazer, que é a arte. Cabem aqui algumas questões: O que o levou a manter seu estilo acadêmico? Podemos pensar nas noções de “redes” de sociabilidades ou de relacionamentos, citadas por Sirinelli (1996). A sociabilidade pode ser entendida como forma, na qual também se interpenetram o afetivo e o ideológico. Podemos aplicar o termo sociabilidade aos laços que unem o artista ao grupo da cidade de origem, ao qual ele pertence.

Podemos analisar, conforme Pierre Bourdieu (1974), sobre a posição social das opiniões e dos gostos e as condições de êxito de um determinado profissional em seu campo, a predisposição dos sujeitos. Esse tipo de análise contribui para discutirmos “estratégias” para articulação das escolhas dos indivíduos. Para o autor, a arte se situa no campo do simbólico, podendo ser frequentemente desvalorizada ou considerada uma futilidade. A educação, na teoria de Bourdieu (1974), é vista como uma das principais instituições pelas quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Em fins do século XIX, Pelotas teve uma história cultural de esplendor, com grande progresso econômico gerado pela indústria da carne salgada, chegando a ser denominada como a Princesa do Sul⁷, ou Atenas do Rio Grande. Havia nesta sociedade uma valorização da educação e da cultura, que se mantem até os dias de hoje. É nesse sentido que podemos contextualizar o ambiente e o gosto artístico da elite pelotense que principalmente, após a década de 1930, entre em franca decadência econômica e busca, quem sabe, ancorar-se na estética clássica que remete à ambiência cultural do século XIX.

A Constituição de seu acervo: as doações à Escola de Belas Artes

Leopoldo Gotuzzo, ao ser convidado pela professora e Diretora da Escola de Belas Artes de Pelotas, Marina de Moraes Pires⁸ para ser Patrono da Instituição, em 1949, sente-se honrado com o título e desejoso de auxiliar a nova Escola. Em visita à instituição, faz a entrega da obra “A Espanhola”, pois para o artista era preciso “ver obras

⁷ Maiores informações sobre cultura e opulência na cidade de Pelotas, ver Mario Osório Magalhães (1993).

⁸ Marina foi a idealizadora e única diretora da Escola de Belas Artes durante os 24 anos de existência.

be arte”⁹, além de estudar muito e desenhar. Esta era a sua concepção de ensino, a sua arte era modelar e reverenciada pela Escola. Esta é a primeira de muitas doações. Do Rio de Janeiro, lugar onde residia, enviou, em 1955, “20 quadros a óleo e três desenhos”¹⁰, juntamente com uma carta endereçada a Marina, na qual afirma o objetivo da doação e justifica a seleção das obras que enviou, com títulos, ano e local de produção, premiações, cuidados e o compromisso que a Escola deveria ter para conservação.

[...] Quero deixar para Pelotas alguma coisa que lembre seus filhos que, apesar de ter vivido muito tempo ausente, tem sempre para ela um presente afetuosos. Sua Pelotas compreenda e proteja a lembrança do seu filho! Nossa Escola, [...] também assume um compromisso, o cuidado e a conservação destas telas que quanto mais durarem mais tempo dirão que um filho de Pelotas lhe deu o que tinha de melhor. (Carta, 1955. Fonte: Acervo do MALG).

Leopoldo Gotuzzo realizou essa doação quando tinha 68 anos, consciente de que sua carreira como artista estava definida. Tendo em vista que iniciou seu trabalho independente em Madri, no ano de 1914, o período mais produtivo do seu percurso já havia se dado.

Uma última doação do artista foi prometida à Escola, em cláusula testamentária, incluindo mais de quarenta obras, mobiliário, fotografias, documentos pessoais e medalhas. A doação foi recebida em 1983, após a morte do artista, pela Professora Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena, então Diretora do Instituto de Letras e Artes da UFPel. Fez parte da doação a obra “Repouso”, feita em Madri em 1916, exposta no mesmo ano no Salão Nacional e premiada com medalha de honra.

Figura 2

Exemplar da primeira doação, em 1955: “Repouso”; óleo sobre tela, Madri, 1916; 100 x 150 cm.

⁹ Luciana Reis, em entrevista. (Arquivo do MALG).

¹⁰ Conforme documento escrito por Luciana Reis, em 1987. Fonte: Acervo do MALG.



Tonte: Acervo do MALG.

O Museu era um sonho de Gotuzzo e de Marina Pires. O artista faz as doações para a formação de um museu em sua terra natal e que receberia seu nome. Esse foi o tratado: ele não queria ser esquecido. A Escola de Belas Artes criou em suas dependências o Salão Leopoldo Gotuzzo para exibir o acervo. O artista, ao saber que suas obras estavam em um salão, diz: “Salão de Honra não é museu¹¹”. Dessa forma reforça sua intencionalidade de se tornar imortal a partir de um espaço museológico que recebesse seu nome

Outras coleções particulares foram doadas à EBA e receberam o nome de seus doadores, sendo elas: Coleção João Gomes de Melo e Coleção Bertilde Trápaga. Formou-se, ainda, a Coleção Ex-alunos da EBA, com obras premiadas. Não tendo um local próprio para abrigar o acervo, as obras ficavam espalhadas nas principais salas da Escola. O Museu nunca chegou a ser devidamente instalado nessa Instituição.

É válido destacar que a Escola de Belas Artes (EBA)¹², de acordo com Magalhães (2008), foi importante para o ensino da arte em Pelotas. Graças ao empenho de sua fundadora e única diretora Marina Pires, esteve em funcionamento por mais de duas décadas. A EBA, desde o seu início em 1949, viveu de subsídios públicos e particulares, com dificuldade de manter-se.

Em agosto de 1969, foi assinado o decreto ministerial pelo qual se criava a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), reunindo as faculdades e os cursos que formavam a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹³. Na ocasião, foi discutido também agregar à Universidade a Escola de Belas Artes, a Faculdade de Medicina e o Conservatório de Música, unidades

11 Relato de Luciana Reis em conversa com o artista (Fonte: Acervo do MALG).

12 Escola de Belas Artes de Pelotas, esteve em funcionamento de 1949 a 1973.

13 Fonte: Unidades Fundadoras da UFPel: exposição comemorativa dos 40 anos da UFPel 1969/2009. Ed. Universidade Federal de Pelotas, 2009.

be ensino superior existentes na cidade, objetivando otimizar a administração, orquestrar recursos e promover o surgimento de outros cursos de ensino superior no país.

Em 13 de julho de 1973¹⁴, acontece a cerimônia de passagem da EBA para o Instituto de Artes da UFPel, transferindo para a Universidade todos seus bens: prédio¹⁵, recebido em doação, mobiliário, livros, objetos e obras de arte. O acervo artístico ficou espalhado em diversas unidades da instituição, como o Salão de Honra da Reitoria, o Conservatório de Música e o Instituto de Letras e Artes.

O Museu Leopoldo Gotuzzo

Os jornais de Pelotas destacam a inauguração do Museu: “finalmente um museu de arte”, Diário Popular, 06.11.1986. Os cronistas sociais divulgam: “finalmente o Museu Leopoldo Gotuzzo”; “Dez anos lutando pela criação do Museu, finalmente acontece”.

Podemos destacar que 10 anos, foi o tempo que a professora Luciana Araujo Renck Reis¹⁶ levou para conseguir reunir as obras espalhadas pela UFPel, restaurá-las, constituir e aprovar o regimento para criação do MALG, obter recursos de ordem financeira e pessoal, além de um prédio para ser sede do Museu.

Em 1986, graças ao empenho dos professores Renato Luiz Mello Varoto, Pró-Reitor de Extensão da UFPel¹⁷, e Luciana Reis, inaugura-se oficialmente o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, no dia 7 de novembro, com Concerto da Orquestra de Câmara da Universidade Federal de Pelotas e coquetel, em prédio alugado, no centro da cidade, com acervo de 600 peças distribuídas em coleções, sendo a mais representativa a Coleção do Patrono, com 120 obras.

Figura 3

Convite Inaugural do MALG.

Figura 4 – Obra “Estudo de Nu”; óleo sobre tela, Paris, 1918; 102 x 66 cm.

14 Relato do diário de Marina de Moraes Pires. Livro Memórias de Marina, 2008

15 O prédio da Instituição só foi conseguido em 1963, por doação de Carmen Trápaga Simões, para ser a sede da Escola

16 Luciana Reis foi aluna e professora da EBA, era amiga de Leopoldo Gotuzzo e foi a primeira Diretora do MALG.

17 Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal de Pelotas no período de 1985 a 1989.



Tonte: Acervo do MALG.

O convite para a exposição inaugural do Museu, com a ilustração da obra “Estudo de nu”, doada em 1955 por Gotuzzo à EBA, foi enviado para autoridades civis e militares e museus do Brasil. Na parte interna do convite, o Professor Varoto manifesta a luta sustentada pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPel em prol da valorização da arte. “[...] são mais de dezessete anos¹⁸ de muito sacrifício para que a maior coleção pictórica pertencente a uma Universidade Federal fosse colocada em contato direto com o público.” Em suas palavras finais diz: “[...] cremos estar ofertando à Zona Sul um patrimônio de primeira grandeza”.

A ideia concebida com alegria nos idos 1955, divulgada em atas, constante de relatórios e pareceres tornou-se realidade em 1986. O museu abriu-se ao público para prestar serviços de sua natureza.

Ao analisar os documentos escritos do acervo do MALG, vimos por diversas vezes ser mencionado o Museu Leopoldo Gotuzzo, embora ele não existisse oficialmente. As atas da Escola de Belas Artes, de 1955, que primeiro registram a criação do “Museu Leopoldo Gotuzzo” para abrigar as obras doadas pelo artista, apontam essa aspiração da época. Mais tarde, em 1973, Quirino Campofiorito¹⁹ publica no Jornal do Comércio²⁰: “Em Pelotas o Museu Leopoldo Gotuzzo. O 399º que faltava no Guia Nacional”. Ilustra com duas obras do artista “Camponesa (Aldeia de Minho – Portugal) e L’Echarpe Aux Pois”. E,

¹⁸ Varoto se referindo à criação da UFPel, em 1969.

¹⁹ Quirino Campofiorito. Belém, PA, 1902 – Niterói, RJ, 1993. Pintor, desenhista, crítico e historiador. Escrevia para diversos jornais no Rio de Janeiro.

²⁰ Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1973, p. 7.

por fim, Marina Pires escreve em seu diário²¹: “Dia 17 de abril de 1973, quarta-feira - Tevé Tuiuti visitou a Escola e filmou o Museu Leopoldo Gotuzzo”.

Podemos observar que há diferenças de informações contidas nos documentos. E, conforme Le Goff (1996), “todo o registro é fruto de um contexto e não é possível analisá-lo de forma isolada, é preciso compreender a sua realidade e as condições de produção” (LE GOFF, 1996, p. 545). O historiador deve problematizar a relação entre o que se diz do acontecimento e o próprio acontecimento, para que, na medida do possível, possa conhecer o passado. Se os jornais forem utilizados como fontes na pesquisa histórica, devemos levar em conta as condições políticas e histórico-sociais em que foram produzidos, para não interpretá-los ingenuamente.

De acordo com Bastos (2002), cabe ao pesquisador desmontar o texto a fim de desvelar os significados, ver as diferenças e as contradições de forma e conteúdo das falas que produz. É isso que estamos buscando realizar nesta pesquisa que aponta a origem do MALG em 1955, quando essa ideia foi gestada pelo próprio artista em conjunto com o grupo de apoiadores da sua cidade de origem, um grupo seleto de artistas da elite pelotense, buscando a imortalidade de sua obra. Embora o Museu Leopoldo Gotuzzo não disponibilizasse de um prédio específico, ou seja, de um espaço físico próprio, nem de um estatuto legal definindo-o como tal, o conjunto do acervo de obras já era considerado “museu”. Investigações neste sentido estão sendo aprofundadas através da análise de fontes documentais escritas e orais.

Considerações Finais

Esta comunicação teve por objetivo apresentar as primeiras aproximações da narrativa biográfica do artista Leopoldo Gotuzzo, através da análise dos documentos do acervo do MALG, conforme o referencial teórico-metodológico da História Cultural.

A partir da análise das fontes, podemos evidenciar os aspectos que envolvem as relações sociais e de poder vivenciadas pelo artista no contexto da capital da república e em Pelotas. O estudo permitiu-nos ter conhecimento do autor, das doações e de suas obras. Constatamos que ele não casou, não teve filhos, não deixou herdeiros. Seu único legado são as obras de arte, que seria esquecido com sua morte.

No dia 11 de abril de 1986, Gotuzzo morre em sua residência, no Bairro Botafogo, Rio de Janeiro. Encerra sua trajetória de vida sem ver o Museu que levaria o seu nome, mas que, graças ao seu intento, permitiu registrá-lo na história. Deixa seus bens para

21 Livro Memórias de Marina, escrito pela neta Janice Pires Corrêa.

Pelotas, patrimônio recebido pela UFPel, através de sua procuradora, em 14 de junho de 1983.

O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo é inaugurado no dia 7 de novembro de 1986, com discursos, orquestra, coquetel e imprensa. É feita a entrega de Comenda e Diplomas de Leopoldo Gotuzzo à Universidade pelo senhor Jorge Baily, amigo e procurador do artista.

Embora Gotuzzo não tivesse sido membro de nenhuma instituição oficial que outorgasse a ele o título de imortal, ele faz uma composição de si mesmo ao escolher o que queria deixar para o museu. Planeja, seleciona obras, fotografias, prêmios, livros, álbum, cartas, notas de jornais, cadernos, revistas, tintas, pinceis, palhetas e bengalas. Objetos seus, para reverenciar a memória do “artista”.

Há múltiplas implicações e estratégias no simples gesto de doação. Leopoldo Gotuzzo quer a imortalização de sua obra. Não tendo descendentes, deixa seu legado para um museu. Ao deixar seu legado a uma instituição de memória, ele busca transcender à condição de mortal. Intento que deu certo, visto que suas obras estão em grande parte reunidas, permitindo um estudo de sua vida e de sua produção através dos 700 itens que hoje compõem a Coleção Leopoldo Gotuzzo, salvaguardada e em permanente exposição no Museu de Arte da Universidade Federal de Pelotas.

Referências

- AMARAL, Aracy A. *Artes Plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- ABREU, Regina. *A fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco: Lapa, 1996.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. (Coleção Memória da Educação.)
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, Sérgio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CORRÊA, Janice Pires. *Memórias de Marina*. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4º ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- MACHADO, Hilda. *Laurinda Santos Lobo: mecenas, artistas e outros marginais em Santa Teresa*. Rio de Janeiro: Casa da Plvra, 2002.

MAGALHÃES, Clarice Rego. *A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949/1972) - uma contribuição para a História da Educação em Pelotas*. Pelotas: UFPEL, 2008. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

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

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. Carlos Eduardo Vieira. *Educar em Revista*, n. 18, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, p. 13-28, 2001.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história Política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

REIS, Luciana. *Jornal do MARGS*. Junho de 2001. No. 69. Em entrevista ao Jornal Correio da Manhã, em 19/12/1936.

Unidades Fundadoras da UFPel: *exposição comemorativa dos 40 anos da UFPel 1969/2009*. Org. Francisca Ferreira Michelin, José Luiz de Pellegrin, Raquel Santos Schwonke. - Pelotas: Ed. Universidade Federal de Pelotas, 2009. 85p.: il.color.

Jornais

Diário da Manhã, Pelotas, 08 de Novembro de 1986.

Diário Popular, Pelotas, 05 de novembro de 1986. Carlos Allberto: Caderno Destaque.

Diário Popular, Pelotas, 06 de novembro de 1986. Marina: Caderno Especial, p 8. Sociais

Entrevistas

Entrevista com Luciana Renck Reis. 2008. Acervo do MALG.

Entrevista com Renato Luiz Mello Varoto, 19 de maio de 2016.

PRIMEIRAS MEMÓRIAS DE MULHERES DO PROGRAMA MULHERES MIL EM AÇAILÂNDIA - MA

Raquel Cardoso Frazão

Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos

raquelcardosofraza@gmail.com

Profª Drª Luciane Sgarbi Santos Graziotin

Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos

lugarbi@terra.com.br

Resumo

O presente texto é um recorte de nossa investigação no Mestrado sobre a trajetória educacional de mulheres egressas do Programa Mulheres Mil, no município maranhense de Açailândia. Em face disso pretende-se refletir sobre a proposta de implantação do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com foco na educação como meio de inclusão social e elevação da escolaridade dessas alunas promovendo uma cultura de inovação e inclusão no âmbito da Educação. As fontes utilizadas foram os documentos do Programa, mas pretende-se ao longo da pesquisa realizar entrevistas com as alunas egressas do Programa Mulheres Mil. Nesse artigo, apresentaremos as primeiras aproximações com nosso objeto de estudo.

INTRODUÇÃO

Para a materialização dessa cultura, o programa mulheres mil se estrutura em torno dos eixos educação, cidadania e desenvolvimento sustentável mecanismos criados para a promoção do acesso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerados nos Institutos (BRASIL, 2015)

O Programa Mulheres Mil tem como objetivo Capacitar e Qualificar mulheres que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, oferecendo às mesmas, oportunidade de acesso à educação e inclusão social através de um conjunto de atividades que vão desde ações socioeducativas, oficinas temáticas, curso de capacitação e diversas outras atividades extracurriculares.

É interessante salientar que o Programa Mulheres Mil foi implementado como parte das ações do Governo Federal para um Brasil sem miséria, e tem como objetivo assegurar o acesso de mulheres à escolarização e ao trabalho. Ele foi iniciado em 2007

com a associação do Ministério da Educação e dos *colleges* canadenses que têm como desafio nacional capacitar mulheres de todas as regiões brasileiras para o mercado de trabalho até 2016. O Programa consiste na formação profissional e cidadã, com elevação de escolaridade, de moradoras de comunidades desfavorecidas. Propõe-se, ainda, ações que garantam o acesso ao mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo (BRASIL, 2015).

A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL NO MARANHÃO

No Maranhão, o Programa Mil integra o compromisso social do Instituto Federal do Maranhão, com sede em São Luís, criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, é Autarquia com atuação no Estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar. É instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com pólos em São Luís - Monte Castelo, São Luís - Maracanã, São Luís - Centro Histórico, Codó, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Caxias, Timon, Barreirinhas, São Raimundo das Mangabeiras, Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Pinheiro e Alcântara, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei.

A implementação e desenvolvimento do programa mulheres mil parte da observação das diretrizes do governo em reduzir da desigualdade social e econômica, além do compromisso em assegurar uma equidade entre gêneros. Estruturado sobre os eixos educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, cujo objetivo é promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade do Norte e Nordeste brasileiro, assegurando uma educação profissional com qualidade que lhes possibilite melhores condições de vida para si e suas famílias.

Nesta perspectiva, um dos objetivos do IFMA é promover educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Além disso, promover políticas e programas de educação inclusiva. Neste contexto, o desenvolvimento do programa mulheres mil em Açailândia apontou alguns percursos:

- Propiciar o ingresso/reingresso de mulheres no mundo do trabalho, para desenvolverem atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos básicos para atender os arranjos produtivos locais;
- Suprir a demanda local no que concerne à prestação de serviços referentes à oferta da qualificação profissional;
- Proporcionar a elevação da escolaridade através da formação continuada

O PROGRAMA MULHERES MIL NO CAMPUS AÇAILÂNDIA – MA

O processo de implantação do Programa Mulheres Mil no IFMA campus Açailândia aconteceu após adesão através de Chamada Pública do MEC após uma semana de capacitação das coordenadoras em Brasília/ DF em setembro de 2011. Em seguida a capacitação as coordenadoras apresentam o Programa e seus objetivos a comunidade escolar do Campus – Açailândia com objetivo de organizar as equipes de trabalho, visto que, neste primeiro momento surge com programa de extensão.

Assim, o Curso Básico de Qualificação Profissional em Alimentos do Programa Mulheres Mil/ Campus Açailândia iniciou seu processo de inscrições no dia 07 de novembro de 2011 no Centro de Defesa da Vila Capeloza, situado na Vila Capeloza. A escolha do curso na área de Alimentos com seguimento na Panificação dá – se após uma pesquisa no mercado identificou – se uma carência existente na Vila e na cidade, além disso, pelo conhecimento das mulheres nessa área, uma vez que, a maioria possuía afinidades e habilidades neste ramo.

A partir dessas primeiras organizações o *campus* do IFMA em Açailândia certificou 168 alunas desde a sua implantação, em 2011, ofertando o Curso Básico de Qualificação Profissional em Alimentos. Em 2013, foram matriculadas 100 alunas para os cursos de Qualificação em Produtor de Frutas e Hortaliças pelo uso do calor e Qualificação em doces, bolos e salgados.

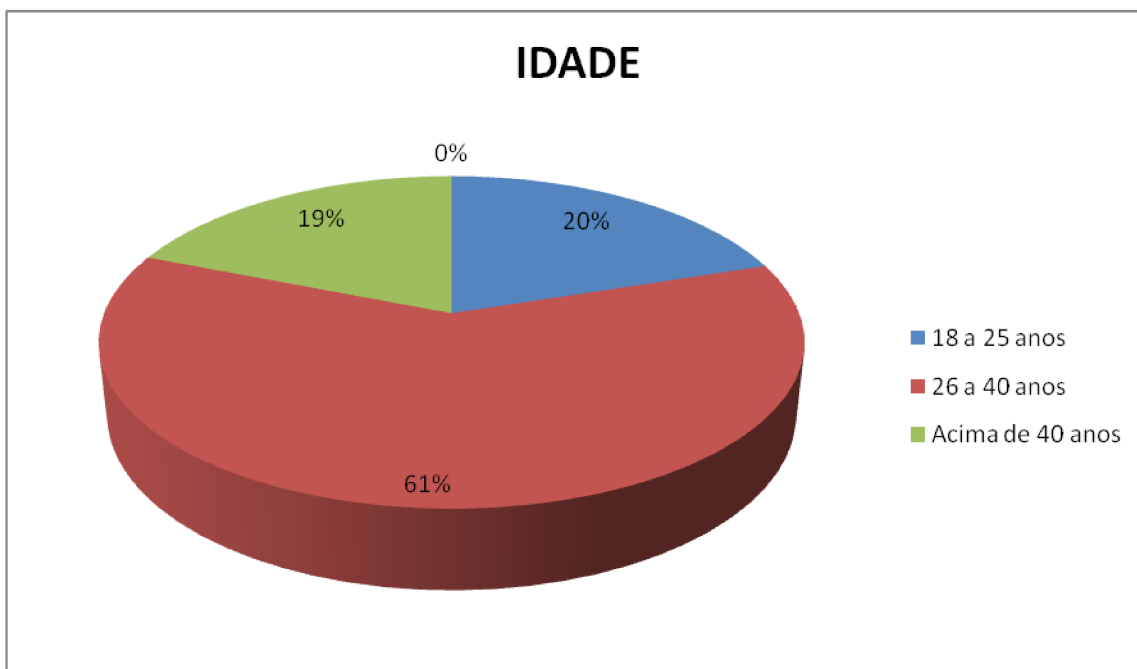
Das alunas atendidas, a maioria possui Ensino Fundamental incompleto, com faixa etária variando de 18 a 64 anos, todas são inscritas no Cadastro Único do Governo Federal (pré-requisito para inscrição no Programa Mulheres Mil) e possuem renda de até 1 salário mínimo, sendo que a maioria recebe auxílio do Bolsa Família e possuem uma média de 3 filhos, a metade das alunas estão desempregadas e as demais possuem renda informal ou trabalham como empregadas domésticas.

Os cursos têm duração de 2 a 4 meses, período em que as alunas têm aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Informática Básica, Empreendedorismo e Associativismo, Ética e Cidadania, Autoestima, Educação Ambiental, Higiene e Segurança

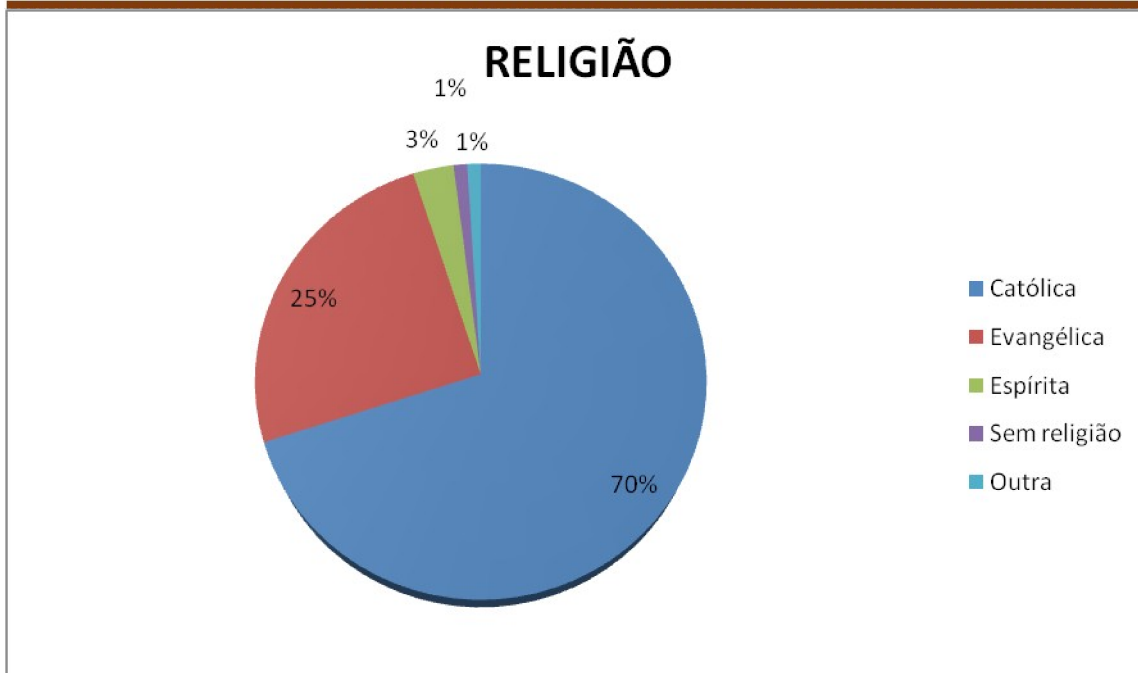
do Trabalho, Relações Interpessoais, Boas Práticas de Fabricação, disciplinas específicas da área alimentícia, oficinas de Espanhol, palestras de orientação previdenciária, reeducação alimentar, saúde bucal, orientação profissional, violência de gênero entre outras.

ALGUNS ASPECTOS SOCIOECONOMICOS DAS ALUNAS DO MULHERES MIL EM AÇAILÂNDIA - MA

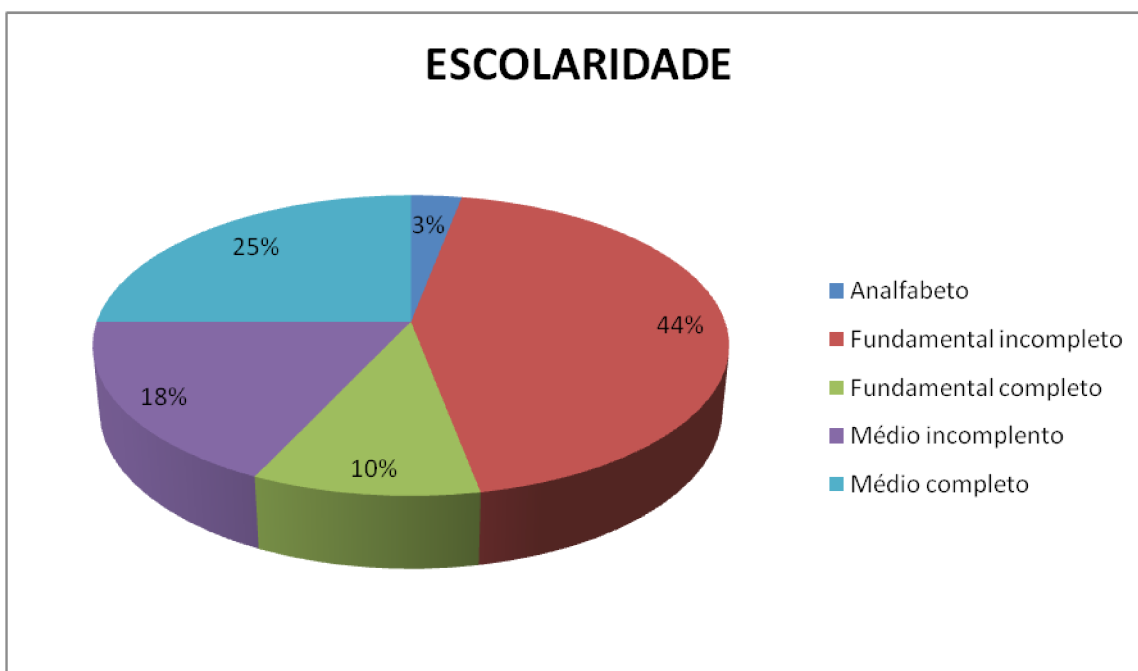
Que idade você tem?



Qual a sua religião?



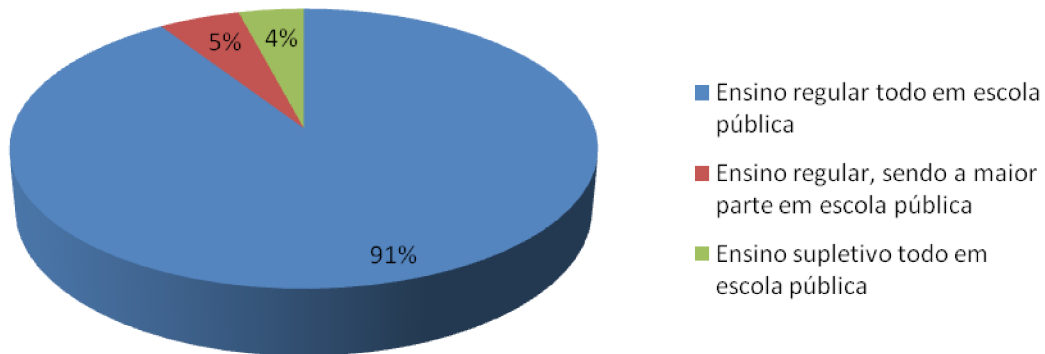
Qual o seu grau de escolaridade?



Algumas alunas que não sabiam ler ou que estavam há muito tempo fora da escola, foram incentivadas a retomar os estudos e hoje estão estudando à noite no EJA nas escolas municipais.

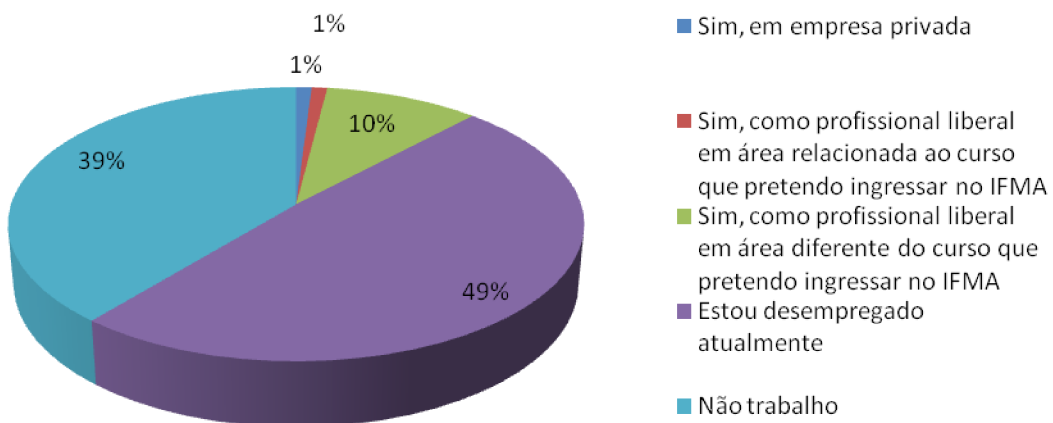
Modalidade de Ensino

MODALIDADE DE ENSINO



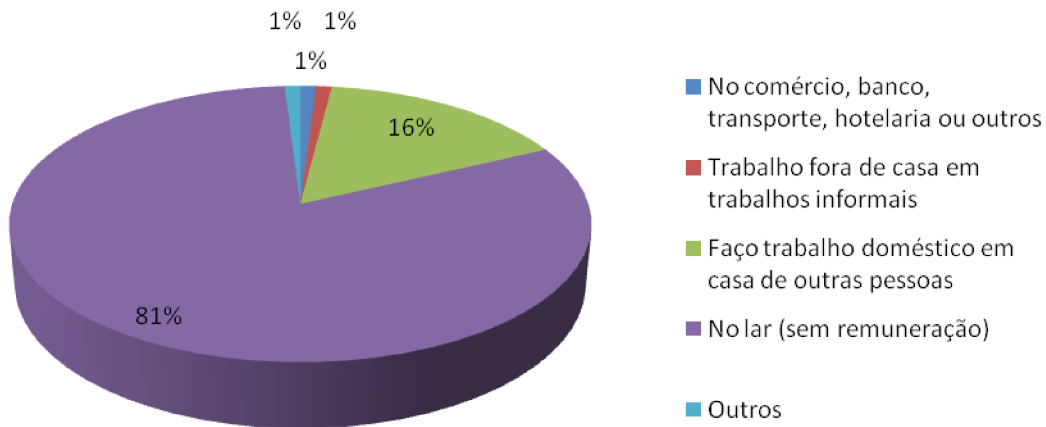
Você trabalha atualmente?

TRABALHA ATUALMENTE



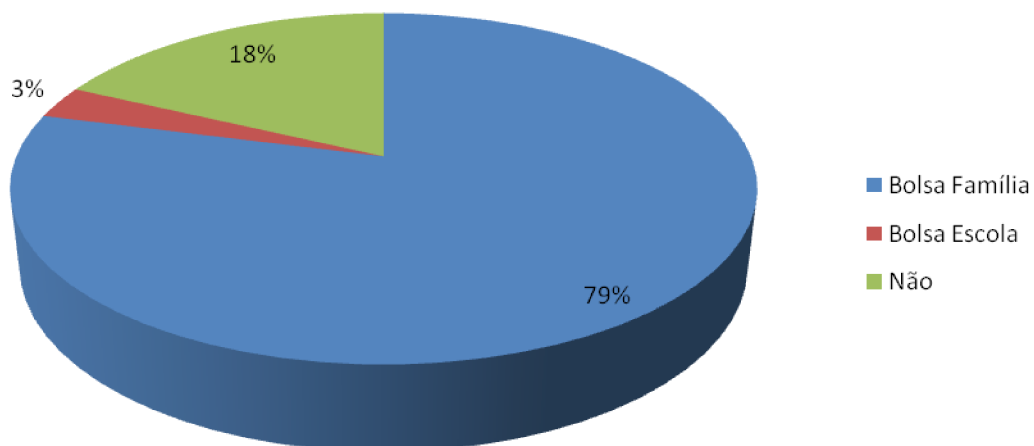
Se você respondeu a pergunta anterior em que você trabalha?

EM QUE VOCÊ TRABALHA

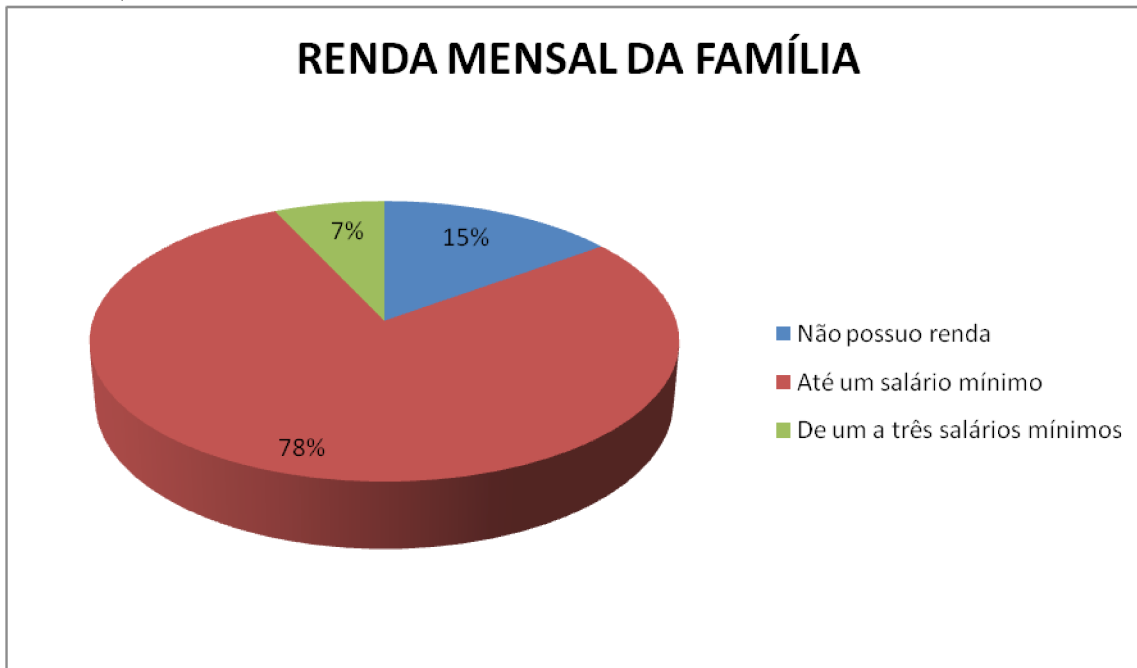


Você recebe algum tipo de benefício social do Governo Federal ou Estadual?

BENEFICIO SOCIAL



Qual a renda mensal de sua família?



A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE

O acesso à educação garantido na Constituição Federal de 1988 art. 205 assegura como direito de todos e dever do Estado. Neste sentido, a elaboração do currículo que atenda a uma formação profissional das alunas, além de elevar a escolaridade é um dos pontos proposto pelo programa mulheres mil, visto que, uma das atribuições do Estado é desenvolver políticas públicas que assegurem esse direito.

Dessa forma, a modalidade de Proeja Fundamental ajusta-se aos propósitos do Programa Mulheres Mil, pois possibilita a elevação da escolaridade como um requisito para o acesso à oferta de trabalho, pois o ensino fundamental completo seria um pré-requisito importante para a disputa por uma vaga no mercado de trabalho no ramo alimentício. Além disso, a conclusão do ensino fundamental permitirá o acesso das alunas ao ensino nas modalidades de Proeja Técnico – Médio Integrado, possibilitando com isso o objetivo ascensão educacional e social.

A implantação e desenvolvimento desta modalidade de ensino focado na profissionalização das mulheres pelo governo atende às questões relevantes como, por exemplo, a geração de renda e emprego, uma vez que, alcançando esses objetivos, a

cidade ganha em desenvolvimento, pois, aumenta a oferta de empregos formais com trabalhadoras qualificadas, além disso, possibilita maior escolarização e consequentemente diminui os índices de analfabetismo e pobreza.

Assim, o Programa Mulheres Mil intensifica esse processo impulsionando o desenvolvimento regional e institucional, pela melhoria do acesso de mulheres em situação de vulnerabilidade social à educação e ao mundo do trabalho. Assim, o Programa promove o crescimento humano dessas mulheres, por meio da melhoria de suas condições de vida (sociocultural e econômica), o que aumenta a possibilidade de contribuírem com a governança de suas comunidades, na medida em que se transformam em cidadãs, social e economicamente emancipadas (BRASIL, 2015).

MULHERES INSERIDAS NO MUNDO TRABALHO

Uma das propostas do Programa mulheres mil é inserir as participantes no mercado de trabalho, a partir de uma formação técnica, bem como da elevação da escolaridade das alunas. Neste sentido, o programa Mulheres mil surge com o objetivo de promover equidade e assegurar direito ao trabalho, combate a violência contra mulheres e ao mesmo tempo promovendo acesso à educação básica e técnica.

O programa contempla ainda as Metas do Milênio promulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000 e ratificadas pelo Plano Brasil sem Miséria, em 2011, que incluem a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos, autonomia das mulheres e a garantia da sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2012).

Assim, observa-se uma política pública voltada para promover a equidade, igualdade entre sexos, combate a violência contra a mulher e acesso a educação, as ações do programa encontram-se articuladas às temáticas de igualdade de gênero, de equidade, de inclusão no mundo do trabalho, de combate à violência, entre outras, com vistas à potencialização da educanda no processo de formação humana e profissional (BRASIL, 2011).

Desta forma, o curso ofertado no campus de Açailândia foi Qualificação Profissional em Alimentos com carga horária de 360h e duração média de 6 meses, no

período de dezembro de 2011 e previsão de término em agosto de 2012. Além, do curso de Alimentos as alunas participavam de oficina sobre empreendedorismo ofertada pelo SEBRAE – Açailândia, esta oficina voltada para o caráter individual de empreendedor.

Assim, para garantir essa política de inclusão o programa utiliza a metodologia do Acesso, permanência e Êxito que consiste em um conjunto de ações multidisciplinares direcionadas ao atendimento das educandas, pautado em um processo sistêmico, estratégico e planejado, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das educandas, de seus familiares e da comunidade em que vivem.

PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A temática desenvolvida instala-se no contexto dos estudos sobre a educação das mulheres ao longo da história da educação brasileira. A respeito da educação das mulheres no Brasil há vários autores que mostram de que modo isso ocorreu; alguns deles apontam que elas viviam reclusas, Veiga (2007), porém, alerta que a educação destes sujeitos variava de acordo com sua condição étnico-social, a qual demarcava o modo e o local onde a educação ocorria. Ela acrescenta que meninos e meninas indígenas não foram educados do mesmo modo pelos jesuítas. A educação das meninas ocorria nos aldeamentos, onde cantavam orações e catecismos. Algumas aprendiam ofícios, como o de fiandeiras. Sobre a educação das meninas negras, há poucos estudos, mas se haviam negras que negociavam, questiona-se como aprendiam a fazer contas. Em relação à educação das mulheres pardas e mulatas, essas tiveram opções de educação alternativa à educação religiosa. Por fim, Veiga (2007, p. 73) chama atenção para o seguinte aspecto da educação de mulheres:

A alternativa educacional nos recolhimentos e conventos foi restrita a poucas mulheres, e por razões bastante compreensíveis. O objetivo dessas instituições era o resguardo das virgens, a proteção das casadas e o retiro das viúvas – e poucas dessas mulheres possuíam vocação para se dedicar à vida religiosa e aos respectivos estudos.

A partir de meados do século XVIII até o século XIX, não foram muitos os avanços na educação feminina, mas houve movimentos no âmbito externo que influenciaram o contexto brasileiro. Nessa perspectiva, além das preceptoras que ensinavam nos colégios leigos e religiosos, houve uma tendência em se reivindicar a participação mais ativa das mulheres na sociedade e para isso, requeria-se uma educação mais voltada para o desenvolvimento intelectual das mulheres. A esse respeito, foram registradas algumas iniciativas, de acordo com Veiga (2007):

- ✓ Debateu-se no Rio de Janeiro, em 1874, a possibilidade do ingresso de mulheres na faculdade de medicina, o que só efetivou-se em 1879.
- ✓ Em 1880, o Colégio Pedro II admitiu algumas mulheres.
- ✓ Em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro abriu cursos para as moças.

Pretende-se investigar as contribuições do Programa Mulheres Mil para as alunas egressas do mesmo em Açailândia – MA no período de 2012-2014, bem como a trajetória educacional das mesmas. Para isso, selecionaremos três turmas, tendo como critério de seleção dos sujeitos, aquelas alunas que possuíam o Ensino Médio, dentro deste universo, pretendemos escolher cinco alunas de cada turma. Para construção das trajetórias educacionais utilizaremos o enfoque metodológico da História Oral, pois por meio dela, sujeitos como as mulheres têm encontrado espaço para dar visibilidade as suas ações (MEIHY, 2002).

NO ATELIÊ DE LEITURA: LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A sala de aula, o ateliê, é o lugar do qual partimos junto com as mulheres mil na construção de uma prática de leitura que contribua na proposta de formação educacional e cidadã dessas mulheres. Neste sentido, é significativa a apropriação da leitura com elemento básico para o exercício da cidadania, partindo do pressuposto de que ler é compreender melhor o mundo em que se vive, e assim, adquirindo conhecimentos, pode-se inferir então, que a leitura é um indicativo para o desenvolvimento da cidadania.

Trabalhar a leitura num conceito social que possibilite o sujeito à participação na vida social, compreendendo as mensagens transmitidas nos livros, jornais, revistas, comerciais e ainda realizando leituras sobre sua própria vida. Para Freire, o sujeito só poderá participar ativamente do seu contexto sócio histórico, como agente transformador da realidade, somente quando tomar consciência dessa realidade que o cerca. Ter

conhecimento desta realidade é ler o mundo antes da leitura da palavra, é buscar a mudança e sentir que é possível fazê-lo. Segundo Braggio apud Freire (1992, p. 92).

É a partir do momento em que o homem criticamente reflete sobre sua realidade, portanto, confronta-se com ela, que ele se constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. Se, afirma o autor, a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que... refletindo sobre as condições espaço temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico... na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.

Assim a leitura mais produtiva no contexto de formação continuada em que se inseri as alunas do mulheres mil deve ser aquela cujo propósito é dar a leitora a possibilidade de reorganizar suas experiências ao longo de sua vida no seu aspecto individual e também em seu lado coletivo. A leitura realizada desta maneira permite maior liberdade de interpretação, gerando discussões que enriquecem o leitor.

COMENTÁRIOS DAS ALUNAS SOBRE O “MULHERES MIL”

“Eu vejo o IFMA como uma luz que chegou em nossa comunidade para mudar nossas vidas”. Essa frase da aluna Antônia Alda retrata bem a importância do Programa Mulheres Mil na vida de maranhenses que estavam fora da sala de aula. (Aula Inaugural);

Além da gente aprender a fazer um canteiro diferente e suspenso, as hortaliças cultivadas servirão como um tempero para nossa alimentação, sem muito custo e muito prático”, destacou a aluna Luzia Barros. (Educação Ambiental);

Aos 43 anos, Alda Teixeira, com quatro filhos e dois netos ela, que sempre foi dona de casa, pretende abrir um negócio com a filha mais velha. “Às vezes aparecia oportunidade para fazer comida para fora, mas eu acabava não atendendo porque não tinha qualificação. Agora estou segura em relação a isso e posso trabalhar bem”. (Produção de doces e salgados).

Para a aluna, Rosenilde Silva, o Mulheres Mil trouxe muitos aprendizados. “Nas aulas sobre saúde da mulher, sobre reaproveitamento de alimentos ou de textos, nós somos sempre incentivadas a acreditar que podemos realizar nossos sonhos”. Além de conquistar espaço no mundo do trabalho, o próximo desejo de Rosenilde é retomar os estudos que foram interrompidos no ensino fundamental; Para a aluna do Mulheres Mil, Antonia Silva Lopes, o curso foi importante para a formação dela. “Eu vou repassar esse aprendizado para minha família e meus vizinhos, e vou melhorar a alimentação dos meus filhos, pois agora, além de fazer pratos gostosos, também sei a importância deles”.

"A disciplina de Derivados de Leite foi muito boa, aprendemos muitas coisas a respeito do manuseio do leite, a pasteurização, a sanitização, aprendemos a fazer queijos, doces, bebidas láctea, iogurte, foi ótimo essa disciplina." Aluna Flaviane Sousa Duarte.

"Eu gostei muito, pois aprendi coisas que eu não sabia, a maneira de fazer os biscoitos, o pão, quero aproveitar tudo o que eu aprender, colocando em prática em alguma fábrica, confeitaria, padaria realizando o meu sonho de ser uma assalariada de carteira assinada". Aluna Joenilde de Sena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa mulheres mil como política pública centrado nos eixos educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, cuja proposta apresenta uma metodologia desenvolvida para acolher mulheres que se encontram em diversos contextos sociais de marginalização e vulnerabilidade social e incluí-las no processo educacional e no mundo do trabalho.

A partir da oferta de cursos de formação personalizados, que trouxeram em seus programas temáticas como direitos e saúde da mulher, relações interpessoais, inclusão digital, entre outros, o projeto trabalhou o processo de emancipação dessas mulheres, que, cientes de seus direitos e capacidades, puderam se tornar sujeitos ativos na construção de um novo itinerário de vida, galgando espaços cada vez maiores na sociedade e promovendo o desenvolvimento de sua comunidade.

Assim, a partir da observância das diretrizes do governo brasileiro em torno da redução da desigualdade social e econômica de populações marginalizadas e do compromisso do país com a defesa da igualdade de gênero. Essas propostas fazem parte das metas do Milênio, promulgada pela ONU em 2000 e aprovada por 191 países. Entre as metas estabelecidas estão erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **O que é o Mulheres Mil?** Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/>> Acessado em 10 jul. 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

ASPECTOS DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA GARIBALDI (PELOTAS/RS)

Renata Brião de Castro
Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
renatab.castro@gmail.com

Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo discutir aspectos educacionais da nacionalização do ensino, política adotada no governo estadonovista de Getúlio Vargas, na Escola Garibaldi na localidade da Colônia Maciel em Pelotas (RS). Região essa colonizada por imigrantes de origem italiana. O período de tempo estabelecido é o do Estado Novo - 1937 a 1945 -, embora sejam abordados anos anteriores a estes com a finalidade de compreender como foi estruturada essa comunidade e as relações com a educação. Como fontes para a pesquisa serão utilizados dois periódicos do município, a saber, "Diário Popular" e "A Opinião Pública", alguns relatórios do Município de Pelotas, fontes orais constituídas como acervo em uma instituição museológica, além das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras.

Palavras-chave: história da educação; educação rural; Pelotas; nacionalização do ensino.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a nacionalização do ensino e como isso repercutiu na Escola Garibaldi, na localidade da Colônia Maciel no interior do município de Pelotas/RS. O artigo traz dados e informações acerca de outras localidades e instituições escolares do município de Pelotas a fim de dar apoio a pesquisa, bem como pensar de uma maneira mais ampla como se desenvolveu a nacionalização do ensino no município.

A Escola Garibaldi foi construída na localidade no ano de 1928, iniciando suas aulas em 1929. Assumiu a regência dessa instituição de ensino o professor José Rodeghiero, permanecendo o mesmo na escola até o ano de 1950, durante esses anos o professor escreveu um manuscrito intitulado por ele de "Histórico da Escola Garibaldi", no qual descreve alguns acontecimentos da escola e do andamento das atividades docentes. Posteriormente iremos abordar o papel do professor na localidade e sua relação com a comunidade local.

Esse texto é um recorte da dissertação de mestrado, a qual vem sendo desenvolvida com o objetivo de analisar a Escola Garibaldi no recorte temporal de 1928 a 1950. Deste modo, dentro dessa periodização há as políticas nacionalizadoras do Estado Novo, sendo necessário entender como se deu as medidas referentes à nacionalização na localidade, bem como na instituição escolar analisada para compreender escola e a constituição de uma cultura escolar.

Nesse momento, é válido ressaltar que a escola analisada, Escola Garibaldi, esteve desde o seu início dentro da esfera pública municipal. O que num primeiro momento pode indicar que a nacionalização foi menos intensa, bem como o próprio imigrante (italiano) foi menos “perseguido” do que outros, como por exemplo, o alemão.

Nesse sentido, para realizar tal objetivo o artigo utiliza-se de fontes escritas e orais, tais como os relatórios da intendência do município de Pelotas, dois periódicos – “Diário Popular” e “A Opinião Pública” -, entrevistas constituídas como acervo de uma instituição museológica (Museu Etnográfico da Colônia Maciel), além de entrevistas realizadas pelas pesquisadoras. O recorte temporal estabelecido para esse estudo está situado entre os anos de 1937 a 1945, período do Estado Novo pelo governo de Getúlio Vargas e da efetivação das políticas nacionalizadoras. Os demais anos serão abordados na medida necessária para o entendimento do objetivo proposto.

Sobre o recorte espacial é válido mencionar que o estudo está inserido numa área geográfica que passou pelo processo de imigração europeia no século XIX, sobretudo da etnia italiana e por isso as políticas de nacionalização do ensino tiveram repercussões. A área geográfica é a Serra dos Tapes, a qual inclui em sua faixa territorial as áreas dos atuais municípios de Pelotas, Morro Redondo, Capão do Leão, Arroio do Padre, Turuçu, Canguçu e São Lourenço do Sul (CERQUEIRA et al., 2010, p.876). As terras dessa serra foram destinadas aos núcleos coloniais imigratórios no século XIX, por não serem apropriadas a exploração pecuária.

Assim sendo, no tópico subsequente será abordado em um primeiro momento, o contexto da época, no que tange ao governo de Vargas, bem como a nacionalização para grupos imigrantes. De forma geral, discute-se sobre a restrição da língua italiana falada na região, as notícias encontradas nos periódicos locais referentes à nacionalização do ensino, a resistência da comunidade a outras pessoas que não as do local, alguns indicativos de que a comunidade teve certa dificuldade em se adaptar tendo em vista, a vontade de manutenção de alguns de seus costumes.

Nacionalização em áreas de imigração

Em 1930 tem fim o que a historiografia convencionou denominar de República Velha ou Primeira República. Tem início, então, o governo de Getúlio Vargas, o qual na história política do país está subdividido em três momentos, governo provisório, constitucional e o Estado Novo.

O Estado Novo é instaurado em 1937, através do qual as políticas para a Nacionalização do Ensino foram efetivadas, embora já houvesse um discurso anterior a isso. No plano político educacional, nesse período, o Ministério da Educação estava ocupado por Gustavo Capanema, sendo implantada uma série de reformas, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino.

Após a posse de Getúlio Vargas em 1930 e a instalação do governo provisório foi criado o Ministério de Saúde e Educação Pública, indicando Francisco Campos para assumir a nova pasta, o qual baixou sete decretos, os quais ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos. Com essas medidas, fica evidente a preocupação do governo novo em tratar a educação como questão nacional nos diversos níveis (SAVIANI, 2007). Para Xavier (2005), desde o início do governo Vargas, a concepção da educação como um problema foi usada para justificar uma intervenção do Estado na educação, sendo a escola um dos meios para a proliferação do nacionalismo.

Durante o período do Estado Novo – 1937 a 1945 – a política educacional se orientava pelos aspectos constituintes desse, ou seja, centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. Dessa forma, a política para a educação se desenvolve de modo autoritário. Com o propósito de reforçar o nacionalismo nos currículos escolares deu-se importância aos estudos de educação física, ensino da moral católica, educação cívica por meio da história e geografia do Brasil. Foram criados órgãos federais tais como o Ministério da Saúde e Educação Pública no ano de 1931, o Conselho Nacional de Educação no mesmo ano, a Comissão do Ensino Primário em 1938, o Fundo Nacional do Ensino Primário no ano de 1942, entre outros órgãos (HILSDORF, 2003).

De acordo com Weiduschadt (2009), uma política não consegue ser implementada se não houver uma série de fatores que a legitimem. Conforme a autora, antes de 1930 já havia iniciativas para a implantação dessas políticas nacionalizadoras.

Dentro desse ambiente, o Brasil, substancialmente no período do Estado Novo intensifica essas políticas, bem como os mecanismos de controle, pois, algumas medidas nacionalizadoras já existiam, porém ainda sem uma fiscalização tão forte.

Para Weiduschadt (2009) os imigrantes de origem alemã possuíam uma organização escolar para seus filhos, tendo escolas comunitárias étnicas e confessionais e nestas privilegiavam a língua alemã. Havendo, dessa forma pressão nessas localidades para cultivar a nacionalidade brasileira. Entretanto, conforme a autora, se por um lado, havia a imposição à nacionalização, por outro, não havia ainda antes da década de 1930 a fiscalização em todas as escolas. E na década de 30, o governo de Getúlio Vargas criaria as condições e mecanismos favoráveis para efetivar a nacionalização.

Conforme Corsetti et al (2007), as políticas para a nacionalização do ensino tiveram impacto, sobretudo, nas regiões de colonização Italiana e Alemã. Sentiram os efeitos dessa lei as escolas étnicas, confessionais, comunitárias ligadas a grupos étnicos, os quais tinham interesse na manutenção de seus costumes e de sua língua ou dialeto.

No estado do Rio Grande do Sul o movimento de nacionalização teve fortalecimento, juntamente com a repressão, na figura de Coelho de Souza, Secretário de Educação do Estado (WEIDUSCHADT, 2009). Para Schwartzman et al (1984) o interventor do Estado do Rio Grande do Sul, Cordeiro de Farias, cumpriu à risca o programa de fechamento das escolas ligadas aos grupos étnicos, nomeando diretores brasileiros para estas.

Conforme Kreutz (2000), para entender o processo educacional relacionado a imigrantes é necessário atentar não só para as diferenças entre as diversas etnias, mas também entre a mesma etnia em regiões diferentes.

Para Seyferth (1999), a partir de 1937 foram tomadas medidas coercitivas no sentido de nacionalizar as comunidades étnicas imigrantes. Segundo a mesma autora, no sul do país a colonização produziu colônias de diversas etnias tais como, italiana, alemã, polonesa, ucraniana, permanecendo, algumas, ainda na década de 1930 menos assimiladas.

Todos os grupos étnicos, tanto nas áreas de colonização como nas cidades formaram sua etnicidade. E dessa forma, ficaram propícias às políticas nacionalizadoras. O grupo étnico, para o qual teve maior repercussão a nacionalização e assimilação implantada pelo Estado Novo foram os alemães, mas isto não significa que essas normativas não tiveram impacto em outros grupos étnicos. Por ser um grupo mais

“resistente” as assimilações, por ter escolas étnicas em maior quantidade e por divulgarem a germanidade tiveram mais visibilidade nesse contexto de nacionalização. Ao se dirigir ao grupo imigrante italiano a autora se refere à construção do sentimento de *italianità*¹ (italianidade) em parte construído pela Igreja Católica (SEYFERTH, 1999).

Ainda utilizando das reflexões de Seyferth, a luta pela italianidade resultou em organizações comunitárias, as quais incluíam a escola italiana, além de associações beneficentes e recreativas, comunidades religiosas.

No que tange aos imigrantes italianos, a maior concentração no RS foi na região serrana do estado, mas houve também, em menor escala, em outras regiões, como por exemplo, em Pelotas, porém com algumas diferenças significativas em relação à região da serra gaúcha. A principal delas é a cidade de Pelotas já estava estruturada quando esses imigrantes chegaram e isso pode ter influenciado nas questões educacionais. Não foi uma cidade constituída a partir da imigração, conforme Caxias, Bento Gonçalves e Garibaldi, por exemplo. Os imigrantes vieram para colonizar pontos vazios demograficamente, tais como na região serrana do Estado do RS, entretanto Pelotas já era uma cidade constituída.

No município de Pelotas foram analisados dois periódicos: os jornais “Diário Popular” e “A Opinião Pública”, a partir dos quais foi possível perceber o que era noticiada sobre essa temática da nacionalização. Nesses, percebemos discursos acerca da importância e necessidade de nacionalizar. E posteriormente anúncios de instituições escolares fechadas por descumprirem as normativas. No ano de 1938 há uma notícia abordando essa questão em todo o estado do Rio Grande do Sul, conforme a matéria estava sendo redigido um projeto de nacionalização do ensino para as escolas, principalmente as alemãs, italianas, polonesas e israelitas (DIÁRIO POPULAR, 29/03/1938 p. 1). Ao longo de todo esse ano encontram-se reportagens sobre a necessidade e a importância de nacionalizar.

Além do mais, nos relatórios da intendência municipal, há um discurso acerca da nacionalização do ensino, trazendo, inclusive, exemplos de escolas e professores que desrespeitavam essa normativa. Os relatórios trazem esses dados referentes às escolas que ministrariam o ensino na língua alemã, porém conseguimos visualizar como a imprensa estava noticiando esses acontecimentos.

¹ Sobre o sentimento de italianidade, Luchese (2007).

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

Ainda sobre a nacionalização do ensino são veiculadas notícias sobre as comemorações da Semana da Pátria no município de Pelotas e a participação das escolas nessas festividades. Para exemplificação, no ano de 1940 no programa de festas organizado para comemorar a Semana da Pátria há uma hora programada para um “grande desfile de todas as escolas particulares, públicas e grupos” (DIÁRIO POPULAR, 01/09/1940 p. 2).

Em 1939 a notícia da Semana da Pátria especifica dizendo que todas as escolas rurais irão participar das festividades, sendo que alguns alunos das escolas rurais de Pelotas irão participar das comemorações na capital do Estado, Porto Alegre (DIÁRIO POPULAR, 31/08/1939 p. 8).

Luchese (2014) argumenta que nas comemorações cívicas, a Semana da Pátria ganhou centralidade, no caso do estado do Rio Grande do Sul uma das mais importantes iniciativas foram às comemorações da Semana da Pátria na capital do estado com a participação dos “coloninhos”. Conforme a autora, esses eram também chamados de “gauchinhos” sendo recebidos pelo governador do estado. A autora trata sobre os imigrantes de origem italiana concentrados na região serrana do estado do RS. Porém, é perceptível através da análise dos periódicos que no município de Pelotas alunos das escolas rurais também participavam dessas festividades numa forma de nacionalizar essas comunidades imigrantes. Segue a notícia:

Já se encontram em Pelotas quarenta dos coloninhos que vão a Porto Alegre assistir às festas da Semana da Pátria.

Alunos da zona colonial vão a Porto Alegre para as comemorações da Semana da Pátria. Colégios de Santa Silvana, Morro Redondo, 3º distrito (DIÁRIO POPULAR, 24/08/1940, p. 8).

Não há detalhamento de quais escolas os alunos iriam á Porto Alegre para as festividades e tampouco menção sobre a Escola Garibaldi, entretanto o que se torna significativo observar é o fato desse indicativo no jornal de que as escolas participavam das comemorações. Dois pontos são importantes, um deles é a ida desses alunos as comemorações em Porto Alegre e, o segundo, o jornal reproduzir essas informações numa tentativa de mostrar o quanto interessante e importantes eram esses eventos. Ao correlacionar com as entrevistas realizadas percebe-se, através das narrativas, que havia na Garibaldi festividades na semana da pátria, realizadas na localidade da Colônia Maciel. Conforme as narrativas havia desfiles durante toda a semana na frente da Escola Garibaldi, “naquela época, quando era sete de setembro, eles desfilavam, a gente

marchava, agora meio terminou tudo, tem ainda, mas aqui na colônia no colégio, não tem mais isso. Tinha assim, os tambores, os que batiam para marchar, tudo assim. No colégio fazia-se aquele circulatório ali” (O. C. 2015).

Luchese (2014) tratando da Região Colonial Italiana escreve que a nacionalização atingiu de diversas maneiras os imigrantes italianos. Conforme a autora, o grupo dos italianos foi menos reprimido em relação a outros grupos, entretanto não se pode deixar de notar que as medidas foram sentidas.

Uma das práticas de nacionalização na região foi a mudança dos nomes de praças, ruas, escolas, localidades, distritos modificados. As denominações que lembravam a Itália foram substituídas por pessoas e eventos considerados importantes para a história brasileira. Uma das medidas centrais foi à questão linguística e a utilização a partir de então do português (LUCHESE, 2014). E, dentro dessa conjuntura está o ensino na língua portuguesa.

Nas entrevistas do banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel – MECOM –, essas demonstram que durante a 2ª Guerra Mundial foi reprimido o idioma italiano, segue abaixo algumas dessas memórias:

Pesquisador (P)²: O senhor começou falando italiano?

Entrevistador (E): É. A minha vida eu comecei só sabendo falar italiano. Depois que eu entrei na escola é que eu aprendi a falar em brasileiro. Mas até a guerra, minha mãe e meu pai deixavam nós falar italiano à vontade. Depois que deu aquela guerra, eu não sei o que houve naquele tempo. Ela não queria que nós falássemos mais italiano em casa. Nós brigávamos, mas não adiantava nada. Nós sempre falávamos, e eles não. O pai e a mãe, ele começou a falar em brasileiro. Se não era só italiano. Só italiano (MECOM 4³).

P= Queria perguntar pro senhor, quando é que deixaram de falar italiano?

E = Deixaram? Isso aí foi indo, foi indo, devagarzinho, foi pararam, e pararam né.

P = Teve alguma coisa a ver com guerra?

E = Era 45, foi em 45... 45 que era meio proibido falar em italiano, depois proibiram os alemães também de falar em alemão. Mas os italianos não foram perseguidos. Mas houve, eles não gostavam muito que o cara falasse o italiano, foi nesta última guerra que brigo Alemanha e Itália tudo junto (MECOM 2).

P= Era proibido falar em italiano?

E = Sim, era proibido.

P = Ah então foram perseguido também.

E = Proibiram também, italiano, era proibido [...] (MECOM 3)

² Essas entrevistas que são acervos foram utilizadas da maneira que estavam transcritas, porém optou-se por referir o pesquisador pela letra **P** e o entrevistado pela letra **E**.

³ Nas entrevistas do banco de imagens e sons do MECOM optou-se por não identificar os sujeitos entrevistados e sim nomeá-los com a sigla “MECOM” seguidos da numeração.

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

Em outra narrativa o entrevistado diz que já não se fala mais o italiano. “**P:** E o senhor se lembra do italiano, ou esqueceu? **E:** Não... muito pouquinho. A gente perdeu aquele ritmo. Perdeu” (MECOM 4).

Uma das entrevistadas fala sobre a leitura de livros em italiano, os quais teriam vindo da Itália com seus pais ao imigraram para o Brasil. Essa mesma pessoa ainda fala sobre terem todos os irmãos aprendidos com seu pai, segundo a entrevistada: “**E:** Nenhum é analfabeto, todos sabem ler e escrever, mas aprenderam com ele. Ele passou para a gente o que sabia. Ele tinha muitos livros, tinha uma gaveta cheia de livros [escritos em italiano]” (MECOM, 11).

Com esse trecho, podemos perceber que na época logo após a vinda dos imigrantes para a região havia algumas iniciativas do ensino em língua italiana. O que denota que ao menos no início do período da colonização a língua italiana esteve mantida.

Sobre o ensino escolarizado na localidade ressaltamos a seguinte fala:

P = E a aula era tudo em português assim? Em brasileiro...

E = Tudo em brasileiro.

P = Não era em italiano?

E = Não, nada. Deus o livre, nem podia abrir a boca em italiano (MECOM 1).

Brito (2006) também esclarece que durante os anos de 1938 e 1939 o governo brasileiro procurou inviabilizar as escolas etnicamente diferenciadas, por meio de algumas medidas tais como, a colocação de nomes brasileiros nas escolas localizadas em regiões coloniais, na direção das escolas deveriam ser brasileiros natos, o português como língua a ser utilizada, entre outras. Além disso, também houve a inclusão no currículo das disciplinas de história e geografia do Brasil, educação moral e cívica e educação física, ademais, deveria se ter atenção com o uso dos símbolos nacionais e as comemorações das datas pátrias.

Seguindo nessa linha de raciocínio, é possível refletirmos acerca da localidade e da escola pesquisada, Colônia Maciel e Escola Garibaldi; primeiramente é necessário novamente pontuar que a Garibaldi sempre foi uma escola pública, o que de certo modo já nos faz pensar que estaria alinhada ao que o poder público pensava. Entretanto, algumas problematizações podem ser levantadas a partir da análise do contexto e das fontes consultadas. A primeira delas diz respeito ao próprio nome da escola – “Garibaldi” -, inicialmente, por se tratar de uma colônia formada por italianos foi escolhido para a escola e para “patrono” da escola, o nome de um mito na historiografia, Giuseppe

Garibaldi. Todavia, o nome permanece até os dias atuais, o que pode de certa maneira estar relacionado com a ligação entre comunidade local e escola, visto que o grupo era de descendentes italianos e deu-se a escola o nome de uma figura importante. Pode-se questionar o porquê da Garibaldi ter esse nome, bem como manter até os dias atuais.

Ao analisar os relatórios do município de Pelotas percebe-se que quando da criação de escolas municipais, o intendente traz a seguinte fala: “procurei homenagear nos institutos de ensino figuras insignes da nossa collectividade, designadamente aquellas que se devotaram à nobre missão educativa” (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1928, p. 97). Nessa frase nota-se que o administrador se preocupa em registrar como eram escolhidos alguns nomes de escolas, homenageando os que haviam contribuído para a educação.

Souza (1998) escrevendo sobre os grupos escolares da Primeira República no Estado de São Paulo, traz que o estado a fim de captar recursos para a instrução designava o nome das escolas àqueles que contribuíssem para as instituições. Como aludido antes, o município de Pelotas também se utilizou dessa prática. Dentro dessa lógica poderia o nome da Escola Garibaldi estar ligado à própria comunidade ter ajudado na construção da instituição e por isso o nome homenageando um personagem importante italiano. A indagação maior é como, mesmo durante o período de nacionalização o nome foi mantido. Por outro lado, é necessário ponderar que Giuseppe Garibaldi é considerado um personagem importante também na história brasileira, “o herói dos dois mundos” e por isso, seu nome na instituição escolar não representava ameaça a campanha de nacionalização. Além do que, no período republicano alguns personagens da historiografia tiveram suas representações ressignificadas o que poderia explicar ter sido mantido o nome da instituição.

Outro ponto interessante refere-se à permanência do professor Rodeghiero na instituição, tendo em vista que este era descendente de família italiana. Infere-se que um dos motivos para a sua permanência na escola esteja relacionado com a sua inserção na comunidade.

Um ponto interessante de observar e trazer para a discussão refere-se à legislação municipal, atos, leis e decretos desse período do Estado Novo, seria de especial relevância compreender localmente, como o município esteve envolvido nesta política educacional da nacionalização do ensino. Porém, é oportuno registrar a dificuldade no que tange a preservação dessa documentação pelo poder público municipal. Não se

encontra esse material, o qual enriqueceria o entendimento e a compreensão da especificidade local. Essa não preservação abre espaço, ainda que breve, para a discussão da salvaguarda de documentos que não são mais utilizados cotidianamente, mas se configuram como importantes fontes para a pesquisa histórica e o ofício do historiador.

Como a Escola Garibaldi esteve sempre ligada ao poder público os aspectos da nacionalização estiveram mais presentes desde o início da instituição, dessa forma, na época da nacionalização do ensino está não passou por tantas restrições quanto as escolas étnicas, por exemplo. Entretanto, por estar situada numa região de imigração o sentimento de italianidade esteve presente e é possível perceber que ainda se faz presente nos dias atuais na região. Nesse sentido, algumas considerações são necessárias, primeiramente e principalmente o fato do professor José Rodeghiero ser da localidade e do mesmo grupo étnico proporcionou a manutenção da escola e o apoio comunitário local, mesmo numa instituição pública. Outra questão refere-se ao grupo ser resistente as pessoas que não fossem da localidade, por exemplo, os professores das escolas anteriores a Garibaldi, os quais a comunidade não se identificava, do mesmo modo que com o grupo que se instalou na localidade na década de 1940, para construir a ferrovia no local, também gerou alguns conflitos com a comunidade, assunto esse que será melhor detalhado.

Essa ferrovia ligou os municípios de Pelotas e Canguçu (município vizinho à 48 quilômetros) e se configurou, na época, como o principal meio de deslocamento dessas pessoas de uma cidade para a outra e também da zona rural para a urbana. Para a construção dessa, vieram pessoas externas à Colônia Maciel. Como o período foi grande (aproximadamente 10 anos), instalaram-se na localidade familiares desses trabalhadores. Por conseguinte, as crianças dessas famílias foram estudar na Escola Garibaldi. Primeiramente, o estabelecimento dessas famílias na colônia causou “estranhamento” por parte dos moradores locais, visto que a comunidade da Maciel era relativamente pequena, seus membros se conheciam, sendo a maioria oriunda do processo imigratório que ocorreu para a localidade. No que diz respeito à instituição escolar, os entrevistados dizem que essas crianças eram mais “atrasadas” em relação aos demais, conforme a entrevista:

Era tudo tão difícil, com aquela turma, crianças do pessoal da ferrovia, eram muito atrasados, entre crianças não dava conflitos, o professor também não dava chance, fazia obedecer, pode ser que tinha tido alguma coisinha, mas não marcou

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

muito, o professor não dava moleza para ninguém e tinha que ser naquele ambiente que tinha ali tinha que ser. É muito diferente (P.P., 2015, grifos nossos).

Por esse ângulo, é notável que esse grupo imigrante, constituído inicialmente por italianos majoritariamente, foi em alguns momentos mais “reservado” em relação a outras pessoas que não as do local. Assim sendo, é permissível o questionamento sobre o ensino na escola ter sido somente em português ou não. Um dos indícios convergentes nessa vertente seria, como trazem os entrevistados, a questão dos alunos provenientes das famílias instaladas na Maciel serem, de acordo com essas memórias, mais “atrasados” e com mais dificuldade na aprendizagem. Outra reflexão que se junta a essa é a comunidade não ter se adaptado aos outros professores anteriores.

Nesse sentido, há um aspecto identitário envolvido, o grupo constituído devido ao processo migratório para o município em fins do século XIX colonizou aquele espaço, bem como se empenharam na construção e/ou cobrança daquelas instituições consideradas necessárias e importantes, como por exemplo, a Igreja do local e, de certa forma, a escola também esteve imbuída nesse processo. Por esse motivo, talvez se explique a “não abertura” a outros grupos. De certo, não é possível realizar generalizações, entretanto podem ser realizadas algumas discussões acerca do pertencimento étnico.

Antes da criação da Escola Garibaldi em 1928, existiram na localidade outras duas escolas. Uma dessas escolas era comunitária, iniciou suas atividades no ano de 1915 e não se sabe exatamente quando fechou e nem a regularidade das aulas. As informações obtidas através da oralidade⁴ assinalam que, nessa escola, os pais dos alunos subsidiavam o salário do professor para ministrar as aulas. Nesse sentido, quando as crianças já estavam alfabetizadas deixavam de frequentá-la, provocando dificuldade de manutenção e regularidade do estabelecimento educativo nessa localidade. Anterior a essa escola comunitária, existia no local uma escola estadual, a qual foi criada cinco anos antes daquela. Essa escola acabou fechando também por falta de frequência.

No manuscrito produzido por José Rodeghiero, intitulado, pelo professor, de “Histórico da Escola Garibaldi” é descrito, antes de iniciar a escrever sobre a Escola Garibaldi, a chegada dos imigrantes na localidade e a constituição das escolas acima citadas. No documento encontra-se a seguinte narrativa acerca da escola criada em 1910:

Anos depois da fundação da Colônia foi criada no mesmo local onde se acha a Escola “Garibaldi” uma escola estadual sobre a regência do **professor José da**

⁴ Entrevistas com moradores locais e com os profissionais que atuam na escola.

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

Fontoura Grilo, que por alguns anos numa rústica propriedade de pau a pique e barro foi ouvida a sua abalizada voz, **mas pouco apreciada por tenderem aquela gente a conservação da língua italiana, a ponto de tentarem tirar o dedicado professor**. E por falta de frequência em sua escola foi o referido professor [...]. Ficando por alguns anos a Colônia Maciel sem escola (MANUSCRITO, p. 01, grifos nosso).

Uma informação relevante a ser observada nessas referências do manuscrito do professor e que também aparecem na oralidade, é o fato dessas escolas ministrarem o ensino em português, entrando em conflito com os imigrantes de origem italiana, os quais tinham um dialeto próprio e gostariam de manter a conservação da língua italiana. Sendo a escola um ambiente onde o ensino era ministrado na língua portuguesa, havia, além da dificuldade na aprendizagem e na alfabetização, uma questão cultural étnica envolvida no sentido da vontade da manutenção da língua italiana.

Nessa perspectiva, podem-se inferir dois pontos: o primeiro é justamente a importância que essa comunidade dava ao ensino e à escola, criando na localidade uma escola particular onde a própria comunidade subsidiava o salário do professor. Em primeiro lugar, não se tinha a obrigatoriedade do ensino. Segundo, o que se pretendia com a educação na escola era aprender a ler, escrever e realizar as primeiras operações matemáticas, noções essas que, logo fossem dadas, não havia mais a necessidade de continuar na escola.

O segundo ponto diz respeito a essa incompatibilidade no aspecto linguístico, enquanto a comunidade prezava a língua materna, a escola viria no sentido de trazer o ensino na língua pátria, em português, gerando dificuldades, sobretudo, na alfabetização.

Dessa maneira, essas escolas anteriores à Garibaldi não tiveram duração prolongada, pelo fato da falta de matrícula. Essa “falta de alunos” pode ser explicada, talvez, pela questão do conflito da língua mencionado acima e também pelo fato de que, nesse período, as concepções de educação que se tinha não era a mesma dos dias atuais. Sobre o professor que ministrou aula na escola antes da Garibaldi uma das entrevistas:

P = O senhor não sabe por que motivos esse professor não deu certo lá com os italianos?

E = Olha os italianos não eram fácil, puxa não eram fácil, eles tinham aquelas manias lá deles, e o professor, seguia um sistema e eles tinham outro, aí não deu certo (MECOM 5).

Nesse ínterim, é notável que havia anteriormente ao período de Nacionalização do Ensino no Estado Novo, por parte da comunidade local um interesse que o ensino fosse ministrado na língua ou no dialeto italiano. Outra narrativa oral rememora que:

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

E: Não. Já perdemos tudo. Mas, na nossa venda ali na Maciel, ali no Sanetti (...), nós comprávamos coisa que o pai mandava, em italiano. Nós não falávamos brasileiro. Quando nós íamos na escola, nós era, nós era... era, era ganoso [...] para falar só italiano. Depois entramos na escola e aí começou. O pai e a mãe começaram a dar duro, que não era pra falar italiano, isso que aquilo, aquele outro, aí parou tudo (MECOM 3).

Dessa forma, uma escola e um professor com o ensino somente na língua portuguesa não correspondiam às expectativas da comunidade. Um dado interessante refere-se ao motivo do fechamento das escolas anteriores a Garibaldi: a falta de frequência. Porém, ao analisarmos os relatórios do município de Pelotas encontramos informação de uma escola com 30 alunos no ano de 1915, o que denota que havia alunos na localidade para frequentar a escola e mesmo assim essa acaba fechando. Claro que esse é um número presente no relatório e a realidade do número de alunos poderia ser outra. Observa-se, a partir do livro de atas da Escola Garibaldi, que, no início das aulas em 1929, a escola contou com um número significativo de alunos, a saber, 37 alunos, sendo 33 no primeiro ano e 04 no segundo. Com isso pode-se perceber que quando é instalada a Escola Garibaldi na localidade há alunos frequentando essa, desde o seu início, conforme se pode ser notado nos livros de atas de exames finais da instituição, o que indica de que havia crianças na localidade para frequentar uma escola, bem como os havia interesse da comunidade na educação de seus filhos. A partir disso, é permissível algumas reflexões, primeiramente essas escolas anteriores não terem logrado êxito pode estar relacionado com a identificação com o professor que ministrava essas aulas, por questões étnicas, por exemplo, aliado a vontade desse grupo na manutenção da língua italiana, sendo que a escola viria como um meio de assimilação.

Nesse ponto pode-se refletir sobre a comunidade não querer colocar os alunos na escola, o que pode ser indicativo de dois tópicos, um dos motivos diz respeito a essa discussão sobre o ensino ser em português ou em italiano, e outro, relacionado com o primeiro, diz respeito à inserção do professor na comunidade, o que pode ser perpassado por questões de identidade, sobretudo étnicas.

A continuidade da Escola Garibaldi sem interrupção deve-se a figura pessoal do professor José Rodeghiero e o fato dele permanecer na instituição liga-se a vinculação do docente na comunidade. Tendo em vista, que além de ser da própria comunidade, o grupo se identificava por questões étnicas e religiosas e o professor participava das questões locais, tais como podemos identificar nos jornais, o envolvimento do professor com a “Sociedade Cooperativa Vitivinícola”, uma associação que tratava da plantação de uvas e

fabricação de vinhos, onde o professor tinha as funções de secretário e orador nos momentos necessários.

Em entrevista com os filhos do professor José Rodeghiero, estes trazem a seguinte fala:

E: Então esse colégio era particular, ele tinha muitos alunos que pagavam, aí depois o governo deu um subvenção para ele, pagava uma parte por mês para ele, para ajudar, **mas aí depois na Maciel tinha um professor que era brasileiro e não deu certo com os italianos** lá. Um dia o povo, não sei talvez já tinha prova escrita naquele.

E: Fala qualquer coisa no histórico.

E: É, eu sei que foram tudo de porrete lá, para dar no professor, então, naquele tempo ainda não era prefeito, era subtenente, foi lá onde o pai lecionava, lá na casa dele, em Campos Lima, em Caneleira e disse: **olha tu tens que ir para a Maciel, é o único que pode acertar aqueles italianos**, então o pai foi para lá, mas aí depois teve que fazer concurso para se efetivar lá (MECOM, 5, grifos nosso).

Nesse trecho, pode-se notar que os filhos do professor abordam essa questão de que o professor “brasileiro” não deu certo com os italianos e assim o professor Rodeghiero foi para a Maciel. Nesse momento, é oportuno destacar que esse professor era da região, descendente das primeiras famílias de imigrantes italianos que chegaram no local. É necessário problematizar que essa é uma narrativa dos filhos falando sobre seu pai. À vista disso, compreende-se que havia por parte da comunidade resistências quanto aos professores tidos como “brasileiros”.

Dessa forma, fica visível que havia por parte do grupo local certa resistência no que se referem a essas iniciativas escolares anteriores a Garibaldi, principalmente tangenciada por questões étnicas linguísticas.

Outro aspecto interessante de ser observado é o fato de os outros dois professores anteriores aos professores Rodeghiero não serem de origem italiana, o que pode ser um indicativo dos motivos pelos quais essas aulas não lograram êxito.

Já na Escola Garibaldi ao analisar os documentos da escrituração escolar identifica-se uma fiscalização na escola por parte do poder público. No manuscrito escrito pelo professor é mencionado sobre os relatórios enviados a Diretoria de Educação, sobretudo os alusivos a Semana da Pátria. Ao olharmos os livros de atas de exames finais e de disciplinas escolares dessa época percebe-se também esse controle e fiscalização. Da mesma forma, ao analisar os índices de aprovação escolar, percebe-se que o maior percentual de reprovação dos alunos nos exames finais é justamente no período do Estado Novo. O que pode ser indicativo de um maior controle nesse período e

de uma exigência maior na alfabetização e talvez a questão da língua dificultasse um pouco.

Sobre as disciplinas escolares, ao estudar os livros de disciplinas da Garibaldi percebe-se que durante o período do Estado Novo as disciplinas de história pátria, geografia e educação moral e cívica foram sempre ministradas.

Esses livros, conforme os relatórios seriam controlados pela administração municipal. Observando as anotações nos livros da Escola Garibaldi, percebe-se a fiscalização nos documentos, pois é possível encontrar anotações das pessoas que fiscalizavam esses livros, o que denota vigilância por parte do poder público em relação às escolas.

Algo recorrente na escola, nesse período, são as visitas por parte da administração municipal e da Diretoria de Educação. O professor registra essas visitas como algo positivo que demonstra, na sua visão, uma preocupação e uma dedicação do poder público com essa escola. Entretanto, essas visitas se efetuavam, acredita-se, mais como uma forma de fiscalização do ambiente escolar, visto que, nessa época, havia de forma mais acentuada essa inspeção nas instituições escolares, sobretudo nesse período do Estado Novo.

Nesse período, havia uma série de documentos necessários a serem enviados à Diretoria de Educação. Encontra-se nos registros da Garibaldi menção a essa obrigatoriedade de enviar a documentação exigida, conforme pode ser notado no escrito do professor: “como nos anos anteriores também neste foi enviado Relatório geral a Diretoria de Educação e sistematicamente feito Relatório da Semana da Pátria” (MANUSCRITO, p. 05).

Ao entrevistar alunos do professor Rodeghiero, os quais estudaram na instituição durante a década de 1940 estes rememoram as festividades da Semana da Pátria na localidade, os desfiles realizados durante toda a semana, alguns entrevistados atribuem à figura do professor essa organização. Conforme as narrativas havia desfiles durante toda a semana na frente da Escola Garibaldi, uma entrevistada relembra:

Que eu lembro só tinha a semana da pátria. Na semana da pátria eram 7 dias marchando na estrada, nos íamos até a ponte da estrada de ferro e voltava marchando, e tinha os guris que tinham os tambores e todos com um “V” de fita verde e amarela no tapa pó. Ele [o professor] era muito ativo para isso [...] (C. M. E. 2015).

Em relação a essas festividades da Semana da Pátria pode-se refletir sobre o período em que esses alunos estavam na escola, década de 40 do século XX, onde a política de Nacionalização do Ensino era bastante forte e necessária segundo os pensamentos da época. Os entrevistados relembram de uma forma saudosista desses desfiles da Semana da Pátria, como sendo algo festivo e bonito e que hoje não há mais na localidade.

Encontramos um documento do poder público municipal, da Diretoria de Educação de Pelotas do ano de 1942, a portaria de número 12, a qual aborda sobre essas festividades:

Nas festas cívicas, que são os grandes dias santos da Pátria, é obrigatório o comparecimento de todos os professores e alunos, sob a pena de lhe ser contada falta nesse dia, (artigo 224, XV, do decreto Lei 1715, de 28 de outubro de 1938. Excetuam-se, aqui, os que estiverem legalmente licenciados ou dispensados. O programa dessas festas será mandado a Diretoria com 3 dias de antecedência (PORTARIA Nº 12, 1942).

Outro ponto importante refere-se ao aspecto linguístico, sendo assim, um dos itens constante no roteiro das entrevistas questionava se o ensino era em português ou em italiano (dialetos). Todos os entrevistados responderam que na escola sempre se falou em português, o uso do italiano era restrito ao ambiente doméstico. Nesse sentido, é válido ponderar que os entrevistados falam da década de 1940, onde eram proibidas e reprimidas as manifestações de grupos “estrangeiros” – imigrantes – e o ensino em outra língua que não o português. Sendo assim, no período em que os entrevistados dessa pesquisa estudaram na instituição escolar era muito difícil o ensino ser ministrado na língua italiana. Entretanto, não se podem fazer generalizações de que em outros momentos sempre foi assim.

A partir do exposto acima, pode-se perceber a partir das fontes mobilizadas como se deu nesse espaço geográfico da Colônia Maciel as políticas para a nacionalização do ensino. Mesmo, a Escola Garibaldi sendo uma instituição pública, por estar situada numa área de imigração esta foi um contribuinte para a assimilação, visto que o ensino, por exemplo, até onde conseguimos observar nas fontes era na língua portuguesa.

Finalizando

Com o propósito de discutir e analisar a nacionalização do ensino na localidade na Escola Garibaldi na localidade da Colônia Maciel é construído esse texto. O qual teve por

objetivo delinear a partir das fontes analisadas alguns pontos para discussão ainda que persistam algumas indagações.

Dessa forma, à guisa de conclusões sistematiza-se o exposto até aqui. Um item diz respeito à restrição no uso da língua italiana durante o período do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial. O que denota a vontade do grupo na preservação do uso do idioma. Bem como, as outras duas escolas anteriores a Garibaldi terem fechado, mesmo tendo crianças na localidade. Nesse sentido, reforçamos as questões étnicas identitárias, podendo ser demonstrativo de que o grupo teria interesse na manutenção de seus costumes, bem como no ambiente escolar a não adaptação com professores de fora. Sendo as escolas anteriores fechadas com o motivo da falta de frequência, conforme se procurou demonstrar acima se infere que essa “falta de alunos” era mais ocasionada pela falta de identidade da comunidade com os professores do que com não ter crianças na localidade. E quando então o professor Rodeghiero assume a recém-criada escola pública na Colônia Maciel há uma regularidade no que tange a continuidade do ensino.

Outro item merecedor de destaque é a resistência que o grupo local tinha com outras pessoas externas a localidade, tais como os trabalhadores da estrada de ferro, havendo conflitos tanto em um contexto mais geral quanto na instituição educativa. A lembrança dos entrevistados sobre esse período é evocada sempre a partir dessa tensão entre os dois grupos.

Como se pode observar através das fontes mobilizadas é notável que houve na Escola Garibaldi um controle e uma fiscalização nesse período do Estado Novo nos documentos da escrituração escolar. Sendo o professor encarregado de enviar para os órgãos competentes a documentação exigida e da mesma forma, eram realizadas celebrações durante as datas cívicas, tais como a Semana da Pátria.

Com isso, fica compreensível que as políticas nacionalizadoras se fizeram presente na localidade da Colônia Maciel, assim como na Escola Garibaldi. Decerto que a instituição escolar não foi atingida pela Nacionalização do Ensino da mesma forma que, por exemplo, as escolas étnicas, até mesmo por ser uma escola situada dentro da esfera pública de ensino, entretanto se fez presente controle e fiscalização.

Por fim, é necessário mencionar que só houve nacionalização para aqueles que, de acordo com o pensamento da época, precisam ser nacionalizados. Se não houvesse resistências e/ou interesse na manutenção de alguns dos hábitos culturais e da própria língua falada não haveria necessidade de nacionalizar esse grupo imigrante. De acordo

com o apresentado, o grupo da localidade da Colônia Maciel foi resistente a algumas situações, podendo estar relacionada com a vontade de manutenção de seus hábitos ou sua língua materna, o que mostra a necessidade de nacionalizar esse grupo por meio de medidas nem sempre tão coercitivas e agressivas quanto para outros grupos imigrantes, como por exemplo, a etnia alemã. Porém, se fez presente na localidade, a restrição ao uso do idioma, na instituição escolar, os desfiles cívicos, as disciplinas escolares ministradas, bem como o controle na fiscalização desses documentos, indicando que a instituição escolar não estava dissociada do contexto da época.

Referências

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. (2006). A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, I. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) *Navegando pela história da Educação*. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html. Acesso em 20 de março de 2016.

C. M. E. depoimento [ago. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

C. O. depoimento [jul. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais. In: MICHELON, Francisca Ferreira; FERREIRA, Maria Letícia Mazzuchi (orgs.). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E TRADIÇÃO, 4, 2010. *Anais...* Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010.

CORSETTI et al. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da Nacionalização do Ensino (1930/1945). *História da Educação*, n. 23, p. 173-192, 2007.

DIÁRIO POPULAR. *Edições de 1928 a 1950*. Bibliotheca Pública Pelotense, Pelotas/RS.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. Cengage Learning Editores, 2003.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159-176, 2000.

LUCHESE, Terciane Ângela. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945). In: QUADROS, Claudemir de (org.) *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria, RS: editora ufsm, 2014, p. 191-232.

MANUSCRITO. Histórico da Escola Garibaldi escrito por José Rodeghiero.

MECOM. Banco de imagens e sons do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, 2006.

P. P. depoimento [jul. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1928 pelo Intendente Augusto Simões Lopes, Off. Typ. Do “diário popular”, 1928.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. *Repensando o estado novo*. Rio de Janeiro: FGV, p. 199-228, 1999.

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

WEIDUSCHADT, Patrícia. A nacionalização do ensino no contexto imigratório. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL RIO GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15, 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: ASPHE, 2009.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Educação* (UFSM), Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 105-120, 2005.

OS REGISTROS OFICIAIS DA ESCOLA IPIRANGA (1960 A 1980): EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA ESCOLA DO CAMPO

Renata dos Santos Alves
Universidade Federal de Pelotas
renatasalves@gmail.com

Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo:

Neste escrito priorizamos análises e reflexões traçadas a partir de Livros de Atas, Documentos de Matrícula e outros registros oficiais da Escola Ipiranga (Pelotas/RS). Tais documentos encontram-se em Banco de Dados organizado em parceria pelo Núcleo Educamemória (IE/FURG) e pelo Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/FaE/UFPel). Tais fontes 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 ao que concerne a presença da disciplina de Moral e Cívica no currículo da instituição e sobre as práticas desdobradas a partir da disciplina. Questionamos a pertinência e relevância de tais práticas no contexto da instituição

Palavras-chave: Cultura Escolar; Práticas Educativas; Moral e Cívica.

Considerações iniciais

Os documentos de escrituração escolar que fazem parte do arquivo das instituições estão permeados por uma cultura escrita com necessidades de registro, listagem e organização de fazeres. Normas, currículos, tempo e permanência, espaços e a distribuição do tempo educativo estão presentes quando nos detemos à leitura de documentos de escrituração escolar. Os arquivos de escrituração escolar caracterizam-se por representar 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. 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.

Diante da afirmação, este artigo traz a discussão análises sobre aspectos da cultura escolar da Escola Ipiranga narrados por documentos oficiais da mesma. Entre eles Livros de Atas e Fichas de Aproveitamento Escolar. Do conjunto de dados destacamos análises ao que concernem práticas cívicas no contexto da instituição. Assim, inicialmente o escrito traz reflexões acerca do uso de documentos de escrituração escolar na pesquisa historiográfica, seus limites e potencialidades. A seguir esboçamos o contexto em que a instituição em estudo está inserida narrando dados que esboçam a cultura escolar. Em seguida, pretendeu-se selecionar e analisar a materialidade da Educação Moral e Cívica no interior do cotidiano escolar. Por fim, objetivou-se delinear algumas considerações a partir da análise dos dados advindos de documentos da escrituração escolar da instituição.

Dentre outras questões é possível inferir que o Estado detém o poder simbólico para impor, regular e inspecionar os fazeres das instituições, por meio de decretos, leis e regulamentos, mas também por mecanismos específicos como a materialização da influência do Estado em documentos oficiais das escolas. Tendo em vista tais colocações, aqui intentamos realizar o exercício de reflexão quanto à influência e repercussões das ações simbólicas e, em grande medida, coercitivas que fundamentam os instrumentos de imposições do Estado na formulação de uma legislação escolar que intencione a homogeneização dos saberes educativos e a uniformidade dos livros, dos tempos, dos calendários, dos currículos e das escritas escolares.

Documentos de escrituração escolar como fonte para a pesquisa histórica

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 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.

A escrita utilizada como instrumento de legitimação de práticas nos cotidianos escolares foi um dos principais instrumentos 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. Desta forma a legislação educacional como importante fonte de pesquisa, à medida que seu entrelaçamento com a análise de documentos oficiais da escola permite observar e definir as ações que normatizam e institucionalizam o funcionamento da própria escola.

As práticas que normatizam o espaço da escola evidenciam a produção de um habitus. O habitus é uma subjetividade socializada. Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma concessão social, e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através de interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica é essa coerção que se institui por meio da inculcação das ideias dominantes. A produção do habitus escriturístico no campo da escola constitui uma violência simbólica pelo fato de ser, essencialmente, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação.

Violência simbólica (BOURDIEU, 2007) perpetuada em diferentes tempos históricos das instituições educativas por meio dos instrumentos avaliativos e prescritivos do fazer escolar. Ao discorrer sobre as relações entre instituições educativas

Imigrantes e imposições estatais no estado do Paraná, Renk (2012) salienta a importante representatividade do poder simbólico do Estado nos fazeres pedagógicos dos professores. Nesse sentido coloca a autora:

[...]. Nas primeiras décadas do século XX, no Paraná, a escola contribuiria com a ampliação do sistema escolar e também da higienização das massas. O Estado passou a controlar os fazeres pedagógicos dos professores e o cumprimento das determinações legais, através da Inspeção de Ensino. (RENK, 2012, p. 226)

Ao falarmos sobre as relações do arquivo escolar com as memórias das instituições 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 descaso com tais artefatos educativos contribui para o esquecimento do cotidiano vivido por diferentes sujeitos que vivenciam e produzem o espaço das instituições: professora, alunos, gestores, funcionários, dentre outros. 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. Portanto, a constante falta de preservação de acervos, aqui em específico dos acervos escolares, constitui-se, para o campo da historiografia, em desafio e na busca constante por suportes da memória antiga.

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 carregados de uma vontade de memória (NORA, 1993) representativos da história de uma instituição, bem como da história educacional local e nacional.

O contexto da docência na Escola Ipiranga: aspectos que produzem a cultura escolar

A Escola Ipiranga situava-se no interior da Serra dos Tapes, distante 70km da sede do município de Pelotas. Conforme documentos localizados a partir de ações extensionistas do Núcleo Educamemória (FURG), a escola já existia na localidade antes de 1960, entretanto, os Livros de Atas e Livros de Matrículas não dão indícios de acontecimentos anteriores a essa data, pois a Ata nº 1 e os dados correspondentes às primeiras matrículas registradas nos livros descrevem o início do ano letivo no segundo semestre sem fazer referência à situação anterior.

Conforme estudos de Kreutz (1994), grande parte das escolas da região tem origem nas ações de educação comunitária. Contudo, na década de 1960 ocorrem mudanças significativas nas formas de organizar e de pensar a escola dos meios rurais do Rio Grande do Sul com o programa “Nenhuma Criança Sem Escola no RS” do então governador, Leonel Brizola. Com objetivo de efetivar uma política que demarcasse a presença do Estado e subsidiariamente erradicasse o analfabetismo, que estava concentrado no mundo rural, um amplo investimento em estruturas escolares foi realizado. No caso da região estudada, a instituição comunitária deixou de existir (também por consequência da força das leis de 1938) e em seu lugar criou-se uma escola pública primária: a Escola Ipiranga. Cabe salientar que há lacuna de dados entre o ano de 1938 e a criação da *brizoleta* no local no ano de 1960. Nesse sentido, não possuímos, neste momento da pesquisa, dados e fontes que nos auxiliem a compreender o percurso da instituição nesse espaço temporal. O processo de municipalização da instituição em 1960, demarca um período de transição nas formas de gestar e organizar a escola. Nesse ano, portanto, a escola deixa de ter a ação comunitária como principal gestora da educação escolarizada do local e efetiva a implantação de políticas de escola pública no espaço educativo da localidade.

A colonização da região em estudo foi organizada a partir da ação empresarial da colônia particular de São Lourenço do Sul implementada pelo empresário Jacob Rheingantz (1858) que organizou espaços para criação de comunidades de agricultores pomeranos em área que percorre os municípios da Serra dos Tapes (Coaracy, 1957). A região onde está situada a escola em estudo foi uma área de expansão do segundo ciclo da colonização. Estas eram terras que não interessavam fazendeiros e charqueadores

na medida em que não eram apropriadas para criação de gado, pois a Serra dos Tapes compõe-se por grandes elevações com terras recortadas. O espaço fica situado entre a Lagoa dos Patos, o Rio Camaquã e o Arroio Bonito.

O processo de imigração e colonização nesse espaço deu-se dentro da ação de criação do empreendimento particular da Colônia de São Lourenço do Sul, que em diferentes tempos tratou de comprar áreas de terras devolutas ou governamental para revendê-las aos colonos. Havia pré-requisitos estabelecidos em contrato das empresas com o governo provincial para que os imigrantes aqui pudessem permanecer. Um dos pré-requisitos era que os imigrantes fossem, preferencialmente, agricultores. A preocupação em definir a atividade do imigrante relacionava-se à intenção de garantir que o ingresso de imigrantes fosse de um perfil específico: o agricultor.

O grupo humano imigrante residente nessa região é descendente dos povos pomeranos. Também se fazem presentes nesse espaço geográfico, imigrantes (alemães, Italianos, Franceses) que chegaram por força das colônias particulares propostas por pequenos empresários da época (Anjos, 2000), povos quilombolas, na sua maioria negros escravos fugidos das Charqueadas de Pelotas, Portugueses e Espanhóis.

Durante os 44 anos de atuação enquanto instituição pública de ensino, a escola Ipiranga sempre funcionou com classes multisseriadas tendo em média um ou dois professores e 4 ou 5 classes, ou seja, classes correspondentes da alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental, em alguns anos há também turmas de 5ª série. O processo formativo contava com um docente e, em alguns pequenos períodos de tempo, com dois docentes durante o ano letivo. O contexto da multisseriação é um quadro constante no cenário da instituição, mesmo em casos de haver dois docentes, pois as mesmas assumiam duas ou três turmas simultaneamente. Nos 44 anos de atividade da instituição, atuaram 14 docentes e o único caso de permanência de longo prazo se efetivava em virtude de a docente fixar residência, casar e morar na localidade.

No contexto em que se situava a escola percebemos que a dificuldade de acesso ao local é principal fator para a não-permanência de professores. Há de ser considerados, entretanto, outros fatores acrescidos a este. Acrescentamos ao difícil acesso as poucas condições salariais, os escassos recursos para manutenção do prédio escolar, bem como de materiais escolares e, por fim, salientamos a falta de formação específica para o exercício da docência.

Quando observado o contexto da Escola Ipiranga observamos que a sua desativação foi realizada para que uma escola-polo fosse criada na região. Embora o projeto de nucleação escolar no Rio Grande do Sul tenha iniciado no ano de 1992 a escola não é fechada neste período. Para compreendermos o porquê desta ocorrência faz-se necessário retornarmos os dados relativos aos docentes que atuaram na instituição. Nos dados em análise verificamos a longa permanência da professora Zelmira Carvalho na instituição totalizando um período de 25 anos de docência. Após a sua saída só é possível, a partir da análise de documentos de escrituração escolar da instituição, localizar a presença de uma professora: Islaine Marini. Contudo, sem precisões quanto a sua permanência. Dados estes que nos indicam que após a saída da professora Zelmira no ano de 2001, em virtude de sua aposentadoria, a permanência de professores na escola volta a ser uma problemática.

No ano de 2001 há no Livro de Atas da instituição o registro de reunião realizada pela professora Zelmira junto aos pais e com a presença do administrador distrital (Ata nº 165/2001). Nesta reunião a professora deixa claro o posicionamento da comunidade acerca da proposta de nucleação ao colocar como principais pautas da reunião o não fechamento da escola, a urgência de melhoria no prédio escolar, a reivindicação da efetivação da merenda escolar e a contratação de merendeira para o local. Observamos, portanto, o envolvimento da docente com ações que envolviam não apenas a permanência da escola ao local, mas, sobretudo, a qualidade da estrutura e da educação do local.

Percebemos que a partir de suas ações e reivindicações foi possível manter a Escola Ipiranga em funcionamento, mesmo com a política de nucleação tensionando os debates. Entretanto, isto apenas retardou o processo de nucleação. Ainda analisando dados do Livro de Atas, temos o dado de que no mês de junho do mesmo ano (2001) a professora Zelmira se aposenta e uma nova professora assume o cargo na instituição. A sua aposentadoria demarca uma ruptura na trajetória da historiografia da instituição à medida que se perde a figura da professora enquanto referência de representação política da comunidade. Nesse sentido, observamos até o ano de 2004, a presença de outras duas professoras na instituição indicando a não permanência de profissionais. Outro fato a ser considerado é que a reivindicação pela permanência da escola na localidade e a qualidade do ensino ofertado não voltam à pauta das reuniões. Fato que culmina por fim, na desativação da escola em 12 de janeiro de 2004 (Ata nº 173/2004).

Educação Moral e Cívica: incidências no currículo escolar, os símbolos nacionalistas e as resistências pedagógicas

Neste escrito priorizamos análises e reflexões traçadas a partir de registros oficiais da instituição em sua relação com as prescrições estatais advindas, essencialmente, das prescrições colocadas em pauta pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Pelotas. Nossos apontamentos e reflexões se dão no sentido de buscar compreender quais as relações estabelecidas entre práticas cotidianas do fazer da escola e orientações/prescrições advindas dos órgãos públicos do Estado.

Do conjunto de fontes documentais atentamos nossas análises para os dados provenientes de documentos individuais de matrícula e acompanhamento escolar dos alunos e dos Livros de Atas da Escola Ipiranga. O primeiro conjunto de fontes contém documentos individuais de 59 estudantes. Entre tais documentos estão fichas individuais de matrícula, fichas de acompanhamento do rendimento escolar, fichas de aproveitamento escolar e certidões de nascimento. O segundo conjunto é composto por 173 atas. Tais documentos de escrituração escolar datam de 1960 a 2004, ano de encerramento das atividades 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 na maioria dos anos letivos em que a escola esteve em funcionamento. 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 tais como Proclamação da República e Dia da

Independência. E é na análise de tais práticas que iremos aprofundar nossas discussões e análises.

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. Parece-nos correto afirmar que a prática de calendários cívicos é uma pré-definição do Estado. A relação estabelecida entre currículos escolares, práticas educativas e calendários cívicos pode ser percebida em diferentes instituições públicas não sendo, portanto, intervenção presente apenas na história da Escola Ipiranga.

No âmbito do projeto nacionalizador, a educação responsabilizou-se por ser dimensão fundamental ao que concernem o 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. Embora, tais práticas tenham sido modificadas e corporificadas a novas estratégias e instrumentos. Algumas dessas permanências podem ser observadas quando analisamos as transformações ocorridas no currículo da instituição.

No período aqui destacado as disciplinas de Comunicação e Expressão, Integração Social, Ensino Religioso e a disciplina de Educação Moral e Cívica são constantes no quadro curricular, sobretudo na década de 1980. Quando observado o período de 1984 a 1987, temos dois currículos sendo utilizados na escola ao mesmo tempo. Sendo um deles utilizado para a primeira, segunda e terceira série do primário e a segunda grade curricular utilizado nas outras duas séries ofertadas pela escola, a quarta e a quinta.

Quando comparado às duas grades curriculares a primeira observação a ser realizada diz respeito ao tamanho do mesmo. A grade curricular aqui denominada de N° 2, correspondente ao currículo da 4ª e 5ª série, conta com catorze disciplinas. Dez a mais que a grade curricular N° 1, correspondente ao quadro curricular da primeira, segunda e terceira série. Apenas uma das disciplinas coexiste em ambos os currículos: Ensino Religioso. O currículo utilizado nos primeiros três anos do processo educativo é formado por quatro disciplinas de conteúdo inicial, de modo a contemplar a inserção ao ambiente escolarizado, bem como a aprendizagem das primeiras letras e números, o

processo de alfabetização. A tabela abaixo demonstra as disciplinas que, à época, compunham o quadro curricular da instituição:

Tabela 1: Quadro curricular da instituição.

QUADRO CURRICULAR ESCOLA IPIRANGA – 1984 A 1987	
GRADE CURRICULAR Nº 1:	GRADE CURRICULAR Nº 2:
1ª, 2ª E 3ª SÉRIES	4ª E 5ª SÉRIES ¹
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa
Integração Social	Educação Física
Iniciação às Ciências	Educação Artística
Ensino Religioso	História
	Geografia
	Educação Moral e Cívica
	O. S. P. B. ²
	Ciências Físicas e Biológicas
	Matemática
	Técnicas Agrícolas
	Técnicas Comerciais
	Técnicas Domésticas
	Técnicas Industriais
	Ensino Religioso

Fonte: Documentos oficiais da escola. Banco de Dados Núcleo Educamemória e CEIHE.

Podemos observar uma mudança significativa para aqueles que passaram da terceira à quarta série neste período. Queremos salientar aqui a presença das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira (O. S. P. B.), pois iremos nos deter ao longo deste escrito nas determinações legais que as regulamentavam e nas relações que tais determinações estabeleceram com o cotidiano da Escola Ipiranga.

Os dados acima explanados dão conta de descrever o quadro curricular oficial da escola, ou seja, aquele que era oficializado junto a Secretaria de Educação. Para dar concretude ao que quero dizer, vejamos as leis que subsidiavam tal determinação curricular. A obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas de todo o país foi organizada a partir do Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 que previa a inclusão da disciplina nos currículos escolares. Este Decreto-lei foi regulamentado em janeiro de 1971 pelo Decreto nº 68.065. E esta obrigatoriedade só vem a ser revogada em junho de 1993 com a Lei nº 8.663. No corpo da Lei encontra-se a seguinte justificativa:

A experiência de muitos anos tem demonstrado que aquela disciplina, seja pelo seu caráter compulsório, seja pela forma autoritária com que foi determinada e controlada, seja pelo seu conteúdo ideologizante, não conseguiu senão rejeição

¹ A quinta série não foi ofertada no ano de 1987.

² Organização Social e Política do Brasil.

por parte dos alunos de todos os graus de ensino. Nada mais necessário senão suprimi-la dos currículos escolares [...]. (Lei nº 8.663/93)

Há de ser considerado o contexto em que estava situado o país a época dos decretos e leis que subsidiavam o currículo escolar. É preciso considerar, portanto, o contexto do Regime Militar. Na década de 1930, iniciava-se efetivamente a invenção da Nação Brasileira pelo Estado enquanto um projeto único sem espaços para divergências. Entre os anos de 1942 a 1946, o projeto nacional para a Educação foi consagrado nas chamadas Leis Orgânicas do Ensino. No período ditatorial este projeto ganha novas proporções em estratégias do Estado de impor a ideia de nação aos brasileiros a fim de produzir sentimentos de brasilidade e de construir uma identidade nacional para o país. Uma construção que se deu ao longo da República, através de discursos, propagandas, violência, imposições e, sobretudo pela escola.

Nesse sentido, ao explicitar a relação do projeto de nação à educação, o Estado proclamava o espaço da escola como um de seus principais centros de civilidade e patriotismo. Cabendo as instituições de ensino e, sobretudo, aos professores a perpetuação da hierarquia que caracterizava a sociedade, bem como a formação da consciência patriótica dos estudantes. Tais finalidades foram em grande medida exercidas por meio das disciplinas obrigatórias, principalmente pela função exercida pela disciplina de Educação Moral e Cívica: moldar o ser brasileiro, o homem e trabalhador nacional.

Muito embora, a professora não se utilizasse das disciplinas de Moral e Cívica como principais meios avaliadores e cumpridores da regulamentação colocada pela Secretaria de Educação ao que concerne o conservadorismo e ordem proclamados pelo Regime Militar, estes mesmos pressupostos encontram corporeidade em outras estratégias e dispositivos, como, por exemplo, a aplicação do calendário cívico como instrumento promotor de ensino e aprendizagem.

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 histórico. 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:

Foi comemorada a data da Proclamação da República, inicialmente foi cantado o Hino Nacional, ante a Bandeira Nacional com a presença da professora e dos alunos desta escola. (Ata nº 13/1961)

Foi comemorado o dia da Independência do Brasil. Inicialmente foi cantado o Hino Nacional diante da Bandeira brasileira com a presença da professora e dos alunos da escola. Foram recitados versos alusivos a data pelos alunos. (Ata nº 25/1963)

Foi comemorado o significativo dia da Independência do Brasil. Inicialmente houve o hasteamento da bandeira e foi cantado o Hino Nacional em frente a mesma, com a participação da professora e alunos. Logo após, alguns alunos recitaram versos alusivos a data. (Ata nº 43/1967)

Inicialmente foi hasteada a Bandeira Nacional com a presença das professoras e dos alunos desta escola, tendo sido cantado o Hino Nacional. Foi recitado as poesias Conselho Fraternal, Dia de Festa. Foram lidas as melhores composições pelos alunos. (Ata nº 65/1970)

Questionamos: porque a instituição incentivava a prática de leitura de poesias e textos nos dias da Independência, Tiradentes e da Bandeira ao passo que não exercitava o mesmo fazer em outras datas que não tinham o ‘espírito nacionalista’ como foco? Nesse sentido, cabe a reflexão: a República foi a responsável por nacionalizar o ensino nas instituições escolares brasileiras, sobretudo o ensino do português brasileiro como língua materna, da história e geografia nacional. Inferimos que para atingir tal objetivo foi necessário introduzir nas escolas diferentes instrumentos de controle para que fosse possível classificar e regular as práticas educativas cotidianas das instituições. 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 (Ata nº 43/1967; Ata nº 65/1970).

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. De acordo com Almeida,

Os manuais didáticos de moral e civismo colocam em prática, de um modo geral, pressupostos equivalentes aos produzidos pela prática dominante procedentes da competência e do centralismo do Estado Militar. Pressupostos estes que, de acordo com a mística nacional de bem comum, presidiam, pela reorientação da história nacional (exaltação de heróis e símbolos que personificam a consciência coletiva), a produção de um imaginário que justificasse a crença de Brasil Grande. (2009, p. 68)

Utilizando-se da exaltação de valores tradicionais o regime esperava conseguir reproduzir o “espírito nacionalista” desejado, sob os pressupostos de conservação dos pressupostos que regiam e regulamentavam o país e de ordem, o que se traduz em segurança nacional, em garantia de um país, enfim, desenvolvido. Se por um lado, a exaltação de valores tradicionais a partir de símbolos e figuras nacionais fosse avalizada pelo Estado como necessidades, por outro lado, o desejo estava em inculcar a necessidade da modernização do Brasil. Elencando a modernização agrária e industrial como engrandecimento e progresso de toda a nação, algo que estava contido no conceito de desenvolvimento do período militar.

As instituições de ensino foram as principais organizadoras do projeto desenvolvimentista do Brasil ao exercer o papel de conscientizadora e mobilizadora dos alunos na participação na grande obra do bem comum. A consagração de protagonistas a partir da história foi um dos principais elementos utilizados como símbolos da nação para incentivar e fundamentar o cumprimento das ações necessárias para construção do progresso do país. Nesse sentido, buscou-se exaltar não apenas as virtudes dos protagonistas, mas utilizar suas ações como modelo para uma sociedade voltada ao desenvolvimento de maneira que os sujeitos pudessem ver nessas histórias vestígios de seus desejos e aspirações.

A autoridade do herói, provinda de suas *virtudes*, da *nobreza de alma* e de seu *caráter irrepreensível*, traz um elemento irracional próximo da fé, carregando um cunho conformista que atende aos interesses da classe dominante. Assim, os intelectuais orgânicos do regime militar, à medida que sustentam o *culto dos heróis* como *obrigação cívica*, mantêm seus discípulos, endossando seus argumentos com a dignidade das *altas expressões humanas*. (ALMEIDA, 2009, p. 67)[grifos do autor]

Ainda segundo o autor, era preciso que o imaginário dos estudantes fosse manipulado [...] em direção aos valores do novo regime. O que, em grande parte,

realizou-se através da reprodução de uma ideologia legitimada pelo prestígio do herói. [...]. (ALMEIDA, 2009, p. 67). Desta maneira, segundo Almeida, o Regime Militar [...] tratou logo de construir ou de restaurar heróis para avaliar a nova situação, começando com a Lei nº 4.897 de 9 de dezembro de 1965 que declara Tiradentes o Patrono Cívico da Nação Brasileira. [...] (2009, p. 68).

Tendo tais colocações como fundo para nossas análises parece-nos correta a afirmação de que nos pressupostos de exaltação dos símbolos e heróis nacionais encontramos a motivação para, na instituição em estudo, os atos cívicos oficiais serem realizados junto a prática de leitura de textos e poesias alusivos as simbologias das datas nacionais, tendo como principais representantes os heróis da nação e a produção do sentimento de brasilidade.

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. 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 incentivava-se o progresso agrário, progresso tecnológico e a 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 almejado processo de modernização. Compreendemos que a inculcação da ideologia dominante não é processo organizado e semeado exclusivamente nas instituições escolares. Afinal, a inculcação da ideologia é aprendida, reforçada e, em grande medida, perpetuada no espaço da escola. Entretanto, não é originada nele. A inculcação das ideias dominantes tem sua origem no próprio estado e em seus aparelhos ideológicos. Às escolas, como aparelhos de reprodução da ideologia dominante, cabia o papel de produzir ações que traduzissem a ordem desejada a partir de símbolos, signos e das figuras nacionais. Nesse sentido a

[...] figura do herói na ditadura militar foi reorientada para funcionar como engrenagem que acionaria o imaginário social na crença de Brasil Grande e que justificasse o ideal de nação contido no conceito geopolítico. Conformando modelos que potencializassem as ações humanas e as induzissem em favor do desenvolvimento e da manutenção da ordem, buscou-se consagrar agentes cuja

atuação, redimensionadas, respondessem aos pressupostos da Ideologia de Segurança Nacional. (ALMEIDA, 2009, p.94)

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 o hasteamento da bandeira e o entoar do hino nacional aparecem como práticas formalizadoras da ação educativa. Nesse sentido, seguem alguns extratos dos Livros de Atas:

Foi cantado o Hino Nacional ante a bandeira brasileira. (Ata nº 2/1960)

Foi cantado o Hino Nacional ante a bandeira brasileira e foram recitados versos alusivos a data. (Ata nº 28/1964)

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 55/1969)

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 representada pela ação da escola. A própria comunidade, conforme narrativas valoriza como ato oficial processos que tenham estas práticas. O que leva as professoras a perpetuarem seus usos, pois como formalidades serviam para definir valor social ao ato que estava sendo vivenciado. As professoras ao registrarem isso nas atas oficiais também compartilhavam desse princípio da valorização do formal. Se por um lado, usava o registro como estratégia da oficialização por outro ela não registrava com mesmo valor ou até mesmo não considerava como digno de registro as práticas cotidianas vivenciadas na escola sem a referência de oficialidade.

Embora o currículo fosse determinado pelos órgãos educacionais públicos, outros fatores aparecem como determinantes na análise a ser realizada quando nos detemos à observação da aplicação de tais currículos no cotidiano da instituição. Quando observado o preenchimento de dados referente às disciplinas de cunho cívico e moralizante em documentos de acompanhamento individual de rendimento escolar verifica-se que a professora não seguia um preenchimento rígido. Quero dizer com isto que há anos em que a disciplina não é registrada, anos em que os estudantes não obtêm notas e, portanto, não são submetidos a avaliações.

Quando questionada sobre a ocorrência das ações relacionadas a Educação Moral e Cívica e sobre a função da mesma no planejamento da prática escolar a professora narra que práticas como o hasteamento da bandeira nacional e o canto do hino nacional frente a bandeira só deixou de acontecer quando o mastro em que a bandeira era hasteada foi danificado: 'Depois que quebrou o mastro não teve mais. Teve

uma festa na comunidade e um caminhão derrubou o mastro. Ai, não deu mais' (Zelmira, 2015).

O último registro em ata referente a práticas de atos cívicos corresponde ao ano de 1980 (Ata nº 114/1980). Inferimos que a inexistência de registros de tais práticas em anos posteriores relaciona-se a quebra do mastro da escola a medida que o mesmo representa o rompimento com o *pabitus* da normatização das práticas de cunha cívico. Entretanto, é preciso considerar que embora a professora tenha rompido com o *habitus* a partir do rompimento com as práticas de atos cívicos ela não deixou de comprovar o cumprimento da legislação, ou seja, não deixou de registrar a presença de práticas de cunho moral e cívico no espaço da instituição. Percebemos que há, neste período, mudança no instrumento de registro.

O que observamos a partir dos dados é que, com a quebra do mastro a professora precisou utilizar outros recursos e estratégias para comprovar aos órgãos legais o cumprimento da norma. Portanto, a partir de 1980 observamos, a partir dos documentos individuais de acompanhamento do rendimento escolar, que a professora passa a registrar notas junto a disciplina de Educação Moral e Cívica. Este fato torna-se recorrente até a primeira metade do ano de 1993. Período em que a Lei nº 8.663, que revoga a obrigatoriedade das disciplinas de cunho moral e cívico nos espaços escolares é sancionada.

Considerações finais: ressignificações das normas estatais

Os professores, atendendo às determinações do Departamento de Educação, deviam ocupar-se, cotidianamente, de elaborar atividades que inculcassem nas crianças o patriotismo idealizado. Nessa direção verificou-se que foram corriqueiras homenagens cívicas diárias, muitas vezes com presença de sujeitos representativos da comunidade, conforme se pode constatar nos Livros de Atas e documentos de matrícula pesquisados. Tais práticas eram responsáveis pela formalização junto à comunidade de que a escola seguia os princípios de desenvolvimento da nação.

A repetição das práticas citadas, repetição do formalismo, baseado no hasteamento da bandeira nacional e no canto do hino indica um *habitus* (Bourdieu, 2007) inculcado pelo Estado via normatização do ensino. Inferimos que o *habitus* da

normatização da prática docente viabilizado via documentos de regulação e documentos de escrituração escolar institucionaliza a violência simbólica.

Como principal consequência da violência simbólica produzida pelas ações repressivas do Estado, temos a concretização de práticas negadoras da identidade imigrante. A política de língua, costumes e cultura única materializa a violência simbólica institucionaliza no espaço da escola como práticas educativas.

A partir da análise dos registros oficiais da Escola Ipiranga é possível perceber que há a permanência de práticas que iniciaram pela obrigatoriedade, pela necessidade de cumprimento de protocolo e ao passar do tempo constituem práticas cotidianas da instituição. 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, práticas instituídas pelo Estado sobre a população, exercendo assim 'violência simbólica' (Bourdieu, 2007). No caso da instituição em estudo a perpetuação e, por fim, a ruptura de práticas originalmente coercitivas aparece demarcada por fato bastante pontual, entretanto, muito simbólico: a quebra do mastro da escola.

Contudo há de ser observadas 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.

Embora tal processo de negação da cultura imigrante tenha impactado consideravelmente os jeitos de fazer e gestar as escolas étnicas, ainda no período de 1960/80 terá 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 imigrante.

Tal processo constitui-se como 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 as estratégias de ensino sofreram alterações, principalmente ao que concerne a aprendizagens das primeiras letras e números. Apesar de a escola manter a língua nacional como conteúdo curricular e ensinar o português aos alunos os atores da instituição, professora e alunos, utilizavam a língua

da comunidade como principal meio de comunicação. Valquíria 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. 1.057).

A política de língua única de Vargas negava e proibia o uso de qualquer língua diferente do português brasileiro. Percebemos que no período ditatorial a negação do uso vai amainando. Havia diferenças ao que diz respeito às práticas de fiscalização e controle sobre tal proibição, dessa forma as línguas imigrantes passam a ser utilizadas nos espaços educativos em situações de transposição didática. Cabe salientar que embora o Estado brasileiro nos anos 1980 já não questionasse/vigiasse as práticas de uso da língua imigrante no espaço escolar, o princípio da proibição continuava presente e ganhava forma na ideia de que a língua da escola é o português.

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.

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 limitada e submetida a regramentos externos. Não planejava a escola, os conteúdos escolares e nem mesmo pensava em organizar um Projeto Político Pedagógico (PPP). A gestão da instituição era diretamente determinada 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 Bibliográficas:

ALMEIDA, Djair Lázaro de. Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ANJOS, Marcos Hallal dos. Estrangeiros e modernização: a cidade de Pelotas no último COARACY, V. A Colônia de São Lourenço do Sul e seu Fundador Jacob Rheingantz. São Paulo: Saraiva, 1957.

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, maio-agosto , 2015, pp. 19-40.

KREUTZ, Lúcio. O professor paroquial: magistério e imigração alemã / Lúcio Kreutz. Pelotas: Seiva, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, nº 10, Dez. 1993. P. 07-28.

quartel do século XIX. Pelotas: ed. Universitária/ Universidade Federal de Pelotas, 2000.

RENK, Valquíria. 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.

AS INFÂNCIAS NEGRA QUILOMBOLA À LUZ DA LEI 9.394/1996 EM ALCÂNTARA – MA (1996-2016)

Ricardo Costa de Sousa
Doutorando em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ricardo_lut@hotmail.com

Resumo

Este trabalho objetiva discutir sobre “As infâncias negra quilombola à luz da Lei 9.394/1996 em Alcântara – MA”, tendo como recorte temporal os anos de 1996 a 2016. Temos como problema de pesquisa a inserção tardia da temática racial na LDB 9.394/1996 residindo em graves prejuízos a infância negra quilombola alcantareense. A partir da delimitação do problema, nos propusemos no objetivo primeiro, descrever os antecedentes históricos de Alcântara e a emergência dos estudos das infâncias negra quilombola na história da educação, bem como, no segundo, caracterizar o quilombo como espaço de construção do conhecimento das infâncias negra à luz da LDB 9.394/96. Esse artigo se insere no campo da História da Educação, sob inspiração da História Cultural. Concluímos dizendo que apesar da inserção tardia da temática racial na LDB 9.394/96 podemos afirmar que já fora uma grande conquista, porém continua para sua efetivação em Alcântara – MA.

Palavras-chave: Alcântara, Infâncias negra quilombola, LDB 9.394/96.

Introdução

Discutir sobre “A infâncias negra quilombola à luz da Lei 9.394/1996 em Alcântara – MA” tendo como recorte temporal os anos de 1996 a 2016 é o objetivo deste trabalho. Tomamos como aporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 somando-se as atuais alterações na redação e inclusões, bem como, a construção de políticas educacionais que versam sobre uma educação antirracista. Assim, a temática se configura num estudo significativo de relevância social e educacional, situado no campo da História da Educação, sob os pressupostos da História Cultural, pois emerge a necessidade de dar visibilidade às infâncias negra quilombola de Alcântara.

Nesse sentido, nos propusemos no primeiro objetivo descrever os antecedentes históricos de Alcântara e a emergência dos estudos das infâncias negra quilombola na história da educação, de modo a apresentar elementos que possibilitem compreender a urgência de estudos que tomem como princípio, contextos que somados, explicitam a necessidade de conhecer o território no qual está inserida a infâncias negra quilombola pesquisada. Quando tencionamos abordar sobre esse objetivo, tivemos a preocupação de

analisar e apontar os estudos sobre a infância, especialmente as infâncias negras, que aqui, merecem maior atenção, visto que as discussões ainda são incipientes no campo da História da Educação, apesar de estudos que vem sendo realizados por pesquisadores engajados na militância, em especial do Movimento Negro que reivindicam uma educação que valorize e reconheça as práticas culturais e históricas de territórios quilombolas.

No segundo objetivo, nos propusemos a caracterizar o quilombo enquanto espaço de construção do conhecimento das infâncias negras à luz da LDB 9.394/96, tratando, pois, de um lado dos quilombos enquanto espaço de construção e manutenção das tradições de descendentes dos povos africanos, patrimônios sagrados que educam e são ressignificados por práticas das infâncias negras quilombolas. Por outro lado, apontar as reivindicações do Movimento Negro quanto a inserção da temática racial na LDB 9.394/96 que, mesmo tardiamente, a lei assegura no texto determinações quanto a implementação de uma educação antirracista, o que nos possibilita pensarmos sobre a infâncias negra quilombola de Alcântara.

Para o delineamento metodológico da pesquisa partimos, primeiramente, de fontes documentais de nível nacional, estadual e municipal que remetem à temática aqui proposta, como também de fontes e análises bibliográficas sobre o alargado e ainda incipiente campo da história da educação e das infâncias negras quilombolas. Desse modo, para alcançar os objetivos que ora nós¹ definimos, utilizamos os cadernos de registros, bem como, observações realizadas em sala de aula e em encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Alcântara, assim como de trabalhos de pesquisas realizadas para construção da dissertação de mestrado e de pesquisas em andamento do curso de doutorado em educação². Conseqüentemente, as observações, partiram também de pesquisas realizadas no âmbito do projeto ALMA³.

1 Antecedentes históricos de Alcântara e a emergência dos estudos das infâncias negra quilombola na história da educação

¹ Para a construção deste texto, contou-se com as contribuições de professores quilombolas de Alcântara, por isso a escolha da utilização do “nós” neste escrito.

² Pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS de Ricardo Costa de Sousa sob a orientação do Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro.

³ Projeto ALMA: Re)Escrevendo as Histórias de Comunidades Quilombolas em Alcântara – MA. Centramos nossas experiências em atividades de pesquisa e extensão de modo que mantemos contato com as singularidades das Comunidades Remanescentes de Quilombos, mais especificamente da Educação Quilombola.

As Comunidades Quilombolas geralmente estão situadas em um tempo passado, caracterizados pelo contexto histórico, geográfico, social, econômico, cultural e religioso. Estas populações, muitas vezes são excluídas de estratégias e políticas de visibilidade, reconhecimento e de luta pelo direito a saúde, a terra, e principalmente a educação. Assim, pretendemos desvelar sucintamente este contexto no qual estão imersas as infâncias negras quilombolas do município de Alcântara, estado do Maranhão, para justificar a emergência dos estudos das infâncias negra quilombola à luz das políticas educacionais.

O município de Alcântara está localizado na região da Baixada Ocidental Maranhense. O IBGE (2010) informa que Alcântara está situada na Mesorregião do Norte Maranhense na Microrregião Geográfica do Litoral Ocidental Maranhense. É esta forma de agrupamento que facilita aos municípios serem assistidos pelos planos de desenvolvimento do Governo Estadual.

O município de Alcântara tem uma área de 1.495,6 km² de raríssima beleza natural que permeia entre uma concentração hídrica tendo o mar, praias, rios, igarapés como destaque, além de uma fauna que referencia a revoada dos guarás como o símbolo mais forte do lugar, e ainda uma flora privilegiada por plantas medicinais como elementos que ressignificam as práticas de sustentabilidade e saúde da população negra. Ornada de uma vegetação que varia entre florestas do tipo amazônico, cerrado, e semiárido com destaque ao extrativismo, principalmente do babaçu, quase em extinção (IBGE, 2010).

Alcântara foi constituída, de um lado, pela originária presença de indígenas tapuias, e, por outro, pela diáspora africana, grupos étnicos escravizados para serviços de produção da cana-de-açúcar, algodão e de trabalho nas salinas que ganharam o mundo europeu, através da exportação, facilitada pela navegação marítima. No entanto, Alcântara viveu sua decadência econômica com o fim da exportação do algodão, do açúcar e, principalmente, com a libertação de escravos (SOUSA, 2014; VIVEIROS, 1999).

Com a decadência de Alcântara, atrelada a diversos fatores, ainda se registra a presença da aristocracia portuguesa, nas artes visualizadas nos sobrados e casarões com azulejos, de cunho religioso através de congregações de padres e freiras que prestaram serviços de catequização, saúde e educação nas terras de tapuias, e, culturais como a Festa do Divino Espírito Santo que ocorre há mais de duzentos e dez anos.

Os casarões situados em Alcântara marcam os diversos espaços para serem visitados. Construídos no período colonial, apontam a expressividade da contribuição dos povos africanos na arquitetura urbana e rural da cidade (SOUSA, 2014). O Museu Histórico e Artístico de Alcântara, o Museu Casa Histórica de Alcântara e o Museu Casa

do Divino Espírito Santo refletem esses espaços de visitação, casas que pertenceram à aristocracia alcantareense, atualmente, preservadas desde seu arranjo arquitetônico até os pequenos utensílios presentes nos casarões.

Ainda em Alcântara o Museu da Aeronáutica - Centro de Cultura Aeroespacial, representa um espaço de tensões entre os quilombolas e os militares, pois, apesar de ser um espaço destinado a transmitir uma mensagem que aborde sobre a importância desse grande empreendimento tecnológico, atinge sobremaneira os remanescentes de quilombos devido aos deslocamentos compulsórios para construção e ampliação da Base de Lançamento de foguetes (CLÍMACO, 1983; SOUSA, 2014).

Existem outros espaços sociais para serem visitados na cidade, como a cadeia construída no século XVIII, atualmente sede da Prefeitura Municipal e Câmara de Vereadores. Na praça, o Pelourinho que traz a marca simbólica do poder no processo de escravidão que foi grandemente vivenciado pelos antepassados em terras alcantarenses.

Cabe destacar a importância do Movimento dos Atingidos pela Base – MAB, Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN e dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR em alertar a população alcantareense sobre os impactos que causariam a construção do Centro de Lançamento de Alcântara – CLA. Transformando, assim, o espaço social de Alcântara, que vai tomando outras configurações históricas e culturais (CLÍMACO, 2014; SOUSA, 2014).

Uma dessas novas configurações diz respeito ao autossustento das populações negras quilombolas, baseado na produção de mandioca, milho, arroz, feijão, na pesca de peixes, camarões e outros mariscos, na criação de gado bovino (de corte e de leite), e a de suíno que é destinada ao autoconsumo de homens e mulheres das Comunidades Quilombolas. Também faz parte da economia das Comunidades Quilombolas as Casas de Forno nas quais se processa a fabricação da farinha como a da mandioca (CLÍMACO, 2014). Ainda em relação à economia, o comércio é intenso, pois abastece uma boa parte das Comunidades ou Povoados. Já a indústria, embora tímida, tem como base movelarias e confecções de roupas. Porém, a maioria das soluções para a saúde e comércio é realizada na capital do estado, São Luís (CARVALHO, 2014).

Quando tratamos sobre os espaços de visitação, queremos dizer que, o município lega uma vasta referência ao turismo para pessoas de várias localidades, sejam nacionais ou internacionais, assegurando a sobrevivência da historicidade projetada desde o processo de escravidão de africanos, dos tempos áureos do algodão, à decadência de Alcântara. Neste contexto, se concretiza a certeza de que esta população traz uma variedade cultural rica, e para tanto, a cidade busca na construção de suas identidades a

elaboração das culturas que emanam da contribuição dos povos indígenas, africanos e seus descendentes (CARVALHO, 2014; SOUSA, 2014).

Os avanços tecnológicos materializados com a instalação do CLA representou o deslocamento compulsório de várias Comunidades Quilombolas, representando hoje, em perda identitária de homens e mulheres quilombolas. Entretanto, os quilombolas procuram a partir deste novo espaço social, preservar suas manifestações culturais (CHOAIRY, 2000). Espaços sagrados gerenciados pela vida coletiva numa determinada propriedade (terra) apresentando modos de ser, herdados pela ancestralidade circunscrita nas raízes dos povos africanos (CARVALHO, 2014).

Um dos espaços sagrados pelas populações negras são os templos religiosos, construídos no município, como a Capela Nossa Senhora das Mercês, Capela Nossa Senhora do Desterro e o Convento das Mercês, espaços de manifestações de fé e de encontro entre alcantarenses. Contudo, cabe citar a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos construída em meados do século XVII pelos escravos, tendo como santos de devoção São Benedito, o santo preto, adotado pelos escravos como benfeitor. O festejo em honra a São Benedito acontece no mês de agosto com celebrações eucarísticas, ladainhas católicas, apresentação de cantores e o Tambor de Crioula como a mais forte manifestação de origem africana, e São Raimundo, outro santo de devoção comum das comunidades negras (VIVEIROS, 1999).

Como se pode ver, o município de Alcântara lega do ponto de vista de seus contextos traços de originalidade e especificidades que deram à Alcântara o título de Patrimônio Histórico Nacional em 1948 (IPHAN, 2015). Desse modo, os antecedentes históricos, apontam para a necessidade dos movimentos negros em discutirmos sobre as especificidades das infâncias negras quilombolas.

O Movimento Negro teve um papel significativo na sociedade escravista e pós-escravista no que se refere ao abandono que foi relegada a população negra, em destaque, aqui, a infâncias negra quilombola, tomando para si a tarefa de educar e escolarizar crianças, jovens e adultos. De fato, “como se pode ver, contrariamente ao que se suponha, a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele” (GOLÇALVES; SILVA, 2000, p. 146).

Portanto, entendemos a partir dos autores que a população negra no Brasil está marcada por um conjunto de negações por parte do Estado no campo dos direitos sociais e humanos. Um exemplo dessa negação é o direito a uma educação que expresse as

demandas das populações negras quilombolas que contribuam para uma inversão positivada do estigma construído sobre as infâncias negra quilombolas.

Contudo, pesquisadores do campo da História da Educação vêm procurando nas últimas décadas aprofundar os estudos sobre a infância partindo de “novos objetos” de interesse. Mas, quais são esses “novos objetos”? Quais implicações para o campo? Primeiramente, é importante dizer que não temos a intenção de historicizar à infância neste espaço partindo de clássicos como a concepção de infância na visão Philippe Ariès, visto que, segundo Galvão e Lopes (2010, p.54) “uma das principais dificuldades para fazer história da infância é a escassez de registros produzidos pelas crianças – elas quase não deixaram testemunhos escritos, pessoais ou coletivos”. Desse modo, os “novos objetos” do qual tomamos como referência são os que Galvão e Lopes nos indicam (2010, p. 55) “os objetos do cotidiano e vestígios da ação de meninos e meninas – brinquedos, roupas, correspondências e registros sobre jogos e brincadeiras”.

Contudo, correndo os riscos que as conceitualizações nos impõem, mas, necessária para deixarmos evidente o caminho teórico de nossos olhares sobre a infância. Assim, Pagni (2010, p. 100) diz que “a origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*”. A palavra infância, portanto, se refere à pessoa que ainda não é capaz de falar. Incapacidade esta que é atribuída à primeira infância. Contudo, é importante ressaltar que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar e/ou demarcar a infância.

A esse respeito Galvão e Lopes (2010, p. 55) nos dizem que “a infância não é simplesmente uma fase biológica, mas uma construção histórica e cultural – e, portanto, cívica e jurídica”. Fica evidente essa afirmação a partir de Khulmann Jr. (1998, p. 16) quando aborda que a “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Assim, entendemos a infância como uma categoria analítica, fruto da construção social, pessoal e coletiva.

Nesta perspectiva, Sarmiento (2007, p. 36) diz que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”. Em relação a este termo, na última década, a infância deixou de ser tratada como um conceito singular, decorrendo então, a exigência de falar de infâncias e não de infância, reconhecendo a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que

configuram a vida das crianças em diferentes contextos, sejam sociais, geográficos ou políticos.

De igual modo, Barbosa (2007, p. 1065) ressalta que “a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas”, quer dizer, as “crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados”. Nesse sentido, entendemos que as infâncias se manifestam nas mais variadas formas e em diversos contextos socioculturais.

Assim, tomamos o termo infâncias para afirmar sua pluralidade na sociedade atual, especialmente as que residem nos Quilombos de Alcântara no Estado do Maranhão, pois compreendemos que os Estados e Municípios devem garantir aos profissionais da Educação Infantil, formação inicial e continuada, de modo que sejam “proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e as infâncias negras quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, “brincadeiras e jogos”” (BRASIL. 2013, p. 449). A efetivação dessas orientações só serão, de fato concretizadas, se olharmos para alguns contextos, aqui, apresentados.

2 O quilombo enquanto espaço de construção do conhecimento das infâncias negra à luz da LDB 9.394/96

Na literatura pesquisada, como em pesquisas por nós realizadas, podemos afirmar que a população negra no Brasil está marcada por um conjunto de negações por parte do Estado no campo dos direitos sociais e humanos. Um exemplo dessa negação é uma educação que não expresse as demandas dessa população e que não contribua para uma inversão positivada do estigma, bem como do preconceito racial construído sobre as infâncias negra quilombola em Alcântara, Maranhão.

Contudo, que território é esse no qual se situa as infâncias negras quilombolas? e, porque da emergência de uma política educacional específica?. Para contextualizar, é necessário abordar que, nas décadas finais do período escravista, os quilombos foram chamados de “reduto de pretos”, terras de preto e mocambos, não diferente de outros estados brasileiros. Atualmente, a Fundação Cultural Palmares, a Constituição Federal e outros órgãos utilizam a nomenclatura “Comunidades Remanescentes de Quilombos”, pois temos conhecimento de que os conceitos e os termos no Brasil se reconfiguram e se ressignificam. A respeito deste território Munanga (1996, p. 60) ressalta que “a palavra

quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens”. Assim, o termo apontado pelo autor melhor contempla a magnitude do que são os quilombos e sua relação com a terra. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica “a terra [...] representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual” (BRASIL, 2013, p. 419).

Compreendemos que a terra representa, para os remanescentes de quilombos, em especial para as infâncias negra quilombola, não só um território para viver, mas, também um território que é permeado de história de lutas, de resistências, de afirmação identitária, em que os saberes culturais ultrapassam os tempos, as gerações dos descendentes de escravos que são rememoradas pelos mais velhos.

Nesse sentido, Brasil (2013, p.417) afirma que “a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas”. Nessa perspectiva, as relações que as infâncias negra quilombola estabelecem com seus pares, também negros, interferem significativamente na sua construção identitária, uma vez que o processo identitário é dinâmico.

Dessa forma, reconhecer esse território quilombola, em que as infâncias negra são ativas, interpretam, agem, constroem e ressignificam o espaço vivido, permeado por complexas identidades que confronta o passado e o presente cotidianamente é, na verdade, valorizar a história desse personagem invisibilizados pela historiografia oficial.

Conhecer esse território nos possibilitou ir à frente, no sentido de tomarmos as bases legais inscritas na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que reconhece os direitos do ser humano a uma educação não racista. Assim, merece apontar a CF de 1988 no que diz respeito a um dos objetivos fundamentais descritos no Art. 3º inciso IV que constitui em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Neste artigo a CF de 1988 marca a primeira referência à questão racial. Contudo, cabe dizer que o Movimento Negro empreendeu esforços para participação, discussão e elaboração de propostas para a Constituição Federal de 1988, mas infelizmente a população negra não conseguiu influir nos processos decisórios do conteúdo da lei.

Se as propostas do Movimento Negro sobre as questões raciais na CF de 1988 não foram atendidas, de igual modo ocorreu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. A justificativa apresentada pela comissão é a de que consideraram desnecessário um tratamento específico para tratar dessa questão na CF de 1988 e na LDB 9.394/96, visto que, essa lei se configura por uma base nacional comum para a educação no país.

Entretanto, entendemos que a CF de 1988 e a LDB 9.394/96 são documentos que nos possibilita fundamentar e elaborar políticas educacionais que versem sobre as populações negras quilombolas, aonde, neste texto, fazemos destaque para as infâncias negra quilombola no município de Alcântara.

Apesar das negativas sobre a inserção da questão racial nos documentos mencionados, o Movimento Negro continuou firme em suas propostas, como exemplo de conquista temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's na década de 90, constituindo em um avanço significativo que reconhece a existência do racismo e da discriminação racial no Brasil e que precisa ser discutido na escola.

Os esforços do Movimento Negro, em especial, de pesquisadores e intelectuais negros para o combate ao racismo nas escolas brasileiras continuaram surtindo frutos. Mesmo que tardiamente a Lei 10.639/03 tenha sido sancionada, traz uma contribuição singular ao versar sobre a inserção dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar da educação básica. Essa alteração torna público a necessidade dos sistemas públicos e privados de todo o país reconhecerem que existe o preconceito racial nas escolas que atendem as infâncias negra quilombolas.

Isto posto, a discussão se alarga quando abordamos acerca das visões sobre os quilombos no transcurso da história, questões estas que exercem forte influência até os dias atuais na construção das infâncias negra quilombola, bem como a implementação de políticas específicas para o seu desenvolvimento, neste caso uma política educacional voltada para as especificidades (dimensões sociais, políticas, culturais e históricas) da comunidade quilombola no qual se insere as infâncias.

Entendemos que a promulgação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica de todo país exerce função singular no processo de desconstrução desse imaginário limitado, negativo e preconceituoso, para uma inversão positivada da identidade e de pertencimento das infâncias negra quilombola em Alcântara. Assim, todas as crianças de até 5 anos de idade tem direito a frequentarem as creches e pré-escolas, é um direito social, conforme

descrito na LDB 9.394/96 (BRASIL. 1996). A esse respeito, a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação de 17 de dezembro de 2009 no Art. 5º diz que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL. 2009).

As infâncias negra quilombola necessitam desse arranjo organizacional para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual no espaço escolar, pois, no seio familiar, a criança se depara com outro espaço de aprendizado, a exemplo, a relação de trabalho que a comunidade mantém no manuseio da terra, pois esta representa o sustento e, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde se fortalecem as tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente (BRASIL. 2013). Neste mesmo documento, agora, no Art. 4º aponta que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, a terra representa, para as infâncias negra remanescentes de quilombos, não só o direito de um território para viver, mas, também um território que é permeado de história de lutas, de resistências, de afirmação identitária, em que os saberes culturais ultrapassam os tempos, as gerações dos descendentes de escravos. Desse modo, é importante que a escola saiba relacionar os saberes históricos e culturais da comunidade quilombola e construa uma proposta pedagógica para a educação das infâncias negra quilombolas tomando por base esses saberes. Neste sentido, as instituições de educação infantil devem assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL. 2010).

O que torna indispensável aos professores de Alcântara formação para a efetivação desse direito, cumprindo, assim, o que determina o Art. 26 no parágrafo 4º da LDB 9.394/96 no qual diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das

matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996) o que possibilita a partir dessas referências, desvelar as contribuições dos povos africanos para construção e manutenção da cultura negra e quilombola em Alcântara.

Os referencias até aqui apresentados foram discutidos em fóruns estaduais e municipais de modo que resultaram na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em 2012. Assim, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que compreende as escolas que estão dentro de um território quilombola ou atende alunos que são oriundos dela. Nesse sentido, é deve do poder público ofertar “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança”, o que vai ao encontro do que nos diz a LDB 9.394/96 no Art. 4º inciso X (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL, 1996). Essa modalidade contribui e/ou possibilita para as infâncias quilombolas o contato direto com as especificidades e particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas da comunidade na qual a escola está inserida.

As discursões em fóruns e audiências públicas sobre a construção do Plano Municipal de Educação de Alcântara colocaram em debate a realidade e a necessidade de se abordar sobre as peculiaridades das comunidades quilombolas e, principalmente das infâncias negra quilombolas. Participaram da construção do PME lideranças de movimentos sociais, membros de comunidades quilombolas e demais interessados pela inserção e implementação deste documento. Desse modo, a construção do PME de Alcântara é uma conquista não somente do município, em sua maioria quilombolas, mas de todos os movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro do Brasil, pois, “a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais” (BRASIL, 2013, p. 415).

Nesse sentido, a participação da comunidade quilombola é indispensável para a construção e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que se atente para as peculiaridades das infâncias negra quilombola. De acordo com a Resolução n. 8, no Art. 31, o Projeto Político-Pedagógico é entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar e, principalmente, de garantia ao direito a uma Educação Escolar Quilombola de qualidade, respeitando e atendendo às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

Consideramos pertinente extrair da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, os princípios da Educação Escolar Quilombola de modo a considerarmos algumas marcas

para pensarmos sobre a emergência de estudos das infâncias negra quilombola, em especial, a emergência de políticas educacionais.

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONGs e outras instituições comunitárias; II - adequação a estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL. 2012).

A educação quilombola é um processo amplo que inclui a família, a comunidade, a convivência nas relações de trabalho e com a terra, assim como as associações de trabalhadores negros e, também, as vivências nas escolas. Desse modo, a Educação Escolar Quilombola enquanto uma política educacional segue uma proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes culturais. Conforme a (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) LDB 9.394/96, Art 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL. 1996).

No trabalho de Sousa (2013) evidenciamos que os professores são unânimes em afirmar a importância da reescrita de um currículo contemplativo que incorpore os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola Itamatatua como meio facilitador das práticas educativas. Complementa dizendo que é possível evidenciar a incorporação dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar como um importante mecanismo para o fortalecimento tanto das identidades, como da autoafirmação e pertencimento. A esse respeito, afirmamos que a ausência da temática

racial no planejamento das escolas quilombolas impede a construção e o contato direto das infâncias negra quilombola com suas africanidades.

Nesta perspectiva a educação escolar quilombola contribui para o contato direto e indireto entre crianças e adolescentes com as africanidades presentes na cultura quilombola no qual estão imersas e, com valores civilizatórios, através de um currículo pluriétnico, de modo a, contemplar as memórias, histórias, tornando assim, o conhecimento mais sensível e mais significativo (CUNHA, HAERT & NUNES, 2013).

Outra conquista que merece destaque neste trabalho é a inclusão da Lei nº 12.796, de 2013 que altera novamente a LDB 9.394/96 abrindo precedente no Art. 3º no qual diz que o ensino será ministrado com base no princípio da “diversidade étnico-racial”. Assim, essa inserção possibilita garantir o respeito da identidade étnico-racial das infâncias negra quilombola em Alcântara.

Conseqüentemente, a legislação educacional brasileira propõe que docentes atuem no enfrentamento das desigualdades que foram construídas historicamente. Para tanto, a institucionalização da Lei 10.639/2003, que altera a LDB permite a construção de ações e projetos mais contundentes para valorização das infâncias negra quilombola ao sinalizar sobre os aspectos da cultura quilombola, possibilidade de se trabalhar com os saberes e conhecimentos que ainda resistem nos quilombos.

Por fim, entendemos que a História da Educação não deve encarar as relações entre as infâncias negra quilombola e a educação sob uma única perspectiva, por ser uma relação complexa, de procedimentos de inclusão e exclusão, de estranhamentos e de esquecimento, mas que também implicam mecanismos de inclusão, conquistas, resistências e lutas pelo acesso e permanência da infância que foi subtraída dos bancos escolares, sendo, atualmente, um dos grandes desafios à implementação de uma política educacional que acolha as infâncias negra quilombola no Município de Alcântara.

Considerações finais

Apresentamos no decorrer do texto sobre as infâncias negra quilombolas à luz da Lei 9.394/1996 em Alcântara – MA, na tentativa de apresentar os discursos sobre a inserção ou não da temática racial na LDB 9.394/1996.

Ficou evidente na pesquisa que, ao apresentar antecedentes históricos de Alcântara, este fora um significativo exercício, na tentativa de contextualizar o território no qual está inserido as infâncias negra quilombola. Os contextos, ora apresentados, sinalizam para a

necessidade da emergência e urgência dos estudos sobre as infâncias negra quilombola na história da educação.

A pesquisa indicou que os quilombos são espaços de construção do conhecimento, território dinâmico para o desenvolvimento da infância negra. Assim, abordamos que a temática racial vem conquistando espaços na LDB 9.394/96 a partir de suas alterações, porém, de forma pontual, para ser discutida no campo da História da Educação, inferindo significativamente na construção de ações positivadas da autoestima das infâncias negra que residem nos quilombos rurais do município de Alcântara.

Por fim, fica evidente que, as produções bibliográficas relacionadas à temática proposta ainda são incipientes, e assim poucos registros se tem da implementação da Educação Escolar Quilombola em Alcântara que tomem as infâncias negra quilombola enquanto uma etapa única para o desenvolvimento das crianças com suas africanidades. Contudo, a medida que surgirem novas produções e discussões relacionadas com a temática, esta pesquisa pode servir de base para direcionar um embasamento teórico e prático. Assim, se faz necessária uma contínua imersão e revisão bibliográfica e documental dentro deste campo de estudo, para tornar ainda mais evidente a problemática pesquisada por nós, militantes do Movimento Negro, que nos sentimos contemplados, mesmo sabendo que existe muito a ser implementado e efetivado, porém, consideramos um grande avanço nas políticas educacionais brasileira a inserção das questões raciais na LDB 9.394/96.

Referências

IBGE (2010). *Instituto brasileiro de geografia e estatística*. Disponível em> <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210020&search=maranhao|alcantara> Acesso em 22 de jun de 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, Culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100, p.1059-1083, out. 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 2009.

CARVALHO, Herli de Sousa. Rodas de conversas: o que narram as crianças sobre escolas quilombolas no Maranhão. *Anais com o título Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (VI CIPA)*. CD-ROM como o ISSN: 2178-60676, das páginas 1.061-1.071, 2014.

CHOAIRY, Antonio César Costa. *Alcântara vai para o espaço: dinâmica da implantação do Centro de Lançamento de Alcântara*. São Luís: Edições UFMA, PROIN(CS), 2000.

CLÍMACO. Veríssima Dilma Nunes. *Territórios e identidades nas Comunidades Remanescentes de Quilombos da Agrovila Peru no Município de Alcântara – MA*. Lajeado: Univates, 2014, 128 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário Univates. Lajeado, 2014.

CUNHA, Deise Teresinha Radmann; HAERT, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica, através da presença da história da África e afro-brasileira. *Revista da EST. Identidade*. São Leopoldo, v.18 n. 3, ed. esp. dez. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15. Set/Nov. 2000.

IPHAN. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/345>. Acesso em 30 abr. 2016.

KHULMANN, Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Território plural: a pesquisa em História da Educação*. São Paulo: Ática, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo. n. 28, Dez/Fev, 1996b. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf> Acesso em: 05 jun. 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SOUSA, Ricardo Costa de. *A contribuição do currículo escolar no fortalecimento de identidades na comunidade quilombola Itamatatua em Alcântara*. São Luís: UFMA, 2013,

65 f. Especialização (Monografia) Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SOUSA, Ricardo Costa de. *História da educação da população negra no município de Alcântara*. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIVEIROS, Jerônimo de. *Alcântara no seu passado econômico, social e político*. 3. ed. – São Luís: AML/ALUMAR, 1999.

O USO DE UM BANCO DE DADOS NA PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.

Samirah Corrêa Sessim
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus
Osório
Informática
samirahsessim@hotmail.com

Luana Chollet Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus
Osório
Informática
lucholletp@gmail.com

Larissa Astrogildo de Freitas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus
Osório
larissa.freitas@osorio.ifrs.edu.br

Resumo

Este trabalho é dedicado à história das instituições educacionais e ao acervo escolar da escola Cônego Pedro Jacobs, tendo como objetivo a preservação de sua memória, juntamente com a realização de uma pesquisa documental em fontes escritas e iconográficas, agregadas a disponibilização de um banco de dados. A metodologia é a análise documental, aliada a modelagem da base de dados, contando com a formação de um referencial teórico-metodológico que abrange História da Educação e Informática. O banco de dados contém 1166 fotografias, caracterizando-se como porta de acesso ao acervo da instituição por parte dos demais pesquisadores.

Palavras-chave: banco de dados, acervos escolares e fotografias.

Introdução

Cada dia mais, os pesquisadores da área da História da Educação voltam seus olhares para a preservação dos acervos escolares. Tendo em vista os cuidados necessários para a manutenção desses arquivos, a digitalização e a sua disponibilização online tornam-se meios viáveis para que isso se efetive. Dessa forma, o presente estudo objetiva abordar como a utilização de um banco de dados e, posteriormente, de um site, pode proporcionar acesso de pesquisadores aos acervos anteriormente digitalizados.

Nesse sentido, os arquivos fotográficos constituem-se em efetivas fontes de pesquisa, bem como realiza-se a preservação da história de instituições educacionais estudadas.

O presente trabalho é parte integrante de um projeto maior, sobre a história das instituições educacionais e seus acervos escolares na cidade de Osório-RS, que foi iniciado em 2012, o qual já contou com fases de mapeamento e digitalização. Definiu-se, então, a criação de um banco de dados após a organização do acervo sob forma de planilha, e posteriormente, a criação de um site.

A importância desse trabalho reside no fato da atualidade do tema da preservação dos acervos das instituições educacionais, por constituírem a memória e a identidade dessas instituições, bem como, a criação do banco de dados trouxe uma nova perspectiva ao trabalho por meio da implementação de um site, que permite a disponibilização das fontes por meio do banco de dados, em um espaço público, porém virtual, viabilizando assim o acesso de outros pesquisadores aos acervos.

A instituição educacional está disposta sobre um alicerce dividido em três partes: físico, que abrange de uma forma geral seus espaços físicos, permitindo ler a arquitetura pedagógica do espaço; administrativo, que envolve as áreas pedagógicas e didáticas, como a direção da instituição juntamente com seus atores (professores, alunos e funcionários); sociocultural, relacionada à produção de cultura, e a transmissão da mesma. Viñao Frago, afirma que a cultura escolar é entendida como “um conjunto de teorias, ideias, princípios e normas, regras, rituais, rotinas do cotidiano, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, comportamentos” (Viñao Frago, in Vidal, 2005, p. 110). Em uma ampla análise sobre as instituições de ensino, Magalhães (1999) afirma ser necessária a caracterização de órgãos educacionais através do conhecimento de sua direção, corpo docente e administrativo; das relações de poder estabelecidas em âmbito central, regional e local, junto a suas hierarquias. O autor deixa claro o interesse em estudar a escola de maneira completa, sendo um estudo atual de cultura escolar e suas práticas, analisando sua historicidade, e respondendo questões necessárias para interpretação do sentido do que foram tais instituições, daquilo que criaram e como educaram, portanto, o sentido de sua identidade.

Metodologia

A metodologia utilizada foi uma pesquisa histórica das instituições educacionais do município, agregada a utilização de fontes escritas e iconográficas que foi aplicada ao

desenvolvimento de um banco de dados. O acervo a ser utilizado no âmbito do presente estudo foi o da escola Cônego Pedro Jacobs, que iniciou seu funcionamento em 1961, e segue suas atividades até os dias atuais, sendo foco do projeto por não possuir nenhum tipo de trabalho sobre sua trajetória, nem seu acervo organizado. Além disso, tal acervo foi fonte fundamental para o estudo das temáticas escolares no âmbito cultural, histórico, político, econômico e social.

Primeiramente, durante o ano de 2015, o acervo completo foi digitalizado, com o auxílio de um scanner de mão, adquirido em 2014, que tornou o trabalho prático, e após completa a digitalização, foi organizado sob forma de planilha. As fotografias foram encontradas em álbuns separadas por ano, porém não continham legenda, identificação de personagens presentes nas imagens, e apenas algumas das mesmas continham uma data exata. A planilha contém imagens desde a década de 1930 até a década de 2000, e a mesma conta com colunas para identificação, data, legenda, personagens, temática e palavras-chave.

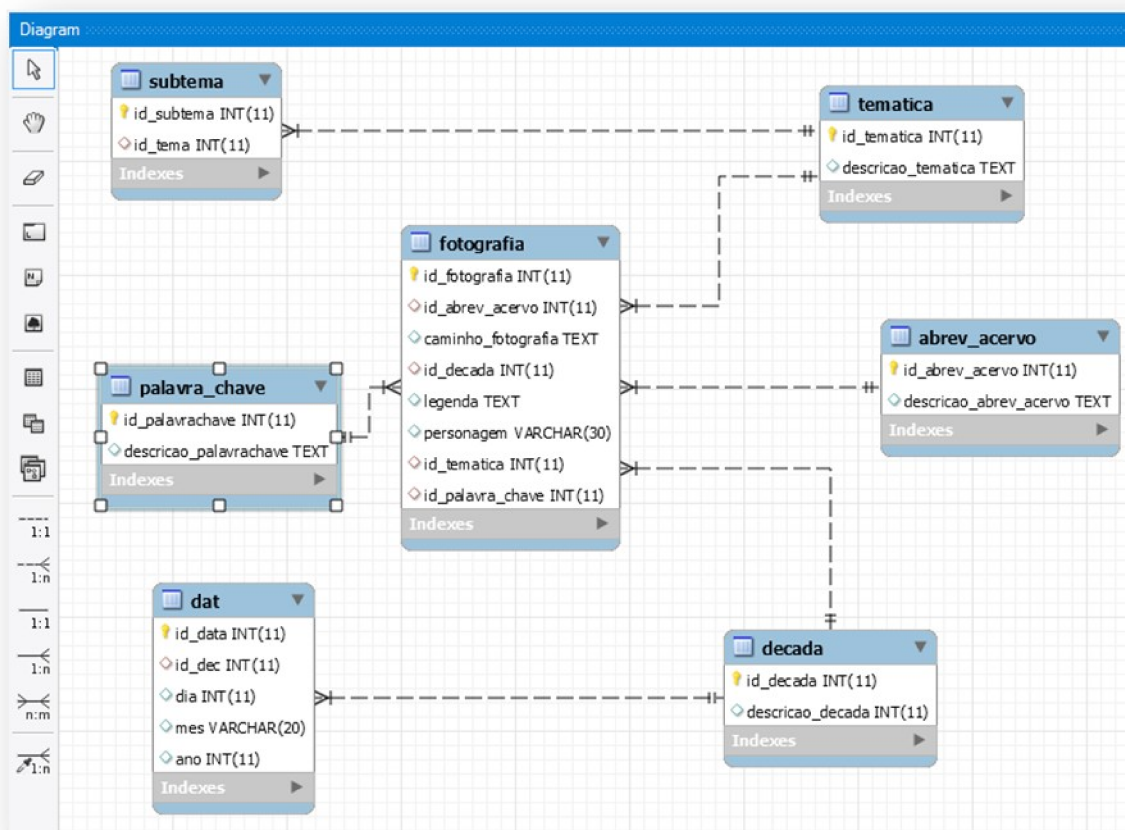
Para a implementação do banco de dados, realizou-se uma pesquisa interdisciplinar envolvendo História da Educação e Informática. A partir da planilha construída na ferramenta Excel, modelamos o banco de dados do acervo. A modelagem completa pode ser visualizada na Figura 1. De acordo com a modelagem conceitual apresentada na figura abaixo, notadamente, o banco de dados é composto por 7 tabelas, das quais a tabela fotografia é a principal, por abranger maior número de relacionamentos com outras tabelas, sendo 1:1 e 1:n os relacionamentos existentes. No relacionamento 1:1, cada tabela envolvida referencia-se obrigatoriamente a apenas uma unidade da outra, como a tabela fotografia, onde cada fotografia pode ter apenas uma temática; no relacionamento 1:n, uma das tabelas envolvidas pode referenciar várias unidades da outra, porém, cada uma das várias unidades referenciadas pode estar ligada a apenas uma unidade da outra tabela, como a tabela temática, que pode ter a mesma temática em várias fotografias, mas as fotografias podem possuir apenas uma temática.

A linguagem de programação utilizada na implementação do banco de dados foi o SQL, aliada ao uso do SGBD MySQL e da ferramenta Workbench 6.3, que permite uma melhor performance de código em relação a quantidade de dados armazenada no banco de dados. Já no desenvolvimento do site, as linguagens utilizadas para programá-lo foram PHP, CSS, HTML e Java Script, que assim permite o acesso ao banco de dados com o

acervo escolar completo e organizado por temática, mediante a efetuação de um login para identificação.

Figura 1

Modelo conceitual do banco de dados Acervo Osório.



Fonte: Workbench 6.3, banco de dados Acervo Osório

Referenciais teórico-metodológicos

Até o início do século XX, a fotografia não era vista como uma fonte confiável, sendo apenas os documentos escritos vistos como tais. Mas Lucien Febvre e March Bloch possuíam outra visão sobre a imagem, impulsionando assim uma revolução historiográfica, trazendo questionamentos sobre a veracidade dos documentos escritos, pois até então só havia conhecimento daquilo que o passado quis preservar. Dessa forma, Febvre e Bloch, foram fundadores da revista “Annales d’histoire économique et sociale”, em 1929, que foi batizada posteriormente de Escola dos Annales, tornaram-se pioneiros e responsáveis pela originação da Nova História Cultural. Tal “revolução documental” ocorreu notadamente na década de 1960, onde a fotografia, fonte principal

utilizada neste trabalho, finalmente ganhou espaço na área da História da Educação. Lynn Hunt publicou uma obra contendo oito ensaios apresentando exemplos desta nova forma de fazer história, que segundo Chartier (2006) foi a obra fundamental para que a “nova história cultural” adentrasse no vocabulário comum dos historiadores. Logo, Hunt (2006, p. 9) afirma que “as relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural”, sendo assim, a educação está configurada como uma esfera da cultura. No âmbito da atuação desta pesquisa, identifica-se a cultura escolar e a história das instituições educacionais.

Para o estudo na área de História da Educação e história das instituições educacionais, são utilizados os acervos escolares como fontes de pesquisa. De acordo com Paes (2005), tais espaços podem se constituir tanto de objetos quanto de documentos acumulados ao longo dos anos, geralmente de forma ordenada, criados e mantidos por uma instituição, visando à utilidade que poderão ter no futuro. Desta forma, a cultura material da escola deixa de ser apenas um acúmulo de objetos e documentos cristalizados no tempo e espaço em que se constituem, sendo uma mudança epistemológica em tempo atual, marcada pela ascensão de memórias e identidades escolares, e principalmente pelo combate do esquecimento através de práticas preservacionistas, aplicadas neste trabalho. A preservação da identidade de uma instituição escolar busca resolver questões presentes, sendo importante para direcionar o caminho atual da mesma.

Para a construção do presente trabalho, foram utilizadas leituras que abrangessem tanto História da Educação quanto Tecnologia da Informação. Não esquecendo jamais que a fotografia é um viés antigo e ao mesmo tempo moderno da Tecnologia da Informação, e popularizado no século XX, concluímos que este é o melhor meio para conter manifestações culturais, mostrando suma importância para o desenvolvimento social, pois assim que começou a existir, trouxe mudanças complexas na forma de registrar e moldar a história. A foto é uma testemunha ocular (Burke, 2004) capaz de registrar o fato e a existência contida na imagem e comprovar o que aconteceu naquele determinado instante. Logo, neste projeto a História da Educação não é mais contada apenas por fontes escritas, e sim pelo uso fundamental da fotografia como fonte de pesquisa. Devido à popularização da imagem no século XX, foram trazidos inúmeros benefícios para a conservação de memórias escolares através da mesma. Nesta perspectiva, a análise iconográfica da imagem, parte do uso da fotografia como fonte

ideológica e cultural, tendo uma análise profunda e buscando sentidos que envolvam práticas escolares latentes, que são procedidas até os dias atuais, desfazendo-se assim de uma análise puramente simbólica.

Com o intuito de garantir o acesso às informações contidas nos documentos preservados, a Arquivística estabelece metodologias que servem de encaminhamento à pesquisa e ao conhecimento. De acordo com Sousa (2006), a descrição arquivística é a geração de instrumentos de pesquisa, que explanem os documentos de arquivos, através da descrição e representação das informações contidas nos mesmos. Logo, tal processo descritivo trouxe a possibilidade da criação do Banco de Dados Acervo Osório, que gerou instrumentos de pesquisa que levam os pesquisadores a buscar e encontrar as fotografias que necessitam ou desejam.

Considerações finais

Nos últimos anos, a problemática das instituições educacionais tem recebido vários olhares por parte dos profissionais da área da História da Educação. Portanto, não podemos deixar de lembrar e enfatizar que a construção da história de uma escola está relacionada com sua totalidade social, ou seja, todas suas práticas expressam o contexto em que se desenvolveram, com seu modelo educacional. Desta forma, os acervos escolares apresentam um grande valor científico e cultural tanto para a História da Educação quanto para a historiografia. Logo, são necessárias políticas que tenham como objetivo sua organização, juntamente com investimentos de caráter preservacionistas, para que as informações contidas nos acervos não sejam eliminadas gradualmente pelas instituições.

Como podemos observar, a presente pesquisa cumpriu com seus objetivos voltados à preservação do acervo iconográfico da Escola Pedro Cônego Jacobs, amplamente ligado com o acesso as informações contidas nas fontes do mesmo, através do Banco de Dados Acervo Osório, que trouxe a característica da interdisciplinaridade ao trabalho e serviu como uma ponte para novos olhares e interpretações das práticas escolares de tal instituição. Na esfera arquivística, a descrição do acervo fotográfico é fundamental, visando facilitar aos pesquisadores o acesso às variadas temáticas encontradas no acervo do Cônego Pedro. Notadamente, tal acervo foi descrito nas planilhas o Excel, e por fim tal descrição é disponibilizada e exposta no Banco de Dados Acervo Osório.

Referências

- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. (N. Odália, Trad.). São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992. (Obra original publicada em 1990).
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CHARTIER, Roger. A nova história cultural existe? In PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.29-44.
- FRAGO, Antonio Viñao. Contos infantis e La Comédie Enfantine. In VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.110.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: Sanfelice, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTERDBR, 1999.
- PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, Unisinos, v. 2, 2007, p. 85.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (Orgs.). *História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- PAES, Marilena Leite. *Arquivo: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- SOUSA, Ana Paula de Moura; RODRIGUES, Alécia Silva; OLIVEIRA, Ângela Aparecida. *Princípios da descrição arquivística: do suporte convencional ao eletrônico*. Arquivística.net, v. 2, n. 2, p. 38-51, 2006. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/4443>>. Acesso em: 25.jul.2016.

RETALHOS DE MEMÓRIAS: LEMBRANÇAS DOCENTES QUE RECONTAM O TRABALHO DE SALA DE AULA

Simôni Costa Monteiro Gervasio
Universidade Federal do Pampa
si_costa@msn.com

Alessandro Carvalho Bica
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.com.br

Resumo

Este trabalho tem como proposta apresentar alguns aspectos da pesquisa “Memórias docentes: a utilização da Revista do Ensino do RS no município de Bagé”, desenvolvida durante o curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural na Unipampa. No caminho da pesquisa, que objetiva compreender de que maneira a Revista do Ensino era influente sobre os saberes e práticas de professores no município de Bagé, o interesse por revisitar memórias docentes para a compreensão de um significativo capítulo da educação gaúcha, foi despertado. Com isso, este trabalho objetiva revisitar a importância da preservação das memórias dos professores entrevistados, entendendo a memória enquanto prática social e fonte de informação para a compreensão sobre a educação nas décadas em estudo.

Palavras-chave: Memória, Trabalho docente, Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

Introdução

De um trabalho de pesquisa¹ que tem como objetivo compreender a importância e relevância da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (uma publicação da Secretaria de Educação do Estado, editada de 1951 a 1992 e direcionada aos professores) por meio de entrevistas realizadas com docentes que, atuantes no período em que a revista circulou, a utilizavam em sala de aula como um recurso didático-pedagógico, surgiu este trabalho, que objetiva destacar a relevância de características que puderam ser apreendidas durante as entrevistas realizadas com professores, identificando a importância de dar voz as suas memórias e reviver o trabalho realizado por estes docentes.

¹ O projeto de pesquisa “Memórias docentes: a utilização da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul no município de Bagé”, desenvolvido durante o curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Nele, estão sendo entrevistados professores bageenses que tenham atuado como docentes nas décadas de 60, 70 e 80 e que tenham tido contato com a Revista do Ensino. O objetivo do trabalho é compreender o funcionamento, importância e relevância da revista para os professores do período.

A temática da memória não é o foco central da pesquisa que origina este trabalho, mas ganhou destaque por revelar-se como fundamental para a preservação e compreensão de fenômenos sociais que se apresentam como um processo histórico, que observa e analisa as características culturais de um determinado povo. Com isso, entende-se que a sociedade como produtora e reprodutora de conhecimento deve preservar e reviver as histórias e cultura, que representam a identidade de um povo.

Ao mesmo tempo, as memórias revividas pelas professoras durante as entrevistas apresentam-se repletas de sentimentos de saudade, remorso, alegria e satisfação, despertando, no caminho da pesquisa em questão, o interesse pela compreensão e valorização de tais sentimentos que fazem parte de um capítulo da educação bageense.

A preservação da memória é motivo de preocupação e motivação, uma vez que, em diferentes contextos e suportes, é preciso refletir sobre o perigo de esquecer ou perder registros que relatam fatos históricos marcantes de uma determinada sociedade. Para este trabalho, utiliza-se o conceito de memória conforme apontado por Jacques Le Goff², que o concebe como fundamental para uma maior compreensão dos aspectos históricos que fazem parte da história da educação. Para o autor, memória é a capacidade de armazenar certas informações e propriedades, a partir do uso de funções psíquicas.

Nesse sentido, o conceito de memória pode ser entendido como um insumo colaborativo para a construção do conhecimento de um povo e sobre um povo. Assim, a memória, formada subjetivamente, apresenta-se como um meio de transmissão de experiências e modo de rever o passado.

Colaborando com a argumentação sobre a importância de preservar a memória, Costa (2007) lembra que “um dos fenômenos mais trágicos das sociedades pós-modernas é a ausência (ou perda) da memória, seja ela individual ou coletiva. Sim, hoje o homem é um infeliz desmemoriado” (COSTA, 2007, pg.02). E, argumenta:

Sem memória, hoje, nossa civilização caminha desnordeada, pois não conhece seu passado, não tem consciência em seu presente, e não projeta perspectiva no futuro. Urge retomá-la, à luz da História, com vontade, entendimento e, sobretudo benevolência, e dar novamente um sentido à nossa existência nesse mundo. (COSTA, 2007, pg.12)

² Jacques Le Goff, historiador de ofício, nasceu em janeiro de 1924 em Toulon, na França. É considerado um do autor de influência marcante nos campos da História, Memória e História da Educação, com obras presentes em trabalhos de pesquisa e docência em diversas universidades brasileiras.

Com tudo, este trabalho soma-se aos argumentos sobre a preservação de memórias, contribuindo para que elas não sejam perdidas e possam ter revivido o seu valor e importância, além de destacar que os seres humanos que as guardam são, também, os atores que constituem a sociedade. Para tal, observa e destaca sentimentos e percepções comuns em todas as entrevistas realizadas, buscando enfatizar a sua importância e função na história da educação bageense nas décadas de 60,70 e 80.

O elo de partida

Por muitos anos, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, publicação editada pela Secretaria de Educação de 1951 a 1992, foi fonte de pesquisa, informação e troca de experiências para professores de todos os níveis e cantos do Estado, possibilitando que, hoje, seja possível a partir da sua revisitação, avaliar práticas educativas, tendo contato com as manifestações de propostas, métodos e agendas de inovação, que representaram a vida escolar no período.

Este conjunto de revistas educacionais compõe a chamada Imprensa Periódica Pedagógica, entendida por Beurier apud Bastos (2002) como um conjunto de materiais destinados aos professores que objetivam “guiar a prática cotidiana do seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a condução da classe e a didática das disciplinas” (BASTOS, 2002, pg. 49), sendo imprescindíveis fontes de pesquisa para historiadores da educação, preocupados em compreender questões teóricas e práticas relacionadas aos métodos utilizados pelos professores a partir deste tipo de material.

Autores como Nóvoa (2002), defendem também pesquisas sobre a importância e a função da Imprensa Pedagógica. Segundo ele, as análises sobre a Imprensa Periódica podem contribuir de sobremaneira para:

[...] apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema, mas também no nível micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. (...) A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.) (NÓVOA, 2002, pp. 11 – 13)

E, acrescenta ainda:

[...] Na verdade, é difícil encontrar outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as decepções e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os Atores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores, os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre 'a quente', as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época [...] (NÓVOA, 1997, p. 30 -31).

Sendo assim, as revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para a compreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, do trabalho pedagógico e das práticas docentes, do ensino das disciplinas, da organização dos sistemas, das reivindicações da categoria do magistério e de outros temas que emergem deste espaço profissional, conforme defende Catani (1996). Para ela:

Acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares. (Catani, 1996, p. 117)

No caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, a Imprensa Periódica Pedagógica, entendida como uma vasta e importante fonte de conhecimento e informação a respeito da história da educação é, também, um significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial e, daí, o interesse em analisar os discursos veiculados e, principalmente, a receptividade dos professores a essas ideias, para compreender os mecanismos que faziam a educação acontecer na época e que compõem um contexto histórico e social da organização escolar gaúcha.

A Revista do Ensino do RS, de acordo com Bastos (2002) foi editada pela primeira vez em setembro de 1939, e publicada até o ano de 1942, configurando a primeira fase da edição do periódico. Após, entre 1951 e 1992 é considerada a sua segunda fase, tendo voltado a circulação em virtude das ações das professoras primárias Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira e com "o objetivo de preencher o lugar vazio que havia junto ao professor primário, estagiário ou não" (Bastos, 2002, p. 51). Durante seus 26 anos de atuação, de conforme fala Bastos (2002), a revista publicou cento e

setenta (170) números, com oito a dez números anuais e uma média de 80 páginas “de material informativo didático pedagógico” (BASTOS, 2002, p. 52).

Vinculada a Secretaria de Educação do Estado, a Revista funcionava como um guia para os professores que encontravam em suas páginas “a solução para resolver os árduos, porém sublimes, problemas do seu mister, e orientações/sugestões sobre como desempenhar suas funções” (Bastos, 2013, p.03), a autora observa ainda que a revista constituiu-se como um significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial da época.

Os professores tinham acesso à Revista do Ensino através da venda avulsa ou por assinatura. A partir de 1971, com a reforma do ensino através da lei nº 5.692/71, a Revista ampliou sua área de abrangência para, além do nível básico do ensino e, de uma publicação regional, alcançar os demais níveis de ensino e atingir o caráter nacional, com escritórios em diversos Estados e, entre os anos de 1971 e 1973, alcançar a tiragem de 55.000 exemplares, a maior de sua história.

Ainda sobre a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, Bastos (2002) explica que, sendo uma publicação oficial, o objetivo da revista era o de ser “o veículo das orientações didático-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional” (BASTOS, 2002, pg. 50).

Tais argumento pode ser evidenciado conforme Gervasio e Bica (2014) que, ao analisar os editoriais publicados pela Revista do Ensino do Rio Grande do Sul entre 1971 e 1974, constatou que a Revista, em um momento de reorganização do ensino promovido pela lei 5.692/71, era utilizada como um meio de comunicação e ligação direta com os professores, buscando transmitir, além de um discurso otimista e positivo sobre as mudanças, as diretrizes que deveriam guiar o trabalho docente. Sendo, assim, possível compreender a partir de releituras das páginas na Revista do Ensino, alguns capítulos que compõem a história da educação gaúcha.

Pensar sobre a história da educação, campo de pesquisa inserido na História, demanda ainda uma articulação entre aspectos educacionais e históricos. Para Le Goff (2003), para uma maior compreensão dos aspectos históricos da história da educação, os conceitos de História e de Memória, são fundamentais, o que reforça a proposta deste trabalho que, ao destacar as memórias das professoras que se utilizavam da Revista do

Ensino do Rio Grande do Sul, une a possibilidade de realização de uma releitura dos aspectos históricos e didáticos que norteavam a educação no período.

Sobre o conceito de história, posta como ciência do tempo, Le Goff (2003) argumenta que ela “está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e são um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores” (LE GOFF, 2003, p. 52). Já a memória, o autor defende como “um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Ele relaciona a memória ao advento da escrita e da imprensa, como forma de preservação, mas aponta uma especial aproximação da memória com a linguagem. Sobre as reflexões do autor a respeito da memória, Silva e Lima (2009), defendem que “antes de uma ideia ser falada ou escrita, precisa primeiramente estar armazenada na memória” (SILVA e LIMA, 2009, p. 9789) e acrescentam que sentimentos como desejo, afetividade e outros, estão relacionados com a manipulação da memória individual e coletiva, consciente ou inconsciente.

Também a esse respeito, Silva e Silva (2006) defendem que “enquanto a História representa fatos distantes, a memória age sobre o que foi vivido” (SILVA e SILVA, 2006, p.56). E apontam outras diferenças entre história e memória:

Outra distinção entre História e memória está no fato de a História trabalhar com o acontecimento colocado para e pela sociedade, enquanto para a memória o principal é a reação que o fato causa no indivíduo. A memória recupera o que está submerso, seja do indivíduo, seja do grupo, e a História trabalha com o que a sociedade trouxe a público. (SILVA e SILVA, 2006, p.58)

Tendo por base as concepções de Le Goff (2003) e os argumentos de Silva e Silva (2006), a respeito de história e memória, o estudo do lugar ocupado pela Revista do Ensino do Rio Grande do Sul ganha ainda maior importância quando aliado as vozes dos professores que se utilizavam do material em sua prática diária. Neste ponto, as memórias dos professores pesquisados ganham força ao serem registradas e perpetuadas para, além do senso comum, comporem oficialmente a história que explica o funcionamento das Revistas e, conseqüentemente, da educação bageense no período.

Portanto, este artigo é o resultado do processo iniciado e desencadeado pela pesquisa³ defendida no curso de especialização em Linguagem e Docência da Universidade Federal do Pampa em (2014). Para, nesta segunda pesquisa, termos como objetivo compreender a importância e relevância da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul para professoras primárias alfabetizadoras atuantes no período em que a revista circulou, e que a utilizavam em sala de aula como um recurso didático-pedagógico e, a partir das entrevistas realizadas, despertarmos para a importância de preservar e reviver as memórias dos entrevistados para a compreensão dos processos educacionais em vigor no período pesquisado.

Retalhos de memória

No caminho da pesquisa “Memórias docentes: a utilização da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul no município de Bagé”, que vem sendo desenvolvida desde junho de 2016 durante o curso de especialização em Educação e Diversidade Cultural realizado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), seis professores bageenses já foram entrevistados. O elo que os liga é a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul que, no período em que eles realizam sua atividade docente, era editada e distribuída pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, servindo como base norteadora do trabalho em sala de aula.

O objetivo das entrevistas é descobrir o real significado, relevância, e importância das Revistas para os professores que conviviam com elas. Mas, a seleção de perguntas propostas, mais do que refletir as opiniões dos professores sobre as Revistas, dispara uma série de memórias que dão voz a mais do que simples lembranças, mas também a sentimentos que recheiam a consciência dos docentes e revelam o trabalho, a história e o passado de sala de aula. A respeito do papel da linguagem com constituinte de memória, Smolka (2000) colabora argumentando:

Estudos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um locus da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – locus portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de

³ O artigo “Os editoriais da Revista do Ensino e as propostas de práticas e métodos transmitidas aos professores do Rio Grande do Sul na década de 70”, foi apresentado e publicado no 20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação na UFRGS. No referido artigo, foram analisados os editoriais das revistas publicadas entre os anos de 1971 a 1974.

vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, flúidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história. (SMOLKA, 2000, p.187)

Vale lembrar que, como o foco deste trabalho é reviver as memórias e, especificamente, buscar compreender a sua função enquanto fenômeno social que constitui a identidade individual e coletiva de uma sociedade, a ênfase está em observar as falas dos professores, que compõem as suas memórias e, não, em buscar indícios sobre o funcionamento da Revista do Ensino. A intensão aqui é demonstrar o significado dessas memórias para o conjunto da história da educação.

Um aspecto interessante observado durante as entrevistas é quanto à personalidade dos entrevistados e características em comum. As entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados, sendo possível, com isso, observar que estes espaços são também repletos de memórias, traduzidos em objetos. São quadros, fotografias, bibelôs que, quando tem seu significado revelado, mostram-se como aparatos que ajudam a preservar a memória. Durante a primeira entrevista realizada, por exemplo, após o término das perguntas, o entrevistador foi levado por um passeio por entre porta-retratos que recontam a história da família.

Figura 1**Montagem de fotos com alguns detalhes encontrados nas casas dos entrevistados.**

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É possível fazer uma correlação com estes objetos e o que Le Goff (2003) chama de monumentos, que segundo ele são lugares de externalização da memória, ou seja, a memória nas coisas. Para ele, essas histórias contadas a partir de objetos são a “história que fermenta a partir do estudo dos “lugares” da memória coletiva” (2003, p. 473).

É visível também o laço de amizade que se estabelece entre o entrevistado e o entrevistador durante a entrevista. E, em muitos casos, é somente após o estabelecimento deste laço, que o entrevistado permite-se descobrir com mais clareza. Não à toa, durante este caminho de pesquisa, o questionário pré-estruturado que vinha

sendo aplicado, precisou ser reformulado, tendo suas perguntas invertidas de modo a instigar primeiro as memórias a respeito do ser docente, aspecto que emociona e cativa os professores para, somente após, serem iniciadas perguntas relativas aos espaços de tempo e contextualização dos professores.

Durante as falas, alguns momentos evidenciam perfeitamente a capacidade dos professores de reviver emoções experimentadas há mais de 20 ou 30 anos, mas que ganham vida e sentido novamente à medida que as memórias são disparadas. Neste momento, surgem questões típicas ao magistério e ao universo feminino, como o dilema de muitas mulheres que precisam deixar os filhos aos cuidados de outras pessoas para cumprir longas jornadas de trabalho ou, ainda a questão do matrimônio como responsável pelo adiamento da conclusão dos estudos. São nestes momentos, que em alguns casos, até lágrimas surgem, carregadas de remorso ou de saudade. Esta capacidade de reviver emoções por meio das memórias pode ser entendida também a partir do argumento de Le Goff (2003) que justifica o conjunto de funções psíquicas que compõem a memória, permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas.

Outro sentimento comum durante as entrevista é o orgulho pelo magistério. Em um caso, por exemplo, a entrevistada confessa que formou-se professora por pressão familiar, que não a admitia como contadora, profissão que havia escolhido. Mas que, com o passar dos longos anos exercendo a docência, apaixonou-se pelo magistério e, especificamente pelos processos de alfabetização, realizando-se profissionalmente. Unânime é, também, o sentimento de orgulho ao receber notícias de ex-alunos.

Ao buscar lembrar-se de fatos e datas, algumas memórias falham e a expressão “*Eu não lembro*” também é bastante recorrente. Silva e Silva (2006) destacam que o autor Sigmund Freud no século XIX problematizou a memória humana, trazendo à tona seu caráter seletivo. Tal peculiaridade pode justificar a existência de sentimentos que não devem ser revividos por causar estranheza, dor ou desconforto, caracterizando a memória seletiva como também um mecanismo de defesa. Silva e Silva (2006) apontam que “Nos lembramos das coisas de forma parcial, a partir de estímulos externos, e escolhemos lembranças. Freud distinguiu a memória de um simples repositório de lembranças: para ele, nossa mente não é um museu” (SILVA e SILVA, 2006, p.45).

Sobre as semelhanças encontradas entre os entrevistados, encontra-se em Silva e Silva (2006) a argumentação sobre a formação da memória coletiva, que justifica que grupos semelhantes possuem recordações parecidas sobre determinados fatos:

Mas a memória não é apenas individual. Na verdade, a forma de maior interesse para o historiador é a memória coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo. O estudo histórico da memória coletiva começou a se desenvolver com a investigação oral. Esse tipo de memória tem algumas características bem específicas: primeiro, gira em torno quase sempre de lembranças do cotidiano do grupo, como enchentes, boas safras ou safras ruins, quase nunca fazendo referências a acontecimentos históricos valorizados pela historiografia, e tende a idealizar o passado. Em segundo lugar, a memória coletiva fundamenta a própria identidade do grupo ou comunidade, mas normalmente tende a se apegar a um acontecimento considerado fundador, simplificando todo o restante do passado. Por outro lado, ela também simplifica a noção de tempo, fazendo apenas grandes diferenciações entre o presente ("nossos dias") e o passado ("antigamente": por exemplo). Além disso, mais do que em datas, a memória coletiva se baseia em imagens e paisagens. O próprio esquecimento é também um aspecto relevante para a compreensão da memória de grupos e comunidades, pois muitas vezes é voluntário, indicando a vontade do grupo de ocultar determinados fatos. Assim, a memória coletiva reelabora constantemente os fatos. (SILVA e SILVA, 2006, p.58)

Os professores entrevistados, atuantes em períodos semelhantes, com formação acadêmica basicamente realizada através dos cursos de magistério e Pedagogia, possuem características suficientes para que sejam considerados um grande grupo de professores e, daí, a explicação para o encontro de tantas semelhanças em suas memórias.

Um ponto que não se assemelha entre as entrevista é quanto ao assunto aposentadoria. Como tratam-se de professores atuantes desde a década de 60, esperava-se encontrar todos aposentados, mas no caminho da pesquisa, dois professores revelaram-se ainda atuantes e, de modo semelhante apontaram os motivos para o retorno para sala de aula, mesmo após a conclusão do tempo necessário para a aposentadoria:

- O primeiro motivo é financeiro, expondo um problema clássico do magistério brasileiro e, ainda agravado, com a aposentadoria;
- O segundo é o sentimento de saudade e tédio com o tempo livre.

Por outro lado, os demais entrevistados mostraram-se satisfeitos com a aposentadoria, passando a exercer outras atividades e direcionando o tempo livre para a família.

Considerações finais

As pesquisas sobre a História da Educação, realizadas a partir da Imprensa Periódica Pedagógica tem possibilitado a compreensão de aspectos importantes do campo educacional, auxiliando o pesquisador a compreender sobre concepções de educação, sociedade, além de apresentar ideias sobre práticas e métodos presentes em determinado período da história e do espaço geográfico.

Com isso, a Imprensa Periódica Pedagógica ganha seu espaço no campo do conhecimento da História da Educação e recebe novos significados e compreensões, passando a ser fonte e/ou objeto importante em muitos estudos, principalmente pelo fato de esse dispositivo pedagógico possibilitar a compreensão por meio de um retrato de determinado período histórico.

Ao mesmo tempo, são os professores um dos principais atores que constituem o processo educacional e, as suas percepções e opiniões sobre a educação, as práticas didático-pedagógicas e outros assuntos que perpassam o campo educacional, são reflexos claros das atividades realizadas em sala de aula em qualquer período de tempo.

Ao unir um material tão rico em pistas sobre os processos que faziam parte da educação rio-grandenses nas décadas de 60,70 e 80, como é a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, com as vozes dos professores que utilizavam-se deste material em sua prática docente, é possível balizar e ter um compreensão mais fiel sobre os processos de sala de aula, uma vez que a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul era uma publicação editada e distribuída pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado contendo propostas de práticas, métodos e atividades para serem realizados em sala de aula, mas que dependia da aceitação dos professores para que as suas propostas fossem realmente aceitas e postas em prática.

Neste processo de investigação, as memórias docentes aparecem com papel de destaque e, de modo surpreendente, ainda estão recheadas de sentimentos vivenciados nas salas de aula de mais de 20 ou 30 anos atrás, o que demonstra o quanto as

memórias são vivas e importantes para ajudar a compreender mais um capítulo da história da educação.

As lágrimas que correm dos olhos dos professores ao recordar-se do tempo passado, não demonstram somente tristeza, elas são o sentimento de dever cumprido, de orgulho por contribuir para a formação humana e profissional de muitas pessoas, as quais jamais esquecem de seus professores. Dar voz a estas memórias, mais do que reviver o passado, é valorizar o docente, que doa sua vida ao magistério e termina seus dias, algumas vezes, tendo somente as memórias como algo de valor.

É preciso dar atenção e ouvidos para estas memórias e, com isso, ter a possibilidade de compreender os processos que moviam a educação e que podem ser a origem da educação que vivenciamos atualmente.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951 – 1992). In: BASTOS, Maria Helena Camara; CATANI, Denice Barbara (Org.). **Educação em Revista – A Imprensa Pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 47-75.
- CATANI, Denice Barbara (Org.). **Educação em Revista – A Imprensa Pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 47-75.
- COSTA, Ricardo. **História e memória: a importância da preservação e da recordação do passado**. SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais, Vitória: UFES, v.1, n.02, 2007. p.02-15.
- GERVASIO, S. C. M.; BICA, A. C. **Os editoriais da Revista do Ensino e as propostas metodológicas veiculadas aos professores do Rio Grande do Sul na década de 70**. Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. 20, 2014, Porto Alegre, Anais do 20ª Encontro da ASPHE.UFRGS: Porto Alegre, 2014. p. 1132-1152.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CATANI, Denice Barbara (Org.). **Educação em Revista – A Imprensa Pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11-31.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2006

SILVA, Ligiane Aparecida da; LIMA, Rosilene da. **Jacques Le Goff: Estudo de conceitos em História da Educação**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX, 2009, Porto Alegre. Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC: Porto Alegre, 2009. p. 9783-9793.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Revista Educação & Sociedade, São Paulo: Unicamp, ano XXI, n 71, 2000. p. 166-193.

HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS: OS MANUAIS DA BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORIA PRIMÁRIA PROGRAMA BRASILEIRO-AMERICANO DE ENSINO ELEMENTAR (PABAE) 1956-1964

Susane da Costa Waschinewski
Universidade do Extremo Sul Catarinense
sucosta@unescc.net
Giani Rabelo
Universidade do Extremo Sul Catarinense
gra@unescc.net

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar o conteúdo do manual escolar “Habilidades de Estudos Sociais”, integrante da *Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, publicada no período conhecido como desenvolvimentista, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961). A referida coleção faz parte do acervo documental do Programa de Assistência Brasileiro-americano ao Ensino Elementar (PABAE). Com o intuito de realizar algumas aproximações às prescrições direcionadas às professoras primárias optamos por uma pesquisa documental tendo o manual como objeto e também fonte, a partir da análise de conteúdo. O manual *Habilidades de Estudos Sociais* intentou instruir e auxiliar as professoras primárias em suas aulas, prescrevendo ensinamentos, normatizações, circunscritas em um dado período histórico e que nos revelam pistas das formas de pensar e desenvolver o ensino de Estudos Sociais.

INTRODUÇÃO

A *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* é parte do conjunto de materiais didáticos produzidos para o aperfeiçoamento das professoras no Programa de assistência Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (PABAE). O programa ocorreu entre os anos de 1956-1964, no período conhecido como desenvolvimentista, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961). Durante esse período foi firmado o acordo entre Brasil e Estados Unidos (EUA), tendo como objetivo reduzir os índices de evasão e repetência das escolas primárias brasileiras.

Em 1956, Juscelino Kubitschek, tendo como Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, assinou o acordo para a execução do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação de Ensino Elementar (PABAE), que tinha como prioridades: a) formar professores do ensino normal, b) elaborar materiais didáticos, c) enviar aos Estados Unidos professores de ensino normal e elementar para realizar curso de aperfeiçoamento (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Para cumprir tais objetivos estava previsto que o programa seria desenvolvido até o ano de 1961, porém acordos posteriores (como a difusão do PABAE em todo território nacional) levaram a duração dessa assistência até 1º de agosto de 1964. A execução do programa ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que à época era dirigido por Anísio Teixeira. Nesse sentido, a *Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária* surge como um recurso didático, tanto para expandir e dar visibilidade ao programa como também para instruir as professoras sobre novos métodos de ensino.

Mediante tais considerações, procuramos entender o manual destinado às professoras primárias como um conjunto de prescrições para o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino. De acordo com Alain Choppin (2008, p. 54-55):

As obras destinadas aos professores, quando existem, compreendem, em teoria, duas categorias distintas: a primeira contém os "livros do mestre" ou "livros do professor", que são associados a determinado manual de aluno e que, seguido das disciplinas e das épocas, dá as respostas às questões ou às correções dos exercícios, ou fornece ao professor as pistas para exploração pedagógica ou ainda documentos ou atividades complementares; a segunda integra os livros que tratam de questões pedagógicas (condução da classe...) ou didática (métodos de aprendizagem...) e são utilizados quando da formação inicial dos professores (nesse caso, os mestres estão ainda na posição de aluno, eles podem aprender nos manuais como os outros) ou ao longo de sua vida ativa (aqueles da literatura profissional).

Corroborando com o autor, analisamos o manual *Habilidades de Estudos Sociais*, de autoria de Maria Onolita Peixoto, como um instrumento de transmissão de novas estratégias pedagógicas às professoras primárias, contendo indicações de atividades, leituras e comportamentos a serem adquiridos dentro da nova perspectiva de ensino.

OS MANUAIS ESCOLARES: OBJETO DA CULTURA DE ENSINAR E INSTRUIR

Os manuais nos revelam muitos aspectos sobre seu tempo, como se pensava e como se constituía a educação, seus métodos, o ser professor/a, o espaço do aluno/a, o mobiliário escolar, entre outros. Revela, inclusive, como se constitui a cultura escolar e os objetos da escola, como vestígios dessa cultura material dos educandários.

Choppin alerta que os manuais nos dão uma imagem sobre a realidade pedagógica compreendida em sua produção. “O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face” (CHOPPIN, 2002, p. 18). Suas imagens não são neutras, suas representações carregam intencionalidades e as impressões de cada época.

A materialidade presente nos manuais escolares está imbricada em diferentes esferas não apenas nos modos de produção, mas de reprodução/produção e em seu consumo. Por esta razão, constitui uma fonte complexa, onde se faz necessário uma imersão no contexto histórico, não apenas para compreender a sua disseminação, mas como forma de compreensão de sua própria existência.

No caso do Brasil, a produção e disseminação dos manuais escolares ganham maiores proporções, principalmente com o estabelecimento da instituição escolar, no final do século XIX, ocasionando assim uma conseqüente ampliação na circulação desses impressos.

Passando de objeto raro para um importante meio didático-pedagógico, contendo métodos, disciplinas, informações, doutrinas e normas, os manuais configuraram-se em instrumentos de uma educação escolarizada.

Em um contexto de progressiva definição desses saberes a serem ensinados pela escola e da paulatina implantação de métodos para sua consecução, fazia-se necessária também a produção de manuais escolares, e, dessa forma, eles foram progressivamente integrados à vida escolar, seja para facilitar o trabalho de ensino do professor em sala de aula, seja para auxiliar os alunos durante os processos de aprendizagem (CUNHA, 2013, p. 288).

Sua disseminação ocorreu de forma mais intensa no contexto dos anos de 1920 e 1930, mas de acordo com a pesquisadora Maria Teresa Santos Cunha (2004) os manuais de civildade já circulavam no país desde os fins do século XIX, entre a elite agrícola brasileira que se passou a ocupar as cidades.

Estar no mundo, habitar a urbis implica uma comunhão com os outros, o que chamamos civilizar-se em sociedade, ou seja, direcionar o comportamento a uma normatização das atitudes no intuito de moldar posturas, desde a primeira hora do dia até o momento de recolher-se para o descanso. São estes os dispositivos centrais divulgados nos manuais de civildade – compêndios utilizados com fins à propagação das regras de conduta percebidas como fundamentais para possibilitar a conformação das normas construtoras de sensibilidades na sociedade moderna que se edificava e consolidava a partir dos finais do século XVIII (CUNHA, 2006, p. 2).

Os manuais tinham como objetivo ensinar as normas necessárias para que as pessoas pudessem possuir um convívio harmonioso, por meio dos códigos de etiqueta, e do controle das emoções, para constituir o que vem a ser a civilização ou o civilizado.

Entre outros aspectos, constitui em aproximações que caracterizam esse objeto como textos destinados à escolarização, à alfabetização e ao uso das disciplinas, apresentando a organização dos conteúdos que deveriam ser ensinados pelos/as professores/as e aprendidos pelos/as alunos/as, e que perpassavam pelas intencionalidades de uma época.

Os manuais destinados às professoras primárias, como no caso do *corpus* documental desta pesquisa a *Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária – Habilidades de Estudos Sociais – PABAE*, propõem uma organização que dialoga com a professora em formação, expondo conceitos da disciplina, problemas metodológicos, proposições de atividades e prescrições de leituras. Diferentes dos manuais destinados aos/às alunos/as, dedicam-se aos conteúdos das disciplinas e às resoluções de atividades propostas aos mesmos/as.

No estudo realizado pela pesquisadora Maria Tereza Câmara Bastos (2005) sobre os manuais atribuídos a orientar os estudos em História da Pedagogia e/ou da Educação, da segunda metade do século XIX até os anos de 1950, a autora aponta que os manuais escolares destinados à formação de professores resultavam em sua maioria

dos cursos ministrados em escolas normais que tinham como objetivo a instrumentalização dos professores pela ciência das práticas pedagógicas.

Os manuais escolares destinados aos/às professores/as estavam relacionados à instrução de novas metodologias, bem como a constituição dos novos Estados, buscando [...] assim a constituição de literaturas escolares nacionais para divulgar, senão sempre uma língua única, ao menos um conjunto de referências comuns (CHOPPIN, 2002).

Por outra via, o movimento de massificação do ensino popular que conhecemos, cada um segundo seu ritmo, os países europeus e algumas de suas (antigas) colônias, abriram ao mundo da edição um mercado potencial considerável próprio à fornecer capitais e idéias, provocando uma especialização e uma concentração da produção (CHOPPIN, 2002, p. 73).

Era necessário formar os professores no campo pedagógico, mas também formá-los dentro dos moldes da constituição dos Estados Modernos. Os textos e impressos destinados à instrução eram, em maior ou menor grau, desde o século XIX, objetos de controle do Estado e, desde a Idade Moderna, instrumentos, por excelência, de proselitismos religiosos (LOPES; GALVÃO, 2003).

Nesse sentido, constituíram-se em importantes fontes de pesquisa no campo da História da Educação, reveladores da cultura escolar, pois circunscritos em um determinado período histórico apontam para a compreensão do papel que haviam exercido em determinada época em que haviam circulado nas escolas como parte de um repertório que compunha objetos da cultura escolar.

Cultura escolar nesta pesquisa é compreendida a partir de algumas formulações, como a do pesquisador Dominique Julia (2001), que propõe o entendimento de que esta representa uma mescla entre normas, práticas e condutas. Para ele, a cultura escolar é:

Um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, saberes e práticas estão ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 15).

Nos estudos propostos por Julia, a escola contém uma história muitas vezes singular às outras instituições da sociedade, como as judiciais ou militares, entretanto evidencia que a escola não é apenas um espaço onde ocorre a transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, o lugar da “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14). Já para Antonio Viñao Frago (1998, p. 12), a cultura escolar é formada pelo:

Conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização. Inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais -, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas.

O referido autor interpreta a cultura escolar como as práticas que expressam o cotidiano da escola, os repertórios e procedimentos do dia a dia dos educandários.

[...] esses modos de fazer e de pensar - mentalidade, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações - amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e internacionalizados, servem a uns e outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores, inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Nesse sentido, os manuais escolares, mais do que fontes sobre os aspectos da cultura escolar, compõem o repertório da cultura material da escola, como ressalta Rosa Fátima de Souza:

Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos com a problemática da produção e reprodução social (SOUZA, 2008, p.170).

Nessa perspectiva a Nova História Cultural vem se voltando para os manuais como novos objetos como fonte de pesquisa, artefatos que revelam as marcas das práticas culturais, a materialidade de tais objetos, bem como seus usos e seus suportes, expressando a “materialidade dos dispositivos de imposição dos modelos, mas materialidade também, das práticas que deles se apropriam. E materialidade também dos objetos de que tais práticas são usos” (CARVALHO, 2003, p. 261).

Os manuais compõem os discursos como formas de comunicação, ou seja, são objetos que falam sobre o cotidiano do programa de assistência, o PABAE, ou seja, trazem indícios do que se estudava, do que se pretendia ensinar e quais ideias estavam contidas nesse novo currículo. São muitas as aproximações possíveis, uma vez que um artefato escolar está carregado de subjetividades, que expressam as relações com o modo de produção da sociedade.

COLEÇÃO BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA

Um dos principais objetivos do PABAE baseava-se na elaboração de materiais didáticos para o aperfeiçoamento das professoras primárias, tais como livros, programas curriculares e documentos de formação do programa que serviam de orientações práticas para resoluções de problemas de ensino-aprendizagem. “Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as Escolas Normais como para as Elementares (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 35, apud MINAS GERAIS 19 jul. 1957, p.1)” consistia em um dos objetivos da assistência.

Durante a organização do Centro Piloto de Minas Gerais do PABAE no ano de 1957 foi criada a Biblioteca do Programa, espaço destinado para reunir todos os livros, revistas, periódicos, utilizados nos cursos de aperfeiçoamento das professoras. Segundo as autoras Paiva e Paixão (2002, p. 92-93), cerca de 10 mil livros sobre moral e pedagogia foram adquiridos, além dos livros enviados pelos EUA, também foram feitas algumas aquisições em livrarias de Belo Horizonte, totalizando aproximadamente cerca de 20 mil títulos. Referindo-se à diversidade desses impressos, as autoras apontam a existência de periódicos, textos para crianças, manuais para professoras e guias curriculares.

Além das aquisições foram elaborados novos materiais que tinham por objetivo instrumentalizar as professoras primárias, fornecendo condições para a compreensão de novas técnicas e métodos considerados modernos. Em 1964 foi criada a *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, que consiste no conjunto de manuais que ofereciam aportes teóricos, conceituações e exposições metodológicas, que tinha como proposta auxiliar as professoras em seus planejamentos e na aquisição das novas técnicas de ensino.

A coleção contou com sete volumes de diferentes áreas. De acordo com as informações contidas no volume analisado, *Habilidades de Estudos Sociais*, foi possível identificar que a primeira edição foi produzida pela Editora Nacional de Direito, sendo que os manuais foram elaborados por especialistas formados no Curso de Educação Elementar oferecido na Universidade de Indiana (EUA) e tinham como objetivo aperfeiçoar as professoras primárias que participariam em todo país dos cursos de aperfeiçoamento realizados pelo PABAE.

Elaborada por professores/as e por técnicos/as de ensino, a coleção resultou nos seguintes volumes: *Ver, sentir, descobrir a Aritmética* (Rizza Araújo Porto); *Experiências de Linguagem Oral* (Maria Yvonne Atalécio de Araújo); *Formação e desenvolvimento de conceitos* (Maria Luiza de Almeida Couto Ferreira); *Testes, medidas e avaliação* (Oyara Petersen Esteves); *O que é Jardim de Infância* (Nazira Feres Abi-Sáber); *Ciências na Escola Moderna* (Maria José Berutti e Terezinha Nardell); *Habilidades de Estudos Sociais* (Maria Onolita Peixoto).

Neste estudo tomamos como *corpus* documental o manual da disciplina de Estudos Sociais. Segundo a apresentação da autora Maria Onolita Peixoto, no próprio volume *Habilidades de Estudos Sociais*, um dos objetivos do programa era “Produzir ou adaptar materiais didáticos para serem usados no treinamento de professores, e distribuí-los” (PEIXOTO, 1965, p. 185).

Entre os objetivos do programa que visava à produção de material didático para o aperfeiçoamento das professoras primárias incluía-se também a distribuição da coleção nas Escolas Normais e departamentos de educação, o que demonstra as intencionalidades de garantir a divulgação das novas metodologias, consideradas modernas, além da difusão do programa em território nacional.

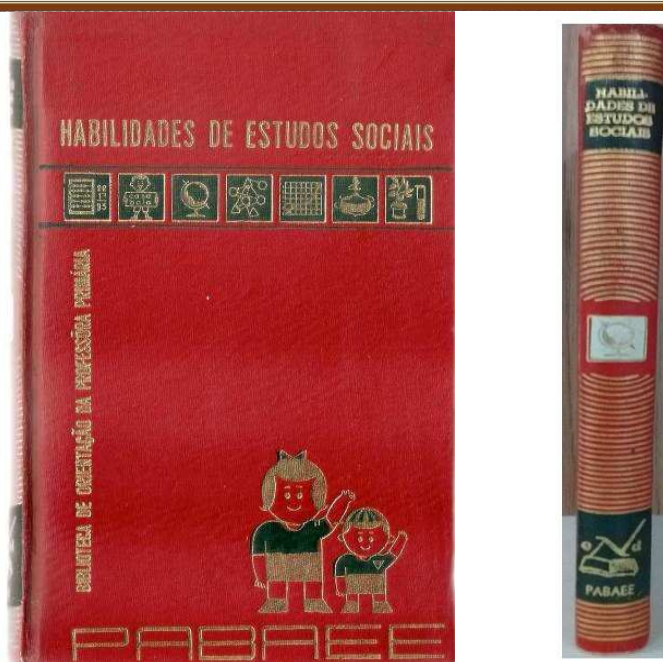
A coleção chama a atenção pelo seu suporte por apresentar certa imponência, além de conter textos, esquemas, fotografias com demonstração de metodologias e planejamento para as leitoras. Com capa dura, na cor vermelha com letras douradas, medindo 21,5cm de comprimento, por 14cm de largura.

As letras douradas indicam na parte superior a temática do manual, sendo este *Habilidades de Estudos Sociais*. Logo abaixo expõe a sequência de sete figuras que representam cada área de estudo. Cada manual escolar possui a gravação de uma dessas imagens, como por exemplo a imagem de um ábaco na capa do volume *Ver, sentir, descobrir a Aritmética*, a representação de um menino segurando um abecedário na capa do volume intitulado *Experiências de Linguagem Oral*. Já o volume *Habilidades de Estudos Sociais* é representado por um globo terrestre.

Na posição vertical no lado esquerdo a escrita indica *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*. Na parte inferior à direita a imagem representa o que acreditamos ser a professora primária e o aluno, seguindo logo abaixo da inscrição das iniciais do programa.

O manual possui vinco e lombada, sendo que as páginas são coladas e costuradas. As inscrições na lombada indicam o título do manual, consta também a gravação do globo terrestre e abaixo a figura de um livro aberto com as letras (e) e (d) e abaixo as iniciais do programa, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1 Capa: Habilidades de Estudos Sociais



Fonte: Biblioteca de Coleção da Professora Primária. PABAE. 1965. Acervo GRUPEHME.

Na contracapa constam informações sobre a formação da autora: Professora Primária. Curso de Orientadora Técnica e Administração Escolar (I. Educ. Minas Gerais). Técnica de Didática de Estudos Sociais do PABAE. Curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana - U.S. A. Na parte inferior da página aparecem as siglas do PABAE (Minas Gerais) e INEP (Rio de Janeiro - Guanabara), com indicação da sua primeira edição no ano de 1965.

O manual possui um total de 186 páginas, constando a folha de rosto, seguido das informações técnicas. Na página sete possui índice com os seguintes temas: *As coisas se constroem porque os homens se unem*, *Introdução*, *Habilidades de Estudos Sociais*, *Habilidades específicas de conteúdo* e *Bibliografia*.

No texto *As coisas se constroem porque os homens se unem* a autora apresenta o manual como uma ferramenta para compreensão da metodologia dos Estudos Sociais na escola primária. “Todas as habilidades aqui destacadas foram treinadas pelas crianças e professoras da Escola de Demonstração e nos permitiram ver o quanto e o como podem nossas crianças se adestrar para bem aprender” (PEIXOTO, 1965, p. 11).

Já na Introdução de Maria Onolita há uma breve historiografia do pensamento geográfico, apontando certo esgotamento tanto da disciplina de Geografia como História

como únicas fontes para explicar as relações do meio físico e social a partir do seguinte argumento: “[..] não poderia então a escola primária prender-se apenas aos limites da Geografia e História. Prender-se-ia, sim aos Estudos Sociais, expressão abrangente em natureza e variedade em objetivos” (PEIXOTO, 1965, p. 17).

Ainda na introdução, em um subtema intitulado *Exigência da Época*, a autora argumenta que a Ciência e a Tecnologia vêm modificando as condições de vida das sociedades, rompendo distâncias tanto em relação aos meios de transporte como também como os meios de comunicação, entretanto “os homens nem por isso se fizeram mais próximos e mais amigos uns dos outros” (PEIXOTO, 19665, p. 18). Nesse sentido cumpre à escola, segundo a autora, “Educar para a Democracia” baseando a educação para a convivência mútua, harmônica, baseada na cooperação e na responsabilidade social. “A escola Moderna cogita, hoje, dessa educação, mais do que nunca” (PEIXOTO, 1965, p. 19).

A defesa da disciplina de Estudo Sociais estabelecida por Maria Onolita está baseada na obra de John Michaelis, como relata a autora:

Dentre alguns educadores e sistematizadores dos últimos anos, salienta-se John Michaelis, que fundamenta um programa de Estudos Sociais mostrando implicações históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, econômicas, cívicas e políticas no estudo de um caso, ou seja, de uma área de estudo.

John Udell Michaelis será uma importante referência para a autora sobre a abordagem de Estudos Sociais que vinha se desenvolvendo nos Estados Unidos. Entre suas obras traduzidas para o português e apropriadas pela cultura escolar, nas décadas de 1950, 1960 e 1970: “Estudos Sociais para crianças numa democracia”.

O manual é composto por um único capítulo que se divide em duas partes, a autora apresenta os temas: *Habilidades de Estudos Sociais* e *Habilidades Específicas de Conteúdos*.

O capítulo *Habilidades de Estudos Sociais* apresenta as habilidades específicas que devem ser desenvolvidas pela disciplina, sendo que para a autora as habilidades sociais são uma das principais tarefas da escola primária:

[...] partilhando ideia que as crianças aprenderão, na escola o valor da cooperação e da responsabilidade, e necessidade da tolerância e respeito pelas opiniões e ideias dos outros, a compreensão de aceitação de críticas, o uso pensamento crítico, etc.

Já nas habilidades específicas de conteúdo Maria Onolita apresenta uma proposta metodológica para o ensino da disciplina, baseada nas perguntas COMO, POR QUÊ, ONDE, QUEM E O QUÊ, que segundo a autora podem atender diferentes propósitos de Estudos Sociais. O sucesso dos objetivos das habilidades de Estudos Sociais deve-se à aquisição de informações, que podem ser obtidas de uma diversidade de pesquisas e atividades:

- 1- através do uso de variados materiais de leitura;
- 2- através de materiais especializados – instrumentos específicos de Estudos Sociais; mapas e globos;
- 3- através de uso de materiais que não requeiram leitura – excursões, entrevistas e outros recursos da comunidade;
- 4- através de outros materiais audiovisuais; filmes, disco, etc (PEIXOTO, 1965, p. 63-64).

O capítulo ainda apresenta instruções específicas para a professora sobre metodologias e conteúdos que devem ser ministrados na disciplina de Estudos Sociais, como por exemplo realizar pesquisas em livros, aprender a procurar em índice, desenvolver habilidade de resumir ideias e organizá-las em forma de esquema. Além disso, desenvolver habilidade de identificar e interpretar vocabulário específico, uso da biblioteca, leitura de gráficos, leituras de linha de tempo, pesquisas em mapas e habilidades de orientar-se, habilidade de leitura do globo, entre outras indicações para a professora primária.

Ao longo das análises pode-se perceber que existia uma preocupação em instruir as professoras, por meio de práticas pedagógicas e sugestão de atividades.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que os manuais escolares funcionaram como manuais de profissionalização, que visavam divulgar certos saberes científicos e pedagógicos e fundar práticas profissionais em conformidade com os programas oficiais, a fim de orientar - em sua formação e atuação profissional - os futuros professores e aqueles que já estavam em serviço, em consonância com a proposta oficial vigente em cada momento histórico, cuja apresentação em forma prescritiva tinha como principal função ser útil na vida profissional (TREVISAN; PEREIRA, 2011, apud CUNHA, 2013, p. 290).

Mais do que um manual para o ensino de Estudos Sociais, podemos afirmar que o artefato pretendia ser um dispositivo para instruir sobre as ideias incutidas nos programas oficiais a fim de atender os objetivos que se esperavam da educação, caminhando rumo aos passos do desenvolvimento e o progresso econômico do país.

Conclusões finais

Ao lançar um olhar mais atento sobre o manual *Habilidades de Estudos Sociais* podemos afirmar que a leitura é como um mergulho, um trabalho, de acordo com Michel de Certeau, um ato de “caçar em propriedade alheia”. Cada leitura é algo único, uma criação secreta e singular (CHARTIER, 1992, p. 214). Portanto, a leitura é um trabalho inesgotável que possibilita o encontro com muitas outras evidências que não se revelam nas primeiras incursões.

Analisando-o manual e o suporte que o abarca, encontramos nos estudos realizados por Chartier elementos para compreender a relação entre o texto e a sua materialidade:

Em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor. (CHARTIER, 2001, p. 219).

A produção do texto articulada a um projeto textual e gráfico é carregada de intencionalidades, desde seu planejamento até a sua reprodução. Nesse sentido, os manuais elaborados pelo Programa de Assistência Brasileiro-americano de Ensino Elementar (PABAE), construídos por professores/as vindos dos Estados Unidos e com o auxílio da equipe técnica do programa, estavam carregados de certa inspiração na escola norte-americana, tanto em sua elaboração como na escolha dos temas, imagens e atividades, bem como nos gráficos, resultando assim na construção de textos que não pode ser analisado fora dessa materialidade que os compõem.

A relação da autora com suas leitoras, expressa no texto, se dá por um diálogo direto com a professora primária, sempre com saudações diretas a ela, com indicações e recomendações que orientam e normatizam técnicas e metodologias que deveriam ser aprendidas com o objetivo de alcançar um alinhamento do Ensino Elementar Brasileiro.

Tanto cuidado no diálogo com a professora materializado na própria construção do texto, na escolha das imagens e imponência da capa dura em vermelho e no letreiro dourado nos faz refletir sobre o que nos alerta Chartier (1992, p. 213), ou seja, por mais que existam diferentes formas para garantir uma determinada compreensão do texto, “o leitor é sempre visto pelo autor como necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada”, entretanto não há uma leitura única, mas sim uma diversidade de olhares sobre o texto.

A respeito disso Chartier comunica que é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de aparatos: nas formas e estratégias de escritas expressas nas intenções do “autor” e nos processos de manufatura do livro ou na publicação, que por decisões editoriais podem alterar as intenções do autor.

Assim, instigadas por Chartier, passamos a refletir sobre as intencionalidades da autora Maria Onolita Peixoto em sua escrita e da editora do Programa. A partir da análise podemos inferir que o objetivo não era só comunicar, mas prescrever novos saberes e práticas com o intuito de modernizar o ensino na lógica desenvolvimentista em que estava circunscrito o país no início dos anos de 1960.

Referências

Obra completa:

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAAE (1956 – 1964): *americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: EdUFF, 2002.

PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

Capítulo de livro:

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

Texto disponível na web:

CUNHA, Maria Tereza. *Os dizeres das regras - um estudo sobre os manuais de civilidade e etiqueta*. UDESC. 2005. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/488.pdf>. Acesso em 17 julh. 2016.

Texto publicado em revista:

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Tradução: *Maria Helena C. Bastos*.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Estudo e Pesquisa*. São Paulo, v. 30. n. 3, p. 549-566, set/dez 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, n. 11, p. 5- 24, abr. 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal). *Rev. bras. hist. educ. Campinas- SP*, Vol 13, n3 (33) p. 285-309, set/dez 2013.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

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. 2008. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, n. 24, p. 193-219, set./dez. 2010.

CONCEITOS HISTÓRICOS SOBRE OS SENTIDOS DEMOCRÁTICOS NA EDUCAÇÃO

Famira Contil Machado
UFSM
conti.tamara@gmail.com

Cristiane Medianeira da Silva Reis
Mestranda em Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, bolsista demanda Capes
crysreys@yahoo.com.br

Fabiana Regina da Silva
Doutoranda em História, Programa de Pós-graduação em história Universidade Federal de Santa Maria, bolsista demanda Capes
fabianareginadasilva@yahoo.com.br

Jorge Luiz da Cunha, Prof. Dr.
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM
Jlcunha11@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo, tem como propósito relatar um estudo bibliográfico sobre os conceitos históricos e os sentidos democráticos na educação e as influências dos organismos internacionais. Tem como objetivo refletir sobre os conceitos teóricos de democracia na história da educação e como os organismos internacionais influenciam a educação nacional. Busca através de uma pesquisa bibliográfica fazer um levantamento histórico, sobre os motivos que tornam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei 9394/96) em alguns aspectos ineficaz, no caso na promoção da democracia. Observou-se com esta pesquisa bibliográfica que apesar da boa intenção expressa na legislação, ainda há falta de interesse político de governos para a promoção da cidadania/democracia e a manutenção do status quo vigente, classe dominante se sobrepondo a classe dominada e as diretrizes educacionais como mantenedoras desse sistema.

Palavras-chave: democracia; história da educação; pesquisa bibliográfica.

Introdução

É da Grécia clássica que surgem os fundamentos basilares para o regime democrático que prevalece no ocidente moderno. Os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles tinham a preocupação em trazer para o centro de suas indagações o HOMEM,

como ser capaz de produzir conhecimento através do desenvolvimento de sua moral. Acreditavam, portanto, que o conhecimento – a Filosofia tinha uma função social, e por isso, consistia na formação de cidadãos como tarefa indispensável para a transformação da sociedade. Ou seja, eles acreditavam que a educação do homem era essencial para a manutenção da sociedade. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como de um grupo étnico ou um Estado (Jaeger 1994, p.4). Segundo o autor:

A história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. A estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa (Jaeger p.4, 1994).

Para Platão a ética, a educação e a política andam juntas, são indissociáveis. Pois para se ter uma sociedade justa é preciso que tenhamos governadores e governados instruídos, e para isso é preciso educação. Segundo Jaeger (1994, p.1361) para Platão o cargo mais importante de todos do Estado seria o de ministro da educação, dessa a forma a educação não ficaria em segundo plano nas prioridades do Estado. Para Bobbio (2000, p.392) o cidadão deve “saber”, ou pelo menos deve ser colocado em condição de saber. Para o autor existe uma democratização da direção política e outra é a democratização da sociedade. Que existem Estados que a instituição do parlamento foi pelo processo democrático, porém as demais instituições desses Estados não se comportam democraticamente nas tomadas de decisões. Neste sentido, o autor discorre que para se observar o desenvolvimento da democracia não basta perguntar “quem vota?”, mas “onde se vota?” (Bobbio, 1987, p.157).

Partindo deste pressuposto este artigo, refere-se a um estudo bibliográfico sobre os conceitos históricos e os sentidos democráticos na educação e as influências internacionais. E tem como objetivo refletir sobre os conceitos teóricos de democracia na história da educação e como os organismos internacionais influenciam a educação nacional. Busca através de uma pesquisa bibliográfica fazer um levantamento histórico, sobre os motivos que tornam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei 9394/96) em alguns aspectos ineficaz, no caso na promoção da democracia. Observou-se com esta pesquisa bibliográfica que apesar da boa intenção expressa na legislação, ainda há falta de interesse político de governos para a promoção da

cidadania/democracia e a manutenção do status quo vigente, classe dominante se sobrepondo a classe dominada e as diretrizes educacionais como mantenedoras desse sistema.

OS CONCEITOS DEMOCRÁTICOS NA EDUCAÇÃO

No Brasil na década de 1930, torna-se conhecido pela busca de uma educação de qualidade e para todos Anísio Teixeira o defensor de uma escola mais democrática num período em que educação de qualidade era para poucos, no caso, para a elite. Até então na sociedade brasileira não se discutia o acesso igualitário a todos os cidadãos brasileiros ao ensino de qualidade.

Para o autor era preciso preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse a participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher (Nunes 2007, p. 35).

No Brasil, nos anos 30, houve um movimento com o objetivo de tornar a educação mais acessível e de qualidade à todos os cidadãos que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), tendo nomes como Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Fernando de Azevedo, desse manifesto surgiu as bases das políticas educacionais até os dias atuais. Eles idealizaram uma reforma na educação do país, com o intuito de equilibrar as diferenças sociais, com o ideal de tornar mais democrática a escola e a sociedade brasileira.

Após esse movimento pela educação, surgiram reformas na legislação relacionadas ao acesso à educação. A constituição federal de 1934 prevê a educação para todos. Em 1961 foi aprovada a primeira LDBEN, lei 4024/61, teve uma segunda edição em 1971, lei 5692/71 e, em 1996 a aprovação da terceira LDBEN, lei 9394/96.

Anísio Teixeira inspirou-se no pensador John Dewey que defendia que democracia e mudança social estariam centradas na criança.

A concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Sua perspectiva é a de que o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postos na infância. Daí a importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendido como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações pessoais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem criar desordens (Mills, 1966 apud Nunes, 2007, p.37).

Prevista na Constituição Federal de 1988 no “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, s/p). Reforçada na LDB 9394/96 no Art. 2º em que a educação, é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para Gadotti (1992) uma escola cidadã se caracteriza por ser uma escola pública universal, em suas palavras – “igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade, ideia tão cara e fundamental da teoria da educação popular”. (Gadotti, pág. 55).

Segundo o autor, uma escola pública autônoma tem de ser democrática e com acesso para todos e que ofereça a condições de permanência para todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social e comunitário, espaço público para elaboração da sua cultura. Porém, o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local.

Percebe-se que, atualmente nas escolas os alunos não estão sendo preparados para o exercício da cidadania e nem para o mercado de trabalho, muito menos para os dois em conjunto. Visto que passaram-se setenta anos da Constituição Federal de 1946, que pela primeira vez na república brasileira se falou em educação para todos, e vinte e oito anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a mesma previsão. Porém, a educação ainda não é vista como parte essencial da democracia, é deixada de lado, para muitas é vista como uma ferramenta de manutenção do regime econômico do estado e não tem uma política comprometida com o fortalecimento da sociedade.

Falasse muito em direitos na nossa sociedade, mas pouco se ensina que deveres de cidadão em uma democracia é tão importante quanto ter direitos nela. Desta forma, as percepções de valores democráticos não parecem claros para todos, pois é notório que poucos sabem sobre seus conceitos e deveres de cidadãos numa democracia.

Algo que deveria começar nas universidades e principalmente nos cursos de graduação em licenciatura, que forma professores para atuar em sala de aula. Porém, isso não ocorre, não há oferta de uma disciplina que prepare o professor para ter percepções sobre cidadania e democracia. Cabe então, ao docente procurar buscar conhecimento sobre tal tema, para ensinar/formar seus alunos sobre tais conceitos e

prepará-los a ser cidadãos críticos e reflexivos para participar ativamente nas esferas política e social. Pois é na escola o ambiente para se aprender a exercer a cidadania.

Falar em cidadania, ensinar sobre cidadania, não é buscar um conceito/definição estanque, pois seu sentido varia no tempo e no espaço de acordo com Pinsky (2003). Segundo o autor é muito diferente ser cidadão em países como o Brasil e a Alemanha ou Estados Unidos. “Cidadania, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (Pinsky, 2003, p. 10). Portanto, ser cidadão vai variar de um lugar para outro, contudo, o mínimo para ser considerado cidadão é ter direitos (direitos civis, sociais e políticos) e deveres em uma sociedade.

As políticas educacionais no Brasil fazem em seus conteúdos menções as questões de cidadania, porém não são eficazes, pois o que se percebe são muitos problemas estruturais, de infraestrutura e pedagógicos, que tornam secundários e supérfluo falar em cidadania.

Nas ideias de Saviani (2012) as políticas públicas para a educação, o plano nacional da educação (PNE) e a Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDBEN Lei 9.394/96), são bem intencionadas, contudo, devido a “cultura política mediática” e de improviso dos governos no Brasil, não há uma continuidade das mesmas por isso, elas não são eficazes. Para o autor falta “unidade de plano” no campo da educação.

O autor também teoriza sobre a quem serve a educação, a educação serve ao poder hegemônico, no caso do Brasil, o capitalismo, reforçando papéis sociais estabelecidos e preparando mão de obra para o trabalho. Percebe-se assim, que o interesse implícito no direcionamento da educação é formar mão de obra barata que está a serviço da classe dominante, através da direção das políticas públicas da educação de cada governo. Conforme Saviani (2012, pág. 20) “a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribuiu especificamente para a reprodução social”.

Observa-se que a educação no Brasil nesse quadro, tem boas intenções, porém, fica refém de interesses políticos de cada governo. Tornando a educação um braço de dos interesses de quem está no poder em cada período político/eleitoral. Percebe-se que se a educação é tratada como meio para manter um determinado sistema econômico ciceroneado pelo poder político patrocinado pelo sistema econômico vigente, que faz da educação um meio de representar e manter seu reflexo social, o qual é manter as distâncias entre classes sociais, tanto intelectual como econômica.

A educação de qualidade para todos é o meio de mudança social, como afirma Saviani (2012), para isso as políticas educacionais não deveriam ficar à mercê das variações de interesses políticos de troca de governo, deveria de ser uma unidade para todos os governos. As discussões para seu aprimoramento, também, deveriam estar distantes de interesses eleitoreiros e econômicos, muitas vezes patrocinadas por interesses internacionais, que dividem a sociedade atual. A educação deveria ser tratada como uma forma principal de manter a soberania do estado, incluindo valorização dos professores, não só econômica, mas pela importância de seu papel social.

Não é à toa que alguns países desenvolvidos como a Finlândia, por exemplo, a educação de sucesso é gratuita. Nesse sentido, para Anísio Teixeira (2007) o estado deveria zelar por um sistema de educação livre, gratuito, que permita a qualquer indivíduo ter acesso e manter-se nele do jardim de infância à universidade, tendo como limitação somente a sua capacidade inata. Desta forma, considera-se que uma educação formadora de cidadãos é aquela que fornece acesso e tem ferramentas para manter esse cidadão dando condições igualitárias para isso. Atualmente abre-se vagas porém o aluno não encontra condições de manter-se estudando. Promover uma sociedade mais democrática e com participação ativa dos cidadãos é ao mesmo tempo promover uma educação de qualidade e igualitária para todas as classes sociais.

A Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Nacionais

O sistema educacional brasileiro sofre interferência de interesses internacionais, o que observa-se que interesses econômicos escondidos atrás de um viés de cunho social é que prevalece sobre os demais.

Para entender melhor como os organismos internacionais influenciam as políticas educacionais, é necessário contextualizar a globalização, pois está intimamente ligada a educação da contemporaneidade. Isso surge a partir do momento em que o modelo atual de mercado sofre uma crise mundial do capitalismo, assim Maués (2003, p. 134) contribui para essa ideia, quando afirma que:

Crise essa representada, sobretudo, pela incapacidade de o modelo taylorista/fordista dar conta das exigências de produção e consumo do mercado, modificadas em função tanto das inovações ideológicas quanto da dificuldade do Estado de Bem-Estar continuar financiando o setor privado e desenvolvendo políticas sociais de reprodução da força de trabalho. (MAUES, 2003, p.134).

A educação passa assim a se organizar de acordo com o modelo de produção vigente uma forma de “assegurar os objetivos de um capitalismo avançado” Maués (2003, p.132). Dessa forma, os organismos internacionais patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, configurando-se como um marco das reformas educacionais. Essa conferência teve como objetivo principal garantir “educação básica de qualidade” a todos os cidadãos.

Em relação a esta Conferência foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a qual estabeleceu o compromisso dos países em assegurar à educação como um direito e proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos. A ênfase desta conferência era para que todos os países dessem atenção para as necessidades básicas de sua população. Isso me conduziu a refletir sobre: o verdadeiro interesse dos organismos internacionais está centrado na aprendizagem da população, ou nas necessidades de sobrevivência do capitalismo mundial?

Pensando sobre o histórico da conferência, após dez anos foi realizada uma avaliação durante o Fórum Mundial de Educação de Dakar, em Senegal em 2000, a qual se verificou “[...] as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância (Dakar, 2000, p.5).” Sendo que, tais metas foram parcialmente atingidas, e reelaboradas por meio do Marco de Ação de Dakar-Educação para Todos, onde houve o se compromisso de alcançar até 2015 os seguintes objetivos:

I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015; III. Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia do acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais á vida (DAKAR, 2000, p. 8,9).

Estas declarações internacionais foram incorporadas pelos governos, por meio de políticas, projetos e programas seguindo a tendência mundial. De acordo com Maués, (2003, p.10) “A lógica dessas políticas tem sido institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital”. Estes documentos internacionais tornaram-se referência na formulação das políticas públicas educacionais.

No entanto, sendo a educação um projeto econômico social, político e ideológico, que visa desenvolver economicamente os países subdesenvolvidos, de acordo com modelo de mercado capitalista, a fim de amenizar a pobreza mundial, como é possível: assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida? Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos? Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia do acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade? Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida?

Questões como estas não são de fácil resposta, nem eu pretendo encontrá-las, justo que na verdade as discussões dessa disciplina me ensinaram a encontrar perguntas. No entanto, como argumento construído a luz de saberes entendo que é necessário cumprir as exigências dos organismos internacionais com o Banco Mundial tendo em vista o recebimento dos empréstimos financeiros, mesmo que o custo aqui posto em discussão seja muito mais do que o dinheiro investido, mas também o cumprimento das intenções internacionais visando o sucesso do seu mercado capital.

Os documentos internacionais também reconhecem e reafirmam a educação como direito, prevista na Constituição Federal de 1988 no “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, s/p). A Constituição Federal, no seu artigo 214, propõe que o planejamento “estabelecimento do Plano Decenal de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento

do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988, s/p).

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996), aborda no artigo 9º, a responsabilidade da União em elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos estados, o Distrito Federal e municípios. E no artigo 10 propõe a elaboração das políticas e dos planos educacionais, com ênfase na articulação com as diretrizes nacionais. O Plano Decenal de Educação para Todos representou um marco na sistematização das intenções para educação, pois o planejamento educacional se intensificou com a sua elaboração tendo como objetivo de cumprir o compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Este objetivo foi incorporado pelo MEC no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9/1/2001), o qual estabeleceu as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, assim como o estabelecimento de metas para cada nível e modalidade de ensino para os próximos dez anos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (PDE) aprovado em 2007 foi apresentado como um “plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal” (PDE 2007, p. 7), dessa forma, o PDE consiste nas ações a serem realizadas para alcançar as metas de qualidade da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Para isso foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB como indicador de qualidade para a Educação Básica, com o objetivo de verificar o cumprimento das metas nacionais e internacionais da “melhoria da qualidade da educação”.

As estratégias usadas para atingir maiores índices do IDEB são várias, podemos visualizá-las em forma de programas que oferecem melhor condições de merenda escolar, transporte, infraestrutura, materiais didáticos entre outros. De tal modo, também podemos questionar sobre quais são os verdadeiros sentido da avaliação e proposta governamental.

De facto, a avaliação no sentido de melhorar a qualidade desenvolveu-se nos meandros da economia e da finança, e a ela não será estranho a necessidade de medir em termos económicos a rentabilidade do investimento aplicado. Naturalmente, e porque o investimento é algo que acontece em toda a actividade económica do produto material, a avaliação da qualidade tornou-se numa prática “rotineira” e obrigatória na actividade produtiva (CABRITO, 2009, p. 178).

Esses programas são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) e é vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é uma entidade pública fiscalizada pelo Estado, mas que possui autonomia para sua gestão. Juntamente está o Plano de Ações Articuladas (PAR) que visa o apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, de acordo com suas necessidades, essas são diagnosticadas para serem elaboradas com gestores, professores e comunidade o Plano de Ações Articuladas – em nível municipal. O Ministério da Educação aponta as principais necessidades levantadas pelos municípios.

A maior parte dos municípios com PAR pronto tem interesse na construção de creches e na melhoria da infraestrutura das escolas urbanas e rurais, ações que dependem de assistência técnica, mas, principalmente, da transferência de recursos federais aos municípios.

Assim, a partir do diagnóstico são vistos os programas de governo que mais vão ao encontro das necessidades municipais. O repasse direto de recursos viabiliza com maior facilidade a implementação dos programas, que são estratégias para serem alcançadas as metas para a educação.

Ao realizarmos o estudo sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais percebemos que os acordos mundiais são feitos conforme a lógica capitalista de mercado, visando resultados massificadores, não levando em consideração as peculiaridades dos países. A educação brasileira também segue essa lógica, pois participou dos acordos mundiais e depende do financiamento dos organismos internacionais para a implementação das metas a serem atingidas. Pensando assim, existiria solução para a educação não seguir a lógica capitalista? Quais alternativas podem ser realizadas para que realmente ocorra uma educação de qualidade? Qual o poder que temos para mudar a concepção econômica da educação e fazer a educação que realmente acreditamos?

Considerações Finais

Diante do exposto observa-se que a política educacional no Brasil passou por processos de reformulação, como por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros, a Constituição de 1934, a criação da primeira LDBEN, em 1941 e, a criação do plano nacional da educação. No entanto, observa-se que anseios de pioneiros, como Anísio Teixeira, que

não saíram do papel, servem de discursos de boas intenções que não tiveram resultado. Espera-se ainda por uma educação acessível a todos, que o cidadão brasileiro galgue sua posição na sociedade por seus méritos intelectuais e não por ter acesso desigual a uma educação melhor.

Assim, formando uma sociedade que pode fazer diferença no enfrentamento das políticas de interesses econômicos internacionais, que agem diretamente em nosso sistema educacional, tendo a ciência de saber qual a melhor política no interesse dos cidadãos para sua plena formação educacional, diferentemente, da atual, que objetiva formar mão de obra barata e mercado de consumo em massa.

Porém, com tantas reformas e tendo como guia o Manifesto dos Pioneiros da Educação, viu-se que na prática houve pouca mudança na educação e, boas intenções ficaram no papel, pois houve um direcionamento político nessas reformas, com o intuito de manter o status quo, favorecendo o acesso a todos à escola, mas não fornecendo qualidade nesta escola e sim preparando mão de obra, ao invés de preparar cidadãos. Dessa forma, perde a democracia, pois a mesma somente aproxima-se de sua plenitude quando todos as pessoas exercem sua cidadania, têm igualdade de acesso e qualidade na educação, justiça e serviços do estado.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

_____. **Teoria geral da política**: A filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, estabelece as **Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Ações da Educação Básica a serem considerados no âmbito do Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã** – Uma aula sobre autonomia da escola. 4ª ed. São Paulo: 1992.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PINSKY, Jaime; Carla B. PINSKY(Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien 1990. UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED: Ação Educativa, 2001.

PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O REGIME CIVIL-MILITAR BRASILEIRO NA ESCOLA ASSIS BRASIL/PELOTAS (1964-1985): MEMÓRIAS DE NORMALISTAS

Tânia Nair Alvares Teixeira
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
taniaalvares@yahoo.com.br

Patrícia Weiduschaidt
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
prweidus@gmail.com

Resumo

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns aspectos preliminares de uma pesquisa, no campo da História da Educação, que vem sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no âmbito de mestrado acadêmico. A problemática central de pesquisa analisa as práticas escolares da disciplina de Educação Física efetuadas no Curso Normal da Instituição Estadual Assis Brasil (Pelotas/RS), durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, através das memórias das alunas normalistas que estudaram nesta instituição naquela época. Como aporte teórico nos valem de dois autores clássicos que trabalharam conceitos de memória, Maurice Halbwachs (1990) e Joël Candau (2014), bem como de importantes autores da História da Educação que discutem esta categoria.

Palavras-chave: Memória de normalistas; Práticas de Educação Física; Instituto Estadual de Educação Assis Brasil.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns aspectos preliminares de uma pesquisa, no campo da História da Educação, que vem sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no âmbito de mestrado acadêmico. A problemática central analisa as práticas escolares da disciplina de Educação Física efetuadas no Curso Normal da Instituição Estadual Assis Brasil (Pelotas/RS), durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, através das memórias das alunas normalistas que estudaram nesta instituição naquela época, bem como de algumas professoras.¹

¹ A partir das memórias das ex-normalistas do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, pretende-se analisar, as práticas de ensino de Educação Física das alunas que freqüentaram o Curso Normal no período entre 1964 e 1985. A análise também se subsidiará de outras fontes, em especial, apoiaremos-nos

Em 13 de Fevereiro de 1929 foi fundada a Escola Complementar, pelo decreto nº 4273, de 5 de Março de 1929, e se instalou na cidade de Pelotas, em 30 de Junho de 1929, pelo decreto 4213 de 5 de Março de 1925 que regulamentava a criação e instalação das Escolas Complementares. No ano de 1940 a Escola Complementar passa a ser denominada de Escola Complementar Assis Brasil pelo decreto nº 91, de 7 de Junho de 1940. Em 15 de Abril de 1943 foi decretado pelo governo que todas as Escolas Complementares passassem a se chamar Escola Normal pelo decreto-lei nº 248. Em 1947 o Curso Normal recebeu a denominação de “Curso de Formação de Professores Primários”, sendo que a primeira turma realizou sua formatura em 23 de dezembro de 1949. Já em 1962 a Escola Normal Assis Brasil foi transformada em Instituto de Educação Assis Brasil, através do decreto nº 13420, de 17 de abril de 1962 e em 1997 passou a ter a denominação de Instituto Estadual de Educação Assis Brasil que mantém até hoje.² Em 23 de dezembro de 1970 o Instituto teve o seu regimento aprovado pelo parecer nº 292/70.

O Instituto Educacional Assis Brasil foi primeiramente localizado à Rua XV de Novembro, esquina com a Rua Uruguai, ocupando assim, posição central na cidade de Pelotas. Abaixo apresentamos a Imagem 1, onde pode-se identificar a primeira edificação que a instituição ocupou. Notadamente uma importante construção para a época, visto que seguia o estilo arquitetônico dos grandes casarões do centro pelotense.

Imagem 1

Fachada do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Pelotas/RS, década de 1920



na Legislação, como por exemplo, na constituição de 1937 e as orientações curriculares para o Ensino de Educação Física do Curso Normal, da instituição investigada.

² Alguns decretos que comprovam as trocas de nomenclatura não foram encontrados na escola, não se localizou nem no livro de pareceres, nas portarias, nos regimentos e nos decretos que regiam a instituição investigada. Mas as informações foram baseadas em AMARAL (2007).

Fonte: Pacheco (2012)

Ocupou ainda, outros dois endereços até 1942, ano em que se instalou na Rua Antônio dos Anjos, 296, prédio este construído para abrigar uma Escola Normal e onde permanece até o presente momento.

Imagem 2

Edificação do Instituto de Educação Assis Brasil, Pelotas/RS, atual



Fonte: Acervo da 5ª Coordenadoria Regional de Pelotas³

De acordo com Batista e Gonçalves Junior (2010, p.1) foi “a partir do golpe militar de 1964, que a Educação Física Escolar passou a ser uma ferramenta de propaganda do governo”. Ainda, para os autores, a disciplina de Educação Física se favoreceu de um modelo que pretendia treinar os estudantes “para variadas modalidades esportivas, a preparação física e as competições”. De modo que esta área de conhecimento desenvolveu, nos estudantes deste período, a promoção de um desempenho esportivo eficiente e a idealização de vitórias. Observaremos, mais adiante, que tais promoções também fazem parte do modelo social desejado pelo governo ditatorial instaurado no país.

Não obstante, encontramos vários indícios que esta ocorrência também tenha se manifestado na disciplina de Educação Física do Instituto Estadual Assis Brasil – Pelotas/RS – ministrada no Curso Normal durante o regime civil-militar brasileiro. Nesse

³ Disponível em: <http://05crepelotasrs.blogspot.com.br/2016/01/12-alunos-do-iee-assis-brasil-foram.html>
Acesso: 30/08/2016.

sentido é que nos propomos a investigar como foram percebidas, pelas alunas e professoras do Curso Normal entre o período de 1964 e 1985, as práticas na disciplina de Educação Física.

Na intenção de responder esta problematização estamos buscando uma série de fontes como aquelas produzidas na própria instituição de análise e nas legislações vigentes no período e, sobretudo, através de entrevistas como ex-alunas e professoras do Curso Normal do Instituto Assis Brasil daquela época.

Para uma melhor compreensão deste texto dividimo-lo da seguinte maneira: primeiro, apresentamos um breve panorama da disciplina de Educação Física, associada ao regime civil-militar brasileiro e com a instituição de análise, bem como traçamos alguns aspectos teóricos sobre o conceito de memória e a sua pertinência na pesquisa; segundo, apresentamos uma discussão sobre as mudanças ocorridas no ensino de Educação Física escolar, realizando algumas reflexões sobre a proposta de pesquisa. Nessa ocasião contextualizamos a instituição de análise e o ensino de Educação Física, apontando teóricos que podem ser importantes referências na pesquisa.

A disciplina de Educação Física na memória das normalistas

Cabe explicar, de forma breve, a constituição da disciplina de Educação Física. O ensino da Educação Física nas escolas brasileiras tornou-se obrigatório desde o final do século XIX, onde era visto como forma de ordem e progresso, sendo responsável pelo desenvolvimento de indivíduos fortes e saudáveis para defender a pátria. Com o passar do tempo foi influenciado pela área médica e militar, assim como pelos períodos histórico e político que o Brasil passava (CASTELLANI, 1991).

Por volta de 1961 houve um grande debate a respeito do ensino brasileiro, entre o final do Estado Novo e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.5692/71) onde ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e secundário.

Durante o período da Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985),⁴ a influência

⁴ O período da ditadura militar a partir do golpe civil-militar de 1964 foi marcado pela cassação de direitos

deste modelo foi determinante nas aulas de Educação Física Escolar. Torna-se aqui importante ressaltar, segundo as normalistas que já foram entrevistadas da instituição Assis Brasil, que elas sentiram a repressão do período da ditadura na forma de uma disciplina muito rígida e também de uma valorização esportiva. Conforme narra a normalista Mara Elaine de Lima Elias que estudou no período de 1979 a 1982:

Era um período muito difícil em termos políticos, porque era na época da ditadura... Então tudo tinha que funcionar de acordo de acordo com as normas da escola, onde era estimulada essa questão da competição, a competição no sentido assim de esportes. A escola era chamada para diversas competições, tanto aqui em Pelotas como fora do município. (Elias,2016).

Para Castellani Filho (1991) o governo militar, através de decreto, arquitetou uma Educação Física Escolar esportivizada com o intuito de que os valores implícitos à prática esportiva, como por exemplo a competição, atenderiam as necessidades de um sistema econômico que buscava consolidação no Brasil - o capitalismo – e, em concomitância com as políticas educacionais norte-americana, que exerceram forte influência na forma de concebermos a educação nacional.

Nos anos 1970, a Educação Física era tratada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolveria e aprimoraria as forças físicas, morais, cívicas e psíquicas, socializando o educando e preparando-o para o movimento de representar a pátria (CASTELLANI,1991). Nesse aspecto as práticas relativas ao ensino da Educação Física podem ser entendidas como eficientes meios para garantir a disciplina e a obediência dos alunos, bem como de garantir o sucesso de subserviência discente ao patriotismo escolar e social que se instaurava.

A partir deste breve panorama buscamos traçar um claro objetivo, qual seja, o de responder o seguinte problema de pesquisa⁵:

políticos, censura aos meios de comunicação, repressão dos movimentos sociais e o uso de métodos como tortura aos opositores do regime. Para colocar esses planos em prática o governo fez uso de Atos Institucionais, sendo o AI-5, de 1968, marcado por medidas terríveis e drásticas, visto que, aposentou juízes, cassou mandatos, acabou com as garantias do *habeas-corpus* e aumentou a repressão militar e policial. Esta contextualização do período da história do Brasil marcada pela ditadura civil-militar mostra-se relevante para este trabalho, uma vez que um dos seus objetivos está em identificar as influências da repressão nas práticas educativas e na grade curricular da disciplina de Educação Física no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Sobre a ditadura civil-militar, ver CARVALHO, 2011.

⁵ Trata-se da pesquisa de mestrado intitulada MEMÓRIAS DE NORMALISTAS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL, PELOTAS/RS: a partir da disciplina de Educação Física durante o regime civil-militar (1964-1985) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da prof^a Dra. Patrícia Weiduschadt.

De que forma se deram as práticas escolares da disciplina de Educação Física no curso Normal, de 1964 a 1985, a partir de memórias das alunas e professoras da Instituição Assis Brasil?

A intenção é entender as práticas militarizantes e patriotas nas aulas de Educação Física do Curso Normal na Escola Assis Brasil a partir da memória das ex-normalistas. Por isso entre as questões norteadoras da pesquisa estão: Quais eram as práticas das alunas nas aulas da disciplina? Como as professoras trabalhavam? Quais os significados das aulas de Educação Física durante o período militar?

O ponto de partida são as memórias das alunas que estudaram na instituição durante a ditadura e também das professoras; para isto será feita uma pesquisa qualitativa e documental, onde serão utilizadas também como fontes de cotejo, as fotografias do Instituto no período, os currículos escolares e a legislação da época, além de uma série de outros documentos da própria instituição.

A livre acessibilidade⁶ ao arquivo da escola tem proporcionado o encontro com os acervos datados do período da ditadura civil-militar. Documentos como diários de classe, regimento escolar, bases curriculares, atas e planos de estudos estão sendo devidamente analisados, no que se referem à carga horária semanal, conteúdos e atividades trabalhadas nas aulas de Educação Física. No primeiro momento estes documentos estão sendo digitalizados e posteriormente serão construídas tabelas para fazer uma caracterização. Estamos realizando também entrevistas com o objetivo de abordar aspectos importantes da memória, registrar fatos significativos e não significativos e também os silenciamentos e esquecimentos das alunas normalistas nas aulas de Educação Física, que estudaram neste período. O que temos percebido nessas três entrevistas realizadas até o presente momento é que apesar das alunas terem estudado em diferentes momentos, elas apontam como lado positivo deste período a organização, a disciplina da escola e o excelente nível da escola e dos professores. O esporte era muito estimulado, havia o time de vôlei, práticas de ginástica olímpica, a questão do civismo também era bem trabalhada na época da semana da pátria, os alunos tocavam na banda, desfilavam e cantavam o hino, práticas marcadas pelo militarismo e nacionalismo da época.

⁶A autora deste texto trabalha no Instituto Estadual de Educação desde 2003, atualmente exerce a função administrativa de coordenadora.

Para a construção de um aporte teórico, especialmente para a compreensão do conceito de memória, estamos nos subsidiando de autores como Halbwachs (1990), Candau (2014), Ferreira e Amado (2002).

Segundo Halbwachs,

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 1990, p. 45).

Desse modo, as lembranças das experiências das normalistas selecionadas para entrevistas, relatando como eram as práticas das aulas de Educação Física, podem representar também as lembranças de todo o grupo, uma vez que resultam das suas relações com o referido grupo. Evidência que podemos constatar na fala de uma ex-normalista entrevistada, Mara Elaine de Lima Elias:

Trabalhávamos a questão da lateralidade, da coordenação, também com histórias infantis, tu tinhas que contar com movimentos, da motricidade ampla. Porque nós tínhamos Educação Física e tínhamos didática de Educação Física, então nós tínhamos a nossa educação física que trabalhava a questão do corpo, dos esportes, a questão até dos circuitos, a corrida e tinha a parte da Didática da Educação Física onde trabalhávamos depois com as crianças. Então era trabalhado assim, eu me lembro bem. (Elias, 2016).

Assim o referido discurso retoma nas lembranças as práticas das aulas. Dessa forma Candau (2014, p. 122) destacou que as “lembranças encontram sua justificativa não apenas em assegurar uma continuidade fictícia ou real entre o passado e o presente [...] o ato de memória [...] se manifesta no apelo à tradição” e “consiste em expor, inventando se necessário, ‘um pedaço de passado moldado às medidas do presente’”. Desse modo as lembranças das ex-normalistas serão perpassadas e moldadas pelo presente, possibilitando inclusive que indiquem, por exemplo, a ausência de uma interferência do regime militar nas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física. Essa “ausência” da influência das práticas militares instaurada durante o regime da ditadura civil-militar brasileira pode ser percebida na fala de outra ex-normalista, Nádia Machado que estudou no final do período da ditadura civil militar e concluiu estágio em 1984 e por isto não sentiu reflexos da repressão. De acordo com a entrevistada:

Não percebia influência da ditadura civil militar, ninguém comentava nada. Nós tínhamos centro cívico bem ativo, nós tínhamos um civismo, eu era do centro

cívico, nós tínhamos o grêmio estudantil, participei do grêmio estudantil, mas não era uma coisa solta, em que os alunos decidiam por conta. Nós tínhamos o professor que nos orientava que nos acompanhava e era o responsável, e não era o aluno mais popular, era retirado o aluno que tinha condições de levar um trabalho a sério para desenvolver com todos, tinha uma proposta de trabalho, tinha local específico pra eles, assim como tinha o círculo de pais e mestres. Tínhamos dentistas, era muito bom, hoje não tem nada, mas naquela época tinha. (MACHADO, 2016).

Para analisar essa questão faço uso das memórias coletiva e individuais. Os estudos sobre memória têm crescido do ponto de vista acadêmico, por possibilitar a abordagem de aspectos da cultura popular, da vida familiar, da história das instituições, do dia a dia, dos hábitos e costumes de um determinado lugar, de aspectos religiosos e sociais onde são estabelecidos laços afetivos que criam o pertencimento do grupo. Então, por isso, compreender as práticas da educação física a partir das memórias das ex-normalistas torna-se relevante. Consideramos que ao serem entrevistadas individualmente elas formam um tecido coletivo de lembranças rememoradas por fatos e lembranças compartilhadas.

A memória individual só existe a partir da memória coletiva; apesar de individual, é também social, porque ela é fruto do relacionamento do indivíduo com o grupo dos quais ele faz parte. É justamente a construção dessa memória, individual ou coletiva, o aspecto relevante do artigo, pois como afirma Rousso:

A memória [...] é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é por definição, “coletiva” como sugeriu Maurice Halbwachs (ROUSSO, 2006, p. 94).

Então percebe-se que a memória individual liga-se a uma memória coletiva, visto que as lembranças são construídas no interior de um grupo. Os sentimentos, reflexões, paixões que pensamos ser nossos verdadeiramente são inspirados pelo grupo ao qual pertencemos. A colocação de Halbwachs sobre a memória individual trata-se da existência de uma “intuição sensível”.

Haveria então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que – para distingui-lo das percepções onde entram elementos do pensamento social – admitiremos que se chame intuição sensível (HALBWACHS, 1990, p.41).

Nota-se que esta memória individual é constituída a partir das lembranças próprias do grupo, referindo-se então a uma ideia coletiva. Elas podem ser simuladas ou

reconstruídas, porque entram em contato com as informações prestadas por outros integrantes do mesmo. Por outro lado, afirma Halbwachs, “não há memória que seja somente “imaginação pura e simples” ou representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior, ou seja, todo esse processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito” (HALBWACHS, 1990, p. 78; 81).

Outro aspecto importante quando se analisa memórias são as percepções acrescentadas pela memória histórica. A memória histórica é vista como a sucessão de acontecimentos importantes de um país. Ela se opõe a memória coletiva porque, a memória de um indivíduo ou de um país está na base da formação de uma identidade que está na continuidade, já a memória histórica está na síntese dos acontecimentos históricos de uma nação.

Nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida. Por história devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentem apenas um quadro muito esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 1990, p.60).

Um cuidado que é necessário ter quando se trabalha com a memória é a forma de entrevistar as pessoas. Deve-se buscar não causar algum mal estar no entrevistado, trazendo à superfície memórias silenciadas e que podem aflorar num momento de crise. Sempre se deve ter em mente que essas recordações podem abrir “feridas dolorosas”. Nem sempre é numa primeira entrevista que se consegue a aproximação, o primeiro passo é conquistar a confiança do grupo para depois executá-la (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2002). Como destacou Rousso (2006, p. 95) “a história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória”.

A memória tem um importante caráter social, sendo imprescindível na busca dos sujeitos coletivos e também na definição dos seus laços. Ela se projeta no presente, mas sempre carregada com as recordações do passado. Ela é seletiva quando lembra e também quando esquece determinados fatos; ela é subjetiva e apegada ao passado. As lembranças que “incomodam” são expulsas da consciência, mas continuam atuando sobre o comportamento no inconsciente. Portanto selecionar ou esquecer são manipulações conscientes ou inconscientes, decorrentes de fatores diversos que afetam a memória individual (FREITAS, 2006).

Ela não tem o compromisso com a temporalidade, pois é carregada quase sempre de emoções. Porém ela se torna importante num trabalho de pesquisa, pois mostra o cotidiano, trazendo muitas vezes sentimentos e percepções de quem vivenciou aquele momento. É inegável que todo grupo social que esquece o seu passado, que apaga a sua memória, acaba por perder sua identidade. Certamente, a compreensão do presente é incompleta sem a inserção do passado, da experiência vivida e consolidada (AMARAL, 2011).

Diante dessa discussão teórica acerca da memória, estamos tentando problematizar questões que priorizem algumas questões inquietantes do período ditatorial como, por exemplo, se havia repressão, como ela era sentida pelas alunas nas aulas de Educação Física, de que maneira essa repressão aparecia na sala de aula e se esse autoritarismo era mais perceptível nas aulas da disciplina.

Todas as entrevistas estão seguindo uma mesma metodologia, sendo concedida num ambiente confortável que elas escolhem para auxiliar no desenvolvimento das suas lembranças e narrativas. A esse respeito, sobre o local das entrevistas, Freitas (2006, p. 64-66) sugere: “O local a ser realizada a entrevista deve ser determinado pelo entrevistado. Seja no trabalho ou na residência, deixe que ele escolha sua cadeira ou sofá preferido, pois esses elementos, que integram o seu cotidiano, colaboram para o seu bem estar físico e psíquico”.⁷

As mudanças do Ensino da Educação Física no Brasil

Pretende-se neste ponto apresentar breve constituição da Educação Física no país, pontuando alguns aspectos históricos. No Brasil, por volta de 1824, no início do período imperial, práticas correlacionadas à Educação Física passam a ser desenvolvidas, sendo vinculadas à classe médica e também às instituições militares que, através de uma visão higienista, começaram a se preocupar com a qualidade de vida, cuidando dos hábitos de higiene e também com a saúde (CASTELLANI, 1991).

No final do século XIX havia grande preocupação com a pureza e com a qualidade da “raça branca”, em função do número de escravos que existia; esse movimento era chamado de Eugenia, que nada mais era do que uma preocupação com

⁷ Para este estudo já entrevistamos três normalistas, estas entrevistas foram transcritas e passaram pelo consentimento das colaboradoras que assinaram o termo de cessão.

o melhoramento da “raça” humana. Os eugenistas acreditavam que somente os mais aptos e capazes sobreviveriam, discriminando e até eliminando os mais fracos. Mesmo assim, considerando as visões eugênicas e higiênicas, as elites apresentavam resistência à Educação Física, por acharem que o trabalho físico estava muito ligado ao trabalho escravo. Deve-se lembrar conforme Pereira (1988, p. 44),

Que o desapego ao trabalho físico, em oposição ao trabalho intelectual, é, no Brasil, herança do período colonial que sobrevive até os nossos dias. Advém, principalmente, de que o exercício físico, por implicar suor, é concebido pelo senso comum não como uma secreção natural, mas sim como algo lembrando tarefas manuais (...) Como reflexo da mentalidade de abominar o exercício físico, esta triste tradição colonial, para muitos, até os dias de hoje, o sedentarismo, o não-fazer força, é sinônimo de progresso social, de triunfo na vida.

Os higienistas achavam que deviam assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública. As instituições militares sofreram influências da filosofia positivista e a partir daí começaram a cultuar a educação do corpo como forma de ordem e progresso. Ter indivíduos fortes e saudáveis seria de grande valia para defender a pátria.

Segundo Castellani (1991, p. 43), “para dar conta de suas atribuições é que os Higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”. Em linhas gerais, este processo higienista teve suas ideias implantadas nas escolas, percebidas por meio das entrevistas e também dos documentos da escola a fim de entender aspectos representativos destes modelos escolares na disciplina de Educação Física.

A legislação referente à disciplina de Educação Física começa em 1851, com a reforma de Couto Ferraz tornando-a obrigatória nas escolas primárias do município da corte. Mesmo com todos os esforços o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para a Educação Física. De certa forma esta lei causou muitos problemas porque os pais não queriam ver seus filhos ligados a atividades que não fossem intelectuais, principalmente se tratando das filhas. A área médica e a militar acabam por marcar historicamente a evolução da Educação Física.

Em 1874, segundo nos conta Inezil (Apud CASTELLANI, 1991, p. 47),

O conselheiro Josino do Nascimento Silva, da província do Rio de Janeiro, assinala em seu relatório “a repugnância” com que foi concebida pela opinião pública, a aula de ginástica, principalmente a que se referia ao curso de alunas. “Não se acalmavam os espíritos – dizia o conselheiro – com as instruções provisórias. Foi preciso suspender a execução, e ainda assim, houve pais que proibiram as suas filhas, os exercícios ginásticos tais como os quais se ensinavam e eram prescritos, mesmo com o risco de perderem o ano e a carreira.

Em 1882 Rui Barbosa deu seu parecer sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho – no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação desses professores aos das outras disciplinas, como por exemplo, a obrigatoriedade da Educação Física nas séries iniciais.

Em 1889, com a República, começou no Brasil a profissionalização da Educação Física. Ainda chamada de ginástica, a Educação Física no início do século foi incluída no currículo dos estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, com uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Em 1922 foi criado, no Rio de Janeiro, o centro militar do exército, embrião da escola de Educação Física de Exército, que em 1924 formou sua primeira turma de instrutores.

Segundo Castellani (1991, p. 96),

(...) inseria-se a Associação Brasileira de Educação- ABE- no corpo de um debate acirrado por um projeto de lei, originário do ministério da guerra no ano de 1929, que-almém de (a) Determinar a prática da Educação Física para todos os residentes no Brasil, definido o caráter obrigatório em estabelecimento de ensino, a partir dos seis anos de idade, (b) Criar o conselho superior de Educação Física com “sede no Ministério da Guerra”, o qual exercia a função de centralizar, coordenar e fiscalizar todas as atividades referentes aos desportos e a Educação Física no País- deliberava que “... Enquanto não (fosse) criado o método nacional de Educação Física, (ficaria) adotado em todo o território brasileiro, o denominado método Francês, sob o título de regulamento geral de Educação Física (...).

Na constituição de 1937 é que aparece a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo com a prática educativa obrigatória e não como disciplina curricular, junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras.

No final dos anos 30 surgiram as primeiras ESEFs (Escola Superior de Educação Física), com o objetivo de formar professores de Educação Física e Técnicos Desportivos. Até os anos 60 o processo ficou limitado ao desenvolvimento das estruturas

organizacionais e administrativas tais como: Divisão de Educação Física e Conselho Nacional de Desporto. Por volta de 1961 houve grande debate a respeito do ensino brasileiro, entre o final do Estado Novo e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.5692/71), onde ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física nos ensinos primário e médio.

Em 1964 a educação no Brasil sofreu grande influência da tendência tecnicista, onde o ensino era voltado a formar mão de obra qualificada, ou seja, era considerada uma atividade prática voltada para o desenvolvimento técnico e físico do aluno (Castellani, 1991).

No ano de 1970, durante a campanha da copa do mundo, mais uma vez o governo aproveitou para colocar a Educação Física a serviço do nacionalismo, pois queria jovens fortes e saudáveis para defender a pátria.

No âmbito escolar, em 1971, a Educação Física é tratada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolveria e aprimoraria as forças físicas, morais, cívicas e psíquicas, socializando o educando.

Somente a partir dos anos 1970 e 1980 começaram a surgir cursos de pós-graduação, com professores fazendo doutorados fora do Brasil, publicações de livros, revistas, organização de congressos, etc. Nos anos 1980, a Educação Física vive uma crise à procura de propósitos voltados à sociedade.

Nos anos 1990 a ginástica passa a ser vista como meio de promoção de saúde acessível a todas as pessoas. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) objetiva transformar o caráter da Educação Física, integrando-a à proposta básica. Estabeleceu, portanto, que a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de 1ª a 8ª séries. Finalmente em 01 de setembro de 1998, foi criado o CONFEF com o objetivo de regulamentar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física. Neste sentido é importante contextualizar as mudanças da Educação Física no Brasil para percebermos essas políticas e correntes pedagógicas que influenciaram as práticas das normalistas no Assis Brasil.

Refletindo sobre a pesquisa

O presente texto aborda aspectos preliminares que pretendem aprofundar em estudos futuros a memória das alunas e das professoras do curso de formação de professores no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil durante a ditadura civil-militar, analisando particularmente as aulas de Educação Física.

O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil guarda quase um século de tradição, de diferentes estratos sociais, bem como de distintas regiões da cidade de Pelotas. Atualmente atende mais de dois mil alunos, com 126 docentes e 28 funcionários, funcionando nos três turnos; apresenta diversas modalidades de cursos como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Politécnico Especial (Surdos), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Curso Normal Nível Médio e Curso Normal Aproveitamento de Estudos (para quem já tem o Ensino Médio concluído) (REGIMENTO ESCOLAR, 2006).

A instituição traz consigo uma longa trajetória educacional, visto que já foi considerada uma das maiores escolas estaduais do Estado, ficando marcada como a Escola das Normalistas nos anos sessenta. O curso de formação de professoras começou em 1929 e tinha como objetivo principal possibilitar às moças que desejavam estudar, seguir a carreira no magistério. Para o ingresso, passavam por um exame de admissão e o curso tinha duração de três anos. Todas as alunas precisavam estar devidamente uniformizadas, com saia azul, blusa branca e um laço azul marinho como acessório; já para as aulas de Educação Física o uniforme era composto de tênis e meias brancas, meia-calça azul marinho e blusa branca (AMARAL; AMARAL, 2007).

A partir de informações obtidas através de entrevistas com ex-normalistas identificamos que na época da Semana da Pátria aconteciam os preparativos para o desfile na Avenida Bento Gonçalves, onde todas as alunas, juntamente com os professores, desfilavam. Os símbolos da Pátria eram muito respeitados na escola e aos sábados era lida a Oração à Bandeira, de Olavo Bilac e também cantavam o Hino à Bandeira.

O momento da formatura era algo sublime, cabendo aqui ressaltar que nem todas as formandas tinham condições econômicas de realizar esta solenidade, que começava com uma missa na Catedral São Francisco de Paula e à noite a solenidade acontecia no Teatro Guarani, sendo que algumas turmas também faziam o baile. Toda aluna do

magistério desejava o tão sonhado anel de formatura que simbolizava o orgulho de ter realizado uma grande conquista (AMARAL; AMARAL, 2007).

A partir desta contextualização do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, uma típica e tradicional escola normal de formação de professoras, passa-se a apresentar aspectos históricos importantes sobre o ensino da disciplina de Educação Física no Brasil, do século XIX à Ditadura Militar, o que contribui para a delimitação do tema desta pesquisa.

O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil já foi abordado anteriormente em textos organizados por Giana Lange do Amaral e Gladys Amaral que retrataram a Instituição Assis Brasil (1929-2006) e também Lourdes Helena Dummer Venske que estudou as representações de docência na educação infantil (1940-1960). Estas pesquisas podem contribuir para esta proposta de estudo porque analisam histórias e memórias a respeito desta instituição.

Esta pesquisa se diferencia por estar centrada especialmente nas aulas de Educação Física durante o período militar e mais especificamente com as memórias das alunas do curso normal, de formação de professores. Dessa maneira pretendemos contribuir, através desse estudo, na ampliação da compreensão do ensino de Educação Física no período civil-militar, porque parece existir no senso comum certa nostalgia daquele tempo, considerando-o “melhor”. Ainda hoje, manifestam-se discursos em defesa do retorno do período militar. Desse modo, questiona-se sobre o real significado dessa impressão que paira na sociedade de que a ditadura era melhor para as instituições, para os alunos e professores.

Também muito relevantes são os estudos sobre práticas escolares da Educação Física, como o de Lino Castellani Filho (1991). Além deste, ressalta-se o trabalho de Tarcisio Mauro Vago (2010), que pesquisa as motivações que levaram ao surgimento e permanência da disciplina de Educação Física nas escolas, também problematizando os seus conceitos. Outro ponto que esta obra destaca é a discussão sobre o rico universo de possibilidades que se apresenta para a Educação Física na instituição social que é a escola.

Temos a intenção de perceber, a partir das lembranças das normalistas e professoras, como eram construídas e ministradas as aulas de Educação Física,

identificando se os/as professores/as sofreram algum tipo de perseguição, se a repressão invadiu as aulas de Educação Física, se havia muita censura, se havia diferença entre as aulas desta disciplina das normalistas e de outras instituições escolares e como o regime militar influenciou diretamente a grade curricular. Esses questionamentos norteiam um futuro projeto de pesquisa, que estão diretamente ligados a esta escola que tem um papel muito importante na cidade e também na História da Educação. Por ora, intentamos discutir como a disciplina de Educação Física esteve envolvida no período ditatorial, discorrendo sobre as correntes que influenciaram a constituição dessa área de conhecimento nas instituições escolares.

Considerações finais

Este artigo, portanto, destacou os objetivos de uma pesquisa a ser realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Por ora, apresentamos problemáticas de pesquisa e uma breve discussão teórica a respeito de memória, história oral e história do ensino de Educação Física no Brasil. É justamente a propósito das práticas escolares da disciplina de Educação Física que esta pesquisa busca refletir.

O interesse centra-se em analisar as memórias das alunas normalistas – sobre as aulas de Educação Física – do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil durante o período da ditadura civil-militar. As entrevistas com as normalistas podem auxiliar na reflexão a respeito das práticas das alunas nas aulas de Educação Física e, de modo geral, na construção de um aspecto da história da disciplina, considerando o contexto da repressão política militar.

Ainda buscamos contextualizar a constituição da disciplina de Educação Física nos aspectos históricos e nas correntes teóricas que influenciaram essa disciplina. Portanto, pode-se dizer que os autores com os quais pretendemos dialogar e que são operatórios para os objetivos deste trabalho, abordam fundamentalmente questões sobre memória, história de instituições, história da Educação e história do ensino de Educação Física. Metodologicamente a pesquisa estará centrada na elaboração de entrevistas, como já destacado, para posterior análise das memórias das normalistas no período da ditadura civil-militar brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Giana Lange; AMARAL, Gladys Lange. **Instituto Estadual de Educação Assis Brasil: entre a história e a memória (1926-2006)**. Pelotas: Ed: Seiva, 2007.

AMARAL, Giana Lange. OS RELATOS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES COMO FONTE PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DE ESCOLAS. **Anais** do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória – ES. Maio 2011.

BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. A educação física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP. In: **Anais** do III Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2010, São Carlos. Seminários de estudos em educação física escolar. São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/1.pdf> Acesso: 13/07/2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 3ª ed. Campinas, SP: Ed: Papyrus, 1991.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREITAS, Sonia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira: **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed: Vértice, 1990.

MACHADO, Sonia. **Educação Física Escolar: Coletânea de artigos de pós-graduação**. Pelotas, RS: ESEF/UFPEL. 1995.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** 3ª ed. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1983.

PACHECO, Luiza Segabinazzi. **Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac: Contextualização e Caracterização com os Institutos de Educação no interior gaúcho**. 19&20, Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/lsp_ies.htm Acesso: 30/08/2016.

PEREIRA, Flavio Medeiros. **Introdução à crítica da Educação Física do Esporte e da Recreação**. São Paulo, SP: Ícone, 1988.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

SAVIANI, Demerval, **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).

STTUN, Ingo. **Educação Física escolar: Coletânea de artigos de pós-graduação**. Pelotas, RS: ESEF/UFPEL. 1985.

THOMSON, Alister; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (org): **Usos & abusos da História Oral**. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed FGV, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de Educação Física na escola**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2010.

VENSZKE, Lourdes Helena Dummer. “Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir”: gênero, docência e Educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). **Dissertação** de Mestrado. Porto Alegre, 2010.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz Daudt. História Oral e Memória: Aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira et. al. (orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

ENTREVISTAS:

ELIAS, Mara. Entrevista concedida dia 16/06/2016.

MACHADO, Nádia. Entrevista concedida dia 09/06/2016.

ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS DE INSPEÇÃO FEDERAL (1937-1962)¹

Fatiane de Freitas Ermel
PUCRS/Doutoranda em Educação
tatiane.ermel@acad.pucrs.br

Resumo:

O estudo analisa a documentação preliminar (1937), o Relatório de Inspeção Federal (1942), a Inspeção Federal Definitiva (1953-1954) e o Relatório de Verificação (1962) para a equiparação do Ginásio Teuto-Farroupilha com o Colégio Pedro II. A documentação é minuciosa quanto ao histórico da Associação Mantenedora, criada em 1858, e do Ginásio, as matrículas, o regimento, organização e disciplina escolar, os pátios, recreios, espaço escolar, material didático, arquivo, professores e diretor. Constatamos as negociações entre a instituição e o governo de Getúlio Vargas e o empenho do Ginásio em continuar suas atividades mesmo que sob controle do Estado Novo (1937-1945). Também, verificamos as tentativas da instituição em comprovar a sua não vinculação com a cultura alemã e as práticas do nazismo, inclusive com a alteração do nome.

Palavras-chave: ensino secundário; colégio Farroupilha; inspeção;

Introdução

“Aquele verão fora de um calor excepcional, e chegou à direção uma exigência do Ministério de Educação, que deveria ser satisfeita com urgência: um minucioso relatório [...]”

(HOFMEISTER, 1986, p. 40)

O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha começou suas atividades no ano de 1936, no prédio onde já funcionavam as atividades de instrução primária e secundária *Do Deutscher Hilfsverein*, no centro de Porto Alegre². Um ano após a fundação do Ginásio, começam as negociações em torno da equiparação do mesmo ao Colégio Pedro II³.

¹ Uma primeira versão da análise dessa documentação está publicada no livro: “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)”, organizado por Bastos, Jacques e Almeida (2015). Sobre, ver Ermel (2015).

² No ano de 1895 foi inaugurado o prédio próprio da escola, na Rua São Rafael, atual Alberto Bins, no centro de Porto Alegre. Neste local, desempenhou as atividades de ensino até 1962, quando uma nova sede é construída no bairro Três Figueiras, na cidade de Porto Alegre. O prédio antigo foi demolido, e, no terreno, funciona atualmente o Hotel Plaza São Rafael. A documentação analisada faz parte do acervo do Memorial do Colégio Farroupilha, fundado em 2002.

³ O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi instituído pelo decreto de 02 de dezembro de 1837, tornando-se modelo de instituição de ensino secundário público para o Brasil. Seu funcionamento e administração estiveram estritamente ligados a elite da sociedade brasileira e a política nacional, com o envolvimento de intelectuais, Ministros e o Imperador, D. Pedro II.

Segundo Kulesza (2011), o Colégio Pedro II tornou-se, desde sua fundação em 1837, modelo para o ensino secundário, não apenas para as escolas do município da Corte, mas para todo o ensino secundário brasileiro.

A documentação analisada é minuciosa quanto ao histórico da Associação mantenedora e do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, as matrículas, o regimento, organização e disciplina escolar, o espaço (salas de aula, salas especiais, laboratórios, pátios, recreios), material didático, arquivo, professores e diretor. São anexadas cópias de documentos relativos à nacionalidade, provas de competência e atestado de conduta moral dos professores e do diretor. A partir dos relatórios, podemos adentrar nas relações entre a instituição e o governo de Getúlio Vargas, destacando o empenho do Ginásio Teuto-Farroupilha em continuar suas atividades mesmo que sob controle do Estado Novo (1937-1945). Também, verificamos as tentativas da instituição em comprovar a sua não vinculação à cultura alemã e às práticas do nazismo, inclusive com a alteração do nome para Ginásio Farroupilha.

Para uma melhor compreensão, organizamos a documentação em quatro partes, seguindo a cronologia dos relatórios: a primeira corresponde ao período entre 1937 e 1941, que traz os registros preliminares enviados pelo o Ginásio ao Ministério da Educação e Saúde⁴, até que, em 1941 é enviado o Relatório completo da inspeção. A segunda, de 1942, consiste em um segundo volume do relatório, com a documentação anexa solicitada. A terceira apresenta correspondências sobre o processo de reconhecimento permanente da instituição junto ao Ministério de Educação, de 1953, acompanhados do Relatório de Inspeção Federal Definitiva, de 1954, com a evolução do processo na Diretoria de Ensino Secundário. A última, compreende o Relatório de Verificação, de 1962, momento em que o estabelecimento está reconhecido, mas passa a funcionar na nova sede, no Bairro Três Figueiras⁵. O Relatório é composto pela ficha de classificação, gráficos e fotografias que justificam, basicamente, a mudança do espaço escolar.

⁴ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. De 1934 a 1945, o então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171

⁵ Os cursos oferecidos pela instituição em 1962 são primário, ginásio e científico, em regime de externato misto, com 30 salas de aula e capacidade de 1.500 alunos.

Como uma instituição de origem alemã, foram constantes as perseguições e os embates para seu funcionamento, já que o Estado Brasileiro, desde sua independência de Portugal, buscava formas construir a ideia de nação a partir da instrução, sendo a língua e a cultura dos imigrantes um empecilho a este projeto de identidade nacional. Com a instauração do Estado Novo (1937), os movimentos em torno da nacionalização corporificam-se, até que o Decreto-lei nº 406, de 1938, determina o fechamento das escolas estrangeiras no país, um ano antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939).

O ensino secundário e sua inspeção:

Com a Proclamação da República Brasileira (1889) e as constantes transformações do século XX, o ensino secundário passa por importantes reorganizações estruturais e discussões quanto a sua finalidade na formação da sociedade brasileira⁶. Durante o período da Primeira República Brasileira (1899-1930), podemos destacar as seguintes reformas educacionais: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadavia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

A primeira, marcada pelo processo de transição do regime republicano e fortemente influenciada pelas ideias de Augusto Comte, foi redigida por Benjamin Constant, militar com formação positivista. De forma geral, podemos assinalar como base da reforma as ideias de liberdade e laicidade do ensino, assim como a gratuidade da escola primária. Quanto ao ensino secundário, essas ideias consistiam na centralidade das ciências fundamentais⁷, sem suprimir o caráter enciclopédico do ensino, marcado pelo ensino de línguas (grego, latim, alemão, inglês e francês); geografia; da

⁶ O ensino secundário no Brasil, organizado a partir da chegada dos jesuítas, no século XVI, fez parte de um contexto de expansão marítima, econômica e cultural da Europa. Significou a introdução da cultura letrada e um ambiente predominante oral, tendo como referência a universidade europeia. Na prática, o ensino foi marcado por uma separação instituída pela ordem dos jesuítas, ou seja, “o ensino de humanidades destinado aos filhos de colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino” (NUNES, 2000 *apud* WREGE, 1993; MOURA, 1999).

⁷ A base da formação secundária, estava organizada para cada ano: “1º ano – aritmética (estudo completo) e álgebra elementar (estudo completo); 2º ano – geometria preliminar, trigonometria retilínea e geometria espacial; 3º ano – geometria geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral (limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita); 4º ano – mecânica geral; 5º ano – física geral e química geral; 6º ano – biologia; 7º ano – sociologia e moral, e noções de direito pátrio e de economia política”. A reforma proposta por Benjamin Constant não foi posta em prática nos estabelecimentos de ensino secundário (PALMA FILHO, 2005).

zoologia, da botânica, da meteorologia, da mineralogia e da geologia; da história natural; da história do Brasil e da literatura nacional no; desenho, música e prática de ginástica (PALMA FILHO, 2005).

Já terminada a Primeira República, a Reforma Francisco Campos (1931) visava, de modo geral, superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados existentes até então. A Reforma instituiu o aumento do ensino secundário de cinco para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior. Segundo Dallabrida (2009, p.187),

A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.

Em relação às transformações gerais decorrentes da Reforma Francisco Campos, temos o rompimento com os “tradicionais” exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas, prática que, em boa medida, permanece até os dias de hoje. Também, a seriação do conhecimento visando uma progressão obrigatória dos saberes escolarizados, com maior controle no processo de seleção, organização e avaliação.

No intuito de controlar esse processo de homogeneização e centralização do ensino secundário, o Ministério da Educação e Saúde Pública instituiu a Inspeção do Ensino Secundário, detalhando os procedimentos de monitoramento dos estabelecimentos em todo o território nacional. Os estabelecimentos eram livres para se estabelecer, mas passaram a ser submetidos à “inspeção preliminar”, por um prazo não inferior a dois anos, e, posteriormente, à “inspeção permanente ou equiparação” (DALLABRIDA, 2009).

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, mantém uma série de elementos da Reforma Francisco Campos (1931), como o processo de equiparação e reconhecimento.

O estabelecimento de ensino não poderia funcionar sem a prévia autorização do Governo Federal e, em seu artigo 72, é posta a concessão à equiparação ou o reconhecimento mediante prévia verificação aos estabelecimentos de ensino, cuja organização, sob “todos os pontos de vista”, possuísem condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento. Também, explicita que este poderá ser suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurasse as condições de eficiência indispensáveis.

Em relação à Inspeção Federal, o Ministério da Educação manteria a fiscalização sobre os estabelecimentos de ensino equiparados e reconhecidos, exposto no art.75, § 1º, que não seria somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

Outro aspecto fundamental para compreender o ensino secundário na primeira metade do século XX está diretamente relacionado ao humanismo e sua permanência como elemento fundamental na formação de jovens. Como salienta Souza (2009) ao analisar as transformações do currículo do ensino secundário no Brasil entre 1920 e 1960, é possível visualizar as influências de um período marcado por profundas mudanças que colocaram em questão as bases sobre as quais a sociedade ocidental estava alicerçava até o momento.

O embate entre humanidades e cientificidade, constantes na segunda metade do século XX, culminam em uma das principais questões que envolviam o currículo do ensino secundário, o ensino de línguas, especialmente referente à permanência do Latim e do Grego. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Lei 4.024/61) foram instituídas as diretrizes curriculares para o ensino médio, concretizando a flexibilização e diversificação do currículo, com disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas. No ano seguinte, em 1962, o Conselho Federal de Educação indicou as matérias do ensino médio, sendo as obrigatórias: “Português (sete séries), História (seis séries), Geografia (cinco séries), Matemática (seis séries) e Ciências (sob a forma de iniciação à ciência, 2 séries, sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas, 4 séries)” (SOUZA, 2009, p.87).

Nesse contexto de expansão e consolidação dos estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha esforça-se para manter suas atividades de ensino, com reconhecimento e constante verificação das condições para o

seu funcionamento. Os relatórios e a correspondência remontam aos traços educacionais secundários marcados pela normatização, inspeção e controle do Estado Nacional em torno das instituições de ensino.

A documentação preliminar (1936-1941)

O conteúdo presente na documentação preliminar compreende, de modo geral, a solicitação para a oficialização do ginásio (1936), a ficha de classificação da Inspeção Geral do Ensino (1937), o reconhecimento de capacitação de alguns professores (1937) e o pedido de reabertura do Ginásio (1940).

No dia 30 de dezembro de 1936, o diretor do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, Álvaro Difini, encaminha um documento para o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, solicitando a oficialização do colégio, que, segundo o Diretor, aproxima-se “sensivelmente” do Colégio Pedro II. A diretoria da instituição pretendia criar um curso preliminar, onde os candidatos nele aprovados passariam ao curso ginásial, mediante atestado de término do curso, substituindo assim o exame de admissão⁸. Deste modo, solicitam a fiscalização prévia do exame final do 5º ano do curso preliminar.

Na revisão da ficha de classificação da Inspeção Geral do Ensino Secundário (1937), realizada pelo inspetor federal Dr. Augusto Porto Pires⁹, seguem os dados relativos ao local, sistema de esgoto, sistema de abastecimento de água, rede elétrica, canalização a gás, meios de transporte, população da cidade ou localidade e o número total de oito (8) estabelecimentos de ensino fiscalizados em Porto Alegre¹⁰. No âmbito geral, são analisadas cinco divisões principais, local, edifício, instalações, salas de aula e salas especiais e material didático. O Ginásio foi classificado como “Regular”, recebendo 7146 pontos.

Em relação ao quadro de professores do Ginásio, é enviado ao Diretor da Divisão de Ensino Secundário, Mário de Brito, em 09 de agosto de 1937, a descrição da situação dos mesmos. Dois professores, Jorge Paleikat e Bruno Klein, são apresentados como professores já atuantes em demais ginásios privados e públicos. O primeiro seria professor desde 1928 do Ginásio Bom Conselho (departamento feminino) e, o segundo,

⁸ Sobre os exames de admissão ao Ginásio, ver Bastos e Ermel (2012 e 2014); Machado (2002); Pessanha (2002); Pinto (2008); Valente (2001).

⁹ Na documentação analisada no período entre 1936-1940, temos a presença do Dr. Artur Porto Pires como inspetor de ensino federal.

¹⁰ O Documento não menciona os nomes das instituições, mas entende-se que sejam as mesmas descritas em um documento de 1940, que será analisado a seguir. A lista compreende: Colégio Anchieta, Colégio Nossa Senhora do Rosário, Colégio Julio de Castilhos, Colégio Sevigné, Colégio Bom Conselho, Colégio Nossa Senhora das Dores, Colégio Cruzeiro do Sul, Instituto Porto Alegre e Colégio Americano.

do Ginásio Estadual Julio de Castilhos, ambos localizados em Porto Alegre/RS. Os documentos de atuação no magistério destas instituições comprovariam a capacidade para lecionar no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Outros casos de requerimento dos professores são também enviados, tendo em vista o reconhecimento dos mesmos para lecionar na instituição.

Em junho de 1940, correspondências (telegramas) e outros documentos são trocados entre o Ministro da Educação e o Inspetor de Ensino, Gustavo Capanema e Artur Porto Pires, respectivamente, com a direção do ginásio e o presidente da Associação Beneficente Alemã, Álvaro Difini e Rodolfo Abrons, relativo à reabertura do ginásio. No documento enviado ao Ministro da Educação é descrita a situação em que se encontram os alunos, já que, Porto Alegre/RS contava com um número pequeno de ginásios se comparado ao número de habitantes. São apresentadas as oito (8) instituições de ensino secundário (nível fundamental) existentes em Porto Alegre: Anchieta (masculino), Nossa Senhora do Rosário (masculino), Julio de Castilhos (masculino), Sevigné (feminino), Bom Conselho (feminino), Nossa Senhora das Dores (masculino), Cruzeiro do Sul (masculino), Instituto Porto Alegre (masculino) e Colégio Americano (feminino).

A partir da exposição da situação, o diretor do Ginásio solicita “urgentemente” a reabertura, já que os alunos não tinham possibilidade de transferência para outros estabelecimentos, pois o prazo legal para este pedido estava quase findando. O diretor se dispôs a esclarecer todas as “falhas do processo que determinam o indeferimento do pedido de inspeção preliminar” do ginásio até o término do ano letivo.

A solicitação de reabertura foi aceita em 26 de junho 1940, até o fim do corrente ano, tendo como justificava, “as razões e os documentos apresentados”. Alguns dias após a reabertura, é expedido um documento solicitando o envio de um exemplar do Estatuto da Sociedade Beneficente Alemã, mantenedora do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Somente com este documento seria possível o Ministério da Educação e Saúde averiguar se o ginásio satisfazia as exigências do Decreto-Lei 383, de abril de 1938, que tinha como principal objetivo, vedar a participação de estrangeiros em atividades políticas, organizar associações e fazer qualquer tipo de movimento em prol de um país estrangeiro. Após essas primeiras negociações de oficialização, verificação das condições, fechamento e reabertura (que, não chega a uma semana de interrupção das aulas) é enviado o relatório completo de verificação das condições do ginásio.

O Relatório de Inspeção do Ensino (1941-1942)

No período compreendido entre a documentação preliminar (1936) e o Relatório completo, de 1942, o colégio troca de nome, suprimindo o “Teuto” e passando a chamar-se apenas “Ginásio Farroupilha”. O relatório apresenta primeiro um resumo do processo de inspeção preliminar e, depois, é dividido em quatro grandes partes: os dados gerais; o elucidário para a ficha de classificação (contendo informações sobre todos os espaços escolares); observações (arquivos, direção e organização escolar); e, para finalizar, a relação entre o nazismo e o ginásio farroupilha.

Figura 1

Quadro geral de matrículas (1937), com marca de alteração do nome do Ginásio.

Ginásio ~~Teuto-Brasileiro~~ Farroupilha
Porto Alegre - Estado do Rio Grande do Sul

Quadro geral de matrículas

Em _____ de _____ de 1937.

		CURSOS					
		SECUNDÁRIO (Fundamental)		PRIMÁRIO		Soma	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Prim.	Secund.
TURNO DA MANHÃ	1.ª Série	19	11	35	21	30	56
	2.ª Série	4	—	40	36	4	76
	3.ª Série	—	—	34	26	—	60
	4.ª Série	—	—	33	30	—	63
	5.ª Série	—	—	25	20	—	45
							34
TURNO DA NOITE	1.ª Série						Total geral: 334.
	2.ª Série						
	3.ª Série						
	4.ª Série						
	5.ª Série						
	6.ª Série						

Diretor _____ Inspetor _____

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Na parte referente aos dados gerais, é descrito o histórico da instituição, organização administrativa, matrículas (1937-1941), horários, organização da escrita financeira, patrimônio, rendas, corpo docente e o regimento escolar. A organização administrativa era realizada pelo diretor, que convocava, uma vez por mês, o Conselho Escolar, constituído pelo Presidente da Associação Mantenedora, pelo primeiro tesoureiro e seis conselheiros.

Na ficha de classificação, documento da divisão de ensino secundário do Ministério da Educação e Saúde, temos os dados da instituição e algumas notas preenchidas pelo setor de inspeção responsável as notas.

No elucidário da instituição, temos os elementos que compõem a ficha de classificação, vinculadas à questão material da instituição, desde sua localização na cidade até os materiais que fazem parte das salas. Quanto à situação do Ginásio em relação à cidade, o primeiro item descreve que na vizinhança há prédios de moradia, com linhas de bonde. Também há “ausência de perigos a porta do Ginásio, permanentemente um inspetor de trânsito dirige a passagem dos alunos” e, “ausência de ruídos, já que são duplas as janelas que dão para a rua onde passam os bondes e autos”. O terreno é descrito como “plano, argiloso, com rápido escoamento das águas, sem revestimento”.

Quanto ao edifício e suas instalações, são apresentados dados da construção e as alterações feitas (desde 1895, data da inauguração) e o material utilizado (alvenaria de tijolo, piso, forro e vigamento de madeira, telhas portuguesas, ladrilho). Também, escadas, iluminação (natural e elétrica), extintor de incêndio (1), caixas da água, sistemas de limpeza, bebedouros e lavatórios. Em anexo estavam as plantas baixas do Ginásio.

A instituição possuía, além de 10 salas de aula, auditório ou salão (que era constituído pela sala de desenho e o museu de história natural), biblioteca, Ginásio (o local das atividades físicas eram realizadas na Sociedade Turner Band – atual Sogipa, situada na mesma rua, a 362 metros do Ginásio), sala de geografia, física, química e história natural (não havia sala de ciências físicas e naturais, sendo para estas atividades utilizadas as outras salas); sala de desenho, laboratórios (Museu de História Natural, Gabinete de Física e Química, e História Natural), sala de demonstração de trabalhos práticos, sala dos professores e administração.

O arquivo estava composto por diversos papéis, sendo os principais: frequência, provas parciais, arguições, provas finais, boletim anual e geral, médias condicionais, matéria lecionada, obras executadas no edifício, comportamento e aplicação, revisão da ficha de classificação, aquisição do material didático, notificação do depósito da taxa de inspeção, taxas escolares, métodos de ensino empregados (resultados obtidos), horários, movimento de alunos (guias de transferência) e livros didáticos. Nesta seção

do relatório, o diretor (que assumiu deste agosto de 1939) relata as faltas que o anterior deixou no arquivo de 1937 a 1939, sendo que o mesmo não poderia ser reconstituído.

A seguir, são anexados os dados do diretor do Ginásio, visando demonstrar ser este uma pessoa “de notória competência e irrepreensível conduta moral”, a partir de documentação oficial de diferentes instituições, tais como: dados do Anuário de 1938 da Universidade de Porto Alegre; atestado da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS); Nomeação para conselho técnico-administrativo da Faculdade de Engenharia de Porto Alegre; Ofício do Presidente da Associação de Química do Brasil; Ofício do Diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; Ofício do Reitor da Universidade de Porto Alegre; Ofício do Diretor da Escola e Engenharia de Porto Alegre¹¹.

Quanto à organização escolar são descritas questões relativas à Educação Física, Ensino da Língua Alemã, Ensino Religioso, assistência médica e a situação geral do ginásio. Deste último item, temos,

O Ginásio goza de ótimo conceito, não só pela disciplina imposta aos alunos, como também pela qualidade de ensino ministrado pelos professores competentes (doc. a fls.21). As matrículas aumentam anualmente e o Ginásio enfrenta ainda a concorrência dos outros estabelecimentos da cidade, com 300 mil habitantes e uma dúzia de ginásios, todos pertencentes a organizações religiosas, que suportam, por sua natureza um nível muito baixo de taxas. No último ano letivo houve 22 alunos grátis e a 40 foram concedidas grandes reduções; necessita, deste modo, o estabelecimento, do amparo da Associação. Todos os alunos, exceto seis, são brasileiros, descendentes quase todos de alemães. O atual diretor pretende fazer do Ginásio uma instituição de elite, e as fls. 88 se encontram fotografias das diversas séries de 1941, positivando o bom aspecto dos alunos. As fls. 93, junto alguns impressos que dão a ideia da disciplina imposta ao corpo discente. (Relatório de Inspeção do Ensino Secundário, 1942)

O trecho apresentado acima mostra a construção discursiva acerca da instituição e sua vinculação com a cidade, fazendo ainda, projeções para a futura formação de uma elite de porto-alegrense. As fotografias serviam como registro e confirmação da “elegância” das turmas, com a presença de uniformes e disposição exemplar de meninos e meninas na companhia do professor.

¹¹ O primeiro diretor foi Frederico G. Falk, catedrático da Faculdade de Medicina. Após seu falecimento, assumiu o cargo o Dr. Rodolfo Ahrons, atual presidente da Associação e, desde agosto de 1939, o Dr. Álvaro Difini exerce a função de Diretor.

Figura 2 - Turma da 3ª série do curso secundário (1941)



Fonte: Memorial do Colégio Farrroupilha.

Em relação ao Ensino Religioso e o Ensino da Língua Alemã eram facultativos, sendo que a instituição também oferecia cursos de inglês e francês para alunos de quinta série. É salientado que durante as aulas facultativas - Alemão, Religião Católica (ministrada na Igreja São José, à frente da instituição) e Evangélica (suspensas neste momento pelo Chefe de Polícia do Estado, tentando evitar a disseminação nazista) - os alunos, que não participassem das mesmas, seriam reunidos em aulas de estudo. O Ginásio também possuía gabinete biométrico, com dois médicos que avaliam o retorno dos alunos com atestado médico, antes de retornarem às aulas.

Em anexo ao relatório, é enviado um exemplar do Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farrroupilha, de 1939. Este traz conteúdos relativos à organização escolar, reportagens e, uma série de perguntas e respostas feitas à Divisão de Ensino Secundário pela direção da Instituição. Estas, por intermédio do inspetor, Dr. Artur Porto Pires, eram encaminhadas à professora Lúcia Magalhães, responsável pelo expediente da Divisão de Ensino Secundário.

O último item do relatório compreende a comprovação de não vinculação do Ginásio com o nazismo, enviando relatório comprobatório da Delegacia de Ordem e Política Social (DOPS), atestado nº472, alegando que,

“Nada consta nesta delegacia em desabono do Colégio Farroupilha, bem como da entidade que o mantém, ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE E EDUCACIONAL DE 1.858, EX-SOCIEDADE BENEFICENTE ALEMÃ, a qual não figura entre as que se filiaram á “Verband Deutscher Verein”. (Plínio Brasil Milano. Delegado de Polícia – 09/12/1941).

Para tanto, também foram anexados os Diplomas que a Liga de Defesa Nacional (Diretório Regional do Rio Grande do Sul) conferiu ao Ginásio Farroupilha, na Parada da Juventude, na Semana da Pátria dos anos de 1940 e 1941. O Diretor do Departamento de Educação Física do Estado, capitão Olavo Amaro da Silveira, enviou os agradecimentos pelo “brilhantismo e garbo que o Ginásio Farroupilha se apresentou nas festividades da Semana da Pátria”, em 1941.

Figura 3 - Desfile da Semana da Pátria (1939)



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Inspetoria Federal Definitiva (1953-1954)

A documentação existente entre os anos de 1953 e 1954 são reduzidas e correspondem ao andamento do processo de reconhecimento do segundo ciclo do ginásio, assim como a regularização de professores junto ao Ministério da Educação e Cultura¹². Em 17 de novembro de 1953, uma correspondência dos membros da Sotto Maior e Cia, empresa contratada pela escola para intermediar e acelerar o tramite de

¹² No ano de 1953, temos o nome de Eduardo Vidal de Oliveira como Inspetor Federal na Instituição.

reconhecimento dos cursos colegial e técnico, no Rio de Janeiro, é encaminhada ao colégio solicitando providências quanto a regularização dos seguintes professores: Ernesto Paulo Bode (Química); José Difini Neto (química); Hans Schimit (Geografia); Hugo de Primio Paz (Ciências); Joanes Nagel (Trabalhos Manuais); Natal Cruvenel de Paiva (Ciências); Darcy Ferreira de Ávila (Ciências); Emma Falkenhoff Marroni (economia doméstica); Roberto Megalia Marroni (Ciências); Vicente Berlitz (História) e Vilma Gerlack Funcke (Português).

Ainda nesse mesmo mês, outra correspondência indica que, cumpridas essas exigências, o processo de reconhecimento seria facilitado pela existência de “bom padrinho” junto ao Ministério da Educação e Cultura. Caso não se pudesse comprovar a capacitação de algum professor para lecionar no segundo ciclo, a indicação seria a sua substituição por outro, a fim de garantir o reconhecimento.

Em julho de 1954, a resposta oficial de reconhecimento do segundo ciclo do ginásio foi encaminhada por duas vias: primeiro, diretamente pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (em 09 de julho de 1954) e, posteriormente, por correspondência dos membros do Sotó Maior e Cia ao então diretor do ensino secundário, Roberto M. Marroni, declarando que “Já foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o segundo ciclo ginásial do Colégio Farroupilha, dessa cidade, do qual V.Sa. é proficiente Diretor” (12 de julho de 1954)¹³.

No mesmo mês, o então diretor encaminha outra correspondência em agradecimento ao apoio dos membros do Sotó Maior e Cia, oferecendo-lhes, como homenagem, a “flâmula do tradicional “COLÉGIO FARROUPILHA”, assinada também pelo diretor da Associação Beneficente, Egon Renner.

Relatório de Verificação (1962)

No ano de 1962, com a transferência da sede do Colégio Farroupilha para o bairro Três Figueiras¹⁴, temos novamente todo o processo de classificação do ginásio junto ao Ministério da Educação e Cultura. Já reconhecido pelo Governo Federal, consiste em um minucioso Relatório de Verificação, muito semelhante ao enviado em 1941 e seu anexo, de 1942. A documentação consiste na ficha do estabelecimento, com gráfico resumindo os resultados obtidos nas divisões da ficha, onde a nova sede recebe

¹³ Os cursos reconhecidos neste momento são o Científico e o Técnico Contábil, o primeiro recebeu autorização para seu funcionamento condicional em 1949 e o segundo foi criado em 1950.

¹⁴ Sobre, ver Grimaldi (2014).

o seguinte resultado: I – localização (96%); II – edifício (99%); III – instalações (76%); IV - salas de aula (85%); V - salas especiais (65%), totalizando 1632 pontos. Temos também diagramas referente à área livre, que compreende 8.500,00 metros quadrados; à área coberta, de 1.047,40 metros quadrados; gráfico para atribuição de notas às salas de aula, fichas de classificação das salas especiais (sem preenchimento), relação do corpo docente, regimento interno do estabelecimento e 30 fotografias.

O novo espaço do Ginásio Farroupilha tinha capacidade para receber 1.500 alunos em regime misto, possuía 30 salas de aula para os três cursos: primário, ginásio e científico. A primeira divisão analisada no Relatório era referente à localização (salubridade, ausência de ruídos e perigos, causas perturbadoras de atenção, natureza, permeabilidade e regularidade do terreno, área coberta para recreio e abrigo e área livre). A segunda divisão correspondia ao edifício (disposição interna, situação, número de pavimentos, material e conservação, entradas, escadas e corredores). A terceira, de instalações (extintores de incêndio, caixa de água, instalação para limpeza geral do prédio, bebedouros, lavatórios, gabinetes sanitários). Quarta divisão, salas de aula (número, área, forma, isolamento, quadros negros, pintura, área de iluminação, disposição das janelas, acústica, carteiras e móveis diversos). Quinta divisão: salas especiais e materiais diversos (auditório, biblioteca, sala de geografia, sala de línguas vivas, sala de ciências, laboratórios de física e química, sala de desenho, sala de trabalhos manuais, sala de professores, salas de administração).

Em seguida, são anexadas trinta (30) fotografias dos espaços escolares internos e externos, como comprobatórias do que estava descrito no relatório: sala de aula e biblioteca do curso primário; fachada principal e vista lateral do edifício; mictórios, sanitários, vestiários, bebedouros; escadarias e corredores; área livre para esportes e área coberta; sala de aula, sala de educação física, sala de trabalhos manuais, sala de desenho, sala de geografia; Gabinetes de História Natural e de Física e Química; Secretaria, Gabinete do Diretor e Sala dos professores.

Figura 4 - Fachada do novo prédio (1962).



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

A partir da documentação analisada no Memorial do Colégio Farroupilha, a inspeção do ensino secundário permanece até 1977, na Escola Técnica de Comércio (ETC)¹⁵. A inspeção do ensino, prática corrente do governo brasileiro, tanto para instituições públicas como privadas, merece ser problematizada na história da educação, tanto pelos seus aspectos explícitos como implícitos.

Considerações finais

Durante esse período, de 1937 a 1962, dentre tantas histórias possíveis do Ginásio do Colégio Farroupilha, podemos destacar seu esforço em manter suas atividades. Além do discurso oficial, seja da direção da instituição ou da Divisão do Ensino Secundário do Governo Federal, visualizamos nas entrelinhas aspectos da cultura escolar secundária, da formação de uma elite intelectual que representavam os ginásios, em diferentes partes do país.

Durante o processo de nacionalização do ensino, posto em prática especialmente no Estado Novo (1937-1945), um dos principais objetivos do Estado era criar uma unidade do ensino (primário e secundário), centrando pelo ensino da língua nacional e a desintegração de associações e instituições estrangeiras.

¹⁵ Até o momento, podemos listar alguns nomes que fizeram parte da história do movimento de fiscalização constante pela qual passaram as instituições de ensino, buscando o seu reconhecimento: Artur Porto Pires (1940-1941); Homero Ribeiro (1946-1947); Eduardo Vidal de Oliveira (1953); Esther da Fonseca Rocha (1952-1953 - ETC) e Milton Gobbato (1954-1976- ETC); Ruis Soares (1958); Adão Gonzaga (1958); Roque Oliveira (1965) e Ana Iris do Amaral (1966).

O processo de controle, a burocratização, assim como a presença dos inspetores federais na escola, torna visível a cultura da padronização do ensino em todo o país, tendo como modelo o Colégio Pedro II. Os fragmentos dessa cultura, presentes nos relatórios de inspeção e verificação, demonstram os processos e estratégias utilizados pelo governo federal e pelos estabelecimentos de ensino a fim de manter, por um lado, o controle e, por outro, o funcionamento das instituições. O empenho em organizar os documentos comprobatórios, devidamente registrados, resulta na sua autorização permanente e o funcionamento desta até os dias de hoje.

Referências

BASTOS, M.H.C.; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e Histórias (1858-2008)**. Vol.2, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. **Ingresso ao Ginásio: manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970)**. In: Anais VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Florianópolis. UDESC. 2012, p.1-15. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio>.

BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. *Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao Ginásio (1930 a 1961)*. In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima (orgs.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1960)**. Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014. p.115-159.

BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 1938.

BRASIL. Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009. pp. 185-191.

ERMEL, Tatiane de F. *O processo de reconhecimento do Ginásio Teuto-Farroupilha: os relatórios de Inspeção Federal (1937-1962)*. In: BASTOS, M.H.C.; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e Histórias (1858-2008)**. Vol.2, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.95-112.

- GRIMALDI, Lucas. **Espaço Urbano e Educação: o papel das instituições escolares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970)**. Monografia de conclusão de Curso. Faculdade de História. PUCRS, 2014.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. **O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba**. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, Campinas/SP, v.11, n.2 (26), maio/ago 2011. pp.81-102.
- MACHADO, Rita de Cássio Gomes. **Uma análise dos exames de admissão ao secundário (1930-1970): subsídios para a História da Educação Matemática no Brasil**. São Paulo: PUCSP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). 172 f.
- MOURA, SJ., Laércio Dias de. **As escolas católicas no Brasil: passado, presente e futuro**. Rio de Janeiro, 1999, mimeo.
- NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário. Momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, pp. 35-60.
- PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação – História da Educação. PROGRAD-UNESP. Editora Santa Clara, 3ª ed. São Paulo, 2005. pp.49-60.
- PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. **História da Cultura Escolar através dos exames. O caso dos exames de admissão ao ginásio**. Interveio. Campo Grande/MS, v.8, n.16, 2002. pp.4-15
- PINTO, Neuza Bertoni. **Cultura escolar e práticas avaliativas: uma análise das provas de matemática do exame de admissão ao ginásio**. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais. Campinas, SP: Papyrus, 2008. pp.39-74.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, jan/jun 2009, pp.72-90.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. **Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969**. São Paulo, PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), 3 CDs, 2001.
- WREGGE, Rachel Silveira. **A educação escolar jesuítica no Brasil Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite – História da Companhia de Jesus no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação de Campinas, 1993.

O USO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS ESTRADA ILUMINADA: LEVANTAMENTO DAS PERSONAGENS EM CADERNOS DE ALUNOS (RIO GRANDE DO SUL, 1940-1980)

Tatiara Timm de Carvalho Herreira
Graduanda em Pedagogia - FaE/UFPel
Bolsista PIBIC/CNPQ
tati.herre@hotmail.com

Chris de Azevedo Ramil
Doutoranda em Educação - PPGE/FaE/UFPel
Bolsista CAPES
chrisramil@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta dados de uma investigação vinculada ao projeto de pesquisa "Produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (1940-1980)", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), vinculado à FaE/PPGE/UFPel. O objetivo é identificar nos cadernos de alunos (1940-1980) a utilização da coleção de livros didáticos Estrada Iluminada - de 1ª a 4ª série, de autoria das professoras gaúchas Cecy Cordeiro Thofehn e Nelly Cunha e publicada pela Editora do Brasil. Nesta pesquisa foram consultados os cadernos de alunos e os livros didáticos pertencentes a dois acervos do HISALES, através da análise da identificação de personagens. Pretende-se, com este texto, colaborar com os estudos nos campos da história da educação, da história da alfabetização, dos livros didáticos e estudos de cadernos de alunos.

Palavras-chave: Estrada Iluminada, Livro Didático, Caderno de aluno, Personagem.

Introdução

Este trabalho faz parte de um 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 Nº 14/2014) e é desenvolvido no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). O referido grupo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) e tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional¹.

O grupo de pesquisa HISALES possui, atualmente, seis acervos: I) livros para o

¹ Mais informações sobre as ações do Grupo de Pesquisa HISALES podem ser conferidas no site <<http://wp.ufpel.edu.br/hisales>> e no seu perfil da rede social *Facebook*.

ensino inicial da leitura e da escrita (nacionais, estrangeiros e *artesanais*); II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980; III) cadernos de alunos (do período de 1930 até a atualidade); IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras (dos anos de 1960 aos dias atuais); V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar; VI) materiais referentes às escritas pessoais e familiares (do período de 1940 aos dias atuais - agendas, livros de contas, diários, cartas, cadernos de recordações, lembranças de batismo, etc.)².

O projeto de pesquisa supracitado visa identificar em cadernos de alunos e em cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras os usos dos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul. Neste texto, especificamente, o objetivo é apresentar resultados de uma das investigações em andamento e vinculadas a esse projeto de pesquisa mais amplo³. Pretendemos mostrar dados que indicam a utilização dos livros da coleção didática Estrada Iluminada, de 1º a 4º ano, pelas professoras nas escolas gaúchas, através dos registros de suas personagens anotadas nos cadernos dos alunos. A escolha dessa coleção didática se deve à importância que essa publicação teve na educação sul-rio-grandense e pela recorrência observada nos cadernos pesquisados.

Tanto os livros didáticos quanto os cadernos de alunos utilizados na pesquisa pertencem aos acervos já referidos e são exemplos potenciais para os estudos da cultura escolar em geral. Nesse sentido, através dos cadernos é possível identificar o material que era utilizado na sala de aula, pois eles “proporcionam ocasionalmente pistas sobre os manuais efetivamente utilizados na sala de aula e seu uso tanto pelo professor como pelos alunos” (VIÑAO, 2008, p. 16).

Considerando essas questões, pretendemos mostrar alguns investimentos de pesquisa e os resultados de um dos esforços que temos realizado pelo cruzamento desses dois referidos acervos tão significativos, considerados entre os maiores da área de alfabetização do Brasil, hoje em dia.

1. O *corpus* de pesquisa e os procedimentos metodológicos

Inicialmente, apresentamos o *corpus* de pesquisa, que é formado pelas seguintes fontes de análise: os livros didáticos da coleção didática Estrada Iluminada e os cadernos de alunos, ambos localizados nos acervos do HISALES e que foram cruzados na coleta

² Mais informações sobre os acervos do HISALES podem ser conferidas em Peres (2011); Peres; Ramil (2015a); Thies; Vieira (2015); Peres; Ramil (No prelo).

³ Alguns trabalhos vinculados a esse projeto de pesquisa já foram publicados e podem ser conferidos em: Peres; Vieira; Ramil (No prelo) e Peres; Ramil (2015).

de dados.

A coleção didática Estrada Iluminada⁴ foi produzida pelas professoras gaúchas Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha e publicada pela Editora do Brasil, de São Paulo. Essa coleção integra a Coleção Didática do Brasil (que agrega várias publicações didáticas da mesma editora). Peres (2008, p. 120) afirma que: "pode-se dizer que Cecy e Nelly foram dois nomes que, para o caso gaúcho, divulgaram amplamente, através de suas produções didáticas, um certo "modelo" de alfabetização que perdurou pelo menos até os anos 70 do século XX no Rio Grande do Sul". Além disso,

As obras didáticas produzidas pelas *professoras-autoras* eram destinadas a diferentes séries escolares, abrangendo pré-livros, cartilhas, livros de leitura, cadernos de exercícios, livros para todas as séries do ensino primário, livros de Admissão ao Ginásio, entre outros. As coleções contemplam as diversas áreas do conhecimento, como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais. Com grande esforço, esses livros têm sido reunidos, catalogados e estudados pelo grupo de pesquisa HISALES [...] (PERES; RAMIL, 2015b, p. 181).

Todos os livros que compõem essa coleção didática, mantêm o mesmo título Estrada Iluminada, mas variam no subtítulo, que modifica de acordo com a série escolar. Observando essa coleção didática em seus aspectos gerais e pelos conteúdos tratados, concordamos com Alves (2013, p. 145), ao considerar que a proposta das autoras parece ser de "promover a valorização da tradição e da cultura gaúcha".

No acervo do HISALES há 34 exemplares de livros didáticos dessa coleção, sendo que o acervo geral de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980 contém atualmente 267 volumes, de vários títulos, autores e editoras.

Na Tabela 1, a seguir, mostramos a relação dos 34 livros integrantes da coleção didática Estrada Iluminada encontrados no acervo supracitado, com suas respectivas séries, anos escolares, edições e anos de publicação.

Tabela 1 - Coleção didática Estrada Iluminada: exemplares no acervo do grupo de pesquisa HISALES

Coleção Didática Estrada Iluminada: exemplares no acervo do grupo de pesquisa HISALES				
Título	Série	Ano escolar	Edição	Ano de publicação
ESTRADA ILUMINADA: BICHANO E ZUMBI (Leitura Intermediária e Exercícios de Matemática para o 1º ano primário)	NELCI	1º ANO	S/E	1960 A
			11ª	1960 A
			24ª	1963 A
			33ª	1967 A
ESTRADA ILUMINADA: A FESTA DO VAGA-LUME (Linguagem e exercícios de	NELCI	2º ANO	14ª	1960 A
			S/E	1960 A

⁴ A coleção didática Estrada Iluminada também foi estudada por Alves (2013), integrante do grupo de pesquisa HISALES, em sua tese de doutorado, com o objetivo de analisar o "Movimento da Matemática Moderna no Rio Grande do Sul".

Coleção Didática Estrada Iluminada: exemplares no acervo do grupo de pesquisa HISALES				
Título	Série	Ano escolar	Edição	Ano de publicação
Matemática para o 2º ano primário)			37ª	1963 A
			37ª	1963 B
			52ª	1968 A
ESTRADA ILUMINADA: O ÁLBUM MARAVILHOSO (Linguagem e Matemática para o 3º ano primário)	NELCI	3º ANO	S/E	1960 A
			S/E	1960 B
			22ª	1961 A
			37ª	1964 A
			37ª	1964 B
			37ª	1964 C
			45ª	1967 A
			S/E	S/D A
ESTRADA ILUMINADA: CANTO DA MINHA TERRA (Linguagem e exercícios de Matemática para o 4º ano primário)	NELCI	4ª ANO	14ª	1961 A
			25ª	1963 A
			37ª	1967 A
ESTRADA ILUMINADA: RODEIO DE ESTRÊLAS (Antologia e Gramática Aplicada)	NELCI	4º ANO	S/E	1962 A
			6ª	1964 A
ESTRADA ILUMINADA: ADMISSÃO AO GINASIO (Linguagem e História - Matemática e Geografia)	CECY	-	2ª	1960 A
	CECY		9ª	1962 A
	CECY		11ª	1963 A
	PRIMÁRIA		26ª	1967 A
ESTRADA ILUMINADA: EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA FUNCIONAL E MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA	NELCI	2º ANO	20ª	S/D A
			24ª	S/D A
			24ª	S/D B
		3º ANO	15ª	1965 A
			22ª	1968 A
			25ª	1968 A
		4º ANO	19ª	1968 A
			20ª	1968 A
TOTAL	34 exemplares			

Fonte: Banco de dados do acervo de livros didáticos do RS - grupo de pesquisa HISALES.

Entretanto, para esse trabalho, o recorte de análise incluiu os seguintes títulos de livros didáticos, apresentados na Tabela 1: Estrada Iluminada - Bichano e Zumbi (1º ano), Estrada Iluminada - A Festa do Vaga-lume (2º ano), Estrada Iluminada - O Álbum Maravilha (3º ano) e Estrada Iluminada - Canto da minha terra (4º ano). Com esses títulos e exemplares encontrados no referido acervo, temos um total de 20 volumes, sendo que alguns são de mesma edição e ano, como pode ser conferido na Tabela 1.

No montante de livros didáticos consultados, a data mais antiga de publicação é de 1960, enquanto que a mais recente corresponde ao ano de 1968⁵. Porém, não é possível

⁵ Alves (2013), em sua tese, supõe que a coleção tenha sido produzida no início da década de 1960, pela observação dos registros de datas encontrados nos exemplares integrantes do acervo do HISALES e

Informar a data referente à 1ª edição e a última edição dos títulos, visto que não há tais exemplares no acervo e não foi feita uma pesquisa detalhada para localização destes dados, até o momento.

A Fig. 1 ilustra exemplares dos 4 livros didáticos escolhidos como foco de análise, nos quais podemos observar que as suas capas mantêm o mesmo padrão visual entre os volumes dos 4 anos escolares, variando apenas na informação dos respectivos subtítulos, situados abaixo do título da coleção. Com o formato de 13 x 18 cm, as páginas dos livros de toda a coleção didática são em preto e branco, com exceção da capa e contracapa que são coloridas.



Fig. 1 - Coleção didática Estrada Iluminada - da esquerda para a direita: Bichano e Zumbi/1º ano (11ª ed., 1960), A Festa do Vaga-lume/2º ano (14ª ed., 1960), O álbum maravilhoso/3º ano (22ª ed., 1961), Canto da minha terra/4º ano (14ª ed., 1961).

Fonte: Banco de dados do acervo de livros do RS - grupo de pesquisa HISALES.

A coleção Estrada Iluminada foi uma produção muito importante das autoras Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehr, que marcou a história da educação no Rio Grande do Sul. Além disso, as datas de suas edições se inserem no período de 1940-1980, o qual merece destaque por ter sido a época de maior produção didática do Rio Grande do Sul, devido à atuação do Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPOE/SEC-RS). Este órgão, que foi criado em 1943 e encerrado em 1972, teve um importante papel na história da educação gaúcha e, além disso, as autoras supracitadas participavam do grupo de professoras vinculadas à equipe de profissionais atuantes neste setor. Para Quadros e Stephanou (2011, p. 98):

[...] o CPOE/RS presidiu um processo de reforma educacional, que não se consubstanciou numa única lei ou decisão administrativa nomeada e datada como tal, mas um movimento de caráter reformador que promoveu a implementação de mudanças substantivas, podendo por isso fazer-se o uso da expressão *reforma* da educação.

também nos de seu acervo pessoal, embora não haja referências explícitas que comprovem esses dados.

Entre as ações do CPOE no campo educacional estavam as de controlar, fiscalizar e determinar projetos e práticas pedagógicas para a escola primária, influenciando também na produção de livros didáticos, em geral, e dos livros destinados ao ensino da leitura e da escrita. Com isso, ocorreu um processo de "profissionalização da/na produção didática", tendo em vista a demanda por obras consideradas de qualidade com determinados padrões (PERES, 2006).

Em relação aos cadernos de alunos consultados nessa pesquisa, é importante registrar que o HISALES dispõe de um amplo acervo de cadernos de alunos, somando 1211 no total, sendo 565 de alfabetização (1ª série/ano até 3ª série/ano)⁶ e 646 de outras séries. Entre os anos de 1940-1980, foco dessa investigação, somam-se 71 cadernos, dos quais 45 são cadernos de alfabetização (1ª série) e 26 são cadernos de outras séries (2ª série em diante).

A formação, ampliação e manutenção desse acervo é de grande importância, pois dele fazem parte cadernos de alunos de diferentes épocas. Tendo o caderno a capacidade de manter o que nele é registrado (GVIRTZ, 1999), ele se torna fundamental para pesquisas na área da História da Educação.

Além disso, "o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita" (HÉBRARD, 2001, p. 121), indicando, assim, como se dá o processo de ensino em diferentes contextos.

Os cadernos não revelam apenas o que a professora pretende ensinar aos alunos, mas também como a escola se transforma conforme a sociedade muda. Como afirma Chartier (2002, p. 23):

Observando-se os cadernos dos alunos como dispositivos escriturais, pôde-se constatar como neles se manifestavam solidariedades práticas entre elementos "heterogêneos" (saberes, autoridade, instituição, utensílios), para retomar a expressão de Foucault. Eles são bem dispositivos de controle, inseridos em "estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles".

É possível, através da análise dos cadernos, identificar as relações entre todos os envolvidos no processo de ensino: professores, alunos, pais, escola, etc., sendo que essas relações se transformam de acordo com o tempo. Segundo Chartier (2007, p. 23), o

⁶ Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2010, e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, em 2012, 2º e 3º anos respectivamente passaram a ser séries de alfabetização, compondo, assim, o ciclo de alfabetização. Mais informações podem ser conferidas em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf> e <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>

caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte ou objeto de investigação “[...] fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”.

Para Santos (2005, p. 2):

Os cadernos escolares, à medida que são utilizados na escola, tornam-se registros de parcela do cotidiano e das relações do contexto de ensino. Porém, não são objetos neutros que unicamente registram aquilo que se passa. Também imprimem, ao cotidiano escolar, especificidades relativas ao seu uso.

Nesse sentido, destacamos que os cadernos são “parte importante da história e da memória do ensino da leitura e da escrita no Brasil” (PERES, 2012, p. 97), demonstrando diferentes aspectos do ensino inicial da leitura e da escrita em diferentes épocas e contextos.

Entre os 71 exemplares do referido acervo que foram consultados, há 3 cadernos da década de 1940 (3 de alfabetização e nenhum de outras séries), 3 cadernos da década de 1950 (2 de alfabetização e 1 de outras séries), 21 cadernos da década de 1960 (9 cadernos de alfabetização e 12 de outras séries), 13 cadernos da década de 1970 (10 cadernos de alfabetização e 3 de outras séries) e 31 cadernos da década de 1980 (21 cadernos de alfabetização e 10 de outras séries).

Nesses cadernos, nem sempre aparece o registro da escola em que o aluno estudou, mas em 57 deles, encontramos informações sobre a cidade de origem. Foram encontradas as seguintes localidades anotadas nos cadernos, aqui dispostas por ordem decrescente de registros: Morro Redondo (6 cadernos), Piratini (6 cadernos), Novo Hamburgo (6 caderno), Porto Alegre (6 cadernos), Pelotas (5 cadernos), Três de Maio (4 cadernos), Niterói/Canoas (4 cadernos), Caçapava (3 cadernos), Rio Grande (3 cadernos), Canguçu (2 cadernos), Capela da Buena (2 cadernos), Pinheiro Machado (2 cadernos), Colônia São Manoel (2 cadernos), Açouta Cavallo (1 caderno), Santana do Livramento (1 caderno), Santo Amor (1 caderno), Pelotas/Morro Redondo (1 caderno), Bagé (1 caderno) e Arroio Grande (1 caderno). Entretanto, em 14 cadernos não consta a cidade em que estudou o aluno.

Dessa forma, essas informações sobre as cidades também nos permitem identificar indícios sobre onde foram utilizados os cadernos e, por consequência, onde circularam os livros didáticos da Estrada Iluminada que aparecem relacionados nesse material de uso dos professores e alunos em sala de aula. Apesar dessa amostra ser referente apenas aos cadernos de alunos que estão disponíveis no acervo do HISALES, é significativo o número de diferentes cidades do Rio Grande do Sul de onde eles provêm.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a coleta de dados foi realizada

em basicamente três etapas de pesquisa. Na primeira etapa, desenvolveu-se uma análise detalhada dos livros didáticos supracitados (pela observação de 1 exemplar de cada ano/série escolar - de 1º a 4º – pois o conteúdo não se modifica entre as diferentes edições observadas), para localização dos nomes das personagens citadas nas historietas e atividades, que foram destacadas e extraídas para as fases posteriores da pesquisa.

Na segunda etapa, os 71 cadernos de alunos foram conferidos, em sua totalidade, em todas as páginas, em busca de registros escritos que apresentassem recorrência compatível com os nomes das personagens encontradas nos livros didáticos, que foram agregadas à fase de coleta de dados.

Na terceira etapa, os dados foram analisados, cruzados e organizados, para obtenção de resultados que indicassem a utilização da coleção didática Estrada Iluminada nos cadernos de alunos, o que nos possibilitaria, então, comprovar o uso destas publicações pelas professoras nas escolas gaúchas. A partir do cruzamento da relação de nomes das personagens dos livros didáticos com o conteúdo escrito dos 71 cadernos de alunos, encontramos recorrências em 29 deles. Os resultados referentes a esses 29 exemplares são tratados no decorrer do texto.

Essas recorrências de personagens foram encontradas anotadas nos cadernos de alunos em atividades da área de linguagem e de matemática, tanto reproduzidas do conteúdo do livro didático como adaptadas e/ou criadas a partir dele, tais como: marcar a resposta certa; cópia de texto; ditado de trechos de texto; ditado de palavras; completar termos; completar com letras faltantes; separação de sílabas; questionário; leitura e interpretação; cálculos (diversos); problemas, entre outros.

É importante destacar que a ação de anotar a referência bibliográfica de textos e atividades nos cadernos de alunos não era usual e tampouco recorrente, visto que são raros os casos em que se encontra por escrito essa informação nesse tipo de material. Isso se difere em relação aos cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras, nos quais encontramos com mais facilidade, mesmo que não tão frequente, a indicação sobre quais os livros didáticos foram utilizados para consulta, que foram citados e tiveram trechos reproduzidos ou adaptados nas atividades em sala de aula com os alunos.

Entendemos que com a estratégia de procurar pelos registros de personagens nas páginas dos cadernos de alunos poderíamos avançar no cruzamento de dados com aquelas localizadas na coleção didática Estrada Iluminada, considerando-se que "as

personagens são recursos muito utilizados nas historietas das cartilhas e costumam ser elementos que propiciam a identificação do impresso didático de origem" (PERES; RAMIL, 2015b, p. 186).

Com o tipo de pesquisa aqui desenvolvido, pretendemos ressaltar a importância dos cadernos de alunos como objeto e fonte de pesquisa, pois neles são registrados alguns dos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula e, com isso, se tornam suportes potenciais para análise de inúmeros aspectos relacionados aos métodos didático-pedagógicos adotados.

2. A coleção didática Estrada Iluminada e seus registros nos cadernos de alunos

Conforme comentado anteriormente, pelo cruzamento da relação de personagens encontradas nos livros didáticos com os registros escritos dos 71 cadernos de alunos, 29 deles foram destacados pelas recorrências encontradas. Diante disso, chegamos a algumas considerações, que mostramos a partir de então, considerando os volumes de 1º a 4º ano da coleção didática Estrada Iluminada, em sequência, para a disposição dos resultados obtidos.

O livro didático ESTRADA ILUMINADA: BICHANO E ZUMBI (Leitura Intermediária e Exercícios de Matemática para o 1º ano primário) utiliza o método global de contos e "foi elaborado a partir dos pressupostos do método analítico de ensino da leitura e da escrita. É um livro de ensino da segunda fase da leitura, o que caracteriza a leitura intermediária" (PERES; RAMIL, 2015b, p. 194). Foi produzido sob a influência da pedagogia norte-americana, o que era bastante comum nas produções das autoras Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehr (PERES e RAMIL, 2015b). Assim,

De acordo com esse método analítico o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta" (MORTATTI, 2006, p. 7).

Segundo Peres e Ramil (2015b, p. 194), "este é um dos muitos livros resultados da tendência hegemônica de adoção do método analítico (historietas/contos) de ensino da leitura no Rio Grande do Sul, especialmente a partir dos anos de 1950".

Há 4 exemplares desse livro didático no acervo do HISALES (detalhes na Tabela 1). Nesse livro para o ensino da leitura e da escrita, de 80 páginas, encontramos 20 historietas, sendo que cada uma delas é seguida por exercícios variados e, além disso, há 2 gravuras para composição. A partir da metade do livro até o seu final estão os

Exercícios de Matemática, separados em 19 lições.

No subtítulo desse livro didático constam os nomes das personagens protagonistas dos textos - Bichano e Zumbi. No total, foram localizadas 10 personagens distribuídos nas páginas: Bichano (gato), Zumbi (cachorro), Paulinho, Iarinha, Galinha Carijó, Pintinho Preto, Dona Minhoca, Mamãe Pata, Gafanhoto e Vaga-Lume.

A utilização do livro didático E. I. - Bichano e Zumbi foi identificada em 6 dos 45 cadernos de alfabetização (1ª série), nos quais foram encontrados os nomes de algumas personagens em cópias de trechos das historietas e em exercícios de matemática (problemas). Nos 26 cadernos de alunos de outras séries, também é possível inferir sobre uma provável utilização desse livro, uma vez que aparecem os nomes das personagens escritas nas páginas, em situações diversas. Há de se levar em consideração também que 4 personagens utilizadas no livro didático de 1º ano se repetem no livro didático de 2ª série (E. I. - A Festa do Vaga-lume). São eles: Paulinho, Iarinha, Vaga-lume e Gafanhoto, encontrados em 8 cadernos⁷.

Com isso, das 10 personagens encontradas nesse livro didático, 7 aparecem citados nos cadernos de alunos. A personagem que mais aparece evidenciada nos cadernos de alunos é Paulinho (8 ocorrências), seguido de Vaga-Lume (4 ocorrências), Bichano (3 ocorrências), Iarinha (3 ocorrências), Galinha Carijó (3 ocorrências), Pintinho Preto (2 ocorrências) e Zumbi (1 ocorrência). As personagens Dona Minhoca, Mamãe Pata e Gafanhoto não foram localizadas em nenhum dos 71 cadernos analisados.

Na Fig. 2, a seguir, apresentamos um dos exemplos encontrados, no qual podemos visualizar, em um caderno de 1ª série, os dois principais personagens do livro didático de 1º ano (E. I. - Bichano e Zumbi) utilizados nas atividades anotadas pelo aluno, que aparecem destacados nas imagens com contorno vermelho.

⁷ Outros títulos de livros didáticos e/ou coleções didáticas produzidos no Rio Grande do Sul, no período de 1940 a 1980, também foram identificados em 38 dos cadernos pesquisados. São eles: Guri; Marcelo, Vera e Faísca; Nossa Terra, Nossa Gente; Tapete Verde, entre outros.

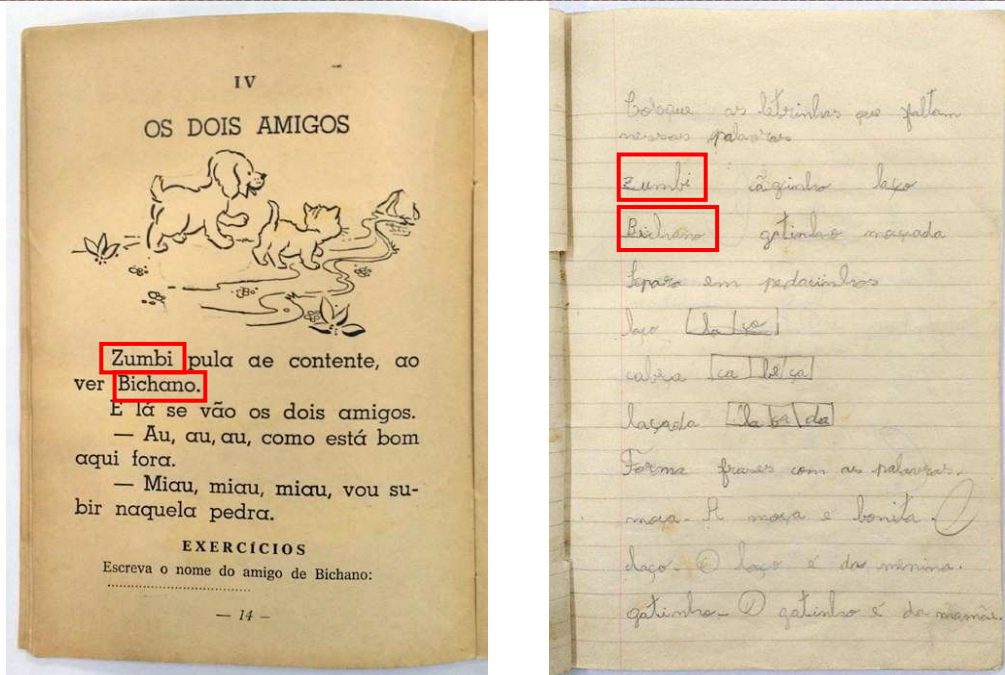


Fig. 2 - À esquerda, página 14 do Livro didático Estrada Iluminada - Bichano e Zumbi/1ª série (11ª ed., 1960). À direita, página de caderno de aluno - 1ª série (1974).

Fonte: Banco de dados do acervo de livros didáticos e de caderno de alunos - grupo de pesquisa HISALES.

O livro didático **ESTRADA ILUMINADA: A FESTA DO VAGA-LUME** (Linguagem e exercícios de Matemática para o 2º ano primário) contém 96 páginas e é dividido em três partes. Na primeira parte, apresenta 16 historietas, que são acompanhadas por seus respectivos exercícios variados e 2 gravuras para composição. Na sequência, há uma segunda parte com Exercícios de Matemática, na qual constam 9 lições. Por fim, na terceira parte, o livro encerra com Sugestões para o Professor. Há 5 exemplares deste livro didático no acervo do HISALES (detalhes na Tabela 1).

A personagem central desse livro didático é o Vaga-lume, cujo nome aparece no subtítulo da coleção e nas historietas. Em geral, foram encontrados 10 personagens nas suas páginas, que são: Paulinho, Iarinha, Vaga-lume, Gafanhoto (também presentes no livro didático de 1º ano: E. I. - Bichano e Zumbi) e, ainda, outras personagens como Grilo, Cigarra, Sapo, Elaine, Nina Rosa e Alberto. É interessante destacar que as personagens “Elaine e Nina Rosa, têm os mesmos nomes das filhas da professora Nelly Cunha” (ALVES, 2013, p. 147).

Identificamos que 9 dessas personagens aparecem em 5 cadernos de alfabetização e em 8 cadernos de outras séries, totalizando assim 13 cadernos que as mostram em casos diversos, tanto nas atividades de português como de matemática. As 9 personagens do referido livro que foram localizadas nos cadernos de alunos são, em ordem decrescente de ocorrências: Paulinho (8 ocorrências), Vaga-lume (4 ocorrências),

Nina Rosa (4 ocorrências), Elaine (4 ocorrências), Grilo (3 ocorrências), Iarinha (3 ocorrências), Sapo (3 ocorrências), Cigarra (2 ocorrências), Alberto (1 ocorrência). A partir desses dados, foi possível observar que das 10 personagens presentes nesse 2º livro didático, apenas o Gafanhoto não foi encontrado nos cadernos de alunos estudados.

Destacamos aqui o caso de um caderno de 2ª série, no qual aparece de forma explícita a indicação escrita do título geral da coleção didática Estrada Iluminada na primeira página, em referência a algum dos livros a ela pertencentes (pois não há indicação de subtítulo e de ano escolar do livro), além de apresentar cópias de trechos de historietas e atividades baseadas nas personagens (do livro didático de 2º ano: E. I. - A Festa do Vaga-lume), em outras páginas.

Na Fig. 3, a seguir, mostramos duas páginas do caderno supracitado. O contorno vermelho na página que está no centro indica a área de cópia exata de trecho da historieta do livro didático (imagem à esquerda), também marcado na mesma cor. A 1ª página desse mesmo caderno (imagem à direita) está com contorno verde, mostrando a referência ao título da coleção didática tratada.

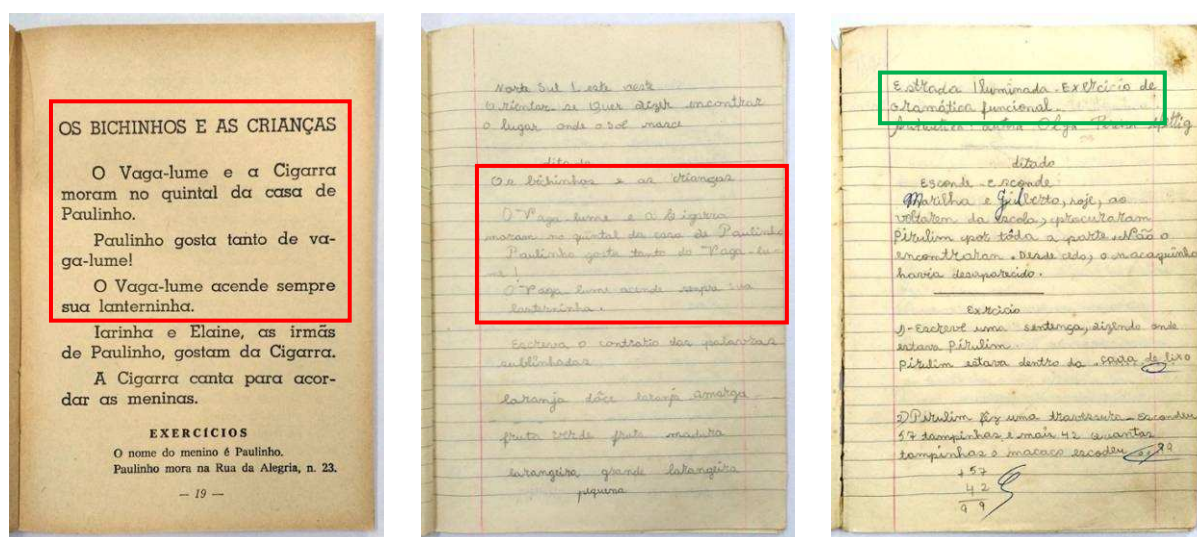


Fig. 3 - À esquerda, página 19 do Livro didático Estrada Iluminada - A Festa do Vaga-lume/2ª série (14ª ed., 1960). Ao centro e à direita, páginas de caderno de aluno - 2ª série (1967).

Fonte: Banco de dados do acervo de livros didáticos e de caderno de alunos - grupo de pesquisa HISALES.

O livro didático ESTRADA ILUMINADA: O ÁLBUM MARAVILHOSO (Linguagem e Matemática para o 3º ano primário) contém 128 páginas. Na primeira parte, há 28 textos e 24 exercícios variados, enquanto que na segunda parte estão os Exercícios de Matemática distribuídos em 22 lições. Há 7 exemplares desse livro didático no acervo do HISALES (detalhes na Tabela 1).

As principais personagens, que aparecem no decorrer das historietas neste livro didático de 3º ano, são Amarílis e Susana. No total, constam 21 personagens, sendo eles: Amarílis, Suzana, Vânia, Maria, José, Sérgio, Ricardo, Flávio, Cecília, Lara, Cláudio, Luisinho, Néelson, Mário, Hilda, Joãozinho, Marisa, Verinha, Sandra, Paulinho e Elaine.

Cabe ressaltar que a personagem Paulinho aparece nos livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos, enquanto que a personagem Elaine está presente nos de 2º e 3º ano. Além disso, algumas das personagens supracitadas são apontadas apenas nos exercícios (problemas) de matemática, não havendo referência das mesmas nos textos presentes nesse livro, em específico.

As personagens aparecem em 11 cadernos de alfabetização e em 14 cadernos de outras séries, cujas recorrências, de acordo com as quantidades e em ordem decrescente, são: Maria (8 ocorrências), Paulinho (8 ocorrências), José (7 ocorrências), Cláudio (4 ocorrências), Mário (4 ocorrências), Elaine (4 ocorrências), Cecília (2 ocorrências), Joãozinho (2 ocorrências), Luisinho (1 ocorrência), Lara (1 ocorrência), Hilda (1 ocorrência), Néelson (1 ocorrência), Flávio (1 ocorrência), Ricardo (1 ocorrência), Sandra (1 ocorrência), Flávio (1 ocorrência).

Das 21 personagens que são encontradas no livro didático E. I. - O Álbum Maravilhoso, há registros de 16 personagens nos cadernos de alunos. Dessas personagens, Paulinho e Maria são os mais recorrentes, visto que aparecem em 8 cadernos, cada um deles. Entretanto, 6 personagens não foram localizadas nos cadernos dos alunos, e são eles: Amarílis, Susana, Vânia, Sérgio, Marisa e Verinha.

A utilização das personagens desse 3º livro nos cadernos de alunos se deu do mesmo modo que no caso dos outros títulos da coleção Estrada Iluminada já relacionados, porém não é possível comprovar o seu uso de forma efetiva, visto que os nomes das personagens de nome similar aparecem anotados em situações diversas e que não são reconhecíveis explicitamente no conteúdo das páginas.

O livro didático ESTRADA ILUMINADA: CANTO DA MINHA TERRA (Linguagem e exercícios de Matemática para o 4º ano primário) possui 144 páginas. Este livro difere dos demais, por apresentar conteúdo diferente, distribuído em 7 partes. Na primeira parte, há 3 textos acompanhados de exercícios variados. A segunda parte trata da Região Sul, apresentando 5 textos e 4 exercícios variados. Na terceira parte, que trata da Região Leste, encontramos 4 textos, seguidos de exercícios variados. A quarta parte trata da Região Nordeste em 7 textos e 6 exercícios variados. Na quinta parte, a Região tratada é a Norte, em 3 textos e 3 exercícios variados. Já a sexta parte trata da Região Centro-

Oeste, em 3 textos e 3 exercícios variados. Por fim, na sétima e última parte do livro encontramos os Exercícios de Matemática, organizados em 18 lições. Há 3 exemplares deste livro didático no acervo do HISALES (detalhes na Tabela 1).

Esse livro didático se difere dos demais da coleção, porque não são utilizadas personagens nas 6 primeiras partes acima referenciadas, sendo apresentados “textos de diferentes autores [...]” (ALVES, 2013, p. 156). Porém, na sétima parte, referente aos exercícios de matemática propostos no livro didático, constam 20 nomes de personagens. São elas: Jorge, Marisa, Robertinho, Julinha, Dalva, Pedrinho, Vidal, Mariazinha, Fernandinho, Dorinha, Célia, Marília, Wilma, Paulo, Gilda, Norma, Marli, Ricardo, Norminha e Renato.

Apesar desse livro se diferenciar dos anteriores quanto ao conteúdo, foi possível encontrar nos cadernos dos alunos alguns exercícios de matemática que utilizavam os mesmos nomes de personagens acima relacionadas. As personagens foram localizadas em 13 cadernos de alfabetização e em 7 cadernos de outras séries.

Entre as 8 personagens referenciadas nas páginas dos cadernos, em ordem decrescente de ocorrências, estão: Paulo (15 ocorrências), Jorge (2 ocorrências), Marília (2 ocorrências), Paulinho (2 ocorrências), Pedrinho (1 ocorrência), Renato (1 ocorrência), Fernandinho (1 ocorrência) e Robertinho (1 ocorrência). Com esses dados, observamos que as outras 12 personagens (anteriormente citadas) não foram registradas nos cadernos dos alunos, o que indica um alto número de ausências em comparação aos casos dos demais livros já relatados.

Após a apresentação dos resultados encontrados com essa pesquisa, não podemos desconsiderar que muitos desses nomes de personagens encontradas nos livros didáticos e também nos cadernos de alunos são considerados "comuns" e são encontrados com mais frequência, sendo que alguns eram bastante utilizados pelas professoras nas atividades escolares, sem vínculo a determinados livros didáticos.

Diante disso, devemos considerar que os nomes de personagens anotados nos cadernos de alunos não nos permite garantir uma referência e que tenham sido todos retirados especificamente dos livros da coleção didática Estrada Iluminada, com exceção dos casos em que se encontre reprodução exata de trechos de historietas e/ou de exercícios de matemática. Há também casos em que aparecem nos cadernos 2 ou mais personagens reunidos em determinados registros escritos (frase, exercício, etc.), que nos possibilitam verificar uma maior aproximação com as personagens utilizadas nos livros didáticos, mesmo que seus nomes tenham sido aproveitados em atividades criadas pela

própria professora e que não são cópias integrais de parte do conteúdo exposto nas páginas do impresso.

Considerações finais

Retomando os dados disponibilizados neste trabalho, vemos resultados que variam quanto à possível utilização da coleção Estrada Iluminada nos 71 cadernos de alunos analisados, dos quais 29 deles (15 de alfabetização e 14 de outras séries) apresentam anotações de personagens com nomes semelhantes aos encontrados nas historietas e exercícios dos livros didáticos de 1º a 4º ano.

Quanto ao livro didático de 1ª ano (E. I. - Bichano e Zumbi): foram encontradas 7 personagens de um total de 10, em 14 cadernos de alunos. Com relação ao livro didático de 2º ano (E. I. - A Festa do Vaga-lume), 9 personagens de um total de 10, aparecem em 15 cadernos de alunos. Pelo livro didático de 3º ano (E. I. - O Álbum Maravilhoso) localizamos a indicação de 16 das 21 personagens, em 25 cadernos. Por fim, quanto ao livro didático de 4º ano (E. I. - Canto da Minha Terra), identificamos que apenas 8 personagens do total de 20 aparecem em 20 cadernos de alunos.

Verificamos também que nos cadernos de 1ª e 2ª série, em geral, há muito mais referências que facilitam uma identificação com a coleção didática Estrada Iluminada do que nos de 3ª e 4ª série. Isso se deve aos tipos de registros localizados, pois nos cadernos de 1ª e 2ª série há cópias de historietas e exercícios, assim como atividades adaptadas e criadas com o uso dos nomes das personagens, nas quais é possível fazer uma associação mais nítida às temáticas mostradas nos livros didáticos, pelos elementos usados. Enquanto isso, nos cadernos de 3ª e 4ª série, até o momento foram localizadas apenas alguns nomes coincidentes de personagens espalhados e avulsos em textos e atividades diversas, nos quais não foi possível identificar semelhança integral dos registros em que estão inseridos com algum conteúdo específico dos livros didáticos.

Ao refletirmos sobre esses dados, percebemos que há diferentes modos de utilização, adaptação e apropriação dos conteúdos dos livros da coleção didática Estrada Iluminada consultados como referência nos planejamentos de aulas das professoras. Além disso, cabe lembrar que este tipo de recurso didático-pedagógico, apesar de ter sido observado em cadernos de alunos de 1940 a 1980, até hoje é utilizado pelos professores, que em muitos casos optam por não utilizar apenas o conteúdo de um determinado livro didático, mas sim, recorrer a vários materiais, para desenvolverem suas aulas junto aos alunos.

É importante registrar que esses dados partem de inferências, levando-se em conta as coincidências, referências e probabilidades de reprodução e utilização já tratadas anteriormente no texto. Porém, temos que considerar também a possibilidade de que as personagens relacionadas nos cadernos possam não ter sido retiradas especificamente dos livros analisados, principalmente nos casos em que haja poucos elementos passíveis de comparação em conjunto com esses nomes.

Mesmo assim, com o levantamento de dados, cruzando os registros de personagens anotados pelas crianças nos seus cadernos com aqueles impressos nos livros didáticos que integram a coleção Estrada Iluminada, de 1º a 4º ano, obtivemos resultados interessantes, com os quais podemos identificar a utilização dessa publicação didática nas escolas gaúchas e também perceber de que modo se dava a apropriação do seu conteúdo pelas professoras e pelos alunos em sala de aula.

Neste sentido, é possível concluir também que o Rio Grande do Sul foi um polo importante de produção de livros didáticos nesse período e eles de fato circulavam e eram utilizados nas escolas, sendo fonte de apoio nas aulas e na elaboração de planejamentos das professoras, evidenciados em vários cadernos de alunos, pela amostra selecionada do acervo do grupo de pesquisa HISALES.

Finalmente, ressaltamos que "saber se de fato alguns livros foram ou não utilizados em sala de aula, e como isso foi feito, é um desafio grande para os pesquisadores e pesquisadoras do campo da produção didática, sobretudo daqueles ligados à área de alfabetização" (PERES; RAMIL, 2015b, p. 200). Enfim, com os esforços reunidos neste exercício de cruzamento de dados, pelo levantamento de registros de recorrências de personagens - o que exige muito tempo, reflexão, comparações e análise criteriosa e minuciosa das fontes escolhidas -, percebemos que ainda há muitas outras possibilidades de pesquisa que merecem investimento e que podem gerar resultados promissores e de relevante contribuição para as investigações nos campos da história da educação, da alfabetização, dos livros didáticos e dos cadernos escolares.

Referências

- ALVES, Antonio Mauricio Medeiros. **A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978):** uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. 2013. 320f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013.
- CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre

práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita.** História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.

_____. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 3, Campinas/SP, Autores Associados, p. 9-26, jan./jun. 2002.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase:** Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, Editora Autores Associados, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** In: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE", 2006, MEC, Brasília/DF. Conferência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 14 de abril 2016.

PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel) (versão on-line- e-book - <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **A alfabetização no Brasil: uma história da sua história.** 1 ed. São Paulo/Marília: São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, v. 1, p. 243-264.

_____. **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 Thofern. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva & MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Orgs.). **História da alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

_____. 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, 2008.

_____. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 93-106, jan./jun. 2012.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. **Revista História da Educação, ASPHE/RS**, v. 19, n. 47, p. 297-311, set./dez. 2015a.

_____. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: Um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**, Vitória/ES, v. 1, n. 1, p. 177-203, jan./jun. 2015b.

_____. **Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização ou livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê? (No prelo)**

PERES, Eliane; VIEIRA, Cícera Marcelina; RAMIL, Chris de Azevedo. A circulação e o uso de livros didáticos produzidos por autoras gaúchas: um estudo em cadernos de planejamento de professoras (1940-1980). In: ENCONTRO DA ASPHE/RS, 21º, 2015, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, p. 1-20. (No prelo)

QUADROS, Claudemir; STEPHANOU, Maria. Reforma educacional e produção de modos de ser e pensar: A experiência do Rio Grande do Sul nos anos 30 a 50 do século 20. **Revista Lusófona de Educação**, n. 18, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2565>>. Acesso em: 02 de maio 2016.

SANTOS, Anabela Almeida Costa. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2. Campinas, p. 1-16, dez. 2005.

THIES, Vania Grim; VIEIRA, Cícera Marcelina. O acervo de livros estrangeiros para o ensino da leitura e da escrita do grupo de pesquisa HISALES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - CONBALF, II, 2015, Recife/PB. **Anais...** Recife: Editora UFPE, 2015, p. 0117.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

A ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS DO ACERVO DE ESCRITAS PESSOAIS E FAMILIARES DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES/FaE/UFPEL)

Vania Grim Thies

Professora da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
vaniagrim@gmail.com

Valdizan de Jesus Sousa

Graduando do curso de Pedagogia
Bolsista de Extensão e Cultura (PREC/UFPEL)
Universidade Federal de Pelotas
valdizansouza@gmail.com

Resumo: O trabalho tem o objetivo principal de apresentar os resultados preliminares da organização do banco de dados do acervo de escritas pessoais e familiares mantido pelo grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES/FaE/UFPEL). Temos concentrado esforços nesse campo de investigação, discutindo teórica e metodologicamente o que é fazer a história da cultura escrita ou das culturas do escrito com o apoio dos autores. Nesse sentido, nos baseamos nos referenciais da História da Cultura Escrita (Castillo Gómez, 2003) e/ou das culturas do escrito (Galvão, 2010), na produção e escritas de si (Gomes, 2004), na produção de novas e variadas fontes para a pesquisa (Mignot; Bastos; Cunha, 2000; Cunha, 2013), além do debate das escritas ordinárias (Fabre, 1993). O trabalho procura trazer contribuições à História da Educação no que tange à preservação de acervos pessoais e familiares. Essa salvaguarda e organização desse tipo de materiais é o que possibilitará aos pesquisadores o fácil acesso e a consulta às fontes e, conseqüentemente, a rigorosidade na produção das pesquisas referentes à temática das escritas pessoais e familiares.

Palavras-Chave: Acervos de escritas pessoais e familiares, culturas do escrito, banco de dados.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os resultados preliminares da organização do banco de dados do acervo de escritas pessoais e familiares mantido pelo grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES¹). O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha,

¹ Este grupo é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL).

tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar (PERES, 2012; PERES, 2014; PERES e RAMIL, 2015a; PERES e RAMIL, 2015b), e, mais recentemente, também tem se dedicado à constituição de um acervo de escritas pessoais e familiares com o intuito de desenvolver pesquisa no campo da história da cultura escrita. Assim, além de pesquisas no campo da história da alfabetização e dos livros didáticos, o referido grupo tem procurado construir referências para o desenvolvimento de pesquisas no campo da cultura escrita, sob a abordagem histórica. Para isso uma de nossas mais importantes políticas é a constituição de acervos. Atualmente o grupo de pesquisa HISALES possui seis acervos, assim caracterizados:

I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita (nacionais, estrangeiros e *artesanais*) 1.075 exemplares; II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980. 268 exemplares no total; III) cadernos de alunos: cadernos de alfabetização e cadernos outras séries e/ou disciplinas. Período de 1930 até os dias atuais - totalizando 1.211 cadernos; IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, dos anos de 1960 aos dias atuais, totalizando 195 cadernos; V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar. Inventariados em 404 fichas; VI) materiais referentes às escritas às escritas familiares e pessoais, dos anos 1942 aos dias atuais (16 agendas, 02 livros de contas, 02 diários, 43 cartas, 02 cadernos de recordações, 05 lembranças de batismo, etc.).

Assim, é sobre esse último acervo que trataremos no presente artigo e, para isso, ressaltamos que é o mais recente acervo entre os demais e ainda está em fase de organização². É importante salientar que o próprio acervo impõe desafios tanto para a sua organização quanto para o próprio acondicionamento físico e registro virtual, especialmente devido aos diferentes materiais que o compõe, desde cartas pessoais até diários e livros de contas, por exemplo.

Vale ressaltar que inicialmente, o acervo foi criado para receber somente materiais referentes às escritas ordinárias³, entendidas como aquelas que opõe-se ao universo científico e literário e ocupam-se em deixar os traços do fazer cotidiano (FABRE, 1993); porém, a riqueza da produção humana em relação às culturas do escrito permitiu ampliar os tipos de materiais do acervo, fundamentalmente porque os sujeitos ao doarem uma carta, por exemplo, ou um conjunto delas, doam também outros materiais, sem suportes e

² Os demais acervos também seguem um sistema de catalogação, já referenciados em outros trabalhos publicados (PERES, 2012; PERES, 2014; PERES e RAMIL, 2015a; PERES e RAMIL, 2015b).

³ Mais informações podem ser encontradas no artigo de Thies (2015) 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). Associação Sul Brasileira de Pesquisadores em História da Educação, ASPHE, Anais. UCS; Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

características específicas, chegando ao acervo do grupo já referido, registros pessoais e profissionais de uma vida inteira, ou seja, de alguma forma foi nos chegando, paulatinamente muitas escritas da/na vida (Thies, 2008; Thies, 2013).

Entendemos, assim, que o campo das culturas do escrito (GALVÃO, 2010) é complexo, amplo, plural e variável, pois circundam os espaços de memória pessoal, familiar, profissional, religiosos, de pertencimento, de identidade e de “produção de si” (Gomes, 2004).

Nesse sentido, nos baseamos nos referenciais da História da Cultura Escrita (Castillo Gómez, 2003) e/ou das culturas do escrito (Galvão, 2010), na produção e escritas de si (Gomes, 2004), na produção de novas e variadas fontes para a pesquisa (Mignot; Bastos; Cunha, 2000; Cunha, 2013), além do debate das escritas ordinárias (Fabre, 1993).

Trabalhamos com fragmentos escritos e com coleções de escritas: escritas ordinárias (cadernos de contas, diários pessoais, agendas pessoais/profissionais, cadernos de recordações), escrita epistolar (com diferentes conjuntos de cartas familiares e/ou pessoais), cadernos de escritos religiosos e lembranças de batismo⁴, que até esse momento foram reunidos no acervo já referido.

Todos esses materiais encontrados nos revelam que as pessoas guardam cuidadosamente sua memória e/ou a memória da família, fazendo isso de diferentes formas, especialmente por que “os registros de memória dos indivíduos modernos são, de forma geral e por definição, subjetivos, fragmentados e ordinários como suas vidas” (GOMES, 2004, p.13).

As perguntas que têm sustentado nosso trabalho de constituição e de guarda destes materiais no acervo é: o que nos *dizem* estes ‘fragmentos’ de vida em papéis? Qual a relação simbólica e material (Galvão, 2010) do indivíduo com os artefatos escritos? Quem guarda, guarda para quê? Para quem? Assim, temos investido nesse campo de investigação, discutindo teórica e metodologicamente o que é fazer a história da cultura escrita ou das culturas do escrito. Por isso, na primeira parte do presente trabalho, a seguir, discutimos aspectos conceituais e teórico-metodológicos do campo no qual estamos inseridos.

1. As culturas do escrito: reflexões a partir de um acervo

⁴ Trata-se de um artefato presenteado pelo(s) padrinho(s) e/ou madrinha(s) a(o) seu(sua) afilhado(a), no dia de seu batizado. Os que temos a guarda no acervo são de pomeranos luteranos da região sul do estado do Rio Grande do Sul.

O texto “Arquivar a própria vida”, de Philippe Artières (1998), é bastante revelador das diferentes maneiras utilizadas para a guarda de documentos pessoais e/ou sociais de cada pessoa. No texto referido, o autor utiliza a expressão “Arquivarás a tua vida” (ARTIÉRES, 1998, p. 21), mencionando os diversos materiais e as maneiras do arquivamento de papéis no cotidiano.

Galvão (2010, p. 218) define a cultura escrita como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”, afirmando que esses escritos são produzidos no dia-a-dia em várias dimensões da vida:

Os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de sua vida, conseqüentemente também em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, na sua comunidade (GALVÃO, 2010, p. 219).

O *que* produzem no seu cotidiano e *como* arquivam seus bens materiais e simbólicos nos interessam de sobremaneira para a análise do lugar que o escrito ocupa no seu grupo social ou na comunidade.

Para Castillo Gómez (2003, p. 96), a história da cultura escrita está para além da escrita como sistema gráfico e precisa ser investigada por diferentes áreas:

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 em referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo em cuenta que em cada momento la sociedade há estado formada por alfabetizados y analfabetos (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 96).

Além do acima exposto, ou seja, da história da cultura escrita como um campo que transcende em muito os estudos de um sistema gráfico, esse domínio de estudos, ainda segundo Castillo Gómez (2012, p. 67), requer do ponto de vista metodológico, “a análise dos testemunhos escritos, quaisquer que sejam, escolares ou não, nas coordenadas que definem as distintas sociedades em que eles se produzem, circulam e utilizam”.

Da mesma maneira que Galvão (2010) e Castillo Gómez (2003), Chartier (2001) também abordam o conceito de cultura escrita de forma ampliada:

E a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para sim mesmo, etc.[...]. Na cultura do escrito há um continuum desde a prática da escrita ordinária até a prática da escrita literária (Chartier, 2001, p. 84).

Como indica o autor supracitado, a história da cultura escrita supõe estudos que ultrapassam o livro ou os impressos em geral para se concentrar, igualmente, na “mais cotidiana das produções escritas”. Assim, notas, bilhetes, cartas, anotações pessoais, listas, cadernos, folhas soltas, etc, ganham estatuto de objetos de investigação.

Ainda em relação ao conceito de cultura escrita, Britto (2004) afirma que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e estamos vinculados à ela desde o nascimento até a morte, demonstrando que a cultura escrita caracteriza o modo de organização da nossa sociedade. Escolarizados ou não, alfabetizados, analfabetos funcionais, letrados ou não, estamos imersos na cultura escrita de alguma maneira e lidamos com o escrito no dia-a-dia de diferentes formas, seja fazendo uso direto do sistema escrito, seja indireto (ouvir ler, por exemplo).

Assim, é nesse campo conceitual que temos nos mobilizado. Entendemos, contudo, que, como afirmou Cunha (2016, p.02) que os documentos pessoais são vestígios de sensibilidades de um determinado tempo e espaço:

A aparente mudez desses documentos nos conduz a um mundo pretérito, dotado da tessitura de tramas cotidianas e da produção de significados, numa mediação entre passado e presente. Uma *realidade* passada torna-se acessível, uma vez que documentos pessoais, ordinários podem ser considerados vestígios de sensibilidades circunscritas num tempo e espaço (CUNHA, 2016, p.02).

Como problematiza a autora citada, “a aparente mudez” do tipo de documentos que reunimos e estamos investigado nos coloca desafios e dificuldades e requer um sobre esforço para os “fazerem falar”. O mundo pretérito, das tramas cotidianas e das sensibilidades, como indica Cunha, precisa ser cuidadosa e sensivelmente observado, interrogado e problematizado, uma vez que trabalhamos, em pesquisas e materiais dessa natureza, com a própria vida dos sujeitos.

Partindo da diversidade de materiais escritos que nos chegam ao acervo já citado optamos por criar um banco de dados físico e virtual que possa salvaguardar cuidadosamente os materiais e, além disso, facilitar a pesquisa, disponibilizando o acervo para outros(as) pesquisadores e pesquisadoras. Assim, passamos para a descrição da criação do banco de dados virtual e físico e finalizamos o texto comentando as pesquisas que já estão em andamento e os trabalhos que já foram feitos com o referido acervo.

2. A construção do banco de dados físico e virtual do acervo de escritas pessoais e familiares do grupo de pesquisa HISALES

Um acervo não nasce “por acaso”. Um pesquisador ou pesquisadora não faz a recolha e guarda de um tipo de material sem razão. Assim tem sido com o acervo de escritas pessoais e familiares. O grupo de pesquisa HISALES tem dez anos de tradição de constituição de acervo para pesquisa no campo da história da alfabetização, dos livros didáticos, da cultura material escolar.

O acervo de escritas pessoais e familiares tem a ver com o interesse amplo e irrestrito do grupo referido ao campo da leitura e da escrita; mas nasce, fundamentalmente de um trabalho que se iniciou em 2005 com um estudo pioneiro que foi realizado quando o próprio HISALES estava em fase de criação e que teve continuidade. Trata-se das pesquisas realizadas por Thies (2005, 2008, 2013). No primeiro (THIES, 2005), durante o curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, resultou em um artigo sobre as “Práticas de leitura de uma família de agricultores em Pelotas” (2005)⁵.

A continuidade da pesquisa deu-se durante o curso de Mestrado (FaE/UFPel), na qual a ênfase foi na prática da escrita de diários de dois irmãos agricultores, com nível de escolarização primária, moradores da zona rural das regiões de Pelotas e Morro Redondo/RS⁶. Ainda, com o propósito de continuar o aprofundamento teórico, a pesquisa de doutorado em Educação (FaE/UFPel) também concentrou o foco na mesma temática e com os sujeitos da mesma família que escreviam diários, porém analisando-os na perspectiva baktiniana de linguagem que compreende a escrita de diários como um ato ético e responsável de interação entre o mundo da teoria e o mundo da vida⁷.

Dessa trajetória de pesquisa e dessa inserção no campo da cultura escrita surge o interesse, o compromisso e a possibilidade concreta de dar início ao acervo que agora denominados de “*acervo de escritas pessoais e familiares*”, considerando, principalmente, que o grupo HISALES vinha, até então, priorizado os “*acervos de escritas escolares*”.

Os materiais que reunimos até então nos chegaram por meio de doações. Muitos deles contam histórias pessoais e individuais, mas também familiares, como, por exemplo, as agendas pessoais de um determinado indivíduo que recebemos e juntamente vieram um caderno de música do pai e um caderno escolar do filho.

⁵ THIES, Vania Grim. Práticas de leitura de uma família de agricultores em Pelotas. IN: Revista Alfabetização e Letramento, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v.1, n.1, p. 167-186, 2005.

⁶ Para saber mais sobre o tema ver Thies & Peres (2009) Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita “masculina”. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Ago. 2009, v.14, n 41.

⁷ Ver THIES, Vania Grim. Fazer pão e votar: estética da vida no diário de agricultores. IN: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. v. 45, n. 157, p. 546 – 564, 2015.

Assim, passamos a nomear, nesses casos, com um conjunto de determinada família, pois entendemos que os materiais não devem ser separados, embora seja composto por tipos diferenciados de documentos (agendas, caderno musical e caderno escolar). Nesse sentido, trata-se de um arquivo único que, segundo Ducrot (1998, p. 155), “é um conjunto que se basta a si mesmo, cuja unidade não pode ser quebrada” e, que na perspectiva das culturas do escrito (GALVÃO, 2010), indicam a dimensão simbólica e material do sentido disso para a família a quem os mesmos pertenceram.

Na mesma direção, temos os conjuntos de cartas nomeadas de acordo com a família ou indivíduo que as doou⁸ e mantidas conjuntamente, de acordo com a pessoa que as recebeu. Assim, o conjunto é definido a partir do destinatário da carta, que é, na sua maioria, quem fez a guarda do material até a sua doação.

Outro exemplo do que temos no acervo são as lembranças de batismo, um material que diferencia dos demais quanto ao seu suporte e materialidade, pois o escrito está dentro de uma *caixinha* juntamente com elementos simbólicos colocados pelo padrinho e/ou madrinha para presentear o(a) afilhado(a) no dia do batizado. A doação desses materiais foi feita por uma família que disponibilizou cinco lembranças de batismo: uma de cada pessoa (avó, irmãos, pai, mãe e filhos).

A maneira como cada indivíduo guarda e ordena a sua vida em suportes escritos nos mobiliza a pensar formas mais eficientes de organização do banco de dados, bem como o acondicionamento físico dos materiais na sala do grupo de pesquisa e para que, como fonte de pesquisa, seja facilitado o acesso para os pesquisadores e pesquisadoras.

Para a organização do banco de dados, neste ano de 2016, com essa diversidade de materiais, partimos do que já havia sido previamente organizado (por bolsistas de extensão e iniciação científica de anos anteriores), em diferentes tipos de arquivos: uns com fichas cadastrais produzidas em um software de edição de texto e outros com tabelas elaboradas em um software de edição de planilha de dados. Além da organização em arquivos, o material também já se encontrava previamente organizado fisicamente na sala do grupo de pesquisa.

A proposta da criação de um novo e único banco de dados, que integrasse todos os tipos de materiais desse acervo, pelo mesmo método de catalogação, otimizando e agilizando os trabalhos, deu-se a partir da implementação de uma nova organização das informações, através dos recursos de um software que trabalha com o sistema de gerenciamento de banco de dados.

⁸ As doações são realizadas mediante termo específico.

De certa forma, não é algo muito diferente do que havia sido feito anteriormente, mas a vantagem do programa é que fornece uma dimensão muito mais ampla no que diz respeito à inserção e controle de dados, administração dos conjuntos e disponibilização da relação dos materiais catalogados para quem pretende pesquisar este acervo específico.

O trabalho teve início a partir da criação de tabelas (Fig. 01) com as quais se coletasse todas as informações necessárias para identificação dos conteúdos do acervo. Essas tabelas (elaboradas no mesmo software supracitado), são distintas, pois em cada uma delas os campos de preenchimento de dados são definidos de acordo com as características de cada categoria de material (diários, agendas, cartas, cadernos de recordação, cadernos de contas, lembranças de batismo, etc.) a que correspondem. Como exemplo, citamos as cartas e os campos de preenchimento de dados na tabela organizada: [Cartas] Código, Data, Origem, Localização no acervo, Conjunto, Remetente, Cidade do Remetente, Estado do Remetente, Destinatário, Cidade do Destinatário, Estado do Destinatário, Observação, Imagem.

Código	Data	Localização no Acervo	Conjunto	Remetente	Destinatário	Cidade do Remetente	Estado do Remetente	Origem	Cidade do Destinatário
1	21/08/1960	E6P3	01	Gerhart Stein	Henrique Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
2	19/04/1963	E6P3	01	Gerhart Stein	Silva Rogério Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
3	19/09/1964	E6P3	01	Gerhart Stein	Henrique Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
4	13/11/1964	E6P3	01	Gerhart Stein	Henrique Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
5	30/04/1965	E6P3	01	Gerhart Stein	Henrique Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
6	05/11/1970	E6P3	01	Gerhart Stein	Henrique Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
7	26/06/1971	E6P3	01	Gerhart Stein	Silva Rogério Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
8	26/11/1971	E6P3	01	Gerhart Stein	Henrique Thies	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo

Figura 01: Exemplo de trecho de tabela para inserção de dados de catalogação de materiais.

Fonte: Tela capturada da tabela de catalogação do acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa HISALES (2016).

As tabelas criadas, armazenam todos os dados dos materiais do acervo e dão suporte para a criação dos formulários no banco de dados. Esses formulários (conforme o exemplo da Fig. 02) são criados a partir das tabelas. Desta maneira, para cada gênero de material existe uma tabela e um formulário. Os formulários, diferentemente das tabelas com as quais o acervo contava antes do trabalho de criação do banco de dados, apresentam uma interface gráfica mais acessível, possibilitando ao pesquisador a inserção dos registros de uma forma mais ágil e prática, criando-se assim uma sequência numérica organizada.

Essa forma de organização permite uma maior agilidade no controle dos diferentes materiais disponíveis no acervo, além de uma melhor organização para a catalogação

virtual.

Os campos de preenchimento de dados nos formulários são criados de acordo com cada tabela, e, assim cada formulário tem campos de acordo com o que seu gênero (cartas, diários, agendas, cadernos de recordação) necessita.

Figura 2: Exemplos de formulários para inserção de dados de catalogação de materiais.

Fonte: Tela capturada do formulário de catalogação do acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa HISALES (2016).

Conforme podemos visualizar na figura 2, inserimos campos específicos para cada tipo de material no banco de dados: alguns são específicos para a localização nas estantes e no acervo armazenado fisicamente na sala (ex.: código, localização no acervo), outros itens, nos possibilitam algumas descrições do material. Com essa organização, o software permite que o banco de dados forneça também uma visualização mínima dos materiais do acervo já catalogados, por meio das imagens, o que ajuda na identificação destes itens para quem deseja encontrá-los de forma mais rápida e com maior praticidade no acesso às informações.

Os resultados deste trabalho podem ser vistos de várias maneiras, desde o simples registro até as consultas mais variadas dos dados no banco de dados virtual do acervo de escritas pessoais e familiares. Os cruzamentos de dados das tabelas, propiciando comparações e visualização de referências farão com que, de forma rápida e segura, se encontre o que se procura com clareza e detalhes de informações.

Outra verificação bastante útil é a de que os dados das tabelas que haviam sido elaboradas anteriormente no outro software de planilha de dados poderão ser importadas para o atual banco de dados e, em conjunto com demais registros, viabilizará o acesso à catalogação virtual de todos os objetos que integram o acervo das escritas pessoais e familiares.

Além disso, o banco de dados contará com um menu inicial de navegação, com o qual, através de um “click”, o pesquisador poderá acessar toda e qualquer informação do

acervo já catalogado. Um outro importante resultado possibilitado por este sistema de catalogação é a emissão de relatórios variados que podem ser configurados de acordo com as necessidades, tanto em arquivos formatados com extensão pdf como em versões impressas.

Outro resultado importante é a dinâmica entre o acervo das escritas ordinárias organizado fisicamente na sala do grupo de pesquisa e a o acervo virtual, o que facilita o encontro ágil do material acondicionados nas estantes. Porém, para que o material chegue ao banco de dados, é necessário que o processo de limpeza, catalogação e acondicionamento físico seja eficiente.

Neste caso, o *'como'* cada grupo de material é acondicionado fisicamente, revela a durabilidade do suporte em papel. Podemos utilizar o exemplo das cartas da década de 60 e 70 que foram doadas para o acervo já com uma fragilidade de conservação do seu suporte. É importante ressaltar que, para todos os materiais doados, o procedimento é de realizar a higienização com pincel, retirando as impurezas de cada página a cada dobra que o material apresenta. Posterior a isso, inicia-se o processo de catalogação das informações no banco de dados, com todas as informações possíveis sobre o material. Juntamente com a catalogação do material, pensamos o acondicionamento físico na sala, ou seja, a guarda sob cuidados de materiais que possibilitam a maior durabilidade e conservação dos materiais e seus suportes.

Além da guarda, interessa-nos a investigação, ou seja, a problematização e os estudos para compreensão do fenômeno que nos interessa: as culturas do escrito. Para isso, desenvolvemos um projeto de pesquisa amplo intitulado *"Cultura escrita e educação do campo"*⁹. Nesse projeto, um primeiro estudo que está em desenvolvimento é sobre as lembranças de batismo¹⁰ do grupo pomerano. Esse primeiro estudo procura descrever as lembranças de batismo presentes em três gerações de uma família pomerana por meio da análise de 8 lembranças de batismo em diferentes gerações: 1 da matriarca da família (primeira geração), 1 de cada um de seus quatro filhos, juntamente com 1 da nora (esposa do filho mais novo) - caracterizando a segunda geração, e 1 de cada uma das duas netas da matriarca (terceira geração).

O trabalho ainda em fase inicial, se constitui potencial para a investigação no

⁹ Projeto de pesquisa intitulado "Cultura Escrita e Educação do Campo", registrado na Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG/UFPEL, nº 6809) da Universidade Federal de Pelotas e desenvolvido no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES - PPGE/FaE/UFPEL). A referida pesquisa conta com um bolsista de Iniciação científica.

¹⁰ Pesquisa realizada pela graduanda do Curso de Pedagogia Leticia Sell Storch, bolsista de Iniciação Científica (PRPPG/UFPEL) no projeto *"Cultura escrita e educação do campo"*

campo das culturas do escrito observando a dimensão simbólica e material do grupo estudado, os pomeranos, e aponta para o seguimento da tradição de presentear o afilhado ou afilhada com a lembrança de batismo.

Esse exemplo da pesquisa sobre as lembranças de batismo demonstra a importância da organização física e virtual do acervo no grupo de pesquisa HISALES e nos motiva para o trabalho de salvaguarda de materiais dessa natureza para que demais pesquisadores possam juntar-se ao trabalho de guarda e preservação de acervos de escritas pessoais e familiares, bem como o de consulta e pesquisa

Considerações finais

O trabalho procurou demonstrar o investimento teórico e metodológico que estamos fazendo na constituição do acervo de escritas pessoais e familiares no Grupo de pesquisa HISALES na perspectiva do que é fazer a história da cultura escrita ou das culturas do escrito.

Uma das fases metodológicas do trabalho com a história das culturas do escrito é a organização do banco de dados virtual do acervo que está, ainda, em fase inicial. Porém, já é possível verificar que o mesmo possibilitará uma maior eficiência e funcionalidade para a pesquisa no próprio acervo físico. Desta forma, a organização virtual do banco de dados complementa a organização física e vice-versa.

O trabalho com as lembranças de batismo que está em desenvolvimento no acervo citado é um exemplo prático da funcionalidade desse acervo. O controle de materiais e a forma de organização é o que possibilitará aos pesquisadores o fácil acesso e a consulta às fontes e, conseqüentemente, a rigorosidade na produção das pesquisas acadêmicas referentes à temática das escritas pessoais e familiares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº5 jan/jul, 2003, pp.93-124.

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

CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos pessoais de educadores: do traçado manual ao registro digital. ANPED SUL. *Anais*. UFPR; Curitiba, Paraná. 2016.

Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1-Hist%C3%B3ria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18/08/2016.

CAMARGO, C. R. Os Centros de Documentação das Universidades: Tendências e Perspectivas. In: SILVA, Z. L. (Org.). Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas . – (Seminários e Debates). São Paulo: Editora UNESP: FAPESP,1999.

DUCROT, Ariane. A classificação dos acervos pessoais e familiares. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, FGV, v. 11, n. 21, p. 151-168, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2059/1198>. Acesso em: 18/08/2016.

FABRE, D. (org.). *Écritures Ordinaires*. Centro Georges Pompidou. Bibliothèque d'Informati3n, 1993.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO. Gilcinei (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. *Revista História da Educação, ASPHE/RS*, v. 19, n. 47, p. 297-311, setembro/dezembro, 2015a.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). *Revista Brasileira de Alfabetização, ABALF*, v.1, n.1, p. 177-203, jan/jun, 2015b.

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.

THIES, Vania Grim. Práticas de leitura de uma família de agricultores em Pelotas. IN: *Revista Alfabetização e Letramento*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v.1, n.1, p. 167-186, 2005.

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. *Tese* (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE - Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas.

THIES, Vania Grim. 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). Associação Sul Brasileira de Pesquisadores em História da Educação, ASPHE, *Anais*. UCS; Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

THIES, Vania Grim. Fazer pão e votar: estética da vida no diário de agricultores. IN: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. v. 45, n. 157, p. 546 – 564, 2015.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PANORAMA HISTÓRICO NOS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Viviane Kanitz Gentil
Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS
vivianegentil@gmail.com
Miriam Pires Correa de Lacerda
PUCRS
miriam.lacerda@pucrs.br

Apresentamos um breve panorama histórico com reflexões sobre as contribuições dos governos de Fernando Henrique (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 -2010), no que se refere a expansão e o acesso a educação superior no país. O percurso metodológico da pesquisa é delineado pela abordagem qualitativa, propondo um estudo de caso. O trabalho apresenta dois modelos de políticas públicas expansionistas, baseadas em perfis distributivos e inclusivos diferenciados, que contribuíram de forma significativa e distinta para expansão e acesso a educação superior brasileira, sendo o governo FHC, a partir do estímulo as IES privadas, enquanto Lula, a partir do fortalecimento e ampliação de vagas nas instituições públicas federais. As políticas e estratégias de ambos governos, foram precursoras de significativas mudanças na educação brasileira e visavam desenvolver os princípios da qualidade e equidade na educação.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Expansão.

Introdução

Neste artigo, objetivamos apresentar um breve panorama histórico das políticas educacionais que envolvem a universidade brasileira, traçando as influências do neoliberalismo no Brasil, especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 -2002) e no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Além disso, realizamos a caracterização do Programa Expandir, o que possibilita apresentação de dados sobre a expansão da educação superior no Brasil, trazendo a dualidade da expansão da educação superior no âmbito privado e público.

É fundamental iniciar este texto conceituando o entendimento que temos sobre políticas públicas e políticas educacionais, e partindo destes pressupostos apresentar o modo como se articulam às políticas públicas na educação estimulando os processos de implementação, expansão e democratização nas instituições universitárias públicas.

Para Azevedo (1997), as políticas públicas constituem o “Estado em ação”. Revelam o projeto de sociedade em implantação e não se pode deixar de considerar que as

políticas públicas devem ser compreendidas num contexto amplo e complexo, que podem sofrer influências internacionais e nacionais, o que afeta um conjunto de indivíduos e organizações em um determinado espaço e tempo através da ação do Estado.

Ao tratarmos da política educacional, resgatamos as palavras de Höfling (2001) que considera que o Estado deve ter como prioridade programas de ação universalizantes e, assim, possibilitar conquistas sociais a grupos e setores desfavorecidos, com objetivo de reverter o desequilíbrio social existente. A autora (2001) entende importante colocar à disposição os direitos sociais que incluem a educação, já que uma política educacional desempenha importante papel numa sociedade desigual, como a brasileira, na formação do cidadão, diante dos desafios enfrentados no ambiente competitivo de economia globalizada.

A educação, em especial a educação superior, tem lugar estratégico nos processos de transformação social, alocada como meio de impulsão tecnológica e como ferramenta de desenvolvimento social e econômico. Ela pode ser também abordada como política pública estratégica, dentro de uma perspectiva onde, por meio de políticas educacionais efetivas, a sociedade possa minimizar seus aspectos excludentes e restritivos.

Ao discutirmos as políticas educacionais, faz-se necessário melhor compreensão da atual situação das instituições da educação superior, aspectos do funcionamento e significado destes estabelecimentos. E, nessa lógica, é oportuno uma retrospectiva histórica, com base em dois modelos expansionistas do ensino superior, que apresentam perfis distributivos e inclusivos diferenciados, embasados em diferentes perspectivas de acesso à educação superior, os quais consideramos, alinhadas à Lima (2011), um processo de prosseguimento de reformas neoliberais na educação superior no Brasil. Em geral, é possível afirmar que ambos os governos promoveram esforços na busca pela universalização do ensino superior no país, sendo o governo FHC, mais à direita, a partir do estímulo a instituições privadas de ensino superior, enquanto Lula, situa-se mais à esquerda, sobretudo a partir do fortalecimento das instituições públicas federais.

Metodologia

A abordagem adotada neste estudo é qualitativa, por considerá-la particularmente útil na investigação educacional. O tipo de pesquisa é classificada como descritiva, pois, segundo Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa sempre será descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e os resultados escritos da

investigação contêm citações feitas com base em dados de um mundo real. Com relação à estratégia de pesquisa, caracteriza-se como um estudo de caso, que, nas palavras de Bodgan e Biklen (1994, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de acontecimento específico”. Como estratégia de pesquisa, nos propomos uma análise de vários documentos públicos fazendo uso dos princípios da análise documental, além de dados estatísticos e legislações federais que permitam compreender como se deu o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil no período de 1995 a 2010.

Resultados e discussões

No quadro das significativas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, se enquadra o movimento de reforma educacional realizado por várias nações. Como consequência destes movimentos, os sistemas de educação superior brasileiros vêm permanentemente passando por modificações em suas políticas de financiamento, avaliação, padrões de qualidade, formação, pesquisa, pós-graduação, prestação de contas e gestão das Instituições de Ensino Superior (IES).

Em 1985, tivemos no Brasil, como marco político, a primeira eleição para a presidência depois do regime militar, fato que trouxe, além da abertura do processo democrático, um novo marco legal, a começar pela Constituição Federal (CF) de 1988. Neste documento, a educação tem espaço reservado a partir do artigo 205 até o artigo 214, ressaltando a importância aferida a esta demanda social, em um período onde os ideais políticos da democracia são enfatizados.

Fator significativo para este estudo, o artigo 209, da Constituição Federal expressa as possibilidades de investimento no ensino privado observando que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 1988, p. 86). Também percebemos o que o artigo 213 destaca a distribuição de recursos quando enfatiza que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei (BRASIL, 1988, p. 87). Entendemos serem estas afirmativas que a normatização abre oportunidades para a expansão das instituições privadas. Assim como também abre novas possibilidades de políticas públicas para investimentos na Educação Superior, de forma geral.

Considerando o momento histórico e político, é o setor privado que tem a possibilidade de se ampliar. Podemos nos atrever a afirmar que, através da legislação, os espaços privados para educação constituíram-se preceito constitucional, e a iniciativa privada aproveitou-se desta brecha legal para reforçar a ideia de educação como bem de consumo e não como espaço de emancipação e cidadania, deixando transparecer as influências da economia sobre as políticas educacionais de nosso país.

Diante do contexto, salientamos que a implementação de políticas públicas na educação superior, no decorrer da década de 1990, foi marcada pela implementação de reformas no espaço público para adoção de práticas neoliberais, privilegiando o espaço privado em detrimento do público, para expansão do ensino superior.

Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2011, p. 87).

Com o advento em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases, vários aspectos educacionais foram reestruturados. Para Cunha (2007), com a LDBEN de 1996, ficou reconhecida pela primeira vez na legislação brasileira a possibilidade de lucro para instituições privadas, e isso trouxe enormes reflexos, pois essa novidade, especialmente na década de 1990, abriu espaço para o mercado universitário. Em decorrência deste fato podemos observar que houve um crescimento significativo de estabelecimentos privados, em detrimento das Instituições públicas.

Paralelo a este contexto, despontam no Brasil de forma vigorosa as ideias neoliberais decorrentes das políticas públicas do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que visavam uma profunda Reforma no Estado. Subsidiada por Chauí (2003), destacamos que as reformas do Estado Brasileiro provocaram mudanças na universidade pública, de forma especial, já que nessa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, a educação, a saúde e a cultura, passam a ser considerados como serviços não exclusivos do Estado. Nessa lógica, a educação deixou de ser um direito e passou a ser considerada um serviço, bem como deixou de ser considerada um bem público, pois passou a ser vista como um serviço privatizado, situação que, sem dúvida, trouxe novas concepções à educação superior.

Em decorrência deste contexto podemos observar que houve um crescimento significativo de estabelecimentos privados, em detrimento das Instituições públicas, durante o governo FHC, situação que retratamos abaixo:

Tabela 1- Evolução do número de instituições por categoria administrativa – 1997 - 2002

ANO	Pública	%	Privada	%	Total	%
1997	211	-	689	-	900	-
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,9	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	40	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.442	19,3	1.637	17,7

Fonte: INEP/MEC 2003, organizado por GENTIL (2015)

Analisando a tabela acima, não só fica evidente o crescimento do setor privado no país. Também podemos observar que houve um decréscimo na quantidade de estabelecimentos públicos de educação no período de 1997 a 2002, apresentando uma grande contradição na educação superior, pois houve uma grande expansão no setor privado, que certamente ocorreu em decorrência das políticas públicas desenvolvidas pelo governo FHC. Assim, ao observarmos os dados do INEP para 2002 (BRASIL, 2003), identificamos que, no conjunto de 1859 instituições de educação, 1652, ou seja, 88,9% são privadas.

A privatização pode ser constatada pelo crescimento, principalmente, das instituições privadas, com essas instituições atingindo, em 2004, uma representatividade de 90% do total das instituições; 65% do total dos cursos e 70% do total das matrículas da educação superior (RISTOFF, 2008).

Salientamos, com base nas palavras de Ristoff (2008), que esse movimento de expansão do sistema superior de ensino, verificado após 1996, não deve ser confundido com democratização, em parte porque não acontece de forma igual em todas as regiões do país, verificando-se prioritariamente nos grandes centros e, por outro lado, por se concretizar pelo viés privado do sistema de ensino, definindo-se assim, somente pelo crescimento expressivo do sistema, com índices de, aproximadamente, 120%, para as instituições e 180% para as matrículas.

Sousa Junior (2011), destaca que os anos de 1995 a 2002, no Brasil, foram de forte restrição para a educação superior pública. A política educacional, orçamentária e financeira desse período deu pouca atenção à pesquisa e ao desenvolvimento científico e

tecnológico. Tal situação resultou em crescente deterioração da infraestrutura e em desvalorização dos recursos humanos das instituições federais de ensino superior.

Em 2003 assume a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, com discurso de diretrizes programáticas diferente do adotado pelos governos anteriores, considerando a redução das desigualdades sociais como elemento fundamental para o desenvolvimento do país.

Conforme Sobrinho e Brito (2008), Lula defendeu, em sua Proposta de Governo (2002) a ação reguladora do Estado sobre o mercado para o enfrentamento da exclusão social, com vistas a garantir cidadania, de fato, a todos os brasileiros. Desse modo, entendeu como necessárias ações afirmativas para evitar a discriminação contra determinados grupos da sociedade, dentre eles, negros, índios, pessoas com deficiência e outros. Nesse sentido, a democratização deveria acontecer sem deixar a educação transformar-se em mercadoria, sendo que a universidade não deveria esquecer o papel da educação.

A educação superior deve ser emancipadora, valorizar a autonomia, atender às necessidades da vida cotidiana e promover a formação intelectual e moral do ser humano, fornecendo-lhe condições para uma visão abrangente de mundo e capacidade de gerar novos modos de pensamento (SILVA; BALZAN, 2007, p. 253).

Portanto, temos, a partir deste contexto, o início de um processo de mudança no papel do Estado Brasileiro e conseqüentemente, desdobramentos na Educação, englobando, neste caso, a Educação Superior uma vez que as medidas foram adotadas tanto no âmbito do ensino público quanto das instituições privadas, tendo sempre como referencial, segundo o discurso governamental, o processo de expansão e a qualidade no ensino oferecido.

Buscando promover a democratização de acesso à educação superior, foram pensados e formulados vários programas nesse sentido, entre eles a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); a criação também a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e foi posta em pauta a discussão das cotas e ações afirmativas. As discussões e os programas foram surgindo dentro de uma política educacional de acesso à educação superior.

A partir daí uma série de ações passaram a ser formuladas no MEC, para o atendimento aos estudantes de baixa renda e para o acesso à universidade. Em abril de 2004, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, encaminhou ao Congresso Nacional

duas propostas de projeto de Lei: a de Reserva de Vagas que institui reserva de vagas para egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais e dá outras providências; e a de instituição do PROUNI.

O PROUNI, instituído pela Lei Federal Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, teve como objetivo democratizar o acesso da população de baixa renda à educação superior. Para cumpri-lo, o Art. 1º estabelece que o PROUNI é:

[...]destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos"; a Bolsa será destinada a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudante portador de deficiência, professor da rede pública de ensino, para cursos de licenciatura, normal superior pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica (BRASIL, 2005, Art.2º.).

Nas palavras de Saviani (2010), o primeiro mandato do governo Lula deu sequência ao que já havia sido iniciado no governo FHC, ou seja, à participação de IES privadas na oferta de vaga. Catani, Hey e Gilioli (2006) salientam que a expansão e democratização realizadas pelo PROUNI foram conduzidas por uma política de baixo custo para o governo, na medida em que atende a população de baixa renda — oriunda de instituições públicas de ensino e que tenha renda máxima de três salários mínimos per capita, bem como pessoas com deficiência e professores da rede pública de ensino nos cursos destinados à formação do magistério da educação básica — e também o setor privado, ao garantir isenção de impostos para a criação de vagas para o programa. O PROUNI, portanto, ajuda a manter a educação superior nos moldes privados, como ocorreu na década de 1990 e no governo FHC e promoveu a ocupação do alto número de vagas ociosas na educação superior privada.

Tendo como pressuposto as palavras de Medeiros (2012), podemos afirmar, que há uma questão de fundo que tem dimensões econômicas e políticas por trás desse programa, se o analisarmos a partir da ótica governamental: o governo, transferindo recursos às instituições privadas, tem menos gastos porque as estruturas físicas e acadêmicas já existem e estão funcionando. Além de promover, na sociedade, a sedimentação de um relativo consenso de que, enfim, a justiça social está sendo feita a partir da garantia de um direito social, que é o acesso à educação superior, mesmo que seja pela via do setor privado. Assim, por mais verdadeiras que sejam as críticas feitas ao

programa, ele está consolidado, ideologicamente, o que torna muito difícil a sua reversão, e a ideia do ensino superior pago vai se naturalizando na sociedade brasileira.

Dentro desse contexto temos que considerar que, ainda na campanha de 2002 do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, elaborado por renomados estudiosos¹. Segundo Ravazoli (2011, p. 33), no referido documento, a educação é tomada como um bem público e social, cabendo ao Estado a responsabilidade sobre sua gratuidade, laicidade e qualidade, e assim, os diferentes níveis da educação passam a ser meta integrante de políticas estratégicas deste governo.

Como consequência das propostas apresentadas pelo documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, logo no início do governo Lula ações são definidas, e, no âmbito do ensino público federal, o governo propõe a criação do Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior e, na sequência, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tais iniciativas resultaram na implantação de 14 novas universidades federais e 126 novos *campi* universitários distribuídos no conjunto do território nacional. Diante do fato, é possível concordar com Nascimento (2013), quando afirma que o Programa Expandir foi o primeiro passo do governo Lula para expansão da universidade pública, mas em contrapartida com base nas afirmativas de Sobrinho e Brito (2008), também podemos salientar que devido ao fragoroso atraso histórico na oferta de ensino superior público no Brasil, essa expansão foi insuficiente para enfrentar a expressiva demanda existente.

Pfeifer e Giareta (2009, p.26) afirmam que, por meio deste programa,

o Governo Federal investiu R\$ 592 milhões, com o objetivo de expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil, criando, até 2006, 10 novas instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 40 novos Campi. Dados registram que em 2003, quando iniciou o Projeto Expandir, havia 109.184 vagas nas universidades federais brasileiras, e ao final do Projeto, em 2006, registrou 132.203 vagas.

Ou seja, para o Programa Expandir – Fase I, estavam previstos a criação de dez novas universidades (algumas começadas a partir do zero e outras que foram

¹Colaboradores CAED Comissão de Assuntos Educacionais do PT: Eloi Borges, Hécio de Mattos, I-Juca-Pirama Camargo Gil, Ivanna Sanfana Torres, João Paulo Diehl, Mary Sylvia Falcão, Valter Amaral Grupo de Trabalho de Educação Ciência e Tecnologia do Instituto Cidadania: Newton Lima Neto (Coordenador geral), Antônio Ibanez Ruiz, Carlos Augusto Abicalil, Cristóvam Buarque, Dilvo Ristoff, Francelino Grando, Gaudêncio Frigotto, Hégio Trindade, Jair Borin, João Monlevade, Jorge Lorenzetti, Lúcia Helena Lodi, Lúcia Iwanow, Luiz Pinguelli Rosa, Maria Beatriz Luce, Maria José Feres, Miguel Arroyo, Nelson Amaral, Neroaldo Pontes de Azevedo, Pedro Wilson, Rosiver Pavan, Tomaz Aroldo da Mota Santos, Valdemar Sguissardi.

transformadas de faculdades especializadas em universidades), e cerca de 43 novos campi, em 68 municípios espalhados pelo interior do país.

Tendo como base todo este investimento, destacamos que o Expandir foi lançado pelo MEC em 2005 com o slogan: “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”, revelando a preocupação do governo federal em fortalecer o ensino superior no âmbito público, diante do crescimento, a partir de 1990, do setor privado no Brasil. O referido Programa tinha a prerrogativa de levar o ensino superior para regiões de difícil acesso no interior do país (FARIA, 2006).

É importante ressaltar que, durante o processo de implementação do Programa Expandir - Fase I, não houve uma legislação como em outros programas do governo federal. Foram enviados projetos para o MEC e, mediante aprovação dos referidos projetos, ocorreu à liberação de recursos para as novas universidades e criação de novos campi.

Entre as proposições iniciais e a execução do programa alguns dados podem divergir, pois efetivamente, após as análises de todas as propostas enviadas na primeira etapa desse programa, foram criados ou consolidados 36 campi em 19 Estados do Brasil. As universidades enviaram propostas para construir campus em regiões de difícil acesso para que pudessem ampliar a oferta de vagas nas universidades públicas em locais afastados dos grandes centros.

Nascimento (2013), bem como Michelotto, Coelho, Zainko (2006), destacaram que o Programa Expandir adotou três formas para atingir a expansão com interiorização: criação de novas universidades, transformação de faculdades federais em universidades e a construção e consolidação de novos campi. Ainda dentro desta mesma temática, o diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior do MEC, Manuel Palácios, em reportagem publicada no Portal do MEC², destaca que o Programa Expandir contribui para a redução das desigualdades regionais, do desemprego e para democratização do ensino superior, impulsionando o desenvolvimento do país.

Conforme o publicado na Revista Expandir (BRASIL/MEC, 2005), a ampliação do ensino superior foi uma das principais metas no Ministério da Educação, e, através do Programa Expandir, foram sendo melhoradas as condições das IFES já existentes, havendo expectativa de estender o manto de influências das universidades federais a todo o país. O documento também destaca o papel estratégico das universidades federais

²http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior

para o desenvolvimento econômico e social, e expansão da educação superior, respeitando as necessidades e vocações de cada região.

Através do Programa foram criadas quatro novas universidades nas seguintes localidades: a Universidade Federal do ABC, em Santo André (UFABC), São Paulo; a Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul; a Universidade do Recôncavo Baiano, em Cruz das Almas, na Bahia; a Universidade Federal da Região dos Pampas, em Bagé³, no Rio Grande do Sul.

Um total de seis faculdades federais foram transformadas em universidades: A escola Superior de Agricultura de Mossoró, no Rio Grande do Norte, se transformou na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); no lugar da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro surgiu a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/MEC) passou a ser a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR), em Curitiba, no Paraná; as Faculdades Federais Integradas de Diamantina foram substituídas pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Diamantina, Minas Gerais; em Uberaba, Minas Gerais a antiga Escola de Farmácia e Odontologia foi substituída pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas; e, por último, a Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre tornou-se a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (BRASIL/MEC,2005).

Ainda, de acordo com o MEC, houve investimentos na consolidação de Universidades, como: a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVAST) com duas sedes, uma em Petrolina, em Pernambuco, outra em Juazeiro, na Bahia; a Universidade Federal de Tocantins (UFT), criada em 2002, e efetivando suas atividades em 2003.

Outra linha de atuação adotada no EXPANDIR, de acordo com o publicado na Revista Expandir (2005), foi o projeto de ampliação e consolidação de campi universitários no interior do Brasil, ampliando o acesso à educação superior para imensa parcela de estudantes. Essa ação foi dividida em duas fases. Na primeira fase, 14 novos campi foram criados e,

[...] na segunda fase do plano de expansão estão sendo criados ou consolidados os seguintes Campi: em Manaus (AM), Chapadinha (MA), Arapiraca (AL), Bom

³Nominada no documento também como Consórcio Metade Sul, e atualmente designada Universidade Federal do Pampa.

Jesus do Gurguéia (PI), Itabaina (SE), Barreiras (BA), Crato (CE), Curimataú (RN), Diadema (SP), Teófilo Crato (CE), Curimataú (RN), Diadema (SP), Teófilo Otoni (MG), Alegre (ES) e Frederico Westphalen (RS). Serão consolidados os campi de Coari (AM), de Benjamin Constant (AM), de Imperatriz (MA), de Serra Talhada (PE), de Picos (PI), de Parnaíba (PI), de Catalão (GO), de Jataí (GO), de Rondonópolis (MT), de Sinop (MT) e de São Mateus (ES).

Ao analisar os dados relativos à expansão da educação superior o Brasil, constata-se que em 2001 (ano de promulgação do Plano Nacional de Educação), a 2006 (ano proposto para finalização das ações do Expandir), o número de universidades federais, conforme Nascimento (2013), passou de 40 para 53 unidades. Para Nomeriano (2012), esta expansão momentânea teve um custo alto para os estudantes, pois muitas destas universidades se estabeleceram inicialmente em prédios improvisados (alugados e emprestados), muitas vezes sem laboratórios ou sem equipamentos ou até mesmo sem espaço físico para todos os alunos.

Para Nascimento (2013) algumas ações do Expandir estenderam-se até 2010, deste modo atos deste Programa foram realizados concomitante à ações do REUNI, situação também pontuada por Nomeriano (2012), quando ressalta que o interesse político prenominou na expansão das IES públicas e muitas Instituições tiveram sua implantação e expansão prejudicadas pela falta de planejamento ou tiveram sua inauguração aligeirada nas vésperas das eleições de 2010.

Diante deste panorama geral da educação superior brasileira, podemos perceber que o período de 1995 a 2006, foi marcado por políticas governamentais e marcos legais; expansão de matrículas em instituições de ensino superior privadas e públicas; diversificação e novos modelos institucionais; mercantilização e privatização internas; políticas públicas que buscam equidade, por meio da ampliação do acesso e da permanência de jovens que tradicionalmente foram marginalizados do ensino universitário. É importante ressaltar que, conforme já mencionava Ristoff (2008, p. 42): “A expansão, que não pode ser confundida com democratização, define-se pelo crescimento expressivo do sistema”.

Neste período, demarcado entre duas concepções políticas, os investimentos na educação foram intencionais, mas não obtiveram uma expansão significativa da educação pública, pois no governo FHC fica mais evidente os investimentos na iniciativa privada, mas eles não deixaram de ser promissores durante o governo Lula. Assim, podemos concluir que, mesmo havendo investimentos significativos na educação superior pública no governo Lula, estes investimentos não trouxeram o retorno propagado pelas políticas

implantadas. Podemos evidenciar o crescimento do número de universidades públicas na tabela a seguir:

Tabela 2 - Instituições de educação superior, públicas e privadas, segundo organização acadêmica – Brasil 2007

Organização Acadêmica		IES	%
Universidade	Pública	96	52,5
	Privada	87	47,5
Centro Universitário	Pública	4	3,3
	Privada	116	96,7
Faculdade	Pública	149	7,5
	Privada	1.829	92,5
Total		2.281	

Fonte : Censo 2007 / INEP, organizado por GENTIL (2015)

Especificamente a partir da gestão Lula em 2003, mesmo mantendo traços de continuidade com relação ao governo anterior, iniciou-se uma nova fase na política voltada para a educação superior no país, marcada por um maior protagonismo do Estado na indução de políticas públicas

Conclusões

No que se refere a discussão sobre a expansão do ensino superior brasileiro, os dados disponibilizados levam a crer que a expansão do acesso ao ensino superior, pelo viés privado, necessita ser controlado, pois, longe de resolver a distribuição desigual dos bens educacionais, tende aprofundar as condições históricas de discriminação do direito à educação superior àqueles pertencentes aos setores populares. Destacamos que o período de expansão e retomada do ensino superior público brasileiro no Governo Lula se apresenta como expressivo no comparativo, com o não investimento no octênio de FHC, mas, ainda, insuficiente para atender a todos que poderiam e manifestam interesse de estar neste nível de ensino. Em geral, é possível afirmar que ambos os governos promoveram esforços na busca pela ampliação do ensino superior no país, sendo o governo FHC, mais à direita, a partir do estímulo a instituições privadas de ensino superior, enquanto Lula, à esquerda, sobretudo a partir do fortalecimento das instituições públicas federais.

Referenciais

- AZEVEDO, Janete de Lins. (1997). *A Educação como Política Pública. Polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União. Brasília (DF)*, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 de abril de 2015.
- BRASIL. *UMA ESCOLA do tamanho do Brasil*. Brasília, DF: Comitê Lula Presidente, [2002] Disponível em: <http://www.construindounovobrasil.com.br/images/downloads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf> . Acesso em: 10 junho 2015
- BOGDAN, R., BIKLEN, S.(1994) *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?* Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob a nova perspectiva*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais... Conferência na Sessão de Abertura. Poços de Caldas: Anped, 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educ. O desenvolvimento meandroso da educação Brasileira entre o estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380- 393, maio/ago. 2010.
- FARIA, Susan. *Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária. 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior. Acesso em:30 de abril de 2015.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos (2001). *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil) *Censo da educação superior: 2010 – Resumo Técnico*. – Brasília: INEP, 2012. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 10 abril de 2015.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. *O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século*. R. Katál, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 86-94, jan./jun. 2011
- MEDEIROS, Luciane das Graças. *O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior : o caso da UFPA*. 2012. Tese de Doutorado
- MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.
- NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. *Expansão e interiorização das Universidades Federais: uma análise do Processo de Implantação do Campus do Litoral Norte da UFPA. Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual da Paraíba. 2013.
- OLIVEIRA, Luiz de. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2ª ed. São Paulo. Pioneira, 1999
- NOMERIANO, Aline Soares. Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva: PROUNI, e Interiorização das IFES. In: *VI Colóquio Internacional “Educação e*

- Contemporaneidade*”, 2012, São Cristóvão- SE/Brasil. Disponível http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/11.pdf: Acesso em 10 de abril de 2015
- PFEIFER, Mariana; GIARETA, P. F. *Expansão da Educação Superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores*. In: IX Congresso Nacional de Educação - Educere e no III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp, 2009, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2009
- PROUNI. *Portal Prouni*. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso 30 de abril de 2015.
- RAVAZOLI. Márcia Luiza Rossi. *A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2011
- RISTOFF, Dilvo. *Educação Superior no Brasil 10 anos pós LDB: da expansão à democratização*. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (org). *Educação Superior no Brasil 10 anos pós LDB*. Brasília - DF: INEP, 2008, p. 39-50
- SILVA, Marco Wandercil da; BALZAN, Newton César. *Universidade Corporativa (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça*. *Avaliação*, Campinas. 2007, v.12, n.2, p. 233-256
- SOBRINHO, J. Dias; BRITO, M. R. F. *La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafíos*. *Avaliação*. Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.
- SOUSA JUNIOR, L. *A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior*. In: XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Iberoamericano de política e administração da educação, 2011, São Paulo. *Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Anais.Anpae, 2011. p. 1-10

TUDO PELO BRASIL IMORTAL: O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/POA-RS (1937-1945)

Alice Rigoni Jacques
Colégio Farroupilha/POA-RS
alice_rigoni@hotmail.com

Resumo

O presente estudo analisa o ensino primário do Colégio Farroupilha de POA/RS no processo da nacionalização do ensino, nos anos de 1937 a 1945. A investigação problematiza como a escola, de origem alemã, se ajustou às normas e reformas governamentais. O estudo tem como objetivo investigar as mudanças ocorridas a partir da legislação, do corpo docente e discente, das festas e comemorações e das práticas educativas. Por meio do suporte teórico, dos relatórios, cadernos, periódicos, fotografias, registros de inspeção e correspondências, a pesquisa foi constituída. As modificações que atingiram a escola não foram uma prerrogativa exclusiva dessa instituição, mas é uma história, de resistências e de ajustamentos às medidas governamentais que visavam a instituição do ideal do nacionalismo.

Introdução

Tudo pelo Brasil imortal era o slogan impresso nas correspondências das autoridades governamentais enviadas para a escola no período da nacionalização do ensino. Com este slogan apresentamos este estudo que se insere no campo da História da Educação e que problematiza o ensino primário do Colégio Farroupilha de POA/RS. A pesquisa abarca os anos de 1937 a 1945, período escolhido pelo enfrentamento das organizações escolares devido à forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs, em que a estrutura e a organização administrativo-pedagógica do ensino primário e ginásial do Colégio Farroupilha adaptava-se às transformações sofridas pelo contexto político do país. A partir das normatizações determinadas pelo Estado e pelo governo federal, ocorrem diversas modificações curriculares como: a proibição do uso da língua alemã nas aulas, a proibição estendida à conversação usual no pátio do colégio, nas relações entre os corpos docente e discente, a circulação de livros estrangeiros dentro da instituição, a determinação pelo governo quanto à regulamentação dos feriados e das férias, o próprio tempo escolar, os métodos de ensino e o modo como os professores conduziam a relação pedagógica e as práticas

bisdisciplinares. A escola sozinha não conseguiria se manter mediante todo o processo de nacionalização e sendo submetida a várias e insistentes inspeções por parte do governo estadual e federal. Era necessária a sustentação da Sociedade Alemã¹ que trazia em seus princípios a ideia de unidade e a imagem como nação, embora esta também tenha se adequando às normatizações estabelecidas, adequando inclusive o seu estatuto para a língua portuguesa.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as práticas educativas desse período de grandes mudanças administrativo-pedagógicas, entender como a escola os professores, diretores e os outros agentes se utilizaram dessas normatizações e do código de diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado assumiu a sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a sua execução, para constituir suas práticas de ensino e corresponder às expectativas político-educacionais implantadas pelo Estado na época analisada. Procurará evidenciar e analisar as normatizações propostas pelo sistema educacional, enfatizando-o enquanto regulativo e instrucional nas práticas do ensino primário do Colégio Farroupilha.

A análise dos referidos documentos e registros escritos direcionados às escolas, em que a normatização das propostas foi necessária, incidiu na transmissão de saberes, na incorporação de comportamentos impostos e na nova organização da estrutura administrativo-pedagógica desejável e necessária para a continuidade da instituição.

Para a presente pesquisa, o corpus documental se compôs a partir da análise dos documentos existentes no acervo do Memorial: 41 atas do Conselho Escolar da Sociedade Alemã do período de 1937 a 1945; 3 Relatórios da Direção (1937 a 1945)²; 76 edições de periódicos escolares do Das Band (1929 a 1938); acervo fotográfico do período analisado; Revistas do Ensino do Rio Grande do Sul, relatórios da Diretoria de Instrução Pública e legislação vigente no período analisado, bem como documentos e correspondências oficiais localizadas no Arquivo Histórico, Arquivo Público e acervo da Secretaria da Educação de Porto Alegre.

O Colégio Farroupilha e suas origens

¹ Sobre isso, ver Jacques (2013, p.51-76).

² Os Relatórios da Direção compreendem uma coletânea de documentos e correspondências trocadas entre a escola, o Ministério da Educação e Saúde Pública e a Secretaria de Educação e Saúde Pública no período de 1937 a 1945.

No ano de 1858, foi criada em Porto Alegre/RS a Deutscher Hilfsverein (Sociedade Beneficente Alemã) marcada pelo movimento intelectual germânico³ e fundada por imigrantes alemães que tinha como objetivo, dar amparo, assistência social, colocação de empregos e a preocupação com a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante. Juntamente com os alemães, veio o acervo cultural representado pelo idioma, usos e costumes, virtudes, arquitetura, festas e comemorações, amor à Pátria, o gregarismo, a identificação e diferenciação no contexto de outros grupos sociais e nações. Esse movimento intelectual foi difundido entre meados do século XIX e a década de 1940, entre indivíduos do grupo étnico alemão no Brasil, principalmente na região sul do país, tendo como preocupação central a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante. Essa Sociedade Alemã surgiu, onde a partir da tradição na terra de origem e do apoio das igrejas católica e luterana, os imigrantes alemães iniciam a formação de um conjunto de associações para apoiar/incentivar o processo escolar étnico.

Assim, no ano de 1875, surge o interesse na organização de uma escola. As diretrizes da escola já estavam traçadas e com elas o ideal de ensino que os alemães almejavam. Uma escola para a elite⁴ alemã que oferecesse uma carga horária condizente com as exigências estabelecidas, e um currículo escolar que atendesse às demandas de uma escola de um grupo seletivo da sociedade, onde os princípios filosóficos do povo alemão estavam explícitos. A escola era laica, diferente das demais escolas luteranas e evangélicas existentes na época.

Em 1886, a Sociedade Alemã abre as portas dando início às atividades educacionais para os filhos dos imigrantes alemães e descendentes também, em salas

³ Não se trata de um movimento exclusivo do sul do Brasil, tendo se manifestado também em outros países que receberam contingentes de imigrantes de alemães, como a Argentina e o Chile. Caracteriza-se, portanto, por ser um movimento desenvolvido “no exterior”, nas populações imigrantes, voltado para os de cultura alemã fora do território alemão. A luta pela germanidade – aqui traduzida pela palavra *Deutschum* como o caráter nacional alemão – constituiu-as numa resistência à assimilação, propondo a construção de uma identidade teuto-brasileira em que os elementos de uma ou de outra cultura estariam bem definidos. Nessa identidade hifenizada, a porção “teuta” afirmaria a ascendência, a origem étnica e nacional e a lealdade à língua, os costumes, às instituições, enfim, ao modo de ser alemão. Por definirem, a partir da concepção alemã, a nacionalidade por critério de ascendência, consideravam legítimo que os imigrantes, assim como seus descendentes – nos quais correriam sangue alemão -, partilhassem dessa mesma identidade nacional. À porção “brasileira”, por outro lado, ficariam garantidas a lealdade política e todas as obrigações que a ligação de um cidadão a um Estado comporta (SILVA, 2009).

⁴ Para HOUAISS, elite significa o que há de mais valorizado e de melhor qualidade em um grupo social, minoria que detém o prestígio e o domínio sobre um grupo social. No caso do estudo elite se refere à uma classe social da sociedade oriunda de empresários, comerciantes, médicos, engenheiros, cujo poder aquisitivo se diferenciava dos demais.

aiugabas nas bepenbências da Comunidade Evangélica, sob o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein*, com 70 meninos, um diretor e dois professores.

No ano de 1895, a Sociedade Alemã funda a sede própria da Escola de Meninos, conhecida como *Velho Casarão*⁵, localizada na Rua São Raphael, nº 540, atual Av. Alberto Bins.

O Colégio Farroupilha se apresentava como uma escola particular, formadora de uma elite étnica-germânica da capital gaúcha. Atualmente, ainda mantém essa característica de uma escola privada da burguesia e classe média porto-alegrense, no que se refere à sua clientela e estrutura física e que ainda busca um ensino identificado com valores tais como a disciplina e a tradição. Claro que nos dias de hoje, não há mais o predomínio de famílias de origem alemã, mas está configurada na representação de famílias oriundas de diversas origens étnicas e pelos filhos e netos de seus ex-alunos que tornaram-se empresários, médicos, engenheiros, advogados de famílias conhecidas e bem sucedidas na cidade de Porto Alegre e no Rio Grande do Sul.

O ensino primário no contexto brasileiro

A preocupação em organizar um espaço para abrigar as crianças da escola primária na educação pública começou a partir da segunda década do século XIX. Diversas leis provinciais da década de 1830 tornavam obrigatória a frequência à escola, sendo criadas em 1827 as “escolas de primeiras letras⁶”, com o objetivo de instruir as camadas da população (SILVA, 2009, p.24).

No início da década de 1820 até meados de 1870, as discussões sobre métodos de ensino no Brasil se processaram da perspectiva de que seria apenas uma forma de organização da classe e dos tempos escolares, e não necessariamente uma forma de ensinar.

Tudo indica que a prática do ensino individual tenha predominado na instrução primária nas poucas escolas públicas e particulares existentes no início do século XIX. Segundo Souza (2009, p.340), esse modo de organização da escola vinha de uma longa

⁵ No centro da cidade a escola ficou instalada até o ano de 1962, quando foi transferida para o bairro Três Figueiras. No antigo Velho Casarão hoje funciona as instalações do Hotel Plaza São Rafael. Sobre, ver Jacques e Ermel (2013).

⁶ As “escolas de primeiras letras” propunham a generalização dos rudimentos do saber: ler, escrever e contar, sem uma relação com outros níveis da instrução – secundário e superior. Mas a instrução tinha uma intenção política, representava a possibilidade de garantir a governabilidade e a criação de um projeto de país independente (SILVA, 2008, p. 24).

tradição, praticado não somente no Brasil, mas, de modo geral, em todos os países do Ocidente.

No modo individual, a marcha do ensino seguia uma cadência conformada por ritmos diferenciados de aprendizagem e pela ordenação flexível de vários elementos que se tornaram, ao longo do século XIX, alvo de um incessante processo de controle e padronização, como a matrícula, a frequência, a jornada escolar, os exames, os livros e objetos da escola e a sequenciação dos conteúdos (SOUZA, 2009, p.341).

Souza (2011, p.361) destaca que, o modelo de escola graduada no Brasil, se difundiu a partir dos grupos escolares⁷ criados em vários Estados como símbolo de modernização educacional, na transição do século XIX para o século XX.

A aprovação da lei nº 439 de 28/09/1906, visou a reforma do ensino primário, reorganizou as escolas e proclamou as virtudes da caligrafia vertical, considerada muito mais eficiente, racional e adequada para se ensinar em larga escala a escrita (GALVÃO, 1998).

A partir dos anos 1920 emergiu uma “modernidade”, marcada pela construção de uma “identidade nacional”, da qual o fato mais visível foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que se desdobraria e se consolidaria durante a “Era Vargas” (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994).

A Revolução de 1930 deu início a um novo período de centralização política fazendo com que a educação se tornasse prioridade nacional. Foi criado então o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Primeira República durou quarenta anos e a partir daí iniciou-se uma nova fase dividida em três períodos: o governo provisório de Getúlio Vargas; o Governo de Vargas após a promulgação da Constituição de 1934 e Vargas no exercício do poder de 1937 a 1945, como ditador.

Ao discorrer sobre o processo de construção do aparelho educativo-ideológico dos militares para o Estado autoritário, a educação estava intimamente ligada com a questão da segurança nacional. A educação era, sobretudo, um problema nacional a ser dirigido e controlado pelo Estado. A intervenção militar deveria ser constante, para a garantia da ordem e a defesa da harmonia entre as classes sociais. Em nome do nacionalismo, o Estado respaldava a intervenção das Forças Armadas em diversos setores da sociedade

⁷ Os grupos escolares apresentavam um novo tipo de educação, diferente do período imperial. Sua intenção era ser popular e universal. Vários materiais pedagógicos continuaram a ser utilizados neste modelo de educação: globos, mapas, laboratórios, mobília especial em substituição aos bancos sem encosto e o quadro-negro que se tornou importante recurso didático desse período (SILVA, 2009, p.25).

brasileira. Horta (1994), exemplificando o intervencionismo militar, explicita que em 1934 o Ministério da Educação em conjunto com o Conselho Superior de Segurança Nacional elaborou o Plano Nacional de Educação. As ações militares eram justificadas por conta dos perigos iminentes que o regime autoritário sofria, como a infiltração de comunistas no país e a oposição ao sistema⁸.

A Constituição de 1934 durou pouco tempo. Em 1937, ocorre o golpe militar e Getúlio Vargas se torna Presidente da República, ocorrendo assim uma concentração de poderes ditatoriais. Com o “Estado Novo” outra Constituição foi elaborada, agora por Francisco Campos: a Constituição de 1937⁹.

Surgem nesse período as chamadas Leis Orgânicas do Ensino definidas pelo Ministro Gustavo Capanema. A lei maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal e não privilegiaram a educação pública popular. A Carta de 1937¹⁰ inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934¹¹. Como podemos ver a Constituição de 1937 tirou do estado a responsabilidade para com a educação pública. Também a gratuidade do ensino, citada na Carta de 1934, ficou aviltada na Constituição de 1937.

Para inserir uma doutrina patriótica ao processo de educação, mais tarde Vargas usou de vários instrumentos criados através de uma série de decretos, dirigidos ao combate das influências estrangeiras em todas as escolas¹². As escolas comunitárias e particulares foram as primeiras a receberem as medidas adotadas. A língua estrangeira era associada ao problema da propaganda nazista e fascista. Com isso, os colonos

⁸ Sobre, ver Souza (2009, p. 265).

⁹ Em seu artigo 130, a Constituição de 10 de novembro de 1937 determina: “O ensino primário é obrigatório e gratuito”. Também aqui não há menção à faixa etária. Pode-se pressupor que a obrigatoriedade seria de cinco anos, que era a duração do ensino primário da época (PILETTI, 1987, p. 43).

¹⁰ Carta de 1937 - “Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

“Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados, assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal e mensal para a caixa escolar”.

¹¹ Carta de 1934 - “Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)”.

“Artigo 150 – parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos alunos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível (...)”

¹² BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Conhecida como “Lei da Nacionalização”. Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país. In: Lex-Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex, 1938. BRASIL. Decreto nº 1.545, de 15 de agosto de 1939. Instrui os Secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Determina o estímulo do patriotismo. In: Lex-Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex, 1939.

aiemães rapidamente viram o seu trabalho educacional de mais de cem anos paralisado e a sua cultura ameaçada sob a campanha nacionalizadora de Vargas.

No campo educacional, as Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas entre 1942 e 1946. Essas Leis chamadas de “Reforma Capanema” ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola e imprimiram um caráter elitista ao ensino público.

O ensino primário e a inspeção no Colégio Farroupilha

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas. (MAGALHÃES, 2004, p. 155).

O Colégio Farroupilha, desde sua criação em 1886, ministra o ensino primário. A escola tinha três classes e apenas dois professores alemães e um brasileiro, para o ensino de Português, que deveria ministrar de 10 a 15 aulas semanais. A Comunidade Evangélica colocava à disposição da sociedade os bancos escolares e os quadros-negros. Um anúncio nos jornais foi necessário para a contratação dos professores. Do ano da fundação (1886) nas salas alugadas na Comunidade Evangélica, passando depois para a sede própria da escola (1895) na Av. São Raphael até o ano de 1936, a escola e o ensino transcorriam dentro do esperado, mantendo os princípios de um ensino alemão implantados pelos seus fundadores. No ano de 1937 ocorreu a abertura do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, sob a direção do professor Hans Kramer. Para o funcionamento do ginásio, muitos documentos com informações sobre o número, capacidade, tamanho das salas de aula, suas instalações, equipamentos, fotografias e plantas da escola, reunidos em um relatório foi solicitado à escola pelo Ministério de Educação, como exigência para seu funcionamento. Nos primeiros dias do mês de fevereiro de 1937, o Ministro de Educação enviou o Dr. Theodomiro Magalhães para inspeção e redação de um relatório sobre o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Esta visita desencadeou numa nova organização da escola. As salas de aula necessitaram ser adaptadas apresentando características de séries ginasiais. Com o ensino primário e ginasial a escola tinha ao todo 419 alunos matriculados.

No mesmo ano, Getúlio Vargas instituiu o “Estado Novo¹³”, no Brasil. A campanha de nacionalização desmantelaria por completo todas as organizações teuto-brasileiras e pereceriam por completo o seu caráter de preservadores do idioma e da cultura alemã.

No ano de 1938, o “Estado Novo¹⁴” iniciou uma forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs. Quem não aderisse à campanha era submetido a perseguições de qualquer espécie, pois o presidente Vargas tinha a pretensão de eliminar diferenças étnicas existentes na população brasileira, e no Rio Grande do Sul esta situação ainda era mais grave.

A atitude governamental foi bastante radical em relação às entidades beneficentes, pois ao tentar extinguir o idioma alemão, proibiu o mesmo nos lares, nas sociedades e nas escolas, punindo com a prisão quem o falasse. Estabeleceram uma fiscalização intransigente e as sociedades alemãs só poderiam realizar reuniões sob licença prévia da polícia.

Juntamente ao Estado Novo que representou um regime político caracterizado pela centralização do poder, em 1939 ocorreu a “Segunda Guerra Mundial” - conflito militar global que durou de 1939 a 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo — incluindo todas as grandes potências.

A escola como espaço educativo e sendo instituição dependente do Estado, recebia acompanhamento e supervisão constante, através da inspeção escolar realizada pelos fiscais da Secretaria da Educação e Saúde Pública. Seu papel era de organizar e articular as práticas escolares, atuando sobre o cotidiano escolar a fim de garantir a organização pedagógica.

Segundo Gomes (2005, p. 18), no início da década de 1940, a inspeção era verificação e fazia-se por visitas ao acaso, sem planos definidos.

Com o decreto 32.241, de 5 de setembro de 1942, instalou-se a inspeção geral do ensino. Havia para o ensino primário um corpo de inspetores disciplinares que se preocupavam com as funções desempenhadas pelas escolas e pelos professores. Atuavam quando era necessário instaurar um processo disciplinar a professores, ou

¹³ Estado Novo é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945, que é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

¹⁴ No Estado Novo, o impacto maior foi sobre as escolas urbanas. Das que passaram pelo processo, somente algumas sobreviveram e existem até hoje. Esta situação apresentou duplo processo: de um lado, o de nacionalização das escolas, por meio da força da lei e, por outro lado, que essa nacionalização não se deu de forma homogênea e nem sem resistências por parte dos imigrantes que procuraram preservar seu patrimônio social e cultural (BEZERRA 2014, p.320).

então, quando era preciso averiguar situações anômalas de que o Ministério tomava conhecimento. Para ultrapassar estas deficiências e corporizar um verdadeiro serviço inspetivo, o Ministério decide criar a Inspeção Geral do Ensino (GOMES, 2005, p.20).

As visitas às escolas serviam para apontar melhores condições de ensino e aprendizagem às escolas. E isso se evidenciava no Colégio Farroupilha quando nas Atas do Conselho Escolar, se fazia menção às visitas amistosas realizadas pelos inspetores de ensino.

Inicialmente, fez o senhor diretor uma rápida exposição dos principais acontecimentos havidos no colégio desde a última sessão, dando ciência ao Conselho da nomeação e posse do novo Inspetor Federal Dr. Homero Ribeiro, da visita feita pela técnica do Ministério da Educação e Saúde Srta. Carmem Tostes e da opinião pela mesma emitida sobre a impecável organização dos serviços de secretaria da escola, situação que não encontrou nos demais educandários visitados, e de um quadro comparativo da matrícula em anos anteriores e no início do corrente a o letivo (Ata da 35ª Sessão do Conselho Escolar da Associação Beneficente e Educacional de 1858, em 14/04/1944).

A tarefa de fiscalização contava com visitas regulares ao estabelecimento e visava a orientação educacional e pedagógica da instituição, bem como o cumprimento dos princípios reguladores da nacionalização do ensino. A inspeção era a peça da engrenagem do sistema educacional e deveria ser exercida por técnicos. Eram pessoas de confiança do governo, investidos de poderes e atribuições que mantinham um elo entre as escolas e as Secretarias de Educação. A eles era atribuída a fiscalização e orientação do ensino, bem como garantir a aprendizagem efetiva e educação com qualidade. Cabia a eles: relatar o cumprimento da sua função utilizando, pelo menos, dois expedientes de registro: o *Termo de Visitas*, no “Livro de Termo Visitas” da escola, o livro de *Registro de Ocorrências da Inspetoria Federal*¹⁵, e um relatório minucioso a ser enviado à Secretaria de Educação.

Nos *registros de ocorrências* e nos *termos de visitas* vamos encontrar as observações realizadas pelos fiscais da educação. Os documentos referentes aos termos de visitas eram registrados em forma de blocos. A 1ª folha era extraída e

¹⁵ O livro de Registro de Ocorrências destinava-se ao lançamento de todas as ocorrências que se verificaram nos trabalhos de inspeção do estabelecimento, e era de uso exclusivo dos inspetores que visitaram em objeto de serviço. Os inspetores itinerantes, todas as vezes que inspecionavam o estabelecimento, lançavam, obrigatoriamente, no Livro de Registro de Ocorrências, o seu termo de visita, assinalando as deficiências e melhoramentos materiais e os verificados na atividade educacional. Após cada lançamento de qualquer observação no livro, deveriam extrair uma cópia datilografada, que devidamente autenticada, seria imediatamente remetida à Inspetoria Seccional (LIVRO DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO FARROUPILHA, 1945).

conduzida pelo próprio fiscal, ao serviço de inspetoria, ficando na escola a cópia do registro feito em papel carbono. Em cada folha constava a data da inspeção, o assunto, nome do professor, diretor e do inspetor que realizou a visita. Este documento era preenchido e assinado pelos fiscais que visitavam a escola. Em cada página do bloco os fiscais anotavam os assuntos realizados na inspeção.

Nas correspondências oficiais enviadas pelo Ministério de Educação e Cultura, destaca-se a do Diretor da Divisão de Educação Física, Sr. João Barbosa Leite, datada de 11 de dezembro de 1946, que levou ao conhecimento da direção da escola que o Sr. Maurício Axelrud, inspetor junto à Escola de Educação Física do Estado, fora designado para fiscalizar e orientar todas as atividades referentes à Educação Física da instituição. Diante dessa medida, a escola ficava dispensada de remeter à Divisão de Educação Física, os relatórios a que se referia o artigo 24 da Portaria do Departamento Nacional do Ensino, nº 467, de 16/7/1943.

Faria Filho e Gonçalves (2004), apontam em suas pesquisas que, no exercício de seus cargos, os inspetores construíram a ideia da inspeção como um dos pilares de qualquer sistema de ensino moderno e renovador. Os inspetores tinham os textos legais como referência; contudo, produziam representações acerca dos processos educativos que, muitas vezes, extrapolavam os regulamentos e provocavam conflitos.

O corpo docente do ensino primário

O ensino primário do Colégio Farroupilha desde a sua fundação até a década de 1940 foi composto pelos seguintes diretores: Peter Gerlach (1886); Luiz Grünwald (em substituição) – (1889); Pastor Christian Kleikamp (1889-1895); Pastor Otto Meyer (1908-1924); Prof^o Robert Mangelsdorf (1925-1928); Prof^o Hans Kramer (1929-1939); Prof^o Álvaro Difini¹⁶ (1939-1949); Dr. Roberto Medaglia Marroni¹⁷ (1950-1961); Prof^a Hedwig

¹⁶ Álvaro Difini foi Diretor do Ginásio Farroupilha no período de 1939 a 1949. Ao assumir o cargo de diretor, era Catedrático de Química Orgânica da Escola de Engenharia, Conselheiro do CTA da mesma Escola e Conselheiro Suplente do Conselho Universitário da Universidade. Também ocupara diversos cargos técnicos na Escola de Engenharia e desde 1924 se dedicava ao magistério, tendo lecionado Química Orgânica na Escola de Engenharia, no Colégio Júlio de Castilhos, no Instituto Borges de Medeiros da Universidade Técnica do RS e no curso de Química Industrial da Escola de Engenharia da Universidade de Porto Alegre (TELLES, 1974, p.133).

¹⁷ Roberto Medaglia Marroni era médico pediatra e foi o sucessor do Dr. Álvaro Difini na direção do Ginásio Farroupilha. O término da sua gestão consolidou-se com a mudança do Colégio para a Chácara Três Figueiras.

Schlatter (Ensino Primário) – (1939¹⁸); Prof^a Wilma Gerlach Funcke¹⁹ (Ensino Primário) – (1948-1966).

O corpo docente do ensino primário era composto por muitos professores de origem alemã e na grande maioria pertencentes ao gênero feminino. A eles cabia exercer sua missão com idealismo e patriotismo. Neste sentido cabe refletir um pouco mais sobre a profissão de professor como modelo de “virtudes e moral” feminizado.

Figura 1
Corpo docente (1936).



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Figura 2
Corpo docente (1948).



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

De acordo com Veiga (2009, p.8), a presença das mulheres nas escolas como professoras primárias revelam um processo civilizador que também idealiza a função do professor, pela própria característica que é o ato de educar crianças tendo em vista as várias habilidades requeridas. O que se vê é a profusão de expectativas quanto a sua missão de civilizar. Defendida, entre outros pelos positivistas como “educadora natural”, ao longo do século XIX observamos o crescimento efetivo de sua centralidade na educação das crianças, seja dos seus filhos, seja como professoras.

Sobre a nacionalidade dos professores do ensino primário, um documento da Secretária de Educação e Cultura - Departamento de Educação Primária e Normal – Serviço do Ensino Particular, é expedido para o Diretor do Ginásio Farroupilha:

De origem superior, deveis comunicar, com urgência, a este Serviço, quais os professores estrangeiros, que têm atuação no curso primário desse Ginásio, quais as disciplinas ensinadas pelos mesmos e si

¹⁸ A professora Hedwig Schlatter foi a primeira diretora do ensino primário e sua gestão compreendeu apenas o ano de 1939.

¹⁹ No ano de 1939, a professora Hedwig Schlatter assume a direção do ensino primário por indicação do Diretor do Ginásio Álvaro Difini. Entretanto em março de 1940, a mesma pede seu afastamento do cargo ficando o diretor do ginásio responsável por este nível de ensino. Somente no ano de 1948 a escola define novamente uma direção específica para o ensino primário.

bominam perfeitamente o vernáculo. Deveis, também, em ofício separado, comunicar as providências que foram tomadas, relativas à biblioteca com livros estrangeiros, interditas aos alunos do curso primário, de ordem do Sr. Secretário de Educação e Cultura.

Vale-nos a oportunidade para vos apresentarmos nossos cordiais cumprimentos com votos de

Saúde e Fraternidade

(as.) Maria José de Souza e Cunha

Chefe do S.E.P.

(09/07/1943).

Esse documento reforçava a ideia de controle e supervisão por parte do governo em relação à nacionalidade dos seus professores, quais as disciplinas lecionadas e se os mesmos dominavam o português. Em outras palavras, visava verificar se o programa curricular estava atingindo a melhoria do ensino para estas escolas, com a proibição do ensino em outro idioma que não o brasileiro.

Segundo Kreutz (1994, p.45-46), a legislação federal relacionada à nacionalização do ensino abrange o decreto n. 406, de 4 de maio de 1938, dirigido às escolas étnicas e que determinou que o material usado nas escolas fosse em português; que os professores fossem brasileiros natos; que não circulasse nenhum texto, revista ou jornal e língua estrangeira; que o currículo escolar incluísse a instrução adequada em História e Geografia do Brasil; a proibição do ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e a determinação de que a bandeira nacional tivesse destaque em dias festivos. Proibiu-se também que escolas fossem dirigidas por estrangeiros, e que, não se fizesse o uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas.

Alguns professores com medo das represálias solicitaram seu desligamento da escola, outros através da direção da escola buscaram documentação para obterem a indispensável licença, para concessão e permissão, para que a título precário pudessem exercer suas funções na escola, até decisão final do Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores. E pelo visto, esta decisão foi tomada e aceita, pois estes professores se mantiveram por muitos anos na instituição.

O corpo docente do ensino primário, no período da direção da Sra. Wilma não sofreu grandes alterações na sua composição. Por exemplo, as professoras do 1º ano A e B, foram as mesmas durante toda a administração pedagógica do período analisado, e ambas, foram as únicas a manterem a mesma letra da turma: a professora Alice Elisabeth Carolina Íris Dreher era da 1ª classe A e a professora Lia Mostardeiro da 1ª

classe B. Esta, por 50 anos de profissão docente sempre foi alfabetizadora do 1º ano B do Colégio Farroupilha²⁰.

No ensino primário, os professores tinham a preocupação com as questões didático-pedagógicas, mas havia também a responsabilidade com a formação de atitudes e ideais dos alunos, e sobretudo, o ensino deveria estar articulado ao sentimento nacionalista e patriótico, no qual a formação do aluno deveria estar voltada às necessidades do país.

A tarefa destes professores não se restringia ao simples “gostar de crianças”, mas à realização de uma educação que correspondesse ao nível de necessidade dos alunos e às exigências sociais, à experimentação de métodos e recursos próprios do ensino primário, à realização de estudos e pesquisas sobre a criança em idade escolar, programas de ensino, preparo e capacitação do professor primário, métodos e recursos de educação primária, oferta de oportunidades de observação e participação em trabalhos, a fim de adquirir conhecimentos e técnicas úteis ao desempenho de suas funções, bem como atitudes de estudo, experimentação, busca de aperfeiçoamento, etc., necessárias ao progresso em educação.

As Revistas do Ensino/RS contribuía para a formação do corpo docente por meio dos diversos artigos e trabalhos divulgados, contendo orientações e servindo muitas vezes como um manual de sala de aula para o professor. O periódico apresentava assuntos referentes à organização da prática de ensino: planos de aula, exercícios práticos, jogos educativos, análise de discussões didáticas, programa de ensino, desenvolvimento de hábitos e atitudes, exercícios e provas, situações de disciplina, estudos de saúde e desenvolvimento mental. Provavelmente estas orientações contidas nas revistas eram eixos norteadores para o trabalho didático-pedagógico dos professores do ensino primário do Colégio Farroupilha, pois a diversidade de assuntos tratados se adequava às atividades desenvolvidas na escola: Testes ABC, calendário escolar, festas escolares e cívicas, e também pelo fato da escola possuir a assinatura da Revista do Ensino, hoje pertencente ao acervo do Memorial²¹.

O corpo discente do ensino primário

²⁰ Sobre, ver Almeida (1999); (2013).

²¹ O Memorial do Colégio Farroupilha possui em seu acervo 20 volumes encadernados da Revista do Ensino que abrange de 1951 a 1974.

O corpo discente do Colégio Farroupilha, no período de 1937 a 1945 já era composto por meninas e meninos²², reunidos numa única classe. Nessa época o maior número de alunos da escola pertencia ao ensino primário. De 1937 a 1939 houve uma redução no número de alunos, justificados talvez pelo momento delicado que a instituição estava começando a enfrentar. Já na década de 1940 esse número atingia um total de quase 500 alunos matriculados.

Figura 3
Corpo discente (1939).



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Figura 4
Corpo discente (1940).



Fonte: memorial do Colégio Farroupilha.

No ano de 1942, momento tenso para a nação e para as instituições de ensino, o Ministério da Educação e Saúde por meio do Departamento Nacional de Educação encaminhou para a direção da escola a circular de nº 6, com data de 26 de setembro de 1942. Esse documento além de conter o bordão em letras maiúsculas TUDO PELO BRASIL IMORTAL!, trazia a seguinte frase escrita a próprio punho pelo inspetor de ensino:

Ao Sr. Diretor para tomar conhecimento e providenciar para o seu cumprimento, com a devida urgência. Em 12/10/1942.

A circular explicava que tendo em vista o estado de guerra em que se achava o país, situação grave que requeria de todos máximo de sacrifício e da qual decorreria possivelmente interrupções no ritmo normal de ensino e dificuldades na execução dos regulamentos que dispunha sobre a inspeção dos estabelecimentos de ensino, chamavam atenção especial para quatro assuntos principais: a) a proteção dos alunos;

²² No ano de 1929 o Colégio Farroupilha uniu numa só classe meninas e meninos formando as turmas mistas (JACQUES, 2013, p.71).

b) a continuidade do ensino; c) a preservação do arquivo escolar e d) a previsão da mobilização escolar.

Sobre a adequação da instituição a estas solicitações, não encontramos registros que nos remetam às ações tomadas, entretanto, quando a cidade de Porto Alegre enfrentou a enchente de 1941, a escola mobilizou-se e converteu-se em abrigo aos mais de 300 flagelados que ficaram sob cuidado da instituição. Todos os professores e funcionários com ajuda de alunos dedicaram-se a atender e minimizar os problemas oriundos da enchente, oferecendo aos necessitados guarida, roupas, refeições e assistência médica.

O período vivido pelo país durante a guerra culminou, num momento difícil para a população e principalmente para a escola. Essas medidas exigidas pelo Ministério deveriam ser atendidas para demonstrar o quanto a escola estava unida e empenhada em colaborar para o trabalho patriótico que a todos estavam sendo impostas.

Comemorações cívicas

A escola se constitui como o local privilegiado para a formação dos futuros cidadãos. As comemorações cívicas²³ sempre contribuíram para o desenvolvimento desse ideal, pois eram consideradas ocasiões nas quais a comunidade poderia comprovar os benefícios das instituições de ensino como o melhor lugar para a educação dos alunos, considerados o futuro e a garantia do progresso social do país.

Com as comemorações o colégio também “pedagogizava” as relações e os eventos sociais. Essa “pedagogização” dos eventos sociais tem a ver com o que Carvalho (1989, p.76-77) denominou “pedagogia do espetáculo”.

A inserção destas comemorações demandava dos professores, da Direção, inspetores de ensino e também dos alunos a incorporação de outros conhecimentos relacionados não só ao conteúdo das festas, mas também às melhores formas de organizá-las. Juntamente a estes eventos, o espírito nacionalista estava sempre presente. Rituais como hinos, bandeiras, marchas, postura, ordem e disciplina faziam parte da educação do novo aluno e da nova escola. Tudo isso serviria para aparelhar o espírito do aluno nos conhecimentos indispensáveis na luta pela vida, fortalecendo-o pela cultura cívica e estimulando-o à prática das virtudes (LOURO, 1997, p.61).

²³ Sobre, ver Bastos (2015, p.114-148)).

Nos relatórios da direção e nas correspondências expedidas e recebidas do governo, constam as comemorações cívicas realizadas pelo ensino primário. Além das comemorações cívicas nas datas nacionais, cuja finalidade era criar e incentivar o sentimento cívico e a consciência dos deveres perante a Pátria, muitas outras atividades e eventos eram celebrados pela escola.

No período da nacionalização do ensino, a realização dessas solenidades se acentuou por meio de correspondências oficiais e telegramas enviados pela Divisão do Ensino pedido do Ministro da Educação e Saúde. Dentre elas citamos o aniversário de Getúlio Vargas e de Gustavo Capanema, as comemorações do Dia Panamericano, Duque de Caxias, Rui Barbosa, Princesa Isabel, entre outras.

As datas cívicas²⁴, comemoradas pelo ensino primário, apresentavam uma abrangência maior de atividades, pois estavam inseridas nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e planejadas pela escola.

As datas cívicas em sua maioria, datas oficiais, eram determinadas pelo governo federal ou autoridades locais. Mas, para a escola, além de ser referência para o ensino de História, no ensino primário, eram verdadeiros espetáculos que alegravam, divertiam e educavam os alunos. Representavam valores e sentimentos políticos e nacionalistas, difundidos na cultura escolar, que colocavam em cena informações sobre estratégias políticas de legitimação do poder, moralização, educação do corpo docente e discente da escola. Mas sobretudo, a realização das comemorações cívicas serviam para preparar o homem completo, modelar o ser humano a fim de despertar e acentuar suas qualidades de ordem física, intelectual e moral, tornando-os ricos de personalidade e, ao mesmo tempo, dotados de disciplina e eficiência.

A inserção e a prática das solenidades cívicas articulavam-se ao projeto de reconstrução nacional e de renovação educacional do Estado Novo, pela homogeneização de suas orientações, que contribuíam para modelizar e disciplinar a prática docente.

Segundo o Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, nos festejos da Semana da Pátria, havia um excesso de verde-amarelo, de alegorias patrióticas e de homenagens aos vultos históricos, quer nos estabelecimentos, quer nas grandes paradas. E, as escolas particulares se empenharam em vencer as

²⁴ Datas cívicas inseridas no calendário escolar: Dia Panamericano, Dia do Trabalho, Dia das Américas, Dia do Índio, Homenagem a Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Batalha de Tuiuti, Batalha de Riachuelo, Dia do Soldado, Semana da Pátria, Dia do Guarda, Semana Farroupilha, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Semana da Asa.

públicas, no entusiasmo cívico, no espírito de disciplina, na afirmação de brasilidade – provocando os melhores juízos dos ilustres viajantes nacionais e estrangeiros, que se encontravam na Capital do Estado (1940, p.332).

O nosso processo indireto tem constituído em melhorar, cada vez mais, a nossa rede escolar, no intuito de atrair a infância até agora encaminhada às escolas particulares, pois o número deficiente de escolas públicas existentes no Estado e as más condições de funcionamento da maioria foram causas justificadas na formação da grande rede de escolas particulares (COELHO DE SOUZA, 1940, p.332).

Durante o período de nacionalização do ensino, a escola recebia correspondências oficiais e vários telegramas por parte do governo solicitando a realização de eventos cívicos.

No ano de 1940, a escola recebeu telegramas do Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema no qual era solicitada a realização de homenagens aos heróis da história e às datas cívicas consideradas importantes.

No telegrama com data de 20 de outubro de 1940, o ministro dizia assim:

Realizando-se próximo dia cinco novembro dia da cultura recomendo-vos de ordem senhor ministro sejam prestadas nesse estabelecimento homenagens representantes cultura brasileira personificados em Rui Barbosa em cujo natalício se instituiu referido dia por sugestão conferência inter americana unida Lima ao 1938. Saudações.

Outro telegrama do Ministério solicitava o envolvimento da escola nas comemorações ao centenário da Princesa Isabel.

Recomendo-vos providenciar seja condignamente comemorada alunos desse estabelecimento data centenária Princesa Isabel e redentora (24/07/1946).

Por meio das cartas, telegramas enviados para a escola pelo Ministério de Educação e Saúde, evidencia-se o quanto o governo estava empenhado em reforçar os princípios da nacionalização do ensino, nas instituições de ensino.

As atividades dos professores não se limitavam apenas às tarefas da sala de aula, pois com a disseminação das festas cívicas e festividades escolares, os professores assumiram a responsabilidade pela preparação destes eventos, nos quais o seu desempenho era avaliado pelos diretores, inspetores e comunidade em geral, e também o dos seus alunos.

Considerações finais

Este estudo inserido no campo da História da Educação procurou problematizar o ensino primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre /RS no período da nacionalização do ensino, cujo recorte temporal compreendeu o ano de 1937 até 1945.

Muitas ações foram realizadas pela mantenedora e direção da escola para que ambas se mantivessem sólidas e criassem legitimidade perante às autoridades governamentais: mudança do nome da escola (1936), passando de Hindenburgschule para Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha e em 1942 para Ginásio Farroupilha; 1938 a alteração dos estatutos da Sociedade Alemã (Deutscher Hilfsverein) para o idioma português, bem como as atas do Conselho Escolar ser redigidas no mesmo idioma, as quais já estavam sendo escritas desde o ano de 1937; o afastamento do Diretor Hans Kramer (1939), de nacionalidade alemã, e sua substituição pelo Diretor Álvaro Difini, o qual tinha fácil acesso às autoridades governamentais no Rio de Janeiro, com o Ministério de Educação e Saúde Pública (Ministro Gustavo Capanema) e bom diálogo com o Secretário de Educação e Saúde Pública (Coelho de Souza); reviravolta no corpo docente da instituição, com o afastamento dos professores estrangeiros, ocasionando quase que o fechamento da escola(1939); a proibição do idioma alemão nas aulas e nas conversas no pátio do colégio, entre alunos e nas relações entre os corpos docente e discente, o número de aulas diárias, o próprio currículo e a regulamentação dos feriados e das férias escolares; - aplicação dos programas mínimos da legislação estadual de 1939 e sua adequação aos conteúdos trabalhados nas cinco séries do ensino primário; inserção de palavras, frases, desenhos e frisos sobre a Pátria, amor ao país, ser obediente, ser brasileiro no cotidiano escolar; realização de comemorações cívicas com o culto aos heróis nacionais e participação dos alunos nos desfiles cívicos da Semana da Pátria, atendendo uma solicitação da Secretaria de Educação e Cultura e do Ministério de Educação e Saúde Pública; o atendimento cortês quando das visitas dos inspetores e fiscais do ensino na escola, bem como a possibilidade de adequação às exigências oriundas destes agentes governamentais nas questões administrativas.

Para Bastos (2005, p.296), a política de nacionalização criou uma nova liturgia escolar, centrada numa dimensão cívico-nacionalizadora impondo extrema formalização das práticas escolares, com o objetivo de inculcar o valor da ordem e da disciplina no ambiente escolar.

A partir das fontes analisadas ao longo da pesquisa, tudo leva a crer que o Colégio Farroupilha se empenhou muito nas lutas pela nacionalização do ensino e pela renovação educacional. As inspeções constantes realizadas na escola, as correspondências enviadas pelo Ministério de Educação Pública, Secretaria de Educação e Saúde Pública, Liga de Defesa Nacional e Educação Sanitária exerceram controle e supervisão permanente.

Certamente não foi fácil enfrentar um período tão conturbado de mudanças que colocavam em risco a própria existência da instituição. Para Grimaldi e Almeida (2013, p.139-140), a campanha de nacionalização do ensino espalhou-se pelo país, tendo como foco principal a região sul, em função do contingente populacional de descendentes de imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos. Portanto, as modificações que atingiram o Colégio Farroupilha não foram uma prerrogativa exclusiva dessa instituição. Muitas outras escolas viveram histórias semelhantes.

A II Guerra Mundial, o Estado Novo marcou a história desta escola e de tantas outras instituições de ensino do estado e do país. Mas sabemos que, as características do povo alemão, a cultura germânica impregnada no cerne da escola não se extinguiu por completo, mas se adaptou e produziu outras identidades neste lócus educativo.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O caminho das letras. Os 50 anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro. Porto Alegre: ABE 1858, 1999.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Um caminho de pregnancies: os cinquenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro (1945-1994). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 151-182.
- BASTOS, Maria Helena. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.
- BASTOS, Maria Helena. A pedagogia em imagens: o ensino primário em foco (décadas de 1940 a 1960). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. História com muitos poréns: a nacionalização das escolas criadas por imigrantes alemães em São Paulo. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.319-350.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República. São Paulo: Ed. Brasiliense: 1º ed., Col. Tudo é história, 1989.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antonio. O processo de escolarização e obrigatoriedade escolar; o caso de Minas gerais (1835-1911). In: FARIA

- FILHO, Luciano Mendes (Org). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Modos de ler formas de escrever. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOMES, Isabel Maria Oliveira. Um olhar sobre a inspeção no ensino primário. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Letras do Porto - Universidade do Porto, Lisboa, 2005.
- GRIMALDI, Lucas Costa; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A imprensa escolar do Colégio Alemão: Das Band e relatório Mensal do Ginásio Teuro-Brasileiro Farroupilha (1929-1939). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 128-150.
- HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: ____ (Org.). A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 9-42.
- JACQUES, Alice Rigoni; ERMEL, Tatiane de Freitas. O velho casarão: um estudo sobre o Knabenschule des Deutsches Hilfsverein/Colégio Farroupilha (1895-1962). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 92-110.
- JACQUES, Alice Rigoni. A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 52-76.
- KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: Müller, Telomo Lauro (Org.). Nacionalização e imigração alemã. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Edusf, 2004.
- NÓBREGA,
- PILETTI, C. Didática geral. São Paulo, Ática, 1987.
- SILVA, Haike Roselane Kleber da. Entre o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão. A história de uma liderança étnica (1868-1950). São Leopoldo, 2008.
- SILVA, Edileuza Fernandes. Docência universitária: a aula em questão. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima. Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: NETO, Wenceslau Gonçalves; BLANCK, Maria Elisabeth; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX). Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 307-336.
- TELLES, Leandro. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974. Porto Alegre: ABE, 1974.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DO RIO GRANDE (1845-1857)

Elomar Tambara
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
tambara@ufpel.edu.br

Eduardo Arriada
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
arriada@me.com

Vanessa Barrozo Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
vanessa.barrozo@ufrgs.br

Resumo: Este trabalho aborda os aspectos histórico-educativos da instrução pública na cidade do Rio Grande, no período pós Revolução Farroupilha. Destaca as particularidades deste período com ênfase nos espaços escolares, na remuneração dos professores públicos e nos primórdios do ensino secundário local mantido pela iniciativa privada. A partir das constatações sobre a precariedade de recursos investidos pelo governo provincial na instrução pública, tanto nos espaços escolares como nos salários dos professores, nota-se que a iniciativa privada abarcou as demandas educacionais do município, principalmente no que tange o ensino secundário, suprimindo a carência de investimentos e organizando uma estrutura de novas instituições educativas.

Palavras-chave: Período Imperial; Instrução pública; Ensino secundário; Cidade do Rio Grande.

Introdução

Este trabalho é parte de um projeto de investigação que tem como objeto analisar a constituição do sistema de ensino na cidade do Rio Grande/RS. Neste texto analisamos aspectos referentes ao período de 1845 a 1857.

Com o final da Revolução Farroupilha, a província de São Pedro do Rio Grande do Sul retomou sua rotina político-administrativa e, desde logo, foi identificado como um dos setores de estrangulamento de seu desenvolvimento, a precariedade da instrução pública. Isto pode ser percebido pela manifestação do presidente Caxias, ao propor um plano de educação para a província. Em 1846 cria-se uma série de aulas e coloca-se à disposição dos professores a possibilidade de habilitarem-se a estes postos. Todavia uma questão recorrente era a de que, apesar de instituídas, as aulas não eram providas por

ausência de candidatos. Fenômeno decorrente tanto da carência de profissionais com as características exigidas como, principalmente, pela remuneração ínfima que não atraía interessado.

Um acontecimento decisivo na constituição da área cultural e educacional na cidade do Rio Grande foi a fundação do Gabinete de Leitura no ano de 1846. Além do estímulo direto que este estabelecimento propiciou à ilustração da população, houve uma contribuição indireta na medida em que muitas aulas se instalaram fisicamente em sua sede. Esta ocorrência está documentada, por exemplo, na coluna *Canhenho*, presente no jornal *Diário do Rio Grande*, que, dentre outras informações, apresenta uma lista dos professores públicos que atuam na cidade, inclusive oferecendo aulas que eram ministradas no Gabinete de Leitura.

PROFESSORES PUBLICOS: Aula de francez, regida pelo Dr. José de Pontes França, **no edifício do Gabinete de Leitura**, becco do Martins, esquina da rua da Boa Vista; Aula de inglez, regida por Manuel Coelho da Rocha **n'aquelle mesmo edifício**; Aula de primeiras lettras para meninos regida por João José Gomes da Costa e Silva, rua da Praia defronte ao becco do Affonso; Dita dita regida por Joaquim Pedro de Alcantara Dourado, rua Direita defronte ao becco do Castro; Aula de primeiras lettras para meninas, regida por D. Eurydice Euphrosina Penalta, na rua Direita junto ao becco do Martins; Dita dita, regida por D. Leocadia Leopoldina dos Santos, na rua da Praia junto á praça Municipal (CANHENHO DIARIO DO RIO GRANDE, 25 de março de 1854, grifo dos autores).

Cabe destacar que os gabinetes de leitura ou clubes de leitura (DARNTON, 2010) também denominados de bibliotecas associativas, eram espaços masculinos de sociabilidade (SCHAPOCHNIK, 2005). O Gabinete de Leitura de Rio Grande foi fundado por um grupo de portugueses e brasileiros, com a missão de organizar-se como um ambiente de interação e troca de conhecimento, visando desde sua fundação à aquisição de livros e jornais do Brasil e do exterior. Em 1878 passa a denominar-se Biblioteca Rio-Grandense, e, a partir de 1879, começa a oferecer aulas noturnas de instrução pública (TEIXEIRA; TAMBARA, 2013).

No âmbito do ensino primário pode-se perceber que se o município não se desenvolveu com intensidade necessária no período revolucionário, ao menos manteve a estrutura organizativa a ponto de chegar em 1847 com uma rede de ensino com destaque em nível regional. Como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1: Professores de aulas públicas de primeiras letras em Rio Grande – 1847

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

Localidade	Nome dos professores	Qualificações	Ordenado	Alunos
1ª Rio Grande	João Jose Gomes da Costa e Silva	Vitalício - 1846	800\$ réis	
2ª Rio Grande	Francisco de Paula Soares	Vitalício - 1846	800\$ réis	50
Taim	José Anastácio Cadaval	Interino -1843	400\$ réis	25
Povo Novo	João José Alves Ramos	Interino - 1844	500\$ réis	25
1ª Rio Grande	Maria das Dores da Silveira	Vitalícia - 1841	800\$ réis	35
2ª Rio Grande	Leocádia Leopoldina dos Santos	Vitalícia - 1841	800\$ réis	30

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Relatório da Instrução Pública de 1847

Neste quadro, sob o viés investigativo, vários elementos podem ser ajuizados no sentido de evidenciar a natureza do sistema educacional vigente. Um primeiro aspecto diz respeito à disparidade de remuneração entre os professores vitalícios e os interinos. Fenômeno este que vai se agravar no decorrer do século XIX. Um segundo refere-se à paridade de remuneração entre professores e professoras caracterizando uma das poucas profissões que à época protagonizavam tal fenômeno. Em que configuração este nivelamento decorria do estabelecimento de um patamar condicionado pelo mercado de trabalho feminino é uma questão que requer aprofundamento. Um terceiro elemento que precisa ser mencionado é a percepção que, na cidade do Rio Grande, a possibilidade técnica de oferecimento de acesso à escola era similar para meninos e meninas. De tal forma que eventual disparidade na formação dos respectivos sexos decorria de outros aspectos, particularmente em relação ao currículo da escola de primeiras letras e da atribuição do papel social a ser desempenhado pelos respectivos gêneros.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende abordar outras questões que envolvem a instrução pública no município como os espaços escolares onde eram instaladas as aulas públicas e a remuneração dos professores públicos. É significativo destacar que no último lustro da década de 1840, o ensino privado consolida-se como uma alternativa importante, particularmente no que diz respeito ao ensino secundário, nível de ensino que era ministrado, nesta época, ainda por aulas avulsas. Este fenômeno pode ser percebido pela frequência das notícias e anúncios destas instituições presentes na imprensa local, fato que será abordado ao final desta análise.

Os esbaços escolares na cidade do Rio Grande

Na história das instituições educativas, o espaço escolar, local onde esta se materializa, constitui-se como um elemento de destaque no âmbito da cultura escolar (VINÃO, 2005). É neste espaço, com sua distribuição e seus usos específicos, que ela se organiza e se configura como instituição. É preciso frisar que no período delimitado desta pesquisa, aula, escola e colégio podem ser considerados sinônimos, os quais representam um professor num determinado local, podendo ser sua residência, quando se trata de aulas particulares ou uma casa alugada pelo governo provincial, quando se tratam de aulas públicas, ensinando a um determinado grupo de alunos. Jaime Giolo (2006) destaca que:

Mesmo na instrução secundária, pelo menos na pública, as escolas sempre foram, até o fim do Império, apenas aulas (onde um professor lecionava uma determinada disciplina a um grupo de alunos, sem nenhuma integração com as outras, mesmo que fossem realizadas sob o mesmo teto) (GIOLO, 2006, p. 450).

Um dos problemas mais candentes do sistema de ensino público dizia respeito ao aluguel dos prédios para as aulas que se submetiam às mais diferentes conjunturas. Por vezes, era alugado apenas um cômodo, em outras situações um prédio mais amplo, e que, por vezes, também abrigava a família do professor. Dentro deste espectro eram frequentes as reclamações de todas as partes envolvidas, que não se sentiam contempladas em suas expectativas: os alunos, os mestres, o governo e os proprietários dos imóveis.

De modo que a mudança de endereço das aulas era rotineira. Nestas ocasiões utilizava-se dos jornais para divulgação. Exemplo desta situação, em 1848, nos dias 6, 7 e 8 de janeiro encontra-se uma declaração no *Diário do Rio Grande*, do professor público da primeira cadeira de primeiras letras da cidade, o Sr. João José Gomes da Costa e Silva. Este declara a mudança de endereço do seu estabelecimento de ensino para a Rua da Praia número 200. Além disso, esclarece:

[...] principiará a leccionar hoje 8 do corrente das 7 horas ás 11 da manhan, e das 2 ás 5 da tarde. Acham-se matriculados e em frequencia 116 alumnos, tendo esta nova casa capacidade para bem admittir mais 50, cujos logares ficam á disposição d'aquellas pessoas que d'elles se queiram utilizar (DIARIO DO RIO GRANDE, 8 de janeiro de 1848).

No mesmo dia, 8 de janeiro, também se encontra o anúncio da mudança de endereço de outra instituição escolar, esta voltada apenas para o ensino feminino:

D. Maria Joaquina da Conceição e Silva faz publico que mudou o collegio das meninas a seu cargo, que existia na rua da Praia nº 192 para a mesma rua nº 200, começando seus trabalhos hoje 8 do corrente, das 9 da manhan à 1 hora, e das 3 às 5 da tarde (DIARIO DO RIO GRANDE, 8 de janeiro de 1848).

Vale destacar que se trata do mesmo endereço do estabelecimento de ensino do Prof. João José Gomes da Costa e Silva, o que reforça o uso de um mesmo prédio para diferentes instituições.

A atribuição de competência para alugar as salas de aulas também ensejava controvérsias, mesmo porque frequentemente a legislação era desconhecida, omissa, ou mal interpretada. Este aspecto pode ser percebido no ofício enviado pelo inspetor das aulas da Câmara do município do Rio Grande João Sertório Junior ao Ilmo. Presidente da Câmara de Vereadores com data de 12 de fevereiro de 1847, onde relata que alugou para a professora Leocádia Leopoldina dos Santos por 50\$000 mensais e “tendo recebido posteriormente a coleção de leis viu que é atribuição do presidente da câmara” (MANUSCRITO 1, 1847)¹.

Evidentemente o que se coloca é uma hierarquização de responsabilidades nos seus respectivos postos. E por vezes alguns dos membros desta estrutura “usurpavam” a competência de outros. Esta situação está bem ilustrada no ofício que o professor João José Gomes da Costa e Silva responsável pela Aula de Instrução Primaria da 1ª Cadeira da Cidade de Rio Grande enviou a Câmara municipal em 6 de Março de 1851.

Ilms. Senr Presidente e Veriadores da Câmara Municipal desta cidade Tenho de levar ao conhecimento de VV. SS como mui dignos Inspectores da Instrução Primaria deste município os seguintes esclarecimentos.

Exerço o emprego de Professor de Primeiras Letras desde 29 de Maio de 1832: as casas onde tenho lecionado tem sido sempre alugadas por mim e tem merecido aprovação do Governo.

As diferentes mudanças que neste sentido tem ocorrido, e suas circunstâncias tenho participado as autoridades a quem competia,

¹ Todos os manuscritos citados neste trabalho são do acervo CeDOC (Centro de documentação) vinculado ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) da FaE/UFPEl.

como foi ultimamente foi a VV SS na suposição de que tenham nesse negocio ingerência.

Todavia tenho a fazer ver a VV. SS. Que as casas onde se acha estabelecida a Aula nunca foi ocupada que minha moradia, esta tem sido em lugar separável, de cujo pago meu aluguel.

Finalmente, rogar a VV. SS. A mercê de se...V. Dor. Diretor, os motivos, que ocorreram, para a mudança desta aula fim de marcar sua aprovação, e muito especialmente a do Exmo. Sr. Presidente da Província (MANUSCRITO 2, 1851).

Os valores dos alugueis também eram objeto de contestação, pois havia balizamentos que dificultavam o processo. Pode-se observar que esta questão vai persistir por um longo tempo.

Evidentemente, a bem do serviço público, havia necessidade de uma vigilância do ordenador de despesas como se pode perceber no ofício enviado pelo presidente da província ao presidente e demais vereadores da câmara municipal da cidade do Rio Grande:

Tendo o meu antecessor ordenado que a primeira aula de instrução primaria dessa Cidade fosse removida da Casa em que se achava para a de Custodio Jose Antunes Guimarães, não obstante que à pouco tempo se haviam feito por conta da Fazenda Provincial despesas com os arranjos dessa casa para se acomodar o crescido numero dos discípulos que a freqüentavam, cumpre que V. Mercers me informem circunstanciadamente: 1º, se a Casa de Custodio José Antunes Guimarães, para onde foi removida aquela aula, tem capacidade para servir de Aula Publica. 2º Se a Casa que deixou oferece ou não melhores proporções que aquela, e quanto se paga de aluguel. 3º Finalmente em que casa se estabeleceu a segunda aula dessa Cidade; que cômodos tem, e quanto se paga de aluguel; e se a despesa que com ela se fez é por conta da Fazenda Provincial ou do Proprietário.

Deus Guarde V. Mercês

Palácio do Governo em Porto Alegre

15 de Fevereiro de 1847

Manuel Antonio Galvão (MANUSCRITO 3, 1847).

Dois anos depois o presidente Andréa volta a se manifestar a respeito:

Se bem que o artigo 3º da Lei nº 51 de 22 de Maio de 1846 imponha as Câmaras Municipais a obrigação de prestar aos professores Públicos casas para o estabelecimento das mesmas Aulas não devem V. M. dali inferir que estão autorizados para conceder aos professores mudar as suas Aulas de umas para outras casas, por quanto uma vez estabelecida a aula, ajustado o seu aluguel, e aprovado pela Presidência nada mais tem V. Mercês de intervir em tais mudanças, e neste sentido cumpre que dora em diante proceder.

Deus Guarde a V. M.

Palácio do Governo em Porto Alegre

13 de Julho de 1849

Francisco José de Sousa Soares de Andrea

Snres Presidente e mais vereadores da Câmara Municipal da Cidade do Rio Grande (MANUSCRITO 4, 1849).

Em seguida o presidente Andréa envia um ofício onde esclarece um componente muito importante do contrato de aluguel, particularmente para um imóvel destinado à aula de primeiras letras que é o de prescrever que o proprietário somente poderia solicitar o imóvel com um aviso de 6 meses de antecedência.

Em aditamento a minha circular de 13 de julho do corrente, tenho a dizer-lhes, que quando se alugar qualquer casa particular para nela se estabelecer qualquer aula publica, devem os proprietários serem obrigados por termo, a prevenirem, com antecedência, que nunca poderá ser de menos de seis meses, de espera, para se procurar outra casa, quando eles não queiram continuar a te-las alugadas para semelhantes estabelecimentos.

Deus guarde a V. S. Palácio do Governo em Porto Alegre, 31 de Outubro de 1849

Francisco José de Sousa Soares de Andrea

Snrs. Presidente e mais Vereadores da Câmara Municipal da Cidade do Rio Grande (MANUSCRITO 5, 1849).

De qualquer forma, o que se destaca no decorrer da década de 1850 é a demanda dos professores por soluções e equacionamentos de parte do poder público em relação à questão do aluguel dos prédios para o funcionamento das respectivas aulas. Em adição, reivindicava-se também solução para a questão da moradia dos professores. Como vimos anteriormente em relação ao professor João Jose Gomes da Costa e Silva, muitos professores moravam em casas alugadas. Ora, tendo em vista a remuneração anual de 800\$000 dos professores vitalícios não é crível que conseguissem alugar uma casa com condições mínimas para moradia. Esta conclusão é facilmente dedutível da percepção que, de modo geral, os alugueis dos imóveis destinados para sala de aula oscilavam entre 45\$000 e 50\$000 mensais, ou seja, mais de 550\$000 anuais.

Mesmo que o regulamento vetasse que no aluguel da aula estivesse incluída a do professor, os professores faziam reiterados pedidos de solução para esta situação. Mesmo porque, os docentes estavam a sua revelia, submetidos a sucessivas transferências, o que inibia, por vezes, a aquisição da casa própria. O governo provincial, de modo geral, utilizava-se de recursos protelatórios. Como a resposta encaminhada pela Diretoria da Instrução Primária do governo provincial, em 19 de Janeiro de 1856, a insistentes reivindicações efetuadas pela Câmara Municipal da Vila de São José do Norte:

Recebi ultimamente quatro ofícios de V.Sas de cujo conteúdo fico ciente.

Em resposta ao de 11 do presente mês, tenho a significar a V. Sas que o novo regulamento não proíbe que o Professor more na casa da escola, mas não manda dar casa ao Professor, pelo contrário, é bem expressa a disposição do art. 47 que diz que o Inspector parouquial contratará a casa para a escola, e não diz que é para o Professor; portanto, só a Assembléia provincial poderá resolver a respeito. Eu propus, ultimamente, entre outras medidas, que o Professor que quizer morar na mesma casa da escola concorra com a 4ª parte de aluguel, e estou a espera da decisão de S. Ex presidente da Província: a que resolver participarei então a V.Sas. a quem D. G. (MANUSCRITO 6, 1856).

É indiscutível que, neste período, a Câmara Municipal assume um poder importante no sistema de ensino provincial. Embora, em última instância a fonte de recursos fosse o tesouro provincial, cabia à Câmara a administração e o controle dos gastos. E, mesmo sob o aspecto pedagógico o poder que estava concentrado nas mãos dos inspetores foi alocado na Câmara Municipal. Esta relação de hierarquia de poder é lembrada em circular emanada pelo presidente da província:

Determinando o artigo 8º da Lei do Orçamento nº 162 de 11 de julho ultimo, que sejam exercidas pelas Câmaras Municipais as funções que até agora pertenciam aos inspetores e sub inspetores das aulas publicas; cumpre quer V. M desde já passem a tomar conta de semelhante inspeção, posto que ainda não seja possível remeter-lhes a Coleção das Leis promulgadas na sessão provincial finda.

Deus guarde a V.M Palácio do Governo em Porto Alegre 11 de Setembro de 1849

Francisco Jose de Sousa Soares d'Andréa

Snrs Presidentes e mais vereadores da Câmara municipal da cidade de Rio Grande (MANUSCRITO 7, 1849).

Esta vinculação subordinada à Câmara exigia uma constante prestação de contas, por parte dos professores à mesma. Isso estava associado tanto à verificação de aproveitamento dos alunos, com o envio de mapas como também vinculado ao cuidado dos “utensílios” cuja responsabilidade o professor assumia. Fato exemplificado pelo ofício enviado ao presidente da Câmara em 15 de janeiro de 1849:

Tenho a honra de levar ao conhecimento de VVSS a relação nominal dos alunos que freqüentam a aula a meu cargo em número de 118

Aula de Instrução Primária da 1ª cadeira de 1ª letras da cidade do Rio Grande, 15 de janeiro de 1849. Ilmo sr. Presidente da câmara. João José Gomes da Costa e Silva (MANUSCRITO 8, 1849).

É evidente que o primeiro conhecimento estava vinculado à própria posse do professor que era comunicada pelo presidente da província, mas que

era efetivada pela Câmara: “Posse de D. Cândida Roza de Abreu Pedrosa como professora da 1ª cadeira de primeiras letras de meninas de Rio Grande 29 de dezembro 1849 ofício 1850” (MANUSCRITO 9, 1849).

Nesse sentido, torna-se necessário abordar como os professores públicos conseguiam se organizar com relação aos salários oferecidos pelo governo no período.

A (má) remuneração dos professores públicos

Com a retomada da rotina social, findo a conflagração Farroupilha, observa-se uma maior atenção da sociedade civil com a questão da instrução. Há aqui um aspecto contraditório, pois o aumento da demanda por aprendizagem escolar não é acompanhado pelo concomitante e proporcional aumento de recursos no tesouro provincial para esta rubrica. De modo que, além de haver dificuldade em preencher os postos de mestres de escola abertos o governo defronta-se com a frequente exoneração de professores devido aos baixos salários.

O fenômeno estava vinculado à possibilidade de uma remuneração significativamente maior no exercício da atividade de forma privada. O deputado provincial Antonio Ângelo C. Fioravante, na sessão de 13 de novembro de 1847, descreve bem esta situação ao caracterizar o motivo pelo qual um professor da Vila de Alegrete não se interessa em ocupar a aula pública:

Esse moço tem por consequência cem ou mais meninos a quem ensina com toda a dignidade, de cada um dos quais percebe 3\$ réis ou 4\$ réis, e é o seu único meio de vida. Como é possível então obter para ali um professor com 50\$ réis mensais? (FIORAVANTE, 1998, p. 336).

No caso específico do município do Rio Grande este fenômeno também é notável. Por exemplo, vemos que em 25 de novembro de 1850 o professor Antonio dos Santos Paiva demitiu-se do posto de professor de primeiras letras, atitude idêntica tomada pelo professor Francisco de Paula Soares em 28 de dezembro de 1850. No ofício de demissão do professor José Anastácio Cadaval percebe-se a precariedade da situação do professor público de primeiras letras nesta época. Ao dirigir-se ao presidente da Câmara Municipal

da cidade do Rio Grande, José Borges Ribeiro da Costa, o mesmo salienta o aspecto fundamental - a má remuneração. Aproximadamente 33\$ réis mensais.

Junto remeto a VSas mapa dos Alunos da Escola a meu cargo, bem como as últimas escritas dos mesmo Alunos; assim mais uma relação dos utensílios existentes na mesma Escola. Aproveito esta ocasião para participar a V. sas que não me é possível continuar no mesmo emprego, pela diminuta quantia de quatrocentos mil anuais e por isso desde já me dou por despedido da mesma escola podendo V. Sas mandar arrecadar os utensílios dessa que se acham em meu poder neste lugar. Deus Guarde a V. S. Freguesia do Taim. 30 de junho de 1850 – Mmº Snr José Borges Ribeiro da Costa – Presidente da Câmara Municipal da cidade do rio Grande – O professor Publico Interino José Anastácio Cadaval (MANUSCRITO 10, 1850).

A primeira vista, este procedimento é mais um componente do processo de feminização do magistério. Pois se observa que esta migração está muito associada a professores do sexo masculino.

A Diretoria de Instrução Pública, na medida do possível, vai equacionando estas situações, e aí entra um viés político tipificado pela transferência de professores de uma aula para outra. Normalmente deixando vaga a aula de “menor prestígio”. Assim vemos a presteza em substituir um dos professores demissionários². Na prática o professor assume a aula em 28 de maio de 1851 quando o procurador da Câmara, João Nunes da Silva, entrega os utensílios existentes na aula.

Mapa e início do exercício de emprego de professor publico da 2ª cadeira de 1ªas letras desta cidade relação dos utensílios que recebeu Joaquim Pedro de Alcântara Dourado 28 de maio de 1851
Relação dos utensílios pertencentes a 2ªa cadeira de Instrução Primária, que me foram entregues pelo Procurador da Câmara o Senr João Nunes da Silva

- 7 escrivaninhas
- 4 bancos altos para escrever
- 11 ditos para assento
- 2 mesas com gavetas
- 1 cadeira de braços
- 2 mochos
- 26 tinteiros de chumbo
- 9 quadros de exemplares e vidros
- 53 pedras para escrever
- 11 tabuas para ponto
- 7 cabides para chapéus
- 1 coleção de leis provinciais
- 4 silabarios inúteis
- 1 regulamento das Aulas

² PARTICIPO A v. Sas. Para sua inteligência que o professor de 1ª letras da freguesia de Cangussu Joaquim Pedro de Alcântara Dourado, foi removido para a 2ª cadeira dessa cidade, em substituição a Francisco de Paula Soares, que a regia. Deus Guarde a V. Sas Diretoria da instrução publica em Porto Alegre 3 de Março de 1851 (MANUSCRITO 11, 1851).

1 copiador de officios
 1 iivro de matricula
 12 reguas
 1 tiralinhas e caneta
 1 palmatoria
 1 espanador
 1 campainha
 1 tesoura
 1 tinteiro e avieiro de estanho
 1 maço de penas de ave
 1 estrado
 Rio Grande 20 de Maio de 1851
 O professor Publico Joaquim Pedro de Alcântara Dourado
 (MANUSCRITO 12, 1851).

Havia um serviço de inspeção escolar que controlava o exercício profissional e mesmo a vida pessoal dos professores. Exemplo desta situação é a comunicação feita pelo Diretor da Instrução Pública Cyro José Pedrosa à Câmara Municipal do Rio Grande em 16 de dezembro de 1851: “Comunico suspensão por um mês o professor desta cidade Joaquim Pedro de Alcântara Dourado” (MANUSCRITO 13, 1851).

Quadro 2: Relação das aulas de primeiras letras – Rio Grande -1852

LOCALIDADE	NOME PROFESSOR	Nº ALUNOS
1ª Rio Grande	João Jose Gomes da Costa e Silva	75
2º Rio Grande	Joaquim Pedro d’Alcantara Dourado	68
Povo Novo	João José Alves Ramos	30
Taim	vaga	
1ª Rio Grande	Maria Leopoldina Lessa	99
2ª Rio Grande	Leocádia Leopoldina dos Santos	85

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Relatório da Instrução Publica de 1852

No que tange à parca remuneração dos professores públicos também podemos destacar que na trajetória do professor Joaquim Pedro de Alcântara Dourado, identificamos que este além de atuar como professor público também oferecia aulas particulares desde 1852, segundo anúncios encontrados no jornal *Diario do Rio Grande*.

O infrascripto, professor publico da 2ª cadeira de 1^{as} letras desta cidade, avisa ás pessoas interessadas que tem já principiado a leccionar em sua casa, desde as sete horas da noite ás nove, grammatica portugueza e arithmetica por Mr. Bezout; assim como também se propõe a ensinar em casas particulares não só o acima expellido, mas também a grammatica franceza e tudo por preço razoável, para o que faz o presente annuncio. As pessoas que tiverem ingerência n’isso podem procurar o annunciante em sua residência, no largo da praça Matriz, confinando com a rua do Fogo. Rio Grande, 20 de janeiro de 1853 – J.P.A.D (DIARIO DO RIO GRANDE, 20 de janeiro de 1853).

Sua esposa, professora Castorina Candida de Albuquerque Dourado, também possuía um colégio feminino em Rio Grande, recebendo alunas internas, semi-internas e externas, no qual ele também atuava como professor. Segundo anúncio no jornal local, esta destaca que sua instituição:

[...] 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 (DIARIO DO RIO GRANDE, 31 de janeiro de 1854, grifo dos autores).

Não resta dúvida que o cotidiano profissional do professor estava condicionado por uma série de interferências que inibiam, por vezes, o bom andamento do processo de ensino. Não era desusado que o professor direta ou indiretamente subsidiasse o funcionamento da aula na medida em que provia as carências de suprimento por parte do governo provincial com os seus poucos recursos. Uma elucidação desta situação pode ser comprovada pelo relatório do professor João Jose Gomes da Costa e Silva elaborado em 09 de agosto de 1851 onde são descritas as necessidades da aula de instrução primaria da 1ª cadeira da cidade do Rio Grande. Estas necessidades passam por tinteiros, bancos, oleados, conserto de vidros e quadros, assinala ainda o professor:

Pedras de lousa, compassos, e diferentes miudezas precisas à Classe de escrita não há, nem são fornecidas pela Tabela, e que fazem bastante falta: isto já reclamei junto com o meu orçamento de utensílio, para o ano Corrente, e nada se providenciou a respeito (MANUSCRITO 14, 1851).

Questiona ainda o fato de que a verba de 2 reis mensais é absolutamente insuficiente para atender a necessidade de asseio e limpeza da sala de aula. Observa, além disso, que à época das presidências dos senhores Saturnino, Galvão e Conde de Caxias, se abonava aos Professores a quantia de 8 reis mensais para o dito fim. De modo que, se o mestre quisesse manter a sala nas condições necessárias acabava subtraindo de sua remuneração ou efetuando o trabalho. O professor caracteriza bem esta defasagem:

As varreduras, e limpeza a Casa da latrina também diariamente feitas sobe mais a 4 reis, que perfaz 6\$400 reis mensais, tirada a diferença de meu diminuto ordenado, e Deus sabe, se o poderei fazer, e quase que isso sou obrigado; por que do contrário, não poderia conservar a Aula, com aquela decência, e limpeza, que requer uma casa de educação, eu me contentaria, se a quantia de 2 reis fosse aumentada

a 5 reis, já faria de alguma forma cessar estes ônus, o qual dura há já alguns anos (MANUSCRITO 14, 1851).

Comparando a lista de utensílios existentes nas aulas públicas entre o início da década de 1840 e a de 1850, podem-se perceber claramente modificações significativas tanto na quantidade dos equipamentos propriamente ditos, como, em particular, nos materiais de uso didático como, por exemplo, os compêndios de ensino. De qualquer forma, observa-se ainda uma carência muito importante em todos os itens. É preciso ter presente que as aulas públicas neste momento, no município do Rio Grande, comportavam um contingente de alunos muito expressivo. Sob certo aspecto, beirando ao absurdo pedagógico, o que pode ser percebido nos mapas nos quais era habitual um professor relatar a responsabilidade da instrução de mais de 100 alunos³. No quadro abaixo segue outra relação de objetos entregues para a professora da aula pública feminina da cidade:

Quadro 3: Relação dos objetos que foram entregues pela professora da aula Pública de meninas D. Cândida Rosa de Abreu Pedrosa à atual professora D. Maria Leopoldina Lessa

Escravaninhas em mau estado	1 dialogo ortográfico inserv.
8 bancos idem	2 exemplares de breve direção inserv.
1 armario	7 exemplares compêndios elementares inserv.
1 mesa arruinada	1 Regulamento das Aulas
1 lavatorio quebrado	3 silabarios inservíveis
3 mesas!!	2 maços de penas de pedra
2 ditas quebradas	5 coleções de Cartas inservíveis
17 quadros para!! Traslados	1 tinteiros e asseiro de estanho inservível
2 deles com vidros quebrados	23 tinteiro de chumbo
10 caixilhos para os mesmo	27 canetas amarelas inservíveis
1 livro de matricula	2 potes com tinta
1 de chamada a poucas paginas limpas	25 pedras de escrever
4 exemplares de Parnaso Juvenil	8 ditas inservíveis
1 dito inservível	6 reguas
3 ditos biblioteca juvenil	3 ponteiros
1 dito inservível	1 campainha
2 segundos tomos thesouro de meninas	

³ Por exemplo, o professor João Gomes em ofício ao Sr. Presidente da Câmara do Rio Grande em 15 de janeiro de 1849 comunicava: “Tenho a honra de levar ao conhecimento de VVSS a relação nominal dos alunos que freqüentam a aula a meu cargo em número de 118.” (MANUSCRITO 15, 1849).

1 dito inservível	1 compasso e translados
2 exemplares de simão de Natua	2 limas arruinadas
7 volumes história do Brasil	1 palmatoria quebrada
9 catecismos de Montpellier	1 taboleta com as armas imperiais
4 ditos inservíveis	
20 compendios inservíveis	Rio Grande, 31 de março 1851.
7 ditos de gramática!!	Maria Leopoldina Lessa
1 Jogo de dicionário de fonseca	João Nunes da Silva
15 rudimentos de aritmética inserv.	Procurador da Câmara

Fonte: Manuscrito 16, 1851.

Nesta relação, identificam-se textos escolares que caracterizam o que denominamos período de dominação europeia na produção e distribuição dos mesmos. Manuais escolares, como Parnaso Juvenil, Tesouro de meninas, Simão de Nantua, Catecismo de Montpellier, tipificam justamente este período. Pode-se corroborar esta assertiva com as solicitações que João José Gomes da Costa e Silva professor da Aula da Instrução primária da 1ª cadeira da cidade do Rio Grande efetuou em 14 de Junho de 1851: “[...] 20 livros da Biblioteca Juvenil, 20 tesouro de meninos, 20 parnasos juvenis, 20 artes de [...] por Coruja” (MANUSCRITO 17, 1851).

O que fica evidente neste período é a consolidação de um modelo educacional que plasmou pelo resto do império, e quiçá até nossos dias, um projeto educacional tipificado pelo descaso remuneratório dos docentes, pela precariedade física dos estabelecimentos escolares, pela relação promíscua entre o público e privado e por fim, e não menos importante, por uma luta contínua e cotidiana dos professores por condições dignas de trabalho.

A iniciativa privada e sua relação com o ensino secundário

Um claro movimento que se evidencia é a paulatina divisão social na educação que passou a atribuir, quase que exclusivamente para o setor privado, o ensino em nível secundário. Esta é uma decorrência do Ato adicional de 1834 que atribuiu às províncias responsabilidade sobre o ensino primário e secundário com as precariedades que lhes eram peculiares. Ademais, no caso do RS, algumas cadeiras remanescentes das aulas régias que havia no interior

da província, foram transferidas para Porto Alegre⁴.

Não resta dúvida que, mormente no período “pós-revolucionário” há a consolidação de um sistema de ensino onde a instrução dos alunos para os exames preparatórios, exigidos para o ingresso nos cursos superiores, ficou circunscrita prioritariamente no âmbito da iniciativa privada. Tal circunstância ensejou o aparecimento de uma acirrada concorrência que pode ser facilmente identificada pela ocupação de espaço publicitário nos órgãos de imprensa da cidade.

Tal procedimento ocorria desde as aulas mais prosaicas até os colégios mais bem estruturados, onde se evidenciavam as características espaciais, os ambientes adequados, os professores competentes, os métodos de ensino, os regimes disciplinares, entre outras características institucionais.

De modo geral esta divulgação, tanto das aulas públicas como das particulares, estava mais associada à época de aberturas de matrículas e à de realização de exames e que, evidentemente, neste último caso associava-se à divulgação do bom desiderato do ano letivo. Um exemplo desta publicidade pode ser visto nas publicações no jornal *Diário do Rio Grande* em dezembro de 1848, o qual divulga a realização do exame de Geometria na aula avulsa que funcionava no Gabinete de Leitura. Na semana seguinte já constava no jornal os resultados do exame.

Foram aprovados nos exames de geometria os Srs. João Rosento e Phytagoras Thimoteo Nicmerohy plenamente; e os Srs. Maximo Gurmendez e Joaquim de Sousa Marsa, plenamente com louvor. Estas aprovações foram justas porém um tanto mais justas seriam (julgando-se pela figura que fizeram no anno lectivo), se houvesse uma para o ultimo que o pusesse acima de todos os outros em merecimento escolar (DIARIO DO RIO GRANDE, 28 de dezembro de 1848).

Avisos sobre o início do próximo ano letivo da aula de Geometria já eram publicados em dezembro do mesmo ano, informando aos interessados que procurassem o “lente”, ou seja, o professor responsável pela aula, na Rua do Rosário número 50 (DIARIO DO RIO GRANDE, 29 de dezembro de 1848). Também é possível perceber, no início de 1849, através dos anúncios publicados neste mesmo periódico, que existiam duas aulas públicas de Francês e Geografia que iniciariam seu ano letivo no dia 8 de janeiro do respectivo ano. Um dado a ser mencionado é que se trata do mesmo endereço

⁴ Sobre a constituição do ensino secundário no período imperial no Rio Grande do Sul, veja ARRIADA, 2011.

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

mencionado para a aula de Geometria, citada anteriormente (DIÁRIO, 2, 4 e 5 de janeiro de 1848), o Gabinete de Leitura. Novamente reitera-se a questão sobre os diferentes espaços que eram alugados para funcionarem como instituições educativas. Neste caso, três aulas avulsas diferentes aconteciam neste espaço.

Anúncios de instituições e professores particulares também são frequentes na cidade. O anunciante a seguir, não se identifica, mas faz um apelo direto aos pais que se preocupam com a educação dos seus filhos e se coloca da seguinte forma:

Uma pessoa habilitada para o ensino de primeiras letras, grammatica portugueza e latina, offerece n'esta cidade seu préstimo aos senhores pais de famílias que presam a educação de seus filhos, para effeito de que contarão com todo o desvelo e cuidado que estiver na parte do annunciante, e por de mais com o proveito do methodo, cujo emprego deve ser exercitado: na casa na Rua do Rosario nº 48 deverá ser procurado por quem de seu préstimo precisar (DIÁRIO DO RIO GRANDE, 9 de janeiro de 1849).

Nessa mesma perspectiva outro professor particular faz seu anúncio, sem identificar-se, para os interessados em línguas estrangeiras, mais especificamente, em francês e alemão. E se coloca à disposição dos interessados em aprender esses dois idiomas.

Uma pessoa completamente habilitada para ensinar estes dous idiomas faz saber ás pessoas que quizerem aproveitar-se de seu prestimo que mora na rua Direita n. 124, onde pode ser procurado: advertindo que terá toda a condescendencia com seus discipulos, e leccionará por preços muito commodos (DIÁRIO DO RIO GRANDE, 5 de setembro de 1849).

É possível notar que o ensino particular de língua estrangeira está registrado na história da educação da cidade do Rio Grande. A divulgação de um curso noturno de língua francesa recebe destaque nos anúncios do mês de setembro de 1850. É necessário apontar que também existe a oferta de aulas de língua Inglesa, mas mediante consulta com o professor, que prefere não se identificar.

Desde as 6 ½ ás 8 ½ da noite. Associação de um certo numero de estudantes cuja quota mensal é de 6\$000 rs. O professor principiará a leccionar do 1º de outubro em diante, não admittindo um só estudante que não se obrigue a freqüentar o curso por espaço de um anno. Não encarecendo o methodo que tem sempre seguido n'esta cidade, elle tem comtudo a gloria de haver leccionado bastante discipulos, cujo desenvolvimento foi sobejamente galardoado pelos pais ou correspondentes que lh'os tem confiado. Ensina também o inglez, porém particularmente e por preços razoáveis. Póde ser procurado no

Collegio de Instrucção Elementar Rio-Grandense, de que é director o Sr. José Hilário Teixeira Coelho de Miranda (DIARIO DO RIO GRANDE, 17 de setembro de 1850).

Outro professor, que também não se identifica, oferece aulas particulares dos idiomas francês e alemão para os interessados:

Uma pessoa completamente habilitada para ensinar estes dois idiomas faz saber ás pessoas que quizerem aproveitar-se de seu prestimo que mora na rua Direita n. 124, onde pode ser procurado: advertindo que terá toda a condescendencia com seus discipulos, e leccionará por preços muito commodos (DIARIO DO RIO GRANDE, 5 de setembro de 1849).

Ainda sobre o ensino privado masculino, encontram-se, já neste período no município, algumas instituições escolares que também funcionavam como pensionatos. Tal fenômeno caracteriza o município como um centro educacional com características regionais. Um exemplo encontrado foi a instituição particular do Padre Thomaz de Aquino de Las Casas, professor jubilado de uma das cadeiras de Latim da corte do Rio de Janeiro, que agora residia na cidade do Rio Grande. Oferecia em seu estabelecimento o ensino de primeiras letras, francês e latim, disciplina a qual possuía mais de 23 anos de experiência. A justificativa de um dos seus anúncios é justamente a troca de endereço para melhor servir e acomodar os pensionistas. O professor ainda especifica que:

Além dos três ramos de instrucção acima mencionados, recebem também os internos lições e explicações de geographia, esmerando-se o preceptor em empregar todos os seus cuidados e solicitudes para bem dirigir e felicitar essas tenras e delicadas plantas do jardim scientifico (DIARIO DO RIO GRANDE, 7 de março de 1849).

Outra instituição privada que se destaca no início da década de 1850 é o Collegio de Instrucção Primaria e Secundaria cujo diretor é o Professor José Antonio d'Andrade, com uma prática de sete anos de ensino. A instituição oferece aulas de primeiras letras compreendendo "Grammatica nacional, leitura, escripta, orthographia, contabilidade mercantil, doutrina christan, e etc.", no valor de 4 mil réis a disciplina. Aulas de Francês, compreendendo "Exercícios práticos das grammatica de Emilio de Sève e Noel et Chopsal, versão de Francez para o idioma nacional e vice versa e exercícios para desenvolvimento da conversação", no valor de 6 mil réis. E fornecerá também aulas de Inglês, compreendendo os mesmos métodos da língua Francesa

“porém com a Grammatica de Constancio”, no valor de 6 mil réis. O diretor informa que assim que ele conseguir maiores proporções, em seu estabelecimento de ensino, admitirá pensionistas e meios pensionistas (DIARIO DO RIO GRANDE, 27 de novembro de 1850). Suas aulas iniciam em 10 de fevereiro de 1851 e o ensino é organizado da seguinte forma:

De manhan – das 8 horas ás 9: exercícius de leitura; Das 9 ás 10: Grammatica nacional; Das 10 ás 11: Classe de francez e inglez; Das 11 ás 12: Escripta e exercicios calligraphicos; De tarde – Das 2 ás 3: Leitura; Das 3 ás 4: Arithmetica theorica ou exercícius para o desenvolvimento da contabilidade mercantil (DIARIO DO RIO GRANDE, 9 e 10 de março de 1851).

Neste anúncio observa-se que apesar dos colégios terem como objetivo preparar para os exames de preparatórios, há também a preocupação em atender demandas locais oriundas da existência de uma elite vinculada principalmente ao comércio que demandava quadros com formação específica como é o caso da “contabilidade mercantil”.

Através das publicações do jornal *Diario do Rio Grande*, também se percebe o interesse das livrarias da cidade em investir em material didático para os estudantes de primeiras letras. O anúncio com o título “INSTRUÇÃO” ilustra essa realidade:

Na loja de livros, rua da Praia n. 150 ha para vender as – Lições instructivas, hitorias Moraes e fabulosas, para uso da mocidade nas aulas de primeiras letras; - obra esta muito recommendavel por conter muitos actos de moralidade. Um folheto de 40 paginas por 200 reis (DIARIO DO RIO GRANDE, 10 de julho de 1849).

Percebe-se que se vai instalando no Brasil um processo de produção e circulação de material didático que já passa a constituir um montante significativo no fluxo comercial da nação. Esta mercantilização, sem dúvida, passará paulatinamente a nortear não somente o processo produtivo, mas também o pedagógico.

Considerações finais

Pelo exposto fica evidenciado que no período que se seguiu a Revolução Farroupilha houve seguramente a materialização de um modelo educacional no município do Rio Grande, o qual assentou as bases de um processo de modernização social consentâneo com o capitalismo mercantil que no mundo inteiro estava se tornando hegemônico. Isto pode ser observado pelo interesse da sociedade, representado principalmente pela Câmara Municipal

em propiciar, nas condições então vigentes, as melhores condições de obtenção de um nível educacional adequado. Obviamente que de forma hierarquizada onde apenas o ensino primário era acessível a todas as camadas da população, enquanto que o ensino secundário já se encaminhava para um processo de segregação social.

A cidade do Rio Grande constituiu sua economia baseada no comércio marítimo de exportação e importação, sendo muito influenciada pela presença do trabalho dos imigrantes estrangeiros no município (COPSTEIN, 1975). Tal fato reforça a necessidade de formações específicas para o mercado de trabalho local.

O ensino secundário riograndino se fortalece na medida em que a iniciativa privada prepondera sobre a iniciativa pública, fato que é perceptível no avultado número de anúncios presentes na imprensa de instituições de ensino secundário de caráter particular. Aulas, colégios, cursos são oferecidos em nível secundário a fim de suprir esta demanda local de avanço nos estudos, principalmente das classes mais abastadas que almejavam o ensino superior fora da província e também àqueles que almejavam se inserir no mercado de trabalho local, especificamente no comércio e para tanto, necessitavam de conhecimentos específicos em contabilidade, escrituração mercantil e línguas estrangeiras, por exemplo. É válido pontuar que esta expansão da iniciativa privada no ensino secundário, se deu 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.

Este texto teve como principal objetivo delinear outras perspectivas sobre a instrução no período imperial em uma das povoações mais antigas da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, e que ainda carece de estudos aprofundados sobre sua trajetória histórico-educativa.

Referências

ALVES, Francisco das Neves. 1848: a cidade do Rio Grande e o surgimento do Diário do Rio Grande. In: **A cidade do Rio Grande: estudos históricos**. Rio

"HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA"

Grande: Universidade do Rio Grande; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1995, p. 72-90.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

COPSTEIN, Raphael. O trabalho estrangeiro no município de Rio Grande. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, 4, p. 1-46, maio de 1975.

DARNTON, Robert. Primeiros passos para uma história da leitura. In: **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 168-201.

DIARIO DO RIO GRANDE, 1848, 1849, 1850, 1853, 1854. Rio Grande. Typographia de A.J.C. da Silva.

FIORAVANTE, Antonio A. C. Discurso na sessão de 13 de novembro de 1847. In: **Coletânea de discursos parlamentares da Assembléia legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul 1835/1889**. Porto Alegre, Assembléia Legislativa do Estado do RS, 1998.

GIOLO, Jaime. A Instrução. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tao; PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria. (Org.). **História Geral do Rio Grande do Sul - Império**. 1ed. Passo Fundo: Méritos, 2006, v. 2, p. 449-489.

RELATORIO da Instrução Pública Apresentado pelo diretor da instrução primaria da província o Dr. Luiz da Silva Flores. Porto Alegre, Typ. de Cláudio Dubreuil, 1847.

RELATÓRIO da Instrução Publica da província apresentado à presidência pelo /Dr. Cyro José Pedrosa. Porto Alegre, Typ. de F. Pomatelli, 1852.

SHAPOCHNIK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço da leitura. In: **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 229-243.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo; TAMBARA, Elomar. O Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande/RS: a gênese da Bibliotheca Rio Grandense (1846-1878). In: **Culturas e identidades do Rio Grande**. Rio Grande: Biblioteca Rio-Grandense, 2013, p. 365-393.

VINÃO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

A GÊNESE DO SISTEMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS (1770-1840)

Elomar Tambara
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
tambara@ufpel.edu.br

Eduardo Arriada
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
arriada@me.com

Vanessa Barrozo Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
vanessa.barrozo@ufrgs.br

Resumo: O presente trabalho visa apresentar alguns aspectos da gênese da instrução pública no Rio Grande do Sul, com ênfase no município do Rio Grande, a partir de documentos que se encontram preservados no Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CeDOC-CEIHE) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo principal deste artigo é abordar como se constituiu o sistema de ensino público da cidade, a partir de suas particularidades locais e regionais, tanto no período colonial como no início do período imperial, desta que é considerada uma das povoações mais antigas do estado.

Palavras-chave: História da Educação; Instrução Pública; Província de São Pedro do Rio Grande do Sul; Cidade do Rio Grande.

Introdução

Neste texto temos como objetivo principal analisar alguns aspectos relacionados à gênese do sistema de instrução pública implantado no município do Rio Grande. Com um caráter mais descritivo do que analítico temos a pretensão de oferecer informações e fontes não facilmente localizáveis, na área de história da educação, particularmente atinentes ao referido município.

O município do Rio Grande atrela-se à origem do processo de ocupação lusitana do território gaúcho. Apesar deste, ter-se iniciado bastante antes, sob o aspecto administrativo, é com a criação da freguesia que efetivamente este território passa a ter um vínculo mais formal com a estrutura organizativa do domínio colonial português. De modo que, 1737 pode ser considerado o marco

fundamental da fixação do domínio lusitano nesta região disputada com a coroa espanhola.

O lento, mas contínuo, desenvolvimento da região, é interrompido com a invasão de Ceballos em 1763¹ pois a aproximação do exército espanhol provocou uma dispersão da população beneficiando muitos outros núcleos populacionais, como a região de Pelotas e de Viamão. Sendo que a esta última freguesia foi transferida a capital da capitania pelo governador Ignácio Eloy de Madureira, status que o município do Rio Grande nunca mais recuperaria.

Os portugueses reconquistam-no em 1776, e a partir de então, se intensifica o processo de consolidação da urbanização da freguesia. A circunstância de ser o porto de escoamento e entrada dos produtos propiciou a materialização de uma classe mercantil de muita expressão. Além disso, particularmente, a partir da década seguinte, Rio Grande tornou-se o grande escoadouro da produção de charque da região. Estes aspectos contribuíram para concretizar a formação de um núcleo de poder vinculado aos grandes produtores rurais estabelecidos na região da Campanha.

Objetivamente, o texto abordará os primórdios da educação no Rio Grande do Sul, ainda no período colonial, depois adentrará no século XIX e nos primeiros movimentos em prol do ensino público na Província, finalizando com uma abordagem focada na cidade do Rio Grande e no desenvolvimento do sistema de instrução pública local.

Os primórdios do ensino no Rio Grande do Sul no período colonial e o caso do subsídio literário

No âmbito da história da educação, não se deve esquecer que se vivia o período das aulas régias. Tal sistema de ensino implantado por Pombal enfrentou dificuldades na sua instalação em muitas regiões do Império Colonial Português. A par disso, a região de Rio Grande de São Pedro, ficou alijada do principal mecanismo estimulador do sistema: o subsídio literário.

Este imposto instituído em 1772 determinava a cobrança do subsídio literário no Brasil e tinha por objetivo arrecadar recursos para remunerar os mestres de primeiras letras. Somente em 1813 o território do Rio Grande foi

¹ Sobre a invasão de Ceballos veja entre outros: **Devassa sobre a entrega da Villa do Rio Grande às tropas castelhanas – 1764**. Rio Grande: Bibliotheca Rio-Grandense, 1937.

"HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA"

contemplado com o mesmo, embora não tenha alterado significativamente o procedimento de instalação de aulas na província.

De qualquer forma, o processo de consolidação de um sistema público de ensino teve início com José Marcelino de Figueiredo quando governador da Capitania que transferiu da vila do Rio Grande, em 1778, para Porto Alegre, o professor Manoel Ximenes Xavier, o qual é identificado como o primeiro professor público. O mesmo havia obtido Provisão Régia para ensinar a ler, escrever e contar em 1770. Tendo em vista o período de ocupação da vila de Rio Grande fica a interrogação se o professor, desde então, exerceu sua atividade profissional na vila. Não obstante, há consenso de que este professor régio foi transferido de Rio Grande para Porto Alegre e de que foi um dos responsáveis pelo início da instrução primária na capital.

Em termos práticos, portanto, somente no final da década de 1770 quando ministravam aulas os professores Manoel Ximenes Xavier, Thomaz Luiz Osório, José da Silva Braga e Manoel da Silva Castro é que se inicia efetivamente o sistema de instrução primária no Rio Grande do Sul. Não se deve desconhecer o pioneirismo do município do Rio Grande também no ensino secundário, as ditas aulas régias como, por exemplo, a de Vitorino Pereira Coelho, ocupante da primeira cadeira de Gramática Latina criada no município em 1790 e que depois se transferiu para Porto Alegre. Schneider (1995, p. 15) indica que “[...] a primeira cadeira de Gramática Latina foi ocupada por Vitorino Pereira Coelho, em 1790, com o ordenado de 240 mil-réis anuais. Lecionou primeiramente em Rio Grande e depois em Porto Alegre”.

Quanto ao ensino público propriamente dito, isto é, custeado pelo estado, o mesmo somente teve início em 1778 com a criação do Colégio Servas de Maria, na Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos, destinado à educação das meninas filhas dos indígenas ali estabelecidas e para o qual foi nomeada como professora Georgina Rita Coelho de Mendonça. Ainda sobre o subsídio literário utilizado no período, vale destacar:

Nesse ano principiou a funcionar em Porto Alegre a aula pública do professor José Antonio da Silva Nunes, para ensinar, ler e contar e o catecismo. O ordenado era de 100\$000 por ano, pago pelo subsídio literário, da junta da Real Fazenda do Rio de Janeiro (DOCCA, 1954, p. 405).

A aplicabilidade deste subsídio é uma questão que necessita investigação mais detalhada, pois com esta informação de Souza Docca de certa forma, há contradição com a literatura sobre o tema que afirma sua não execução no Rio Grande do Sul. Destacamos que a expansão da rede escolar seria possível com o estabelecimento de um imposto – o subsídio literário – criado por lei em 10 de novembro de 1772, como anteriormente afirmado, e que determinava que fosse cobrado um real em cada arrátel de carne cortada nos açougues e 10 réis em cada canada de pinga destilada nos engenhos.

Embora houvesse a intencionalidade de financiar uma rede escolar, as questões que versavam sobre o controle, a administração e a vastidão do território brasileiro, dificultavam sobremaneira uma efetiva prática de arrecadação e possibilidade concreta de melhor remunerar os professores, como podemos verificar no ofício abaixo:

Em carta de 23 de janeiro deste ano, se recomendou ao Adjunto dessa Capitania toda a atividade na cobrança do Subsídio Literário, que é hoje um rendimento Real, ainda que com aplicação particular; o que já se havia ordenado em cartas de 28 de março de 1797, e 26 de junho de 1798, respondendo-se à de 29 de dezembro, em que o mesmo Adjunto deu parte do ténue rendimento, que resultou em mais de um ano: e porque o cofre está sem dinheiro, é indispensável recolher a ele todas as parcelas que se houverem cobrado: Ordena esta Junta a Vossa que formalize logo uma conta corrente de quanto tem vendido o dito subsídio desde que principiou a Administração pela Real Fazenda, e se tirou as Câmaras até ao presente; inquirindo-se das Câmaras, se há alguma parcela por cobrar na mesma conta se deverá declarar a saída que tem tido as adições cobradas, remetendo-se a essa Junta o que estiver em cofre; e participando-se o apreço porque se avalia o dito rendimento em toda essa Capitania, e se há quem ofereça para proceder à arrematação. Em tudo o sobredito espera esta Junta de vossa a maior brevidade. Interino Antônio José de Oliveira, Provedor Interino da Real Fazenda do Rio Grande. 25 de setembro de 1799 (Manuscrito 1, 1799)².

Em princípio pode-se deduzir que havia dificuldade em encontrar um arrematante para cobrar este imposto na Capitania. Aspecto este, que deve ter ocasionado a ausência da aplicabilidade do mesmo. Nessa perspectiva, é ainda no século XIX que se percebe os primeiros movimentos de criação de um sistema de instrução pública no Rio Grande do Sul, aspectos que serão abordados a seguir.

² Todos os manuscritos citados neste trabalho pertencem ao acervo CeDOC (Centro de documentação) vinculado ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) da FaE/UFPel e em breve estarão disponíveis para consulta local.

O início da estruturação do ensino público no Rio Grande do Sul

No início do século XIX, o primeiro movimento mais significativo efetuado em termos de instrução pública no Rio Grande do Sul ocorreu com o governador Paula Gama que, em 1803, elaborou um projeto para retirá-lo “do obscurantismo educacional” em que se encontrava apresentando-o ao Conselho Ultramarino. Estabelecia a criação de três aulas de ensino fundamental e uma de Gramática Latina, uma de Gramática Portuguesa e Francesa, uma de Filosofia Racional e Moral, e uma de primeiros elementos de Geometria e Trigonometria, além da criação de um imposto que sustentaria tal organização. Pondera o governador:

Pois que o estudo das primeiras Letras é indispensável ao homem de qualquer estado ou condição, por isso se criará uma Escola de Ler, e Escrever e Contar em cada uma das três povoações principais: Porto Alegre, Rio Grande e Rio Pardo, cujos Mestres, dotados de uma boa moral e probidade, tenham todos os requisitos para desempenhar o ensino destes conhecimentos elementares, vencendo cada um de ordenado anual duzentos mil reis (TAMBARA & MARCOLA, 2010, P. 280).

É preciso ter presente que a criação de aulas e seu provimento dependiam do governador, a quem cabia promover o concurso e também deviam ser confirmados pela Mesa do Desembargo do Paço, a quem competia fazer o pagamento dos professores e de outros ônus inerentes ao funcionamento das mesmas. Na prática, a ingerência da província na área da educação apenas aumentou na segunda metade da década de 1830 e, no caso do Rio Grande do Sul, ficou comprometida pela deflagração da Revolução Farroupilha em 1835.

Dessa forma, a estruturação de um sistema de ensino para a província estava eivada de dificuldades. A consolidação do sistema educacional de ensino primário público tem um marco importante com a Resolução Régia de 14 de janeiro de 1820 que criou as primeiras escolas de ler, escrever e contar em Porto Alegre, Santo Antonio da Patrulha, Bom Jesus do Triunfo, Rio Grande e Pelotas (ARRIADA; TAMBARA, 2005). Entretanto, apenas uma destas aulas foi provida em função de dificuldades que se tornaram corriqueiras por todo o período imperial. Dentre elas, a ausência de interessados particularmente devido à baixa remuneração.

Em 7 de fevereiro de 1820, na administração de José de Castelo

Branco, futuro Conde da Figueira, houve a criação das primeiras cadeiras para a Província. As aulas de primeiras letras localizaram-se nas seguintes localidades: Capital de Porto Alegre, Vila do Rio Grande, Vila do Rio Pardo, Vila de Santo Antônio, Freguesia de S. Francisco de Paula (futura Pelotas), Vila da Cachoeira e Freguesia do Triunfo. Por sua vez, as aulas maiores estavam assim constituídas: na Capital de Porto Alegre: Gramática Latina; Filosofia Racional e Moral; Retórica; Aritmética, álgebra, geometria e trigonometria; Rio Grande: Gramática Latina; e Rio Pardo: Gramática Latina (ARRIADA; VALLE, 2010, p. 42).

O último lustro da década de 1820 caracteriza-se pelo forte investimento estatal no estímulo ao uso do método de ensino mútuo (Lancasteriano³) como o elixir necessário para revigorar o sistema de ensino tão combalido. Neste sentido, em 1825, Antonio Álvares Pereira Coruja foi enviado pelo governo provincial gaúcho ao Rio de Janeiro para aprimorar-se nas práticas e estratégias e, por decorrência, em 1827, foi nomeado professor de primeiras letras (ARRIADA, 2011). Neste mesmo ano, publica-se a primeira lei geral de educação⁴ para o Brasil que preconiza a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares de maior densidade populacional e oficializa o método lancasteriano.

No início da década de 1830 havia um entusiasmo em relação ao progresso da instrução pública na província. Existia a expectativa da instalação de 28 cadeiras de primeiras letras que “o Conselho Administrativo propoz antes da instalação do Conselho Geral, para diferentes lugares da Província com ordenados proporcionados às localidades em conformidade da lei.” (RELATÓRIO, 1830, p. 69). O Presidente da província Caetano Maria Lopes Gama de forma otimista afirmava ainda “[...] eu espero que em pouco tempo a província gozará desses benéficos estabelecimentos, assim como das Escolas de meninas” (Idem).

Entretanto, chama atenção a ineficiência administrativa da Província quanto ao provimento das aulas públicas, pois em 1831 segundo o presidente Manuel Antonio Galvão, apesar de haver 9 aulas criadas, apenas uma estava

³ O método lancasteriano se caracteriza por ser uma estratégia pedagógica que dividia a responsabilidade do ensino entre a figura do professor e a figura do monitor, os quais ensinavam a um grande grupo de alunos (BASTOS, 2005).

⁴ Sobre esta lei veja: TAMBARA, ARRIADA, 2005.

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”

provida. Em seu relatório aponta as dificuldades em prover as aulas, e apela “á vocação particular que requer o magisterio” e ainda atribui às Câmaras Municipais o papel de coadjuvar o Conselho Administrativo no sentido de remover os inconvenientes que inibem o preenchimento dos postos de professores⁵. Parece que os esforços do governador obtiveram frutos, pois afirmava em seu relatório do ano seguinte:

Se no ano passado tive o desdém de anunciar que havia huma só escola de primeiras letras, hoje posso certificar-vos que alem de huma escola de meninas conta a Província mais seis” (Relatório, 1832, p.92) distribuídas da seguinte maneira: em Porto alegre uma de meninas e as de meninos em Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande, Rio Pardo, Cachoeira, Triunfo, Santo Antonio. Relevando, a escola de Gravataí, é 1832 que marca o início do ensino público para o sexo feminino na província⁶ (Idem).

A lei de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, por alterar a constituição de 1824, entre diversas medidas, determinava em seu art. 10º a competência das Assembleias, sendo que em seu inciso segundo era autorizado legislar:

[...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 11).

Estabelecia-se, desse modo, uma dualidade de competências, permitindo na prática o surgimento de dois sistemas educacionais: o provincial e o controlado pela Corte. Essa realidade marcou profundamente o contexto educacional na Província. Este progresso lento e gradual da estrutura de instrução pública pode ser noticiado em 1835 pelo governador Antonio Rodrigues Fernandes Braga quando apregoa a existência de quarenta e quatro aulas de primeiras letras criadas, embora ainda aponte que muitas delas estão ainda vagas. As soluções apontadas são: a criação de uma escola normal de ensino mútuo, e a correção da desídia das Câmaras Municipais em relação ao seu papel de fiscalização.

Além de diminuto numero de aulas em exercício, acresce ainda que a maioria dos professores, ou por ineptos ou por omissos, não

⁵ Chama atenção que o presidente atribui a crise da província particularmente a organização do exército, particularmente decorrente do conflito com a província Cisplatina e que implicava em “uma dívida militar da província proveniente de soldos, gratificações, fardamentos e forragens desde 1827 à 1830 orça em R\$ 360.000\$000” (RELATÓRIO, 1831, p. 75).

⁶ Segundo Rosa (1949, p. 178): “O Rio Grande do Sul creava a primeira aula do sexo feminino em 25 de Outubro de 1831”.

cumprem, como devem, as suas obrigações, e as Câmaras, às quaes toca vellar sobre a assiduidade e comportamento dos mestres, tem quase todas em abandono esta importante parte de seus deveres (RELATÓRIO, 1835, p. 109).

No município do Rio Grande, no início do século XIX consolida-se o processo de desenvolvimento urbano quando a freguesia obteve pela segunda vez as prerrogativas de vila, por alvará de 27 de abril de 1809, igualmente com Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antonio da Patrulha (WILLALDINO, 1959). Ao longo das primeiras décadas do século em questão, a cidade buscará estruturar o sistema de ensino local alicerçado pela legislação provincial e imperial do período.

O município do Rio Grande e sua organização escolar

No início do século XIX, o município do Rio Grande compreendia o território dos seguintes atuais municípios: Rio Grande, Arroio Grande, Bagé, Canguçu, Herval, Jaguarão, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santa Vitória do Palmar, São José do Norte, São Lourenço⁷. A compreensão da abrangência é importante, pois, direta ou indiretamente, todo este território estava vinculado à jurisdição da Câmara Municipal do Rio Grande. Ao final do século XIX, o município contava quatro distritos administrativos, a saber: 1º Rio Grande, criado por provisão de 6 de agosto de 1737; 2º Mangueira, criado por Ato Municipal nº 76, de 9 de dezembro de 1896; 3º Povo Novo, por lei provincial nº 35, de 6 maio de 1846; 4º Tahym, por decreto de 26 de julho de 1832.

É notável que na década de 1830, o município do Rio Grande já apresentasse um sistema de ensino relativamente estruturado. Note-se que a primeira lei que efetivamente regulamentou a instrução no império brasileiro, é a de 1827. Desse modo deve-se relativizar o progresso de expansão do sistema de ensino, particularmente em uma região tão distante da Corte.

Apesar de centralizado, o sistema estava alicerçado na atuação e, particularmente, na fiscalização das Câmaras Municipais de vereadores. No caso do Rio Grande, as demandas eram muitas e num território extenso como era o da Capitania do Rio Grande de São Pedro nesta época, sua equalização

⁷ Desmembrados no período imperial: Arroio Grande, 24/03/1873; Bagé, 05/06/1846; Canguçu, 28/01/1857; Erval, 20/05/1881; Jaguarão, 06/07/1932; Pinheiro Machado, 02/05/1878; Pelotas, 07/12/1830; Piratini, 15/12/1830; Santa Vitória do Palmar, 30/10/1872; São José do Norte, 25/10/1831; São Lourenço do Sul, 26/04/1884 (COSTA E SILVA, 1968, p. 62-67).

era difícil. Assim, por exemplo, em 1830, o fiscal da Freguesia do Herval M. Madruga de Bittencourt oficia a Câmara levando ao conhecimento da mesma “que sofre esta Freguesia de um Mestre de primeiras letras que ensine com método pois que uma grande parte dos meninos ficam sem aprender devido a longitude das povoações em que haja mestre capaz” (Manuscrito 2, 1830).

É significativo compreender que no início do século XIX havia um processo de estruturação social, que ao lado da consolidação de uma classe mercantil emergente existia também uma miséria muito significativa que podia ser visualizada, por exemplo, pela dimensão com que se revestia à época a “roda dos expostos”⁸. Estas crianças, de modo geral, ficavam sob os cuidados da Câmara da Municipalidade, inclusive, no que tange a sua educação. Como expõe ao presidente da câmara do Rio Grande o fiscal José da Costa Gularte em 11 de janeiro de 1830: “Os expostos que por determinação da Câmara estão aprendendo as primeiras Letras, vão aproveitando vantajosamente as lições que lhes são dadas” (MANUSCRITO 3, 1830).

Segundo Schneider (1995) em 1831 era provida a 1ª aula para meninos no município do Rio Grande:

O padre Bernardo Jozé Viegas candidatou-se à cadeira de primeiras letras da vila do Rio Grande para nela estabelecer o método do ensino mútuo, recomendado no artigo 4º, da lei de 15 de outubro de 1827. Sendo o padre cidadão de boa conduta, possuidor dos conhecimentos exigidos em lei, gozando de seus direitos políticos e civis, prestou exames e foi aprovado. Passou-se-lhe provimento em 23 de março de 1831 (SCHNEIDER, 1995, p.33).

Chama atenção que, já no início da concretização do sistema de ensino, o mesmo baseou-se fortemente na atuação dos inspetores das aulas de instrução que fiscalizavam tanto as aulas públicas como as particulares, perscrutando o grau de adiantamento dos alunos e, de modo geral, a atuação dos respectivos professores como podemos apreender do seguinte ofício:

Tendo recebido hontem hum officio desta Câmara com data de 28 do mez pretérito no qual se me comunica em sessão de 9 do dito mez. V.V S.S. me incubirão d’inspecionar as aulas d’instrução publicas desta vila, o estado d’adiantamento dos alumnos e seu numero, bem como se os professores prestão o necessário disvello pra o progresso dos seus discípulos, e sua morrigeriação; Venho participar a VVSS

⁸ A roda dos expostos ficava localizada nas Santas Casas de Misericórdia, as quais eram responsáveis por acolher crianças abandonadas pela família. Segundo Torres (2006, p. 108) “No Rio Grande do Sul, a Casa da Roda foi instituída pela Lei Provincial n.º 9, de 22 de novembro de 1837, funcionando inicialmente na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Em 1843, a Santa Casa de Misericórdia da cidade do Rio Grande passa a prestar esse serviço”.

que para cumprir com o que me ordenas he mister que a Câmara me informe se as aulas particulares que existem nesta villa, estão sujeitas a inspeção como aquellas que estão a cargo do Thesouro Publico. Rio Grande 1 de Agosto de 1835. Ilmo sr. Presidente da Câmara e demais veriadores. Joaquim Francisco dos Santos Abreu (MANUSCRITO 4, 1835).

Em termos práticos revela-se que o poder de fiscalização dos inspetores escolares era muito grande, e que interferia diretamente tanto na vida pessoal como na rotina profissional dos professores. Frequentemente havia solicitação da Câmara no sentido de que os inspetores atestassem a efetiva assiduidade do professor em sala de aula como também a frequência e aproveitamento dos alunos.

Um exemplo desta situação pode ser observado quando o fiscal Manuel Roiz Nunes, em resposta a um questionamento do professor da aula de Latim do município do Rio Grande, Isidoro Jose Lopes, para o qual havia sido negada a averbação indispensável para com ela poder obter o pagamento, reafirma:

É verdade que duvidei, ou para melhor dizer recusei passar a atestação referida, por não querer comprometer a minha consciência, isto é, por não querer atestar que o mencionado professor se achava em exercício da Aula de Latim, quando segundo me consta, como ele confessa não tem alunos. Obrar o contrário seria manifesta falta de zelo pelo bem publico. Para autenticar esta verdade junto officio que aquele professor me dirigiu, de VVSSas por isso, a despeito das minhas observações, justiça da opposição que fiz, resolverem que eu passe a requerida atestação afim o cumprirei, dando desta arte uma prova de que não nutro contra o predito professor a mínima odiosidade ou prevenção, e que somente cioso pelo emprego que VVSs me confiaram é que fiz tal recusação. Deus Guarde VV SS Rio Grande 11 de Agosto 1838. Ilmo. Snr presidente e mais vereadores da câmara municipal. Manuel Roiz Nunes Fiscal (MANUSCRITO 5, 1838).

Este controle da Câmara também estava vinculado à sua atribuição em prover as respectivas aulas, tanto do espaço físico da mesma, como também dos diversos utensílios necessários para o seu funcionamento.

Imo Sr. V.S. verá importar em Rs 210\$360 os utensílios que sob ordem do Exmo. Pres. Da Província mandou providenciar, para a Aula de meninos desta cidade, pondero a v.S. que não comprei os livros para a Leitura, por não haver. D.G V.S. R. Grd 2 de out. de 1835. Ilmo Sr. Antonio José Afonço, Presidente da Câmara. Carlos Antonio da Silva Lopes, Procurador da Câmara (MANUSCRITO 6, 1835).

Há de certa forma, uma vigilância bastante efetiva sobre a prática profissional dos professores, e que pode facilmente ser percebida compulsando a documentação de época, e sobre os quais apesar dos percalços típicos do período como baixos salários, precárias instalações, ausência de utensílios

indispensáveis ao bom funcionamento da aula, entre outros, instalava-se forte controle no sentido de efetivamente desempenharem com sucesso seu magistério.

Ademais, em termos burocrático-administrativo há uma capilaridade no processo de fiscalização que vai de um pólo por vezes colocado em uma freguesia longínqua, passando pela Câmara de Vereadores, pela Secretaria de Instrução Pública Provincial e, por fim, no outro polo, o Ministério da Corte encarregado desta função. Este processo pode ser dimensionado em seu primeiro polo, por exemplo, com a inspeção efetuada pelo fiscal Vicente Francisco Botelho nas aulas do distrito do Povo Novo em 1834:

Atento ao ofício de V. S. datado de 20 de dezembro próximo passado, cumpre-me informar a essa Câmara sobre os esclarecimento que me são requisitados tendentes as aulas deste distrito que presentemente se acham estabelecidas duas particulares de primeiras letras, sem provimento e com o vencimento mensal de seiscentos e quarenta reis, contendo uma seis alunos encarregados a Serafim dos Anjos Freire e a outra com quatorze à João José Alves Ramos, inclusive três meninas, sendo esta instalada em Agosto de 1830 e da qual tem saído alguns discípulos com suficiente aplicação e àquela 7 fevereiro de 1833 as quais não tem profesdio por causa da escassez dos... moradores, e não julgo haver nelas necessidade de reforma pois estou capacitado do bom método do ensino em ditas escolas. Deus Guarde a V. S. Povo Novo 2 de Janeiro de 1834. Ilmo Snr Anacleto José de Medeiros, Presidente. Vicente Francisco Botelho, Fiscal (MANUSCRITO 7, 1834).

No segundo polo, podemos ver como o sistema se estruturava de tal forma que o secretário provincial requisitava os dados para poder prestar contas ao governo imperial. Não se deve esquecer que estávamos sob a vigência da lei de 1827 e que o Ato Adicional, promulgado em 1834 ainda não havia provocado as alterações que a atribuição às províncias do poder de administrar os sistemas de ensino iria provocar.

Em ofício datado de 10 de Dezembro de 1833 pode-se perceber o interesse em se fazer um censo que permitisse uma melhor compreensão do estado das escolas tanto públicas como particulares como também do número de alunos, as vacâncias e os métodos aplicados caracterizando vantagens e desvantagens dos mesmos.

Para poder satisfazer à disposição do aviso junto por copia, que me foi expedido pela secretaria de Estado dos Negócios do Império, cumpre que V. Mercês remetam a esta presidência até o dia 15 de Janeiro de 1834, informação circunstanciada das escolas, e estabelecimentos de ensino que há nesse município, Nacionais, ou particulares, com declaração do método aplicado e suas vantagens

ou desvantagens, numero de alunos, quais as escolas públicas providas e por prover, seus ordenados, e reformas que julgam deverem sofrer. Deus Guarde a V. Mces. Porto Alegre, 10 de Dezembro de 1833 José Mariani. Snr presidente e mais vereadores da Câmara municipal da vila de Piratinim (MANUSCRITO 8, 1833).

Junto à cópia deste ofício encontrasse o seguinte documento:

Ilmo Exm. Snr. Sendo a instrução publica a mais sólida base dos governos livres e a mola, que mais influe na prosperidade das Nações, e cumprindo por isso entrar no conhecimento do estado dela entre nós, a fim de ser melhorada nos termos possíveis. Manda a Regência em nome do Imperador o Senhor Dom Pedro Segundo, que V. Exa. Remeta até o fim de Fevereiro futuro um Relatório circunstanciado a semelhante respeito, declarando qual o numero e localidade das Escolas de Primeiras Letras, que há em cada Município dessa Província, com distinção das Nacionais, e particulares, de meninos e meninas, pelo método Lancasteriano, ou individual, qual o numero de alunos de cada uma, vantagens, e desvantagens, que tem resultado de um, e outro método, quais das Escolas Publicas se acham providas, e por prover; quais os seu ordenados; quais destas estão, ou não aprovadas, e quais finalmente as reformas, que julga deverem sofrer. O que V. Exa. Praticará também a cerca das mais Escolas e Estabelecimentos de ensino, na parte, que lhes for aplicável. Deus Guarde a V. Exa. Palácio do Rio de Janeiro em 8 de Novembro de 1833 – Antonio Pinto Chichorro da Gama – Snr. Manoel Antonio Galvão - cumpra-se, e registre-se Porto Alegre 6 de Dezembro de 1833 - Mariani. Está conforme. No impedimento do Secretario da Presidência. O official Candido José de Souza (MANUSCRITO 9, 1833).

Esta troca de ofícios revela, entre outros aspectos, como a máquina administrativa imperial era relativamente rápida, pois um ofício assinado em 8 de novembro, no paço imperial, em dois meses já havia tramitado nas diversas instâncias chegando à escola.

Igualmente, estes relatórios de inspeção constituem-se em documentos reveladores da situação do sistema escolar no período em análise. Em 1835, Joaquim Francisco dos Santos Abreu foi encarregado pela Câmara de Vereadores do município do Rio Grande de inspecionar o estado das aulas públicas e particulares de instrução primária da cidade. O relatório apresentado em 27 de agosto de 1835 elucida com pormenores bastante interessantes a real situação do ensino naquele ano. Desde logo o inspetor reclama dos escassos dados de que dispôs e chama a atenção da “pouca pratica dos Professores no methodo facilimo com que Nações cultas costumão encaminhar os meninos para o estado da perfeição social” (MANUSCRITO 10, 1835). Esta nomeação ao Método Facílmo chama atenção e denota o grau de atualização do fiscal com os modernos procedimentos de ensino-aprendizagem. Note que,

o mais conhecido deles, elaborado por Achilles Monteverde tem sua primeira edição no ano de 1836, em Portugal. Segundo, Joaquim Francisco dos Santos Abreu:

Três aulas Publicas existem n'esta Cidade, e cinco particulares; a saber as três, são duas de meninos, uma de meninas, as cinco, três de meninos e duas de meninas; contando todas estas aulas, o numero de 120 alumnos, e 73 alumnas, no total 193, não incluindo os muitos que recebem a instrução d'alguns dos Professores em casa de seus pais. As três aulas Nacionaes tem como Professores os Senres João A. de Souza, Izidoro José Lopes a adma. D. Catharina Lopes de Lião e as Particulares os Snrs Izidoro José Lopes, João Alg de Souza Luiz Antonio Pereira da Costa e sua Mulher D. Maria Luiza do Nascimento e D. Alexandrina Caetana da Silva (MANUSCRITO 10, 1835).

Estes professores públicos de primeiras letras candidataram-se a estas aulas vagas e foram providas de suas aulas ao final de 1834. O professor João Álvares de Souza, obteve provisão em 15 de dezembro de 1834. É provável que substituindo ao professor Frederico Augusto do Amaral Sarmiento que concorrera à cadeira de primeiras letras, tendo obtido provisão em 2 de julho de 1834. A professora Catharina Lopes de Leão candidatou-se à cadeira de primeiras letras e obteve provisão em 30 de junho de 1834.

Este relatório analisa os métodos e os conteúdos trabalhados pelos professores assim “O Sr. Souza tem 52 alumnos; não segue Verdadeiramente o systema de Lancaster, e não ensina Grammatica Portuguesa nem Geometria, pretextando falta de utensílios necessários que diz, ter reclamado, e que não lhe tem si satisfeito” (MANUSCRITO 10) Possivelmente o professor refere-se à ausência de manuais e compêndios que embasem este ensino.

É curiosa a solicitação que o fiscal faz em termos de aprimoramento das instalações físicas da aula: “Permitti, Snrs eu recomende a esta Câmara que apreze a reclamar as providencias, para que esta aula seja provida de certos commodos que são indispensáveis para satisfazer as precisoens da vida, porque d'alguma forma, a sua falta relaxa o pudor d'estes jovens” (MANUSCRITO 10)

O professor Izidoro conta em sua Aula de Latim com cinco alunos e um em História⁹. Observa-se que na prática esta aula não é de primeiras letras.

⁹ Chama atenção o fato de somente aparecer o professor Isidoro Jose Lopes como professor de Latim, o mesmo havia prestado exame perante o padre Thomé Luiz de Souza e do professor Antonio Alvares Pereira Coruja e obtendo provisão em 9 de maio de 1835 e não aparecer o prof. Gustavo José Cavalcante D'Albuquerque e Aragão que obteve provisão em 8 de maio de 1835 para a cadeira de Gramática Latina da Vila do Rio Grande.

Posteriormente o fiscal questiona o fato do mesmo ter junto da aula de Latim 20 alunos de primeiras letras “dos quaes 10 em grammatica portuguesa e em arithmetica, não segue o systema de Lancaster, mas somos de opinião não ser prejudicial aos alumnos o methodo de que ora segue” (MANUSCRITO 10, 1835).

A seguir o fiscal passa a questionar o fato de o professor Izidoro, mestre da cadeira de Latim, paga pelo Tesouro, admitir outro ensino naquelas horas dedicadas “ao estudo dos alumnos da Nação”. Segundo o mesmo, em sua opinião “era incompatível acharem-se reunidas estas duas Aulas, não só por serem as matérias diversas, como pelo estorvo que pode causar aos alumnos em seus trabalhos” (MANUSCRITO 10, 1835). Até que ponto esta era uma prática rotineira é difícil de afirmar, mesmo porque neste mesmo relatório nada consta em relação ao professor Souza que também lecionava tanto na escola pública como na particular, mas que o fazia, provavelmente, em turnos distintos.

A professora Catarina Lopes de Leão é a única que, segundo o fiscal, utiliza o método indicado pela legislação, destacando que o “methodo d’esta professora aproxima-se ao de Lancaster” (MANUSCRITO 10, 1835). Com 54 alunas esta professora contava com algumas em Gramática portuguesa e outras em Aritmética. De modo que, para ele, a “professora desempenha de uma maneira satisfatoria as obrigações que lhe são impostas” faz esta avaliação apesar de reconhecer que as alunas “cosem e bordam sofrivelmente” (MANUSCRITO 10, 1835). Observe que o ponto de inflexão do fiscal era a passagem para o ensino da Gramática portuguesa e Aritmética.

Segundo o fiscal, em todas as outras aulas, aluno algum teria atingido este estágio. Em geral, as aulas de primeiras letras restringiam-se a ensinar a ler e escrever e as quatro operações. Chama atenção a perspectiva que aparece no relatório, particularmente em relação à educação das meninas, em análise do trabalho da professora Maria Luisa do Nascimento, no qual encerra dizendo “mostra zelo e docilidade para o ensino, e he d’esperar que a sociedade veja um dia em seu seio belas matronas educadas por ela” (MANUSCRITO 10, 1835).

Por fim, é notável o apelo cáustico com que o fiscal encerra seu relatório solicitando à câmara posicionamento quanto à necessidade de coibir o uso da palmatória como instrumento corriqueiro de uso dos professores. Esta atitude é admirável, pois estamos nos referindo a práticas educativas do início do século XIX, quando a palmatória era habitualmente utilizada em sala de aula. Como veremos a seguir a posição de Joaquim Francisco dos Santos Abreu, apesar de revelar uma percepção pedagógica bastante coerente, estava muito à frente de seu tempo, pois este expediente “pedagógico” perdurou ainda por mais de um século. Eis o seu posicionamento:

Agora he necessário, Snres, q'eu com dor declare a esta Câmara, q' alguns dos atuaes Proffesores das aulas em despeito das leis e costumes ainda são castigar com instrumento próprios somentes dos séculos em que os homens vivião debaixo do mais cruel tirânico. Como he possível Senrs, q'u menino em tenra idade possa soffrer os tormentos q' causão uma palmatória? Acaso seremos brutos? ou homens dotados de razão e sentimentos nobres? He assim q' se deve principiari a educar a mocidade ? Não. Pelo contrário a docilidade e brandura que nos he própria, nos ensina q' outros devem ser os castigos dos nossos innocentes concidadoens. Esses meninos q' hoje nós olhamos com indiferença hão de ser u' dia os cidadoens q' com honra e nobresa d'alma defenderão o Throno do Sr. D. Pedro 2º, a Constituição e os indisputáveis direitos do Povo Brasileiro. E como d'esde a infância seus maiores querem exercer sobre elles o mais brutal despotismo? Em uma palavra, eu peço a Câmara que de u'a vez acabe com o uso de tão vil instrumento, de que tanto abusão para satisfazer paixoens particulares. A razão assim o aconselha, a civilização o requer (MANUSCRITO 10, 1835).

Aparentemente a Câmara fez ouvidos moucos à ponderação do fiscal. Mesmo porque era recorrente a aceitação do uso da palmatória e de outros mecanismos persuasórios de adequação comportamental em sala de aula. Esta compreensão pode ser apreendida pela Lei de Instrução Pública de dezembro de 1837 promulgada na cidade do Rio Grande pelo presidente da província Antonio Elzeario de Miranda e Brito que, apesar de ser praticamente uma cópia da elaborada por Paulino José Soares de Sousa para a Província do Rio de Janeiro em janeiro do mesmo ano, incluiu ao final o art. 28: “Os professores e professoras poderão castigar moderadamente os seus discípulos, se as penas moraes forem ineficazes” (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 19).

Deve-se lembrar que o decênio da Revolução Farroupilha não poucos incômodos ocasionou ao bom andamento da máquina pública. Isto em ambos os lados beligerantes. No caso, do município do Rio Grande embora este

nunca tenha caído em mãos dos rebeldes, por evidente, teve percalços em sua organização administrativa e política¹⁰.

Entretanto, não houve problemas de ordem de continuidade que direta ou indiretamente emperrasse o sistema de ensino vigente. Isto pode ser percebido, por exemplo, pelo ofício que o professor Francisco de Paula Soares envia ao Presidente da Câmara do município do Rio Grande solicitando uma casa própria para estabelecer a escola pública em 11 de janeiro de 1841. Este documento evidencia a vigência do sistema em que cabia à Câmara providenciar o aluguel dos prédios destinados às aulas de primeiras letras. Tal situação se manteve vigente por todo o século XIX. Não se pode esquecer que as primeiras ordenações que regulam o ensino na Província do Rio Grande do Sul são justamente deste período: a Lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837 e o Regulamento da Instrução Pública de 1842¹¹.

É incontestável que, neste momento, as atenções do aparelho administrativo da província voltavam-se prioritariamente ao esforço de guerra e, em decorrência, negligenciava outros setores, entre os quais a área da instrução pública. Além da prioridade orçamentária estar voltada para o embate militar, os cofres públicos estavam exauridos por uma arrecadação bastante diminuída. Advertimos novamente que com o Ato Adicional de 1834, a atribuição na manutenção das escolas era da esfera provincial.

Não se deve desprezar, portanto, o esforço decorrente por estas duas leis no sentido de organizar a instrução pública no Rio Grande do Sul em tais circunstâncias. Em verdade a lei de 1837, como comentado acima, é uma adaptação, quase que uma cópia, da lei elaborada por Paulino José Soares de Sousa para a Província do Rio de Janeiro no mesmo ano. Esta lei estipulava em seu artigo primeiro que:

As escolas públicas de Instrução primária compreendem as três seguintes classes de ensino:

1ª – leitura e escrita; as quatro operações de aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais e proporções; princípios de moral cristã e da religião do estado, e a gramática nacional;

2ª - noções gerais de geometria teórica e prática;

3ª - elementos de geografia, francês e desenho (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 15).

¹⁰ Tendo em vista este aspecto nos abstermos de comentar as realizações farroupilhas na área da educação e do ensino nas áreas sob seu domínio, mas que foram muito significativas.

¹¹ Sobre esta Lei consulte: ARRIADA, TAMBARA, 2004.

"HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 20 ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA"

Um aspecto relevante desta lei, particularmente em uma região como a do município do Rio Grande onde havia parcela significativa de escravos, era a exclusão que a mesma determinava aos africanos e afro-descendentes quando estabelecia que eram proibidos de frequentar as escolas públicas: “Os escravos e pretos, ainda que sejam livres e libertos” (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 16). Outro componente discriminatório reforçado nesta lei é a diferença curricular entre o conteúdo das aulas de meninos e as de meninas. A diferença se dava pela substituição de “decimais e proporções” pelo conteúdo exclusivo das aulas de meninas onde era ensinado: “cozer, bordar e os mais misteres próprios da educação domestica” (ARRIADA, TAMBARA, 2004).

No intuito de tornar mais atraentes a provisão das cadeiras de primeiras letras a lei estipulava que o emprego de professor era de serventia vitalícia, e somente nos casos previstos em lei podia, o mesmo, perder seu emprego. Além disso, o professor com 25 anos de serviço efetivo seria jubilado, podendo, caso continuasse na docência, acrescer 300\$000 anuais aos 600\$000 que recebia. A lei também previa que caberia ao governo provincial prover as aulas de móveis e utensílios necessários como compêndios, abecedários, lousas, tinteiros, cadernos, penas, entre outros materiais.

Não resta dúvida de que uma fonte importante para a compreensão da constituição e do funcionamento das aulas de ensino primário, particularmente no período imperial, são as “relações dos utencilios existentes nas respectivas aulas”. Evidentemente estas relações não contêm a totalidade dos mesmos, pois muitos utensílios utilizados rotineiramente podiam não fazer parte das aulas. Mesmo assim, essas relações constituem-se em preciosos indicadores dos elementos que conformam a cultura material escolar das aulas e conseqüentemente iluminam a compreensão dos processos escolares utilizados. Neste trabalho esta é uma fonte privilegiada e com a qual pretendemos, repetidas vezes, corroborar nossas análises.

De modo geral estas relações eram elaboradas tanto por ocasião do afastamento do professor da aula que estava sob seu encargo como quando a assumia como professor. Este ritual parece que implicava em uma responsabilidade bastante cobrada pelas autoridades.

Quando, em julho de 1838, a professora Bernarda de Silva José Peixoto assumiu a docência da escola de primeiras letras para meninas da cidade do Rio Grande, o Juiz municipal transferiu para seu encargo os seguintes itens.

Relação dos utensílios, que recebi pertencentes à Escola Publica de 1^{as} letras de meninas desta Cidade, as quais me foram entregues por ordem do Sr. Juiz Municipal no dia 8 do corrente mês: Onze exemplares; Uma mesa; Cinco escrivaninhas; Três bancos; Vinte e sete tinteiros de chumbo; Oito ponteiros; Trinta e nove canetas; Cinquenta e oito régua; Onze medidas; Cinquenta e três pedras; Dozentas penas do Reino; Dois rolos de barbante. Rio Grande 8 de julho de 1838. Senhorinha Bernarda de Silva José Peixoto. Recebi mais no dia 27 do mesmo: Vinte cadernos de papel de peso; Um areeiro (MANUSCRITO 11, 1838).

A partir deste arrolamento podemos deduzir alguns aspectos significativos do cotidiano de sala de aula. Um primeiro aspecto que chama atenção é a paulatina introdução, que já ocorria nesta época, do papel como suporte de aprendizagem. Isto pode ser apreendido tanto pela utilização de “penas do reino”, como também pela expressiva quantidade de tinteiros e ainda pela existência de “vinte cadernos de papel de peso”. Mas por outro lado, percebe-se a prevalência de material vinculado à utilização de lousas como a existência de cinquenta e três pedras e oito ponteiros. E ainda nota-se a utilização do “areeiro” equipamento bastante utilizado no início do século XIX como suporte no processo de alfabetização.

Além da escassa mobília, particularmente bancos e escrivaninhas, que indicava a indigência com se apresentavam as aulas de primeiras letras. Que, de forma geral, ocupavam salas alugadas, com condições muito precárias para o ensino, eram cômodos adaptados e que deixavam muito a desejar.

Considerações finais

Em conclusão, neste longo período de mais de um século, o município do Rio Grande conseguiu estabelecer o alicerce de um sistema de ensino que, apesar das vicissitudes, emergirá ao final da Revolução Farroupilha com fortes alicerces que lhe proporcionarão construir um sistema de ensino de referência no Rio Grande do Sul. A cidade do Rio Grande carece de estudos que abordem sua trajetória histórico-educativa e este enfoque nos permitiu traçar novas perspectivas sobre sua história e preencher algumas das lacunas existentes, principalmente no que tange à documentação do período delimitado. Vale

destacar que este trabalho, por seu caráter descritivo, também visou tornar acessíveis as fontes de pesquisa que se encontram preservadas no acervo do CeDOC-CEIHE, espaço de produção e salvaguarda de investigações no âmbito da História da Educação regional.

Referências

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

ARRIADA, E, TAMBARA, E. 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** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2004.

ARRIADA, Eduardo; VALLE, Hardalla Santos do. A falta de homens de letras: a educação no Continente de São Pedro do Rio Grande do Sul (1770-1834). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 36-48, mar 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 34-51.

COSTA E SILVA, Riograndino. **Notas à Margem da História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1968.

DOCCA, E. F. de Souza. **Historia do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Simões, 1954.

MANUSCRITO 1. Ofício do provedor Interino da Real Fazenda do Rio Grande Antônio José de Oliveira, 25 de setembro de 1799.

MANUSCRITO 2. Ofício do fiscal da Freguesia do Herval M.Madruga de Bittencourt, Câmara do município do Rio Grande, 1830.

MANUSCRITO 3. Ofício do fiscal José da Costa Gularte à câmara de vereadores de Rio Grande em 11 de janeiro de 1830.

MANUSCRITO 4. Ofício do professor Joaquim Francisco dos Santos Abreu ao Ilmo sr. Presidente da Câmara e demais vereadores. 1835.

MANUSCRITO 5. Ofício do fiscal Manuel Roiz Nunes ao Ilmo. Snr presidente e mais vereadores da câmara municipal, 1838.

MANUSCRITO 6. Ofício do Procurador da Câmara Carlos Antonio da Silva Lopes ao Presidente da Câmara Ilmo Sr. Antonio José Afonço, 1835.

MANUSCRITO 7. Ofício do Fiscal do Povo Novo ao Presidente do conselho municipal de Rio Grande, Ilmo Snr Anacleto José de Medeiros, 1834.

MANUSCRITO 8. Ofício de José Mariani ao Snr presidente e mais vereadores da Câmara municipal da vila de Piratinim, 1833.

MANUSCRITO 9. Ofício de Antonio Pinto Chichorro da Gama a Manoel Antonio Galvão, 1833.

MANUSCRITO 10. Relatório apresentado por Joaquim Francisco dos Santos Abreu à Câmara de Vereadores do município do Rio Grande em 27 de agosto de 1835.

MANUSCRITO 11. Relação dos utencilios, que recebidos pela professora Bernarda de Silva José Peixoto pertencentes à Escola Publica de 1^{as} letras de meninas da cidade do Rio Grande em 8 de julho de 1838.

TAMBARA, E, ARRIADA, E. **Coletânea de Leis Sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro.** Pelotas: Ed. Seiva, 2005.

TAMBARA, Elomar & MARCOLA, Valdinei. Uma tentativa de inserção da capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul no sistema colonial de ensino – o projeto de Paulo Gama. In: **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 14, n. 31, Maio/Ago 2010.

RELATORIO ao Conselho Geral apresentado por Caetano Maria Lopes Gama, 1830 in Roche, Jean. L'Administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

RELATORIO ao Conselho Geral apresentado por Manoel Antonio Galvão, 1832 in Roche, Jean. L'Administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

RELATORIO do Exm. Sr. Antonio Rodrigues Fernandes Braga à assembléia Legislativa Provincial, 1835 in Roche, Jean. L'Administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

ROSA, Othelo. **Notas sobre a evolução do ensino no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Imprensa Oficial, 1949.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Editora da Universidade, 1995.

TORRES, Luiz Henrique. A casa dos expostos na cidade do Rio Grande. In: **BIBLOS**, Rio Grande, 20, p. 103-116, 2006.

WILLALDINO, Gildo. Municipalização no Rio Grande do Sul. In: **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul.** Jan/Dez, 1959, p. 102-180 (e anexos).