

ASPHE

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

**Anais do IX Encontro
Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores
em História da Educação**

História da Educação, Literatura e Memória

Porto Alegre, 5 e 6 de junho de 2003

ASPHE

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

**Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense
de Pesquisadores em História da Educação**

História da Educação, Literatura e Memória

Porto Alegre, 5 e 6 de junho de 2003

ASPHE
Presidente: Elomar A. C. Tambara
Vice-Presidente: Maria Helena C. Bastos
Tesoureira: Eliane Teresinha Peres

Design Editorial: Flávia Guidotti
e-mail: flaviaguidotti@hotmail.com

ISBN: 85-88105-16-0

Dados de catalogação na fonte:
Zilda M. Franz Gomes CRB - 10/741

E12a Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (9.: 5-6 jun. 2003: Porto Alegre)
Anais.../História da educação, literatura e memória. - Pelotas: Seiva: ASPHE, 2003. 446p.
1. História da educação - Congressos. I. t.: Anais. II. t.: História da educação, literatura e memória. III. Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação.

CDD 370.90638165

ASPHE
IX Encontro Sul-Rio-Grandense
de Pesquisadores em História da Educação
História da Educação, Literatura e Memória
Porto Alegre, 5 e 6 de junho de 2003

PROGRAMAÇÃO

Dia 05/06/2003 – Quinta-feira

- 8h30min Inscrições
- 9h Mesa-redonda:
LITERATURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Profª Drª Regina Zilberman (PUCRS)
Profª Drª Sandra Jatahy Pesavento (UFRGS)
Coordenação: Profª Drª Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)
- 12h Almoço
- 13h30min Comunicações
- 18h ASSEMBLÉIA GERAL DA ASPHE
- 20h Jantar (Adesão)

Dia 06/06/2003 – Sexta-feira

- 9h Mesa-redonda:
MEMÓRIA E PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA
Profª Drª Eliane Marta Teixeira Lopes (UFMG)
Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM)
Coordenação: Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS)
- 12h Lançamento de livros e da Revista *História da Educação*, nº 13.
- 12h30min Almoço
- 13h30min Comunicações
- 17h30min Avaliação e encerramento

PROMOÇÃO:

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

Linha de Pesquisa:
Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira
PPGEDU – PUC/RS

APOIO:

PUC/RS
CE - UFSM
CEIHE- FaE/UFPel

LOCAL:

Prédio 40 – Sala 202
PUC/RS

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| A ESCOLA COMPLEMENTAR: EVIDÊNCIAS MATERIAIS DE CARÁTER SIMBÓLICO NO PROCESSO DE INCULCAÇÃO DO HABITUS DOMINANTE Adalberto da Rocha Henc; Flávia Obino Correa Werle; Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Salete Campos de Moraes; Luciana Auzani | 9 |
| A CRIAÇÃO DA SEÇÃO PELOTENSE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE – 1926) Aliana Anghinoni Cardoso; Eliane Peres..... | 17 |
| PERMUTA DE LUZES E IDÉIAS – O PARTENON LITERÁRIO E A DIFUSÃO DE IDÉIAS EDUCATIVAS (1868-1885) Aline Roland de Jesus; Maria Helena Camara Bastos | 31 |
| FILHOS DE PROFESSOR: PROFISSÃO PROFESSOR? Ana Paula Oliveira Machado; Jorge Luiz da Cunha | 47 |
| LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA Antônio Maurício Medeiros Alves..... | 55 |
| O INGRESSO DO CONCEITO "EXCLUSÃO" NO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO Avelino da Rosa Oliveira..... | 67 |
| COM O PASSADO NA FRENTE: TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DE ONTEM, HOJE CIDADÃOS Beatriz T. Daudt Fischer | 83 |
| O GAÚCHO, A DOMINAÇÃO MASCULINA E A EDUCAÇÃO Berenice Lagos Guedes de Bem..... | 93 |
| A HISTORICIDADE DOS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE Berta Weil Ferreira; Salete Campos de Moraes; Lenira Weil Ferreira..... | 105 |
| A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: A HISTÓRIA E A AÇÃO DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS - CPOE/RS Claudemir de Quadros | 117 |

| | |
|---|-----|
| APROXIMAÇÕES COM AS MEMÓRIAS DA ESCOLA NORMAL RURAL DE OSÓRIO Dóris Bittencourt Almeida..... | 129 |
| A PRIMEIRA MISSA NO BRASIL: IMAGEM E SIGNIFICADO NA OBRA DE VICTOR MEIRELLES Edison Luiz Saturnino..... | 145 |
| O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO SÉCULO XIX Eduardo Arriada..... | 159 |
| A DIVULGAÇÃO E A ADOÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE ENSINO DA LEITURA NO RIO GRANDE DO SUL (1940-1970) Eliane Peres; Thais Moreira Cezar..... | 173 |
| A LEITURA ESCOLAR COMO CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA: O CASO NA LENDA DO NEGRINHO DO PASTOREIO (1857-1906) Elomar Tambara..... | 187 |
| PARTICULARIDADES DA BASE MATERIAL NA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES Flávia Obino Corrêa Werle..... | 199 |
| SEMANA CENTENÁRIA - A FESTA ANUAL DA MOCIDADE ESCOLAR Giana Lange do Amaral..... | 211 |
| DIVULGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS EM PELOTAS Gilceane Caetano Porto..... | 221 |
| PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR NO RS: A EXPERIÊNCIA DE PELOTAS NOS ANOS 80 Gomercindo Ghiggi; Jussemar Weiss Gonçalves; Kátia Aparecida Seganfredo..... | 229 |
| UM CORPO, UMA HISTÓRIA: SOBRE A PONTE PÊNSIL DA RAZÃO E DA EMOÇÃO Haydée M. S. França de Vargas; Jorge Luiz da Cunha..... | 243 |
| UMA ESTRANHA NO NINHO: UMA HISTÓRIA (DIFERENTE) DE ESCOLARIZAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL FEMININA, NO INTERIOR DO RS, NOS ANOS 40 DO SÉCULO XX Helena Sporleder Côrtes; Salete Campos de Moraes..... | 255 |

| | |
|---|-----|
| VOZES DE MULHERES NEGRAS: A LUTA POR EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO JORNAL "A ALVORADA" Jacira Reis da Silva; Karine de Freitas Mattes; Luciane Kmentt da Silva..... | 263 |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Janice Machado dos Santos Jensen; Jorge Luiz da Cunha..... | 271 |
| MODOS DE SER, MODOS DE FAZER DE ENFERMEIRAS VISITADORAS NO RIO GRANDE DO SUL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX Jaqueline G. Veiga de Moraes..... | 287 |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E HISTORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA OUTRA HISTÓRIA - EXPLICITANDO CONFLITOS Jussemar Weiss; Gomercindo Ghiggi..... | 295 |
| "GUTEN TAG! ICH HOFFE DASS WIR EINEN GUTEN UNTERRICHT HABEN!" UMA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA URBANA EM PELOTAS Maria Angela Peter da Fonseca..... | 305 |
| LEITURAS DE FORMAÇÃO "AVENTURAS NO MUNDO DA HIGIENE" DE ÉRICO VERÍSSIMO (1939) Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos..... | 315 |
| "AMAR, SOFFRER, ESPERAR..." A EDUCAÇÃO DAS MENINAS NO INSTITUTO ASILO DE ÓRFÃS NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO (SÉCULO XIX) Patrícia Daniela Maciel..... | 333 |
| O ESPAÇO ESCOLAR COMO PRÁTICA EDUCATIVA: A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESPÍRITO SANTO (BAGÉ, RS) Regina Quintanilha Azevedo..... | 343 |
| A ÉTICA DA CONFORMIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS: UM OLHAR A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Flávia Obino Correa Werle; Salete Campos de Moraes; Adalberto da Rocha Henc; Luciana Auzani..... | 355 |
| HISTÓRIA DE VIDA: O TRABALHO DA METAMEMÓRIA E SEUS LUGARES NA NARRATIVA Saionara Goulart Dalpiaz..... | 363 |

| | |
|---|-----|
| SETE PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA ROUSSEAUNIANA E SUA IMPORTANCIA NA CONTEMPORANEIDADE Sandro de Castro Pitano..... | 381 |
| UMA PREOCUPAÇÃO ANTIGA: OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA Sebastião Peres | 391 |
| PUNIÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE DE CASO Sérgio Ricardo Pereira Cardoso | 407 |
| O FAZER DA HISTÓRIA: MOMENTOS PEDAGÓGICOS EXERCIDOS NO ESPAÇO ATRAVÉS DO TEMPO Téssia Regina Henriques Kapp; Jorge Luiz da Cunha | 417 |
| AS PRIMEIRAS ESCOLAS ESPECIAIS DO RIO GRANDE DO SUL – A HISTÓRIA DA ESCOLA ANTÔNIO FRANCISCO LISBOA EM SANTA MARIA Vanusa Zimmermann; Jorge Luiz da Cunha..... | 431 |
| A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS Waleska Ribeiro Villar | 437 |

A ESCOLA COMPLEMENTAR: EVIDÊNCIAS MATERIAIS DE CARÁTER SIMBÓLICO NO PROCESSO DE INCULCAÇÃO DO HABITUS DOMINANTE

Adalberto da Rocha Henc¹

Flávia Obino Correa Werle²

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani³

Salete Campos de Moraes⁴

Luciana Auzani⁵

Ao analisar a Arquitetura das Escolas Complementares no Rio Grande do Sul, entendemos que tal exercício deve transcender considerações de natureza meramente formais, procurando estabelecer relações com o contexto onde estas manifestações se concretizaram, os valores que representam e de que maneira e em que medida exteriorizam o habitus de seus usuários e contribuem na formação de uma identidade entre as complementaristas, exercendo papel em sua formação.

A construção destas escolas remonta ao primeiro quartel do século XX, período em que a arquitetura brasileira identificava-se com as

¹ Especialista em Planejamento Urbano e Regional pelo Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional (PROPUR) da UFRGS e Pós-graduado em Planejamento Urbano pela Universidade de Dortmund, Instituto de Planejamento Urbano, na Alemanha, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS e professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS.

² Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS e coordenadora do projeto *Escola Complementar: Práticas e Instituições*.

³ Mestre em Educação, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / UERGS e da Universidade de Caxias do Sul / UCS.

⁴ Mestre em Educação, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUCRS.

⁵ Mestre em Educação, professora do Colégio São José, de São Leopoldo.

experiências do Eclétismo, caracterizado pela liberdade de utilização de referências estilísticas e pelas inovações de ordem construtiva importadas da Europa, em especial da Inglaterra, França e Alemanha. Tal tendência veio a substituir o Neoclássico, arquitetura oficialmente difundida durante o século XIX, com ampla divulgação em todo o território brasileiro, após a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro e sobretudo, após a independência, ocasião em que, como afirma Reis Filho, "os grandes proprietários rurais passaram a assumir as responsabilidades diretas da expansão européia nesta área tropical" (Reis Filho, 2000, p. 140). De forte influência positivista, onde à Ordem veio aliar-se o Progresso manifesto nas inovações tecnológicas introduzidas pelo eclétismo.

No Rio Grande do Sul, as manifestações do neoclássico adentraram a virada do século passado, em especial no que diz respeito à arquitetura oficial, como palácios de governo e edifícios religiosos e destinados à educação. Nestes marcos da arquitetura rio-grandense, ainda identificados com a oligarquia rural que dominava a província, as inovações tecnológicas e as liberdades formais do eclétismo pouco se manifestaram, contrariamente ao que ocorria no centro do país. Lá, a burguesia ascendente, iniciava a transferência do capital de base econômica rural e exportadora, ainda fortemente ancorada nas exportações cafeeiras, para a industrialização, estabelecendo melhores condições de receptividade, pela classe dominante, dos produtos industrializados de origem européia que possibilitariam os avanços tecnológicos na produção arquitetônica do país e característicos do eclétismo.

A adoção de soluções de tendência neoclássica nas Escolas Complementares gaúchas, explica-se assim pela destinação prioritária das mesmas ao atendimento das filhas de senhores proprietários rurais e urbanos, cujas referências culturais eram européias e em grande parte, associadas à imagem consolidada do neoclassicismo como a forma oficial de representação da autoridade, ainda que em termos mais decorativos do que propriamente construtivos. Expressava-se muitas vezes pela ornamentação, pelas pinturas e adereços nem sempre vinculados aos princípios técnicos e construtivos empregados na Europa no século XIX. Tal atitude se traduzia como reprodução de aspectos formais preocupados, inicialmente com a possibilidade de constituir-se em cópia dos originais europeus. Sem raízes próprias, reproduziam os valores da classe dominante para a qual se poderia afirmar, no dizer de Reis Filho, que "da perfeição das obras e do uso dependia a perfeição da civilização dos usuários e dos autores" (Reis Filho, 2000, p. 185). Este processo de transferência acrítico está perfeitamente explicado nas origens da elite sócio-econômica brasileira

composta por membros da camada social que, segundo Reis Filho, citando Harris, definiu como "brancos-senhores" que "tenderiam a racionalizar a sua posição de dominação como decorrendo de uma representação, nos trópicos, da civilização européia" (Id ibidem: p. 140).

A Arquitetura das Escolas Complementares reproduzia em suas fachadas as normas clássicas de composição onde os prédios tinham seus imponentes acessos e portais situados ao centro, eixo de simetria, sendo o volume demarcado pela base, corpo e coroamento, expressando-se assim como Ordem na distribuição de seus elementos compositivos, com disposição simétrica, ordenada e uniforme das demais esquadrias. Impossível desvincular-se a organização da fachada destes edifícios dos valores positivistas da ordem, da disciplina e da hierarquia tão difundidos na prática docente das escolas analisadas. A imponência e solidez do austero conjunto apontava para a credibilidade dos valores defendidos e difundidos pela instituição de formação das alunas-mestras. E, identificava-se com a condição social de sua clientela, proveniente das camadas privilegiadas socialmente em nosso estado. Eram estancieiras, filhas de políticos influentes, de comerciantes e industriais de reconhecida condição na hierarquia social rio-grandense. O ensino oferecido era privado e sob a respeitável tutela de congregações religiosas responsáveis pela preparação de suas alunas para o lar e para o magistério. Entendo oportuno destacar que a carreira do magistério era considerada como o patrimônio de capital cultural destinado às jovens filhas dos detentores da condição de dominância social no Rio Grande do Sul.⁶

A organização dos espaços internos destes estabelecimentos educacionais, traduziam da mesma forma os valores intrínsecos do hábito de suas usuárias. A hierarquia das funções, divididas por setores articulados por grandes corredores e circulações, alas estas com "proprietários" definidos: a ala das internas, a ala administrativa, a ala das noviças e irmãs, os espaços comuns e comunitários (tais como refeitórios e ginásio), divisão esta que traduzia a disciplina rígida ancorada na hierarquia e no respeito a valores identificados com a formação moral e com as formas de

⁶ Entendo oportuno registrar que as alunas complementaristas eram predominantemente da elite sócio-econômica do Rio Grande do Sul pela identificação da arquitetura da Escola Complementar com valores culturais e estéticos desta clientela. Entretanto, algumas alunas provinham de extratos menos favorecidos economicamente, através da influência de políticos e autoridades, na condição de bolsistas. Conforme relato de uma aluna-mestra do Colégio São José de São Leopoldo, seus estudos teriam sido subvencionados pela concessão de bolsa de estudos, por influência do Secretário de Educação, Dr. Coelho de Souza.

comportamento socialmente desejados pelas famílias das formandas. Conforme o relato de uma ex-aluna, as internas eram separadas por idade em dormitórios diferenciados:

Bom, nós éramos separadas por idades no internato. Havia três níveis, as pequenas, as médias e as adultas. O que nos diferenciava além da idade e do tamanho era, por exemplo, os dormitórios. O dormitório das pequenas era um salão enorme, com umas sessenta, oitenta ou cem camas e as irmãs tinham uma sela para elas e elas nos cuidavam a noite inteira, a gente dormia todo mundo numa república, quase,...) mas era um silêncio absoluto, não se falava nada com ninguém porque se falasse, a gente era repreendido e conforme a intensidade era castigada mesmo. Tinham as médias, que era um salão enorme, também, mas tinham selas individuais para elas, as selas eram verdes, se não me engano, todas elas com cortininhas, pias, e os banheiros eram comuns... Depois tinham das maiores, divididas também em dois graus. As maiores tinham o dormitório cor-de-rosa e cada uma tinha um lavatório na sua sela, era uma vantagem, e as que estavam no último ano, as moças, tinham quartos. Quartos para duas, no máximo três em cada quarto, ali elas tinham lavatórios... só os sanitários que eram comuns. Então a gente ia subindo nessas escalas e em cada uma delas tinha um certo grau de liberdade a mais. Nas pequenas era uma rigidez total. (Entrevista 10, p. 3).

Desta entrevista destaco a presença das irmãs, sempre vigilantes, "a noite inteira" cuidando das alunas internas. A respeito dos internatos, Muniz, Barcellos e Santi assim sintetizaram: "O que caracterizava o espaço da cela era a impossibilidade de vida privada: o dormir e o despertar eram públicos. Não havia segredos, todos os movimentos deviam, a partir de então, passar pelo olhar onipresente da Direção" (Muniz, Barcellos e Santi, 1993, p. 32).

Este processo progressivo de concessão de privacidade às alunas-mestras, a medida em que se tornavam adultas, bem reflete os princípios de hierarquia rígida adotados inicialmente de modo a inculcar nas mesmas a disciplina e o respeito aos regramentos da instituição.

Por outro lado, este movimento também poderia ser o reflexo de uma estratégia de concessão de liberdade, mediante a progressiva aceitação/submissão das alunas aos procedimentos disciplinares. Conforme fica claro no relato, a condição de "inquilina" de quartos destinados a duas ou três pessoas somente era atingida no último ano, no momento que

antecedia a saída da aluna interna ao mundo exterior à Escola Complementar.

Os espaços internos refletiam, pela sua escala, pela disposição de seu mobiliário (organizado de forma a afirmar a hierarquia das educadoras) e acessibilidade e modo de utilização dos mesmos, aqueles valores identificados com o habitus de seus ocupantes. O espaço da aula constituía-se, em sistema simbólico, agindo decisivamente para a "domesticação dos dominados" (Weber apud Bourdieu, 2001, p. 11). As classes dos alunos, menores e vulgares contrastando com a cátedra do professor; os grandes pés-direito e os imponentes recintos adequados à escala do mestre; o patamar mais elevado junto a lousa e a frente (território da autoridade), são expressões da materialização destes discursos. Os aspectos relativos à decoração dos espaços também traduziam com toda a explicitude a que sociedade se destinavam e a que valores se propunham reforçar. Os espaços amplos, os pisos decorados, os estrados dos professores (como se fossem púlpitos), tudo convergia de forma harmoniosa para a afirmação dos princípios da educação oferecida pelas instituições de ensino. Em diversas entrevistas realizadas com ex-complementaristas fica evidenciado a naturalidade com que estes aspectos se mostram inculcados em suas portadoras de modo a justificar procedimentos e atitudes ao longo de suas vidas profissionais. A este respeito, referindo-se às ponderações de Bourdieu em sua obra "Os Herdeiros", Pinto assim se expressa:

... o habitus de dominante: não obstante as variações de domínio e conjuntura, a excelência sempre tende a ser caracterizada por traços como desembaraço, naturalidade, graça, sinais de uma familiaridade imemorial com os valores supremos, de uma segurança que autoriza o distanciamento da regra, das restrições e da necessidade...Tal visão...revelava um fundo de convivência, esse ar de parentesco que une os dominantes, burgueses e intelectuais, para além de suas diferenças mais aparentes... (Pinto, 2000, p. 59).

Esta naturalidade, alicerçada na convergência de objetivos da aristocracia com as instituições de ensino, justificam o fato, amplamente verificado nas entrevistas realizadas, de que os valores afirmativos da arquitetura das escolas Complementares eram aceitos e assumidos pelas alunas como legítimos e recomendáveis, contando com a cumplicidade das mesmas representada no seu reconhecimento (eram, portanto, ignorados em sua arbitrariedade!). Nesta direção, deve-se destacar que tanto a natureza dos conhecimentos, quanto o modo de aquisição destes conhecimentos

estabelecem as condições como seus atores organizam sua aprendizagem consolidadas em estruturas mentais profundamente interiorizadas pelos atores sociais:

Quanto mais estes esquemas intelectuais encontram-se incorporados na mente dos professores e estudantes, tanto mais tendem a escapar a um domínio consciente por parte desses. (Bourdieu apud Martins, 1990, p. 69).

Tal fato explica porque as questões afetas à ordem e hierarquia dos espaços, dos limites ao acesso e da aceitação dos reservados e dos secretos se mostrem absolutamente introjetadas no imaginário das complementaristas. Destinadas à população feminina, com restrição de acesso ao público masculino, não aceitava qualquer abrandamento em relação a esta proibição. Integrava o conjunto de restrições calcadas na moral vigente, segundo a qual, a sexualidade na adolescência era negada, perigosa e portanto, proibida. Ao referir-se a este fato, uma das alunas entrevistadas cita como exemplo a proibição imposta a noivo de formanda de comparecer à própria solenidade de formatura. Raros professores do sexo masculino, quando apresentados por suas ex-alunas sempre são qualificados como "muito sérios, dele nunca se ouviu falar de qualquer deslize". Esta disciplina até hoje constatada, pelas ressalvas a presença dos professores, bem demonstra a aceitação e reprodução da exclusão do sexo masculino do mundo da Escola Complementar.

A ordem se reflete na distribuição dos "territórios" e também na forma como eram mobiliados os espaços: a disposição dos equipamentos de maneira serial (como se a cada um se destinasse um número), privilegiando a noção da inserção do individual no coletivo, do sujeito enquanto classe social. A hierarquia paira pela aceitação dos territórios proibidos como sendo parte da ordem natural das coisas, afirmação da respeitabilidade e prestígio que as instituições desfrutavam perante a sociedade gaúcha. A este objetivo também se voltam soluções arquitetônicas materializadas nas longas circulações, espaços que se colocam intersticialmente entre os diferentes territórios definindo suas fronteiras e limites além dos quais não se ultrapassa... A este respeito, em entrevista com ex-complementarista da turma de 1944, da Escola São José, em São Leopoldo, são inúmeras as menções às circulações, aos périplos pelos corredores entre uma e outra atividades, às escadarias percorridas em fila pelas alunas e as alas reservadas ou *secretas*: "Dali para frente, era a Clausura..."

A Clausura era o espaço reservado às religiosas mas a religião estendia-se a todos os lugares da vida da complementarista. Tendo como referência principal a Capela (sempre presente nos programas arquitetônicos

das Escolas Complementares), a religiosidade encontrava-se na sala de aula simbolizada pelo cruxifixo que lhe identificava a presença permanente, pela ornamentação dos pátios como espaços de devoção a santos, habitantes dos jardins ou protegidos em grutas ("a gruta da Santa"), oportunizando constantemente a identificação da instituição com a igreja católica e com a congregação mantenedora. Aí também estabelece-se a identidade com a cultura européia expressa no cristianismo e adotada pelas classe dominante, branca e oriunda do Velho Mundo.

A ornamentação dos pátios, seus jardins e recantos complementavam a arquitetura, constituindo-se em cenários bem elaborados dentro das normas de composição do edifício, com circulações, recintos e ambientes organizados de modo a permitir o sentido de "*do lugar*" a quem os usufruísse, constituindo-se em reforço na transmissão das mensagens de consolidação da imagem da escola na sociedade rio-grandense. Traduziam-se como representações externas dos valores da ordem, da disciplina e da hierarquia que conferiam a respeitabilidade à instituição e a identificavam como o "*lugar seguro*" das alunas-mestras.

Outro aspecto relevante a considerar na arquitetura destas instituições está associada ao modo como estão implantadas no cenário urbano. Embora se verifiquem diferenças decorrentes das características do sítio urbano onde estão assentadas, características estas que justificam o fato da construção se dar ora no alinhamento e junto as divisas (Colégio Sevigné, Porto Alegre) ou centralizada no lote e com jardim frontal (Colégio São José, São Leopoldo; Colégio espírito Santo, de Bagé), as implantações se destacam pela sua imponência, colaborando com a posição afirmativa desta arquitetura identificada com a classe a que se propõe atender. Da forma como construídos, constituem-se em marcos referenciais urbanos, reconhecidos e carregados de forte significado simbólico, na transmissão de uma mensagem vitoriosa dos possuidores de seu capital cultural perante a sociedade local. E, desta forma também contribuindo significativamente na reprodução da condição de dominantes expressa no habitus que acompanhará a atuação futura de suas alunas-mestras ao longo de sua atuação profissional e cidadã.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Quadro da Arquitetura no Brasil*. 9. ed. São Paulo, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. A Pluralidade dos Mundos e das Condutas Sociais: A Contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. *Em Aberto*, n. 46, Brasília, 1990.

MUNIZ, Paulo Ricardo; BARCELLOS, Jorge Alberto Soares; SANTI, Rita. *Lugar de Mulher – Pequena História da Educação Feminina em Porto Alegre (1820-1940)*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1993.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

A CRIAÇÃO DA SEÇÃO PELOTENSE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE – 1926)

Aliana Anghinoni Cardoso¹

Eliane Peres²

Introdução

Esta comunicação é o resultado parcial de uma investigação em andamento no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE-FaE/UFPel). A pesquisa denomina-se: *O movimento da Escola Nova e seus desdobramentos na Região Sul do Rio Grande do Sul: a seção pelotense da ABE e a repercussão na imprensa local das Conferências Nacionais, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do "caso" Anísio Teixeira*, e tem como objetivo principal desenvolver um estudo sobre o movimento da Educação Nova na Região Sul do Rio Grande do Sul, enfatizando:

- processo de criação e as ações da seção pelotense da Associação Brasileira de Educação – ABE (fundada em 1924 no Rio de Janeiro, e a seção local em 1926);
- a repercussão das Conferências Nacionais de Educação (anos 20-30) na imprensa da Região Sul do Estado;
- as notícias veiculadas nos jornais sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932);
- tratamento da imprensa do sul do Rio Grande do Sul ao "caso Anísio Teixeira" (polêmica dos bispos gaúchos com o educador baiano sobre sua posição em relação a escola pública, laica e gratuita, em 1957).

Esta investigação será realizada em dois momentos: a primeira fase³, em andamento, procura identificar as motivações, os objetivos, os

¹ Acadêmica de Pedagogia – FaE/UFPel. Bolsista PIBIC-CNPq.

² Professora da FaE/UFPel. Pesquisadora do CEIHE. Coordenadora do projeto de pesquisa.

³ A primeira parte do levantamento de dados para essa pesquisa contou com a colaboração da acadêmica Dirce Mara Silveira.

educadores/intelectuais ligados à criação da seção pelotense da ABE, bem como suas principais ações no decorrer dos anos. As fontes privilegiadas, nesse caso, são os jornais pelotenses que circularam entre o final dos anos 20 e anos 30. O levantamento dos dados está sendo feito no museu da Biblioteca Pública Pelotense (BPP), local onde se encontra o acervo de jornais da cidade de Pelotas.

A segunda fase da pesquisa procurará identificar se os principais jornais de Pelotas, Rio Grande e Bagé (cidades mais importantes da Região Sul do RS) veicularam notícias sobre as Conferências de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o "caso Anísio Teixeira". Para isso os dados serão coletados na Biblioteca Pública de Rio Grande, no Museu Dom Diogo de Sousa, de Bagé, além, é claro, do Museu da Biblioteca Pública Pelotense.

Muitos estudos foram já realizados no Brasil sobre o movimento escolanovista. Nesse sentido, pode-se lembrar, somente para citar alguns, desde o estudo já clássico de Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974), aos estudos que Clarice Nunes (1996) denominou de representações instituintes, como o de Durmeval Trigueiro Mendes, *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil* (1986); de Marta Carvalho, *Molde Nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação – 1924-1931* (1986)⁴ e *Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro – 1920-1930* (1988); de Hugo Lavisolo, *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais* (1989); de Carlos Monarcha, *A reinvenção da cidade e da multidão – dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova* (1989). O próprio trabalho de Clarice Nunes deve ser aqui incluído: *Anísio Teixeira: a poesia da ação* (1991). Estudos de caráter mais "regionais" que abordam o Movimento da Educação Nova em diferentes Estados do Brasil merecem aqui ser citados. É o caso de estudos como o de Maria Carmem Barbosa, *Estado Novo e Escola Nova. Práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul. 1937 a 1945* (1987); e de Marta Maria de Araújo, *O projeto escolanovista no Rio Grande do Norte – uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do governo José Bezerra de Medeiros / 1924-1927* (1997). Destacamos ainda, os trabalhos de Marta Carvalho realizados na perspectiva de identificação e de análise das estratégias editoriais de divulgação da Escola Nova: *A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do*

⁴O trabalho de Marta Carvalho é, sem dúvida, a referência mais importante para a pesquisa que estamos realizando.

escolanovismo no Brasil (1998) e *Estratégias textuais e editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil* (1996).

Há, sem dúvida, especialmente nas duas últimas décadas, uma *revisão* do tema Escola Nova na historiografia brasileira. Isso se deve, em parte, a complexificação do campo historiográfico, a uma maior problematização dos fenômenos educacionais na pesquisa histórica. Tem havido, também, uma espécie de *redescoberta* de muitas idéias dos escolanovistas brasileiros. O centenário do nascimento de Anísio Teixeira (2000), certamente, reacendeu o interesse pela sua vida, obras e ações no campo educacional. Assim aconteceu com outros tantos educadores brasileiros ligados ao movimento da Escola Nova (Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Armanda Álvaro Alberto, entre outros). Os 70 anos, decorridos em 2002, da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi outro acontecimento bastante comemorado no país, merecedor de debates, simpósios e seminários. O tema está, portanto, em um momento de adensamento teórico e experimental uma espécie de "fortalecimento" e fomento em diferentes grupos de pesquisa e Programas de Pós-Graduação.

Como é possível ver por alguns estudos citados anteriormente, diversos aspectos foram abordados nessa temática da Escola Nova. Há, contudo, uma ênfase aos aspectos relacionados às reformas internas dos sistemas públicos de ensino nos diversos Estados do país e, também, pode-se dizer, uma atenção especial às influências norte-americanas no pensamento escolanovista brasileiro (especialmente sobre a influência do pensamento do americano John Dewey).

O projeto em andamento pretende dar ênfase ao caráter "regional" da Escola Nova, ou seja, colocar em outros termos a questão do escolanovismo, na medida em que aborda seus "desdobramentos" na Região Sul do Rio Grande do Sul.

Convém salientar, por fim, que são escassas as pesquisas dessa natureza no campo da História da Educação do Rio Grande do Sul⁵. Pretendemos dar uma contribuição no sentido de fomentar essas investigações e o debate nesse campo.

Nesta comunicação vamos enfatizar apenas o processo de criação da seção pelotense da ABE, em 1926, e as primeiras ações dessa Associação, em 1927. Baseadas nas notícias veiculadas no jornal Diário

⁵Um trabalho que merece destaque nessa temática é o de Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, intitulado: *Educação e Ideologia – o caso Anísio Teixeira*. Passo Fundo, UPF, 2002.

Popular, apresentaremos alguns dados que mostram essa etapa inicial de estruturação desta seção.

A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação

A Associação Brasileira de Educação

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada em 1924, no Rio de Janeiro. Segundo Marta Carvalho (1998), a fundação desta Associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às funções da educação na sociedade moderna. Um dos principais intuítos desse grupo de intelectuais era discutir as possibilidades de organização de uma Federação de Associações de Ensino que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um movimento em que o reconhecimento da primazia da questão educacional fosse fator comum. Uma das principais finalidades dessa Federação seria promover ações que contribuíssem para o melhoramento do sistema de ensino nacional.

Dentre os idealizadores da ABE estavam Heitor Lyra da Silva, Everardo Backeuser, Edgar Sússekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho. Além deles, tiveram participação e atuação na constituição da associação Mário Paula de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, Fernandino Labouriau, Levi Carneiro, Branca Fialho, Othon Leonardos, Armanda Álvaro Alberto e Benevenuto Ribeiro (Carvalho, 1998).

No decorrer dos anos de forte atuação da ABE no cenário nacional ela esteve presente em importantes capítulos da história da educação nacional. Entre eles, a Associação esteve envolvida diretamente na organização e na realização das Conferências Nacionais de Educação que acabaram desencadeando episódios como o da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento assinado por educadores ligados, de uma maneira ou outra, a ABE, foi fator determinante para o começo das grandes "disputas" entre os defensores da escola pública (personagens como Anísio Teixeira) e aqueles que acreditavam que a educação privada (e de preferência católica) era a vontade e necessidade da maioria dos brasileiros.

O primeiro momento da Associação Brasileira de Educação foi um período de organização. Nesse espaço de tempo (1924-1927) as principais medidas foram estabelecer contatos e planejar as direções do

trabalho que seria desenvolvido por ela. A preocupação com a estruturação do departamento do Rio de Janeiro acabou retardando o processo que transformaria a ABE na Federação desejada por Heitor Lyra da Silva e seus apoiadores.

As personalidades que tomaram a frente da ABE nos seus primeiros anos de atuação depositaram na questão educacional todas as suas expectativas em relação ao futuro da nação. A explicação para esta grande importância atribuída à educação era baseada na convicção de que as mudanças e os melhoramentos que fossem realizados em benefício dessa causa eram o caminho mais curto para que ocorressem, também na sociedade, as reestruturações e as reformas que vinham se mostrando tão necessárias. Uma das condições para a realização do ideal de uma nação onde a ordem e o progresso fossem constantes era "disseminar" por todo país essa consciência e essa fé na educação. A melhor maneira para fazer com que essa inquietação em relação à instrução pública adquirisse âmbito nacional, era a criação de departamentos da Associação Brasileira de Educação nos demais estados do país. Apesar da certeza da necessidade de se "multiplicar" a ABE para que ela alcançasse seus objetivos, as divergências e desentendimentos entre alguns de seus membros impediam que essa meta fosse alcançada.

Dentre os nomes que se destacaram na defesa da nacionalização da ABE estão Levi Carneiro e Licínio Cardoso. Em 1929, como presidente da associação, Licínio Cardoso saiu pelo país decidido a montar departamentos da ABE e tomar conhecimento do que estava sendo feito em prol da educação dos lugares em que esteve (sul e norte do país). A contribuição de Licínio foi de grande importância para que o objetivo almejado pelos fundadores da Associação Brasileira de Educação fosse concretizado em 1932. Entretanto, foi Levi Carneiro, presidente da associação em 1925, o pioneiro nas tentativas de dar ao movimento de reforma educacional um caráter nacional.

Logo no começo da estruturação do departamento carioca, Levi Carneiro se comunicou com os diretores da instrução pública de diferentes estados brasileiros, incentivando a criação de departamentos locais da associação. Esses departamentos, segundo os estatutos da sede carioca, teriam autonomia total para realizarem as melhorias necessárias e adequadas à sua região, mantendo comunicação constante de seus feitos à associação e participando dos eventos organizados pela mesma (Carvalho, 1998). Além da divulgação dos principais fins a que seriam direcionadas as realizações da Associação Brasileira de Educação, Levi Carneiro preocupou-se também em solicitar aos responsáveis pela instrução pública

informações que pudessem esclarecer a atual situação do ensino naqueles estados.

Ao contrário do esperado, os procedimentos do presidente Levi Carneiro não tiveram a repercussão prevista e a transformação da ABE em uma Federação de Associações de Ensino teve de ser adiada.

A Seção Pelotense

Ao que tudo indica, os esforços de Levi Carneiro como presidente da ABE não foram totalmente em vão. A prova disso parece ser a fundação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação, em 1926. Durante a assembléia na qual trataram-se das primeiras providências para a organização dessa seção, houve, por parte dos que ali estavam, uma referência ao nome de Levi Carneiro e ao seu incentivo para a organização da seção pelotense da associação.

...Ficou assentado telegraphar-se ao dr. Levi Carneiro, cujo nome foi muito festejado, de congratulações com este eminente patricio pela fundação da Associação Pelotense de Educação, iniciativa que s. exa. animou, entre nós, quando na presidência da grandiosa instituição nacional com seus bons officios junto ao dr. Joaquim Luís Osório (Diário Popular 26 de outubro de 1926).

A figura de Levi Carneiro teve sua importância reconhecida e lembrada em outros momentos que marcaram a constituição da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação, que ficou conhecida como *Associação Pelotense de Educação*. Na primeira reunião oficial dos sócios, o ex presidente da Associação Brasileira de Educação foi aclamado, juntamente com Fernando Magalhães e Miguel Couto, sócio honorário da recém fundada sociedade.

Um dos principais responsáveis pela fundação da seção da Associação Brasileira de Educação em Pelotas foi Joaquim Luís Osório. Bacharel em Direito, era reconhecido nacionalmente por conta de sua intensa atuação na política. Foi deputado estadual e, no ano da criação da seção local da ABE, ocupava os cargos de deputado federal e de diretor administrativo daquele que, na época, era um dos mais importantes estabelecimentos de instrução da cidade de Pelotas: o Ginásio Pelotense⁶. A participação de Joaquim Luís Osório na direção dessa instituição encerrou-

⁶ Estabelecimento que hoje, Colégio Municipal Pelotense, é considerado uma das maiores escolas de ensino municipal da América Latina.

se dia 10 de novembro de 1926, aproximadamente um ano após ter assumido o cargo de diretor administrativo.

Em 1926, um ano após ter assumido a direção do Gymnasio Pelotense e ter atingido o objetivo de sua reorganização, assim como encaminhamento de sua reequiparação, Joaquim Luís Osório exonerou-se do cargo e deu continuidade à carreira política como deputado federal (Amaral, 1999, p. 186).

Joaquim Luís Osório convocou uma assembléia que se realizou no dia 24 de outubro de 1926, no Ginásio Pelotense, onde propôs a criação da Associação Pelotense de Educação. A notícia da fundação da associação foi publicada pela imprensa local e, segundo o noticiado pelo jornal Diário Popular, a iniciativa de Joaquim Luís Osório foi calorosamente aplaudida pelos presentes, que demonstraram através desses aplausos sua total aprovação e interesse em colaborar para o sucesso da agremiação.

Até a constituição definitiva da sociedade que acabara de ser fundada foi escolhida uma comissão provisória de dirigentes, os quais tomariam as primeiras providências na organização da associação. Essa comissão foi composta pelo próprio Joaquim Luís Osório, como presidente, pelo Coronel Guilherme Echenique, que assumiu o cargo provisório de secretário e ainda pelo dr. Miguel de Souza Soares, e pelos professores Helena Pilman e Joaquim Alves da Fonseca.

Entre os que testemunharam os momentos iniciais da Seção local da associação sediada na cidade do Rio de Janeiro estavam nomes que se destacaram no cenário político e educacional da época. Em meio as tantas assinaturas deixadas na lista de presenças da reunião constavam as de Manoel Luís Osório, Coronel Manoel Simões Lopes, João Simões Lopes Filho, Álvaro Simões Lopes, Coronel Pedro Luís da Rocha Osório, Jorge Salis Goulart e Fernando Luís Osório. Mandaram por carta suas mensagens de incentivo à Associação Pelotense de Educação, Augusto Simões Lopes (intendente municipal) e João Brum de Azeredo.

Também teve lugar no Ginásio Pelotense, em 31 de outubro, outro episódio significativo na oficialização da recém fundada instituição. Foi durante a primeira assembléia geral dos sócios em que foram discutidos e aprovados os estatutos da associação e escolhidos os membros do seu Conselho Diretor e da sua Comissão de Contas. A contribuição mensal dos sócios foi fixada, também no decorrer dessa reunião, no valor de dois mil réis.

Naquele mesmo dia, encerrada a assembléa geral, os membros do conselho indicado pelos sócios, elegeram entre si aqueles que ocupariam os cargos que compunham o Conselho Diretor, que ficou assim organizado:

- Presidente: Dr. Joaquim Luís Osório;
 - Secretário: Professor Joaquim Alves da Fonseca;
 - Tesoureiro: Coronel Guilherme Echenique
- Os demais componentes da diretoria foram Helena Pilman, M. S. Gomes de Freitas, Anna Velloso da Silveira e Orfila do Nascimento.

(Diário popular, 2 de novembro de 1926).

Da Comissão de Contas faziam parte:

- dr. Edmundo Berchon des Essarts;
- dr. Pompeu Mascarenhas de Souza;
- dr. Dias da Costa.

(Diário Popular, 2 de novembro de 1926).

A exemplo do departamento carioca da Associação Brasileira de Educação, a seção pelotense também foi organizada em diversas comissões técnicas. Cada uma delas era responsável pela promoção de atividades que fossem direcionadas ao progresso da instrução pública local, assim como pela divulgação das ações da Associação Pelotense de Educação. Também era atribuição de cada comissão técnica comunicar ao conselho diretor as medidas de apoio e auxílio que estavam sendo prestadas às iniciativas que visavam o melhoramento do ensino dentro de cada departamento. Essas comissões foram assim constituídas:

- Eram responsáveis pelo ensino primário: João Brum de Azeredo, Professor Francisco Paula Alves da Fonseca, Professora Maria da Glória Pancinha, Professor Maurício Rodrigues e Capitão José Fernandes Duval Júnior.
- Pelo ensino secundário: Coronel Luís Carlos Massot, Dr. Manoel Luís Osório, Professor Gregório Romeu Iruzum, Dr. Antero Moreira Leivas e Major Cássio Tamborindegny.
- Pelo ensino profissional: Álvaro Simões Lopes, Fernando Luís Osório, Maciel Moreira, Professora Sylvia Filipposi e Sylvio Echenique.
- Pelo ensino técnico e superior: Edmundo Berchon des Essarts, Miguel de Souza Soares, João da Costa Goulart, Heráclito Brusque e Ernesto Ronna.

- Pelo ensino artístico: Professor Milton de Lemos, Francisco Rheingantz, Leopoldo Gotuzzo, Noemia Dias e Professor Sylvino Braz Derengowski.
- Pela comissão de educação física e higiene: Pedro Luís Osório, Balbino Mascarenhas, Victor Russomanno e Paulo Gastal.
- Pela educação moral e cívica: João Py Crespo, José Dias da Costa, Jorge Salles Goulart, Capitão Luís Assumpção e Alcibíades de Oliveira.
- Pelos cuidados com a educação da infância abandonada: Juilli de Albuquerque Barros, Arthur Brusque, Baldomero Trapaga y Zorilla, Coronel Manoel Simões Lopes e Edgar Maciel de Sá.

(Diário popular, 17 de novembro de 1926).

Uma das ambições da seção pelotense da Associação Brasileira de Educação era garantir que o ensino oferecido na cidade de Pelotas tivesse a qualidade e a abrangência necessária para proporcionar à sua população uma sociedade livre dos tantos outros problemas que a assolavam. Assim, também a exemplo daqueles que ergueram a Associação Brasileira de Educação, a crença de que a educação era o rumo para uma sociedade melhor também estava presente entre os intelectuais pelotenses.

Para a realização desse propósito foi estabelecido um conjunto de procedimentos iniciais que expressavam as principais preocupações em relação ao ensino público local durante a década de vinte. Estavam listadas, dentre essas primeiras ações do plano da ABE local:

- recolhimento de dados estatísticos do ensino no município (registrando os estabelecimentos de educação e assistência, organizando arquivos com fichas individuais dos professores, elaborando questionários sobre os grandes problemas da educação, etc.);
- A manutenção de um Museu Escolar e de uma Biblioteca Pedagógica;
- incentivo à elaboração e publicação de livros didáticos (promovendo concursos e exposições de obras locais...);

- A criação de meios viáveis para a aquisição de livros e materiais escolares (bibliotecas infantis junto às escolas públicas e apoio à Biblioteca Pública Pelotense para a criação de uma seção infantil, etc.);
- A total cooperação com todas as iniciativas de educação física (orientando a população quanto a importância de uma boa alimentação, da prevenção de doenças e da preocupação com a higiene, promovendo de exames de saúde obrigatórios para o ingresso no ensino público), moral (censurando filmes, indicando os livros mais adequados às crianças, proibindo a entrada de menores em casas de jogos e estabelecimentos do gênero) e cívica (adotando o escotismo nas escolas elementares, e promovendo intensas comemorações às datas cívicas);
- envolvimento na procura de soluções para os problemas das crianças abandonadas (instituindo programas de alimentação nas escolas públicas);
- Oferecer estímulo e condições para a educação popular (agindo junto às empresas, indústrias e estabelecimentos comerciais para estimular a criação de escolas para os operários e suas famílias).

(Diário Popular, 30 de outubro de 1926 e 1º de janeiro de 1927).

Estabelecidas as prioridades para o começo da atuação da seção local da ABE, o trabalho de desenvolvimento do planejamento inicial foi iniciado pelas comissões técnicas que compunham a agremiação.

No decorrer do ano de 1926 e no início do ano de 1927 a imprensa noticiou as primeiras medidas tomadas pela associação. Essas iniciativas demonstravam a preocupação daqueles que estavam à frente da Associação Pelotense de Educação com a utilização dos mais modernos recursos a serviço da instrução municipal (incentivo aos cinemas para que apresentassem espetáculos adequados à infância) e com o aumento da produção de livros didáticos no município (concurso para a escolha da melhor obra direcionada ao ensino primário produzida por pelotenses).

Considerações Finais

A Associação Brasileira de Educação teve uma participação ativa no cenário educacional brasileiro principalmente nas décadas de 20 e 30. Numa época em que as reformas na educação eram vistas como condição para o desenvolvimento do país e para melhoria da situação social, essa Associação se destacou tanto na divulgação dessas idéias de inovação como na promoção de eventos que oportunizassem a reunião de educadores e intelectuais em torno de um mesmo motivo: discussão, avaliação e atuação no sentido de aprimoramento máximo do sistema de ensino nacional.

A fase inicial desta investigação indica que a campanha pela renovação educacional difundida pela Associação Brasileira de Educação exerceu influência sobre aqueles que eram responsáveis pelo ensino público na cidade de Pelotas. A criação de uma seção pelotense da Associação Brasileira de Educação pode ser considerada uma das indicações dessa influência. Ainda nessa primeira etapa da pesquisa serão analisadas as ações da seção pelotense e a participação da mesma na divulgação dos princípios educacionais que norteavam a atuação da ABE no campo das reformas do ensino brasileiro.

O conhecimento a respeito da atuação da Associação Pelotense de Educação aliado à verificação das formas de divulgação, pela imprensa local, de outras ações que partiram da ABE (as Conferências Nacionais de Educação, a publicação do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova e a disputa entre católicos e liberais em torno da questão da escola pública), pode possibilitar uma visão parcial da intensidade que o movimento por uma Educação Nova atingiu na Região Sul do Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Giana L. *Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da História da Educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva Publicações, 1999.
- ARAÚJO, Marta Maria. O projeto escolanovista no Rio Grande do Norte – uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do governo José Bezerra de Medeiros / 1924-1927. *História da Educação*. Nº 1. Pelotas: UFPel / ASPHE, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmem. *Estado Novo e Escola Nova*. Práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul. 1937 a 1945. Porto Alegre, UFRGS, 1987. (Dissertação de Mestrado).

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional. Um percurso com Paschoal Lemme*. Por entre as memórias e as histórias da Escola Nova. Bragança Paulista, SP: EDUSF, CDAPH, 1999.

CARVALHO, Marta M. C. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.) *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CARVALHO, Marta Maria C. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, CDAPH, 1998.

CARVALHO, Marta. Estratégias textuais e editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva. In: *Escuela Nueva en Argentina e Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño e Dávila Editores, 1996.

CARVALHO, Marta. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro – 1920-1930. *Cadernos de Pesquisa*, SP (66): 33-12, agosto, 1988.

ESQUISANI, Rosimar Serena S. *Educação e Ideologia. O caso Anísio Teixeira*. Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

LOVISOLO, Hugo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 1989.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 68, n. 160, 1987.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Mignot. *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias. O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista, SP: EDUSF: CDAPH, 2002.

MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho, outros aspectos, mesma obra*. São Paulo: UNESP Mercado de Letras, 1997.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão – dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*, São Paulo: Cortez, 1990.

NACIF, Libânia Xavier. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

NAGLE, Jorge Nagle. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Clarice. A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo. In: Gvirtz, Silvina (comp.) *Escuela Nueva en Argentina e Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño e Dávila Editores, 1996.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira. A poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, CDAPH, 2000.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo: Educação e transformação*. São Paulo: Editora Perspectiva, s/d.

VIDAL, Diana G. *Na batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, CDAPH, 2000.

PERMUTA DE LUZES E IDÉIAS – O PARTENON LITERÁRIO E A DIFUSÃO DE IDÉIAS EDUCATIVAS (1868-1885)¹

*Aline Roland de Jesus*²

*Maria Helena Camara Bastos*³

Introdução

O estudo centra-se na análise da contribuição do Partenon Literário na divulgação de um projeto de modernização da educação brasileira e rio-grandense. Essa sociedade realiza conferências públicas com caráter educativo e de vulgarização do conhecimento com a intenção de difundir as luzes e as modernidades científicas e educativas. Além disso, edita uma revista com artigos que abordam as inovações nas diferentes áreas da sociedade. O Partenon Literário também cria uma escola para adultos, uma biblioteca e um museu. As fontes utilizadas são as revistas editadas pelo Partenon Literário e jornais da época. O objetivo é analisar o significado político-educacional desse espaço privilegiado para discussão e circulação de idéias, importante para a história da educação rio-grandense e brasileira. O estudo integra o projeto de pesquisa "Desenhando a Educação Brasileira à Francesa. Um estudo da apropriação das idéias educativas e das práticas escolares da França (1870-1900)".

Da sociedade do Partenon Literário

No dia 18 de junho do ano de 1868, cinquenta expoentes da intelectualidade da sociedade gaúcha, reúnem-se para fundarem uma instituição que modificaria e marcaria profundamente a história social,

¹Trabalho apresentado no XIV SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa/PROPESQ da UFRGS, de 02 a 06 de dezembro de 2002.

² Aluna do 3º semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica – UFRGS/FAPERGS (2002).

³ Professora PPGEDU/PUCRS. Pesquisadora CNPq.

política, cultural e educacional sul-riograndense. Com o afã de profundas e imediatas transformações da sociedade da época, esta instituição contava entre seus associados com o ilustre médico Caldre e Fião, o jovem e incansável educador Apolinário Porto Alegre e seus irmãos Aquiles e Apelles Porto Alegre, a educadora e eloqüente tribuna Luciana de Abreu, que se consagrou não apenas por ser a primeira mulher a subir em uma tribuna e reivindicar os direitos do gênero, mas pelo seu discurso contagiante, empolgante e incisivo. Esta Sociedade chegou a contar com 138 associados.

As contribuições concretas do Partenon Literário à causa educacional foram muitas: as aulas noturnas para os menos favorecidos, uma biblioteca com mais de seis mil volumes e aberta ao público, criação de um museu, alforria de escravos, encenação de peças teatrais, pesquisas biográficas, registro das lendas sulistas, implementação da imprensa com a Revista do Partenon e a propagação das idéias educativas através dos discursos e preleções, nas sessões magnas e saraus literários.

Preocupados com a instrução dos menos favorecidos, aqueles que trabalhavam diuturnamente para sustento próprio e não tinham a oportunidade de frequentar os bancos escolares. O Partenon Literário instala, em 1º de outubro de 1872, um curso noturno gratuito, que funcionou até abril de 1885. Para garantir o bom funcionamento do curso estabeleceu-se uma comissão fiscal da aula noturna composta por Apolinário Porto Alegre, Vasco Bandeira e Pedro Tude da Costa Ferreira, sendo as aulas conduzidas por Ramiro de Araújo.

Os partenonistas sonhavam ainda mais alto, mostrando que suas preocupações estavam além do ensino primário, com a instalação de um Liceu, uma academia ou "escola de ensino livre superior", uma Universidade ou Escola Superior, que só se concretizou em 1895, dez anos após o desmembramento da Sociedade do Partenon Literário, com a Escola de Engenharia (Hessel, 1976, p. 195).

Segundo Álvaro Porto Alegre, o museu do Partenon Literário foi o primeiro museu sul-riograndense (Hessel, 1976, p. 196), criado em 1875 funcionou precariamente até 1879, desaparecendo com a dissolução da entidade em 1885.

A propagação de idéias abolicionistas era assunto constante nos artigos e saraus do Partenon Literário. Os partenonistas também arrecadavam dinheiro com o objetivo de alforriar escravos, principalmente crianças. Dezenas de escravos foram beneficiados.

Para Hessel (1976, p. 197), "o período de atuação do Partenon Literário constitui um dos capítulos mais férteis na história do teatro do Rio

Grande do Sul, não só quanto à aparição de textos originais, como ao caloroso apoio dado à Sociedade Dramática Particular Luso-Brasileira, e ainda quanto à frequência de críticas e notícias na Revista". Foi muito utilizado para expandir as idéias abolicionistas e republicanas. "Saraus artísticos e literários, em que a primeira parte, de preleções literárias, recitativos poéticos, apresentações musicais e conferências, sucedia uma segunda, animada, social e coreográfica, a esgueirar-se madrugada a dentro...".

O Partenon Literário tornou-se à época, e por isso da sua relevância e importância sendo constantemente lembrado até hoje, um centro irradiador e um núcleo criador e propagador de idéias, aproximando a literatura da realidade, preocupado com as causas sociais. Era uma instituição humanista a serviço da pátria e da sociedade sulista.

A Sociedade do Partenon Literário também edita a Revista do Partenon Literário (1869-1879), que se tornou um valioso veículo de divulgação das atividades e das idéias dos membros da sociedade. Sob a responsabilidade de uma Comissão de Redação que, em seu primeiro número, foi constituída por Vasco de Araújo e Silva, Apolinário Porto Alegre, Aurélio V. de Bittencourt, Juvêncio A. de Menezes Paredes e Hilário Ribeiro de A. e Silva, todos membros da Sociedade do Partenon Literário. Cada número era organizado por um redator do mês, cabendo essa tarefa e essa honra, na primeira edição, a Apolinário Porto Alegre.

A Revista circulou mensalmente até dezembro de 1869, constituindo a primeira série do periódico. Credita-se a fatores de ordem econômica e política a suspensão da publicação durante os anos de 1870, 1871 até o mês de junho de 1872. Em julho de 1872 reaparece, constituindo a segunda série, com a mesma orientação e periodicidade. Circula até maio de 1876. Ocorre então uma nova suspensão para reaparecer em 15 de agosto de 1877, já com a indicação de 3ª série e passando a circular quinzenalmente até outubro deste ano, sendo os números referentes a novembro e dezembro publicados mensalmente. Lothar F. Hessel (1976, p. 87), informa que, em janeiro de 1878, saiu um número. A quarta e última aparição ocorre em abril de 1879, iniciando a 4ª série, que trazia agora nova direção – José Bernardino dos Santos, e nova denominação – Revista Contemporânea do Partenon Literário, que circulou do mês de abril a setembro do ano de 1879, seguindo a periodicidade mensal e publicando seis números para então desaparecer definitivamente, ao que parece.

Na *Revista do Partenon Literário* foram publicados os primeiros registros de lendas e tradições sul-riograndenses, bem como narrativas, contos e críticas de obras literárias e teatrais da época. Publicava também

pesquisas biográficas e bibliográficas dos expoentes da intelectualidade sulista da época, estudos em diversas áreas de conhecimento, inclusive de educação (anexo 4).

A revista também tem uma seção intitulada crônica ou ementário (anexo 3) no qual o redator (ou o associado responsável por esta atividade naquele mês) escrevia a respeito dos acontecimentos sociais, políticos, culturais, educacionais da época a nível regional e internacional. Nesses artigos constavam também notícias do andamento e movimentação da própria Sociedade Partenon Literário.

Apelles Porto Alegre destaca os benefícios promovidos pelo Partenon com a revista, com a tribuna, com a biblioteca, com as aulas noturnas, com o museu, afirmando que esta é a história do passado do povo, deixando implícito que se deve continuar progredindo, como demonstrou na história das civilizações. Também João Baptista Lopes destaca as contribuições do Partenon, afirmando que as nações só são grandes, não pelo número de generais e combates, mas sim pelas escolas, pelas bibliotecas que criam e pela instrução que propagam, por este motivo já está inserido na história, por desempenhar esta árdua tarefa a cada ano.

Das idéias educativas

Os discursos na Revista da Sociedade Partenon Literário são distribuídos em discursos festivos e fúnebres. Os discursos fúnebres eram proferidos em homenagem, os discursos festivos eram pronunciados nas sessões de aniversário da instituição e, na maioria das vezes, os oradores além das homenagens, discorriam sobre a história, os feitos e contribuições da sociedade.

Em 1873 com a instalação dos Saraus Literários surgem as preleções - discursos que tinham um caráter especialmente educativo. As três primeiras preleções trataram da educação das mulheres e os demais oradores seguiram este exemplo, trazendo para debates outros aspectos da instrução. (anexos 1 e 2)

Da *Revista do Partenon Literário* extraímos dados e informações que constam nos discursos e preleções de associados e convidados, que abordam e tratam especificamente do tema educação. Em 1869, o discurso proferido por José Antonio do Valle Caldre e Fião na Sessão Magna trata das aulas noturnas e defende a instrução gratuita. Destaca o caráter humanista do Partenon e a necessidade de continuar a missão de continuar instruindo os menos favorecidos socialmente.

Em 1873, a preleção proferida por Luciana de Abreu no 6º Sarau Literário versou sobre a "Educação das Mães de Família". Defende a idéia de que as mulheres devem ter uma boa educação (não fútil), uma oportunidade real de instruir-se, pois é ela a primeira educadora dos filhos, ou seja, dos futuros governantes e profissionais. Fala também da necessidade da instrução feminina para que a mulher saiba lidar com os chamados, tentações e enganões do mundo que progride. Critica o que é ensinado "*que se aproveitão da miseravel educação que em geral homens e mulheres – recebemos em um paiz como o nosso, onde se ensina tudo, menos o que valem a dignidade pessoal e os interesses da patria considerado herança commum de todos nós*".

Em 1874, José Bernardino dos Santos profere uma conferência sobre aulas noturnas, saraus e conferências, biblioteca. Discorre sobre o importante papel desempenhado pelo Parthenon contra a ignorância e do árduo trabalho para se manter nesta batalha, da simpatia pública que conquista com o estandarte da liberdade fazendo exaltações à sociedade, que estabelece uma tribuna de discussões - inclusive ocupada por mulheres, com conferências sobre moral, ciência, patriotismo, instrução.

No 14º Sarau Literário, em junho de 1874, o sócio F. C. Santiago Dantas profere uma preleção sobre "O Casamento", em que trata dos direitos e da instrução iguais para mulheres e para homens; da emancipação da mulher (valorização); do divórcio. Inicia explicando que irá considerar o pacto matrimonial para falar da desigualdade entre homens e mulheres. Para ele, o casamento tem significado diferente para o homem e para a mulher, para o primeiro é um direito, para o segundo é um dever, onde o homem manda e a mulher obedece, evidenciando a desigualdade de ambos. Defende a instrução igual para ambos os sexos, pois tanto homens quanto mulheres fazem parte da sociedade e devem estar aptos para enfrentá-la, pensá-la e modificá-la. Também defende o divórcio argumentando que o ser humano é passível de erros e deve ter a oportunidade de corrigi-los. Além disso, a mulher não tem o direito de escolher o seu esposo e nem o conhece muito bem, o que muitas vezes ocasiona a indiferença entre os casais. Considera também sinal de progresso o país que admite o divórcio. Encerra clamando as mulheres à emancipação e que caberia as rio-grandenses essa iniciativa.

A preleção proferida pelo sócio Aurélio V. de Bittencourt, no 15º Sarau Literário, é sobre a "Instrução Obrigatória", em que trata da gratuidade do ensino, dos cargos administrativos do ensino público, da formação de professores, da admissão de pessoal incompetente para lecionar, dos prédios públicos destinados à instrução que não são utilizados,

da municipalização do ensino, da instrução relacionada à diminuição da criminalidade. Defende a obrigatoriedade do ensino argumentando que para a criança ter o direito (e liberdade) de escolher precisa ser instruída e os pais que não levarem seus filhos à escola devem estar sujeitos à multa. Quanto ao ensino livre, defende que se deve ter a máxima fiscalização, por isso não percebe esta idéia viável no Brasil, imagina ser um procedimento para o futuro. Quanto à formação de professores, afirma que a demanda de profissionais do ensino não era suprida, ocasionando um déficit na formação do pessoal docente; além disso, a baixa remuneração fazia os professores concursados abandonarem seu ofício, que era ocupado por pessoas que desconheciam a instrução. Comenta ainda que a universalização do ensino proporcionaria uma queda na criminalidade, por possibilitar a instrução e, conseqüentemente, novas oportunidades aos criminosos.

Em 1875, o Dr. Oliveira Bello aborda o tema "Instrução e o Século", em que trata da necessidade de levar a instrução a todos; do ensino gratuito e obrigatório. Levanta a questão de que proporcionar ensino para todos é um dever do Estado. Parodiando a Igreja, afirma que *"não há salvamento fora da instrução"*.

Appelles Porto Alegre profere discurso sobre "Ensino Livre", em 1875. Discorre sobre a difícil situação do Rio Grande do Sul, após ser palco de batalhas e revoluções, e da indiferença dos governantes com a instrução. Fala da necessidade da instrução gratuita proporcionada pelo governo. Compara o ensino obrigatório aos princípios de Maquiavel e da Inquisição, que ofende os direitos do homem. Reafirma sua posição contra o ensino obrigatório. Nesse mesmo sarau, Aurélio de Bittencourt fala sobre o "Ensino Obrigatório", defendendo-o, pois não vê outro meio de educar o povo - não há como fiscalizar a população no caso do ensino livre (como saber se realmente o pai instrui o filho?). Fala da necessidade de todos serem instruídos e da qualificação dos professores, fala da baixa verba destinada ao ensino. Posiciona-se a favor da liberdade, porém não vê condições de implantar-se o ensino livre na situação atual.

O sócio Frederico E. E. de Villeroy aborda o tema a "Missão da Mulher", em que afirma que homens e mulheres são diferentes, tendo conseqüentemente funções diferentes. Fala da sensibilidade da mulher e da sua aptidão para tratar do lar como esposa e mãe. É contra a emancipação da mulher, para ocupar todas as posições do homem na sociedade, o que a transformaria em um segundo homem. Afirma que isto seria a destruição da família e da sociedade. Esclarece que acredita que a mulher deva ter

ilustração, ser instruída, mas não deve ser arrancada do lar. Apela às mulheres que não abandonem a sua sagrada missão no lar.

Em 1879, a aluna Anna Saboia Viriato de Medeiros discursa sobre a instrução e emancipação da mulher, em que faz muitos elogios aos "obreiros da instrução e do progresso" agradecendo pelas lutas em favor da emancipação e educação da mulher.

Considerações Finais

Um dos objetivos da pesquisa foi identificar os autores citados e leituras realizadas pelos intelectuais rio-grandenses no período de 1870-1900. No presente estudo das conferências proferidas na Sociedade Partenon Literário e publicadas na revista da sociedade, constata-se que não são citados diretamente autores ou políticas da França, mas este país é tomado como referência padrão. Um exemplo é quando da criação da biblioteca do Partenon, que anuncia possuir mais de seis mil volumes, é comparada a algumas bibliotecas da Europa, iniciando pela biblioteca de Paris, a maior do mundo à época.

Na segunda metade do século XIX, o Rio Grande do Sul insere-se nas discussões de âmbito nacional, especialmente a partir de 1870. Em 1873 se iniciam os ciclos de preleções, com os saraus literários. As idéias educativas foram amplamente debatidas e pensadas pelo Partenon Literário, bem como com a publicação de artigos sobre instrução.

Entre os discursos e preleções analisados é possível perceber uma diversidade de posições e idéias que deveriam direcionar a educação no Brasil e no Estado. Constata-se uma convergência de opiniões na temática: gratuidade, universalidade do ensino e formação de professores.

Um ponto de divergência reside na questão da obrigatoriedade do ensino. Aurélio de Bittencourt defende o ensino obrigatório, expondo claramente sua opinião em suas preleções, publicadas em dezembro de 1874 e maio de 1875. Entretanto, Appelles Porto Alegre é radicalmente contra a posição de seu companheiro como está demonstrado em sua preleção "Ensino Livre", publicada em fevereiro de 1875.

Outro ponto de divergência é a questão da municipalização do ensino, defendida por Aurélio de Bittencourt na preleção publicada em dezembro de 1874 e criticada por Caldre e Fião na crônica de dezembro de 1873.

Este trabalho está em processo, necessita ainda analisar a imprensa periódica para aquilatar o impacto das atividades realizadas pela Sociedade Partenon Literário, especialmente as questões de educação.

Referências Bibliográficas

BASTOS, M. H. C. Desenhando a educação brasileira à francesa: um estudo da apropriação das idéias educativas e das práticas escolares da França (1870-1900). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Projeto de pesquisa/CNPq.

HESSEL, Lothar Francisco. O Partenon Literário e sua obra. Flama - SEC/RS. 1976.

JESUS, Aline R. de; BASTOS, M. H. C. Permuta de luzes e idéias: o Partenon Literário e a difusão das idéias educativas (1868-1885). In: XIV Salão de Iniciação Científica - PROPESQ/UFRGS, Porto Alegre: Livro de Resumos, 2002. pp. 877-78.

MOREIRA, Maria Eunice (Coor.). Narradores do Partenon Literário: primeiros textos. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2002.

Partenon Literário - Edição Comemorativa aos 130 anos da "Sociedade Parthenon Literário" 1868 - 18 de junho - 1998. Porto Alegre, Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, 1998.

Revista do Parthenon Litterario - 1869, 1872, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1879 (Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul).

ANEXO 1

QUADRO I: Temas de educação publicados na Revista da Sociedade Partenon Literário (1869-1879)

| Assunto | Ano | Mês | Número | Autor |
|---|------|----------|--------|-------------------------------------|
| Aulas Noturnas | 1869 | junho | 4 | Caldre e Fião |
| | 1874 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1875 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1875 | junho | VI | Firmiano Antonio de Araújo |
| | 1875 | junho | VI | Gustavo Cezar Vianna Filho |
| Gratuidade | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |
| | 1869 | junho | 4 | Caldre e Fião |
| | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bittencourt |
| Educação da Mulher | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1873 | dezembro | 12 | Luciana de Abreu |
| | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1875 | junho | VI | Luciana de Abreu |
| | 1879 | junho | 3 | Anna Saboi Viriato de Medeiros |
| Método de Ensino | 1879 | junho | 3 | Luciana de Abreu |
| Currículo (conteúdo) | 1873 | dezembro | 12 | Luciana de Abreu |
| Direitos da Mulher | 1873 | dezembro | 12 | Luciana de Abreu |
| Conferências Tribunais (inclusive mulheres) | 1874 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1875 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1875 | junho | VI | Firmiano Antonio de Araújo |
| | 1875 | junho | VI | Gustavo Cezar Vianna Filho |
| | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |
| | 1879 | junho | 3 | Luciana de Abreu |
| Bibliotecas | 1874 | Junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1875 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1875 | junho | VI | Firmiano Antonio de Araújo |
| | 1879 | junho | 3 | Luciana de Abreu |
| | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |

| | | | | |
|--|------|----------|----|-------------------------------------|
| Contribuições e Estímulo do Partenon Literário à outras instituições | 1874 | Junho | VI | Vasco de Azevedo |
| | 1875 | junho | VI | Aurélio de Bittencourt |
| | 1875 | junho | VI | Firmiano Antonio de Araújo |
| | 1875 | junho | VI | Gustavo Cezar Vianna Filho |
| | 1877 | agosto | 1 | Appelles Porto Alegre |
| | 1877 | agosto | 2 | Appelles Porto Alegre |
| | 1879 | junho | 3 | João Batista Lopes |
| | 1879 | junho | 3 | Luciana de Abreu |
| Histórico do Partenon Literário Homenagem ao Partenon Literário | 1874 | junho | VI | Vasco de Azevedo |
| | 1875 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1879 | junho | 3 | Antonio Joaquim Duarte Junior |
| | 1879 | junho | 3 | Candido Malater |
| | 1879 | junho | 3 | Luiza d'Azambuja |
| Emancipação da Mulher | 1874 | junho | VI | F. C. San-Tiago Dantas |
| | 1875 | junho | VI | Gustavo Cezar Vianna Filho |
| | 1877 | setembro | 4 | Frederico E. E. Villeroy |
| | 1879 | junho | 3 | Anna Saboi Viriato de Medeiros |
| | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |
| Instrução igual para homens e mulheres | 1874 | junho | VI | F. C. San-Tiago Dantas |
| Direitos iguais para homens e mulheres | 1874 | junho | VI | F. C. San-Tiago Dantas |
| Divórcio | 1874 | junho | VI | F. C. San-Tiago Dantas |
| Obrigatoriedade | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bitencourt |
| | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1875 | maio | V | Aurélio de Bitencourt |
| Cargos administrativos do ensino público | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bitencourt |
| Formação de Professores | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bitencourt |
| | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1875 | maio | V | Aurélio de Bitencourt |
| Incompetência dos professores | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bitencourt |
| Municipalidade do Ensino | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bitencourt |
| Relação entre instrução e diminuição da criminalidade | 1874 | junho | VI | Aurélio de Bitencourt |

| | | | | |
|--|------------------|-----------|-------|-------------------------------------|
| Universalização do Ensino | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1875 | fevereiro | II | Appelles Porto Alegre |
| | 1875 | maio | V | Aurélio de Bittencourt |
| Propagação das preleções | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1875 | junho | VI | Luciana de Abreu |
| Abertura de escolas | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| Instrução dever do governo | 1875 | janeiro | I | Oliveira Bello |
| | 1875 | fevereiro | II | Appelles Porto Alegre |
| Ensino Livre | 1875 | fevereiro | II | Appelles Porto Alegre |
| Melhor remuneração para os professores | 1875 | fevereiro | II | Appelles Porto Alegre |
| Exaltação à Liberdade | 1875 | junho | VI | Appelles Porto Alegre |
| História das civilizações História e geografia do RS | 1875 | junho | VI | Appelles Porto Alegre |
| | 1876 | fevereiro | II | José Bernardino dos Santos |
| | 1877 | agosto | 1 | Appelles Porto Alegre |
| | 1877 | agosto | 2 | Appelles Porto Alegre |
| Museu | 1875 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| | 1879 | junho | 3 | Luciana de Abreu |
| | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |
| Contribuição para o teatro | 1875 | junho | VI | José Bernardino dos Santos |
| Alforria de escravos | 1875 | junho | VI | Aurélio de Bittencourt |
| | 1875 | junho | VI | Gustavo Cezar Vianna Filho |
| | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |
| Criações literárias | 1875 | junho | VI | Aurélio de Bittencourt |
| | 1879 | junho | 3 | Affonso Henrique de Oliveira Duarte |
| Habilidades e deveres diferentes entre homens e mulheres | 1877 | setembro | 3 | Frederico E. E. Villeroy |
| Missão da mulher | 1877 | setembro | 4 | Frederico E. E. Villeroy |
| | Revista Imprensa | 1875 | junho | VI |
| 1879 | | junho | 3 | Luciana de Abreu |

ANEXO 2

Quadro II: Discursos e Preleções sobre o tema
Educação na Revista da Sociedade Partenon Literário
(1869-1879)

| Ano | Mês | Número | Artigo | Autor |
|------|--------------|--------|--|---|
| 1869 | Junho | 4 | Discurso Sessão Magna dia 19 de junho | José Antonio do Valle Caldre e Fião |
| 1873 | Dezembro | 12 | Preleção "Educação das Mães de Família" | Luciana de Abreu |
| 1874 | Junho | VI | Discurso Sessão Magna do P. L. | José Bernardino dos Santos (2º Orador) |
| 1874 | Junho | VI | Discurso Sessão Magna do P. L. | Vasco de Azevedo (orador da Soc. Culto...) |
| 1874 | Novembro | * | Preleção "O casamento" 14º Sarau | F.C. de Santiago Dantas (sócio) |
| 1874 | Dezembro | * | Preleção "Instrução Obrigatória" 15º Sarau | Aurélio V. de Bittencourt (sócio) |
| 1875 | Janeiro | I | Preleção "A instrução e o século" Sarau do dia 30/01 | Oliveira Bello |
| 1875 | Fevereiro | II | Preleção "Ensino livre" 17º Sarau | Appelles Porto Alegre |
| 1875 | Maio | V | Preleção "O ensino obrigatório" 18º Sarau | Aurélio de Bittencourt |
| 1875 | Junho | VI | Discurso 7ª Sessão Aniversaria do P. L. | Luciana de Abreu |
| 1875 | Junho | VI | Discurso 7ª Sessão Aniversaria do P. L. | Appelles Porto Alegre |
| 1875 | Junho | VI | Discurso 7ª Sessão Aniversaria do P. L. | José Bernardino dos Santos (2º Orador) |
| 1875 | Junho | VI | Discurso 7ª Sessão Aniversaria do P. L. | Aurélio de Bittencourt (sócio) |
| 1875 | Junho | VI | Discurso 7ª Sessão Aniversaria do P. L. | Firmiano Antonio de Araújo (presidente) |
| 1875 | Junho | VI | Discurso 7ª Sessão Aniversaria do P. L. | Gustavo Cezar Vianna Filho (orador da Soc.) |
| 1876 | Fevereiro | II | Preleção "Bosquejo Hist.Geo. Da Província do RS" | José Bernardino dos Santos |
| 1877 | 15 de agosto | 1 | Discurso Sessão Magna do P. L. de 18/06/1876 | Appelles Porto alegre (2º orador) |

| | | | | |
|------|----------------|---|--|--|
| 1877 | 30 de agosto | 2 | Discurso Sessão Magna do P. L. de 18/06/1876 | Appelles Porto alegre (2º orador) |
| 1877 | 15 de setembro | 3 | Preleção "Missão da Mulher" Sarau de 14/08/1877 | Frederico E. E de Villeroy (sócio) |
| 1877 | 30 de setembro | 4 | Preleção "Missão da Mulher" Sarau de 14/08/1877 | Frederico E. E de Villeroy (sócio) |
| 1877 | 31 de outubro | 6 | Preleção Sarau de 20/10/1877 | Aurélio de Bittencourt (3º orador) |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | Anna Saboia Viriato de Medeiros |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | Antonio Joaquim Duarte Junior |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | Candida Malater |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | João Baptista Lopes |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | Luciana de Abreu (sócia efetiva) |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | Luiza d'Azambuja (sócia efetiva) |
| 1879 | Junho | 3 | Discurso Sessão Magna Undécimo Aniversário do P.L. | Afonso Henrique de Oliveira Duarte (sócio) |

TOTAL: 28 ARTIGOS

ANEXO 3

Quadro III: Crônicas e Ementários publicados na Revista da Sociedade Partenon Literário (1869-1879)

| Ano | Mês | Número | Autor | Artigo |
|------|-----------|--------|----------------------------|--------------------|
| 1869 | março | 1 | Boccacio | Ementário Mensal |
| 1869 | abril | 2 | Aurélio de Bittencourt | Ementário Mensal |
| 1869 | maio | 3 | José Bernardino dos Santos | Ementário Mensal |
| 1869 | junho | 4 | Hilário Ribeiro | Ementário Mensal |
| 1869 | julho | 5 | Araújo e Silva | Ementário Mensal |
| 1869 | agosto | 6 | Aurélio de Bittencourt | Ementário Mensal |
| 1869 | setembro | 7 | Boccacio | Ementário Mensal |
| 1869 | outubro | 8 | Bernardino dos Santos | Ementário |
| 1869 | novembro | 9 | * | Ementário |
| 1869 | dezembro | 10 | Araújo e Silva | Ementário Mensal |
| 1872 | julho | 1 | Achylles Porto Alegre | Chronica |
| 1872 | agosto | 2 | Sá Brito | Chronica |
| 1872 | setembro | 3 | Araújo e Silva | Chronica |
| 1872 | outubro | 4 | Aurélio de Bittencourt | Chronica |
| 1872 | novembro | 5 | M. J. Gonçalves Júnior | Chronica |
| 1872 | Dezembro | 6 | Achylles Porto Alegre | Chronica |
| 1873 | Janeiro | 1 | Vasco de Araújo e Silva | Chronica |
| 1873 | Fevereiro | 2 | Vasco de Araújo e Silva | Chronica |
| 1873 | Março | 3 | Nemo | Chronica |
| 1873 | Abril | 4 | Não assinada | Chronica |
| 1873 | Maio | 5 | * | Não houve crônica |
| 1873 | Junho | 6 | Vasco de Araújo e Silva | Chronica |
| 1873 | Julho | 7 | Hilário Ribeiro | Chronica |
| 1873 | Agosto | 8 | Hilário Ribeiro | Chronica |
| 1873 | Setembro | 9 | Hilário Ribeiro | Chronica |
| 1873 | Outubro | 10 | Não assinada | Chronica |
| 1873 | Novembro | 11 | Achylles Porto Alegre | Chronica |
| 1873 | Dezembro | 12 | Caldre e Fião | Chronica |
| 1874 | janeiro | 1 | Achylles Porto Alegre | Chronica |
| 1874 | fevereiro | II | * | Chronica |
| 1874 | março | * | * | não houve chronica |
| 1874 | abril | * | Augusto Totta | Chronica |
| 1874 | maio | * | Achylles Porto Alegre | Chronica |

| | | | | |
|------|----------------|-------|-----------------------|--------------------|
| 1874 | junho | * | Hilário Ribeiro | Chronica |
| 1874 | julho | * | Achylles Porto Alegre | Chronica |
| 1874 | agosto | * | Araújo e Silva | Chronica |
| 1874 | setembro | * | A. | Chronica |
| 1874 | outubro | * | * | Chronica |
| 1874 | novembro | * | * | Chronica |
| 1874 | dezembro | * | * | Chronica |
| 1875 | janeiro | I | Augusto Totta | Chronica |
| 1875 | fevereiro | II | Christiano Kraemer | Chronica |
| 1875 | março | III | Não assinada | Chronica |
| 1875 | abril | IV | Não assinada | Chronica |
| 1875 | maio | V | Manfredo | Chronica |
| 1875 | junho | VI | Manfredo | Chronica |
| 1875 | julho | I | * | não houve chronica |
| 1875 | agosto | II | Mucio Teixeira | Chronica |
| 1875 | setembro | III | Augusto Totta | Chronica |
| 1875 | outubro | IV | * | não houve chronica |
| 1875 | novembro | V | * | não houve chronica |
| 1875 | dezembro | VI | * | não houve chronica |
| 1876 | janeiro | I | Manfredo | Chronica |
| 1876 | fevereiro | II | * | não houve chronica |
| 1876 | março | III | * | não houve chronica |
| 1876 | abril | IV | * | não houve chronica |
| 1876 | maio | V | * | não houve chronica |
| 1877 | 15 de agosto | 1 | Appelles Porto Alegre | Chronica |
| 1877 | 30 de agosto | 2 | Appelles Porto Alegre | Chronica |
| 1877 | 15 de setembro | 3 | R. da Silva | Chronica |
| 1877 | 30 de setembro | 4 | R. da Silva | Chronica |
| 1877 | 15 de outubro | 5 | Silvio | Chronica |
| 1877 | 31 de outubro | 6 | * | não houve chronica |
| 1877 | novembro | 7 | R. da Silva | Chronica |
| 1877 | dezembro | 8 | Pedro Tude | Chronica |
| 1879 | abril | 1 | O. Bernardot | Chronica |
| 1879 | maio | 2 | O. Bernardot | Chronica |
| 1879 | junho | 3 | O. Bernardot | Chronica |
| 1879 | julho/agosto | 4 e 5 | O. Bernardot | Chronica |
| 1879 | setembro | 6 | * | Chronica |

TOTAL: 70 ARTIGOS

ANEXO 4

Quadro IV: Artigos relacionados como relevantes para a análise das idéias educativas na Revista da Sociedade Partenon Literário (1869-1879)

| Ano | Mês | Número | Artigo | Autor |
|------|--------------|--------|--|---|
| 1869 | março | I | Programa | * |
| 1869 | julho | 5 | Parthenon Litterario Festa dia 07/09 | Araújo e Silva |
| 1869 | julho | 5 | Ata 3ª Sessão ordinária (07/02) | Aurélio V. de Bittencourt (2º secretário) |
| 1869 | setembro | 7 | A Libertação das crianças | Dr. Valle Caldre e Fião |
| 1869 | setembro | 7 | Atas | Aurélio V. de Bittencourt (2º secretário) |
| 1872 | julho | 1 | Introdução | Iriêma |
| 1872 | dezembro | 6 | Aos nossos leitores | Hilário Ribeiro |
| 1874 | fevereiro | II | Alocução à Luciana de Abreu | José Bernardino dos Santos (2º orador - 31/01/1874) |
| 1874 | setembro | * | Considerações sobre o estudo da língua inglesa | L. Kraemer Walter |
| 1874 | outubro | * | Considerações sobre o estudo da língua inglesa | L. Kraemer Walter |
| 1874 | novembro | * | Considerações sobre o estudo da língua inglesa. | L. Kraemer Walter |
| 1875 | julho | VII | Carta a Hilário Ribeiro (POA, 04/09/1874) | Iriêma (01/09/1875) |
| 1877 | 15 de agosto | 1 | Introdução | Iriêma |
| 1879 | abril | 1 | Introdução | * |
| 1879 | abril | 1 | Atas de março e abril de 1879 | * |
| 1879 | maio | 2 | Atas de maio de 1879 | * |
| 1879 | junho | 3 | Educação Moral | Geraldo de Farias Corrêa |
| 1879 | setembro | 6 | Museu do Parthenon | * |

TOTAL: 19 ARTIGOS

FILHOS DE PROFESSOR:
PROFISSÃO PROFESSOR?*Ana Paula Oliveira Machado¹**Jorge Luiz da Cunha²*

Este artigo traz as indagações feitas no desenrolar da escrita da história de vida da autora, relacionando-a com as problemáticas que norteiam a pesquisa, descrita a seguir. E ao me formar professora surgiram muitas indagações que se aproximam da justificativa e da importância desta pesquisa: venho de uma família de professores, - avós, tias-avós, tias, primos e primas, pais -, e pergunto: qual foi a influência da minha família na minha escolha em ser professora? O que faz filhos de professores tornarem-se professores?

Diante da desvalorização docente, da profanação do Magistério, do processo de identificação docente e da problemática dos cursos de formação; imersos na vida familiar, o que faz os filhos e as filhas de professores optarem pela profissão de seus pais? Como os pais "exercem" (se é que exercem!) alguma influência nas opções profissionais de seus filhos? Qual é o imaginário que os filhos possuem ou que os pais transmitem aos seus filhos sobre "ser professor", atualmente? Qual a profissão que adolescentes filhos de professores querem seguir? E por quê?

Objetivando:

- conhecer a influência familiar na escolha por cursos de formação de professores e os processos da opção profissional de filhos de professores, através das histórias de vida de pais e filhos docentes;
- investigar o processo de formação de pais professores, bem como suas influências sobre a educação profissional de seus filhos;
- e, compreender o imaginário social da escolha dos adolescentes filhos de professores, tentando conhecer suas concepções de "ser professor".

¹ Mestranda em Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS

² Prof. Dr. Orientador / Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS

Esta pesquisa busca as contribuições de autores, neste primeiro momento, que discutem as temáticas da teoria do Imaginário Social, especialmente Cornelius Castoriadis, René Barbier; e, num segundo momento, que contribuem com estudos sobre a formação de professores e o processo de identificação dos mesmos, como António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta, entre outros. Além destes, inúmeros autores que discutem os usos e aplicações das Histórias de Vida e da História Oral, também servem de fundamento para o desenvolvimento deste trabalho.

Falar sobre Imaginário Social é um desafio bastante complexo e empolgante, pois o imaginário de Castoriadis se refere a criação, ao inventar, aos comportamentos, às normas, às atitudes que partem do real, ou seja, partem do que já existe na sociedade. Diferente do conceito do imaginário de Lacan e Freud, o imaginário para Castoriadis não é a fuga do real e sim a própria representação simbólica do que está posto na e pela sociedade.

Os estudos sobre imaginário e educação são um campo de pesquisa bastante recente, mas já é possível dizer que o imaginário no âmbito educacional busca entender o homem no coletivo e no individual, no plural e no singular, pois as significações sociais, trazidas da educação familiar, são produzidas nas significações da sociedade e vice-versa.

Barbier (1994) traz uma grande contribuição para os estudos sobre o imaginário. Esse autor aponta que o imaginário possui diferentes significados: - alguns pensam que o imaginário é o que não existe, algo oposto ao real; - para outros, o imaginário é o sonho, o desejo, as imagens, a utopia de um mundo diferente do real e que permite a fuga do mesmo; - há, também, os que pensam o imaginário e o representam como uma força de criação radical da própria imaginação humana; - outros enxergam o imaginário como uma ilusão fundamental na construção da identidade do indivíduo. Desta constatação, o autor aponta a racionalidade sobre o fazer humano, como fundamento de seu conceito de imaginário.

Imaginário, imaginação, imagens, sonhos, símbolos, ritos e mitos, que por muito tempo eram assuntos proibidos na sociedade cartesiana, cientificamente legitimada, formam o campo do imaginário social.

Nesse sentido, Castoriadis divide o imaginário social em: Imaginário Instituído e Imaginário Instituinte. Resumidamente, o primeiro refere-se a tudo que está legitimado, pronto e acabado na sociedade. Leis, sanções, idéias, normas, valores, instituições, comportamentos, posições e indivíduos que são objetos constituintes da sociedade. Já o segundo refere-

se ao poder de criação humana, é o novo, é o diferente, é o sonho, é a criação a partir do que já se conhece, ou seja, do instituído.

Partindo deste referencial sobre imaginário social, primeiramente, buscar-se-á com esta pesquisa conhecer o imaginário social de pais e filhos a cerca da profissão professor. Que sentidos tem para os pais a profissão professor? Qual é o imaginário dos pais ao verem seus filhos tornarem-se professores? Qual é o imaginário ou as representações simbólicas dos filhos adolescentes sobre a profissão de seus pais? Quais são os sonhos e os desejos dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a profissão professor?

Estas questões remetem diretamente aos cursos de formação dos sujeitos que se quer envolver nesta pesquisa, buscando conhecer qual é o imaginário instituído e/ou instituinte das pessoas que freqüentaram e querem freqüentar um curso de formação docente? Ou o que pensam os pais e filhos sobre as representações em torno dos cursos que formam profissionais da educação? E, principalmente, como foi a trajetória dos sujeitos que se quer envolver na pesquisa sobre os cursos de formação?

Nas leituras de Nóvoa (1995) é possível refletir sobre a profissão magistério como propósito de trabalhar a formação como profissão, extinguindo a idéia da docência como sacerdócio, vocação ou instinto materno, assim como, a idéia de que professores só são formados ou só se fazem (ou se tornam) professores nos cursos de licenciaturas, isto é, baseados somente na formação acadêmica.

Nóvoa alega ser impossível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, "(...) sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (1995, p. 9). E ainda,

Esta profissão 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 a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (1995, p. 10)

Seguindo o pensamento de Pimenta (1999), pergunta-se ainda: por que filhos de professores tornam-se professores? Ou por que não querem ser professores?

É através deste questionamento e da desvalorização profissional que Pimenta (1999) reflete sobre a necessidade de repensar os cursos de formação. Neste sentido, a autora explora a idéia de que, se os cursos de formação são precários, formam um professor fragilizado que vai para as

escolas e acaba envolvido por um mal-estar docente, tão comum e contagiante, atualmente, nas instituições escolares.

Aproximando-se do pensamento de Nóvoa (1995), a autora também questiona os cursos de formação no sentido de que existem para que se forme professores. Mas como se dá essa formação? Então, Pimenta (1999, p. 19) retorna ao processo de construção da identidade docente, alegando que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Então, pergunta-se: quais são as significações construídas ou os sentidos existentes em ser professor para os pais professores e seus filhos?

Neste processo de rever a formação, de se saber *ser* e de se saber *estar* professor e na busca de conhecer o imaginário dos professores em relação aos sentidos e às significações em torno de *ser* e de se *tornar* professor, através não só de suas práticas educativas, mas de suas histórias de vidas, que se quer abordar a questão da memória docente.

Que lembranças têm os professores do cotidiano das escolas que fizeram parte da sua formação? Que práticas e que modelos lhe acionaram dispositivos de produção do ser professor? Que professores e que performances são lembradas através do trabalho da memória? Os modelos e as práticas dos seus professores influenciaram na escolha do magistério? Como o professor se tornou o que é na sala de aula? Como foi produzido e como está se produzindo "professor"? (Oliveira, 2000, p. 14)

Esta pesquisa não quer responder tais questões, mas exemplificar o campo que o trabalho com memória abrange, por isso, utilizando-se da memória, buscar-se-á nos sujeitos as lembranças, os fatos, os acontecimentos, as datas, as imagens, os símbolos em torno do curso de formação, da escolarização, uma lembrança de uma escola, de um bom ou mau professor, de ser aluno, da escolha profissional, de ser professor, enfim, lembranças que emergem de uma história de vida, através de um relato oral ou escrito, que será mais especificado na metodologia deste trabalho.

O relato, a memória trazida à tona, é uma organização das lembranças, que são trazidas para o presente como um processo de construção de si próprio, ou seja, de formação e autoformação. Citando Jennifer Nias quando afirma que: - "o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor" (Nóvoa, 1995).

Assim, pode-se confirmar que "através do trabalho com a memória, consideramos o professor um agente no processo de pesquisa de sua história, dos saberes das ações pedagógicas, instituindo, assim, um espaço de autoformação, atribuindo à reflexão da experiência um caráter relevante" (Oliveira, 2000, p. 18).

Toda a experiência marcante é significativa, já as lembranças são detalhes que estão na memória. O professor como pessoa reconstitui os detalhes de sua formação através da memória, como uma ferramenta no sentido de construir e reconstruir a história de sua vida, ou seja, de buscar os sentidos ou as significações sociais e pessoais do passado e que, talvez, tenham outro significado no presente.

É como se o relato e o trabalho da memória que organizam as lembranças, trazendo-as para o presente a partir de outros sentidos, atenuassem o imaginário social instituído de profanação do magistério. A intenção de revisitar o passado, através do trabalho da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução das imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando, também, a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação. (Oliveira, 2000, p. 14)

Portanto, o referencial vinculado a esta pesquisa tenta conhecer o imaginário social e/ou os sentidos construídos ao longo das histórias de vida de pais professores e de seus filhos frente a formação docente e sua identidade profissional, através de suas memórias individuais e coletivas.

A pesquisa encontra-se no início da coleta de dados. Para isso, em um primeiro momento, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com duas famílias: uma onde o/a filho/a seguiram a profissão docente e a outra em que o/a filho/a não seguiram ou não querem seguir a profissão de seus pais.

Nesse sentido, as entrevistas semi-estruturadas seguiram o seguinte roteiro:

Para os pais:

- Como foram seus primeiros anos (dias) na Escola?

- Que lembranças você tem de seus primeiros professores?
- Como se deu a escolha pelo Magistério?
- Há professores em sua família? Qual foi a reação deles ao saber que queria ser professor?
- Como você definia ser professor no início de sua carreira?
- O que é ser um bom professor?
- O que é ser um mau professor?
- Como o curso de formação de professor contribuiu para sua profissão?
- Que professor você pensa (imagina) ser hoje?
- Quais são as alegrias (vantagens) de ser professor?
- Quais são as frustrações (desvantagens) de ser professor?
- Se você não fosse professor, o que gostaria de ser?
- O que seus filhos pensam da sua profissão?
- O que você pensa da possibilidade de seu filho/filha seguir a profissão docente?
- O que você pensa da possibilidade de seu filho/filha não seguir a profissão docente?

Para os filhos:

- Como foi seu primeiro dia de aula?
- Que lembranças você tem de seus primeiros professores?
- O que te faz lembrar dos bons professores? E dos maus?
- Qual é a melhor hora na escola? Por quê?
- Como você pode definir escola.
- O que você pensa sobre a profissão de seus pais?
- Por que você quer (não quer) ser professor?
- Você já foi aluno de seus pais?
- Como era a relação na escola e em casa?
- Como você se imagina professor?
- Se você, um dia, tiver um filho(s) que queira(m) ser professor, o que dirá a ele?

Em um segundo momento, os dados serão coletados através da escrita dos sujeitos, também seguindo um roteiro, no qual os pais deverão escrever sobre um professor, sobre a primeira aula, sobre um aluno, a escola, os colegas professores, uma aula e sobre a educação dos filhos. Já os filhos dissertarão sobre o primeiro dia na escola, sobre um professor, sobre

a escola, sobre os colegas, uma aula, a educação recebida dos pais, e sobre o futuro, isto é, que profissionais querem ser no futuro.

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 1), "Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele". Nesse sentido, é preciso, além de conhecimentos teóricos, investigar a realidade familiar a ser estudada para que a pesquisa torne-se diferente de uma simples consulta.

As autoras falam, também, sobre a importância do papel do pesquisador, que ele sirva de veículo entre a teoria acumulada e as evidências trazidas pelos dados que darão novas teorias e sentidos ao que se está sendo pesquisado.

Assim, as pesquisas, em uma abordagem qualitativa, foram evoluindo conforme a necessidade de uma maior contribuição para que se produzissem resultados mais suficientes para se pensar em soluções mais adequadas aos problemas pesquisados.

Como afirmam as autoras,

(...) Em lugar de questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas (...)
(Lüdke & André, 1986, p. 9)

A partir desse viés, utilizar-se-á, nesta pesquisa, dois métodos de coleta de dados: a entrevista semi-estruturadas e a escrita autobiográfica, considerados instrumentos básicos para coletar informações em pesquisas qualitativas.

Diferente da visão das autoras, a escrita surge com a intenção de que, ao escreverem, os sujeitos possam refletir sobre cada questão e, conseqüentemente, refletirem sobre suas práticas pedagógicas, suas trajetórias como alunos, suas vivências como profissionais da educação, tentando trazer da memória saberes, sentidos e significados importantes para suas experiências vividas e adquiridas.

Já a entrevista semi-estruturadas, será realizada pelo fato de "(...) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Lüdke & André, 1986, p. 34), isto é, dando maior abertura e mais sentido, permitindo ao entrevistado flexibilidade em expressar-se de maneira mais imediata e clara.

Referências Bibliográficas

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. *EM ABERTO*. Brasília, ano 14, n. 61, Jan/Mar, 1994.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. 1986. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária.

NÓVOA, António.(org). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora LDA, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). *Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Antônio Maurício Medeiros Alves¹

Apresentação

Como professor de Matemática de ensino fundamental e médio, há algum tempo, me questiono sobre os caminhos que foram percorridos pela disciplina de Matemática até chegar à atual forma de configuração curricular, apresentada pelos livros didáticos, levando à construção da presente pesquisa.

Seguindo a tendência de procurar entender o presente partindo de uma abordagem histórica, torna-se evidente que para compreender a trajetória do livro didático de Matemática no Brasil é necessário buscar elementos na história desse campo do conhecimento e sua "transformação" em disciplina escolar.

Por que o livro didático?

Ao tentar construir os instrumentos de coleta de dados, apoiando-me nas considerações de Minayo (1993) acerca da pesquisa qualitativa, pensei a princípio partir da análise documental, que me possibilitaria um contato com o que as diferentes legislações e os programas curriculares traziam sobre ensino de matemática em diferentes períodos. Porém, após breve análise, pude verificar que esses documentos não continham a forma com que os diferentes conteúdos eram abordados, mas apenas quais conteúdos deveriam ser trabalhados.

Ao me deparar com esse novo problema – buscar outro instrumento que pudesse explicitar as abordagens dadas ao que era ensinado – surge então o interesse sobre o livro didático, pois esse me permitiria comparar aquelas mudanças nas legislações e nas tendências do ensino de Matemática com o material impresso mais direto da relação entre professor e aluno.

¹ Aluno do Curso de Mestrado em Educação, da FAE/UFPEL, orientando da Prof^a Dra. Eliane Teresinha Peres, linha de pesquisa de História da Educação, vinculado ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação). Professor de Matemática de ensino fundamental e médio de Pelotas.

Novamente durante a revisão bibliográfica percebi como significativo ponto de viragem o lançamento dos PCN² e a implementação mais sistematizada do PNLD³, o que me levou a uma primeira localização do tempo a ser pesquisado no período de 1980 – 90 – antes e depois dos PCN e PNLD, delimitando a pesquisa a uma abordagem dos livros didáticos de Matemática das séries finais do ensino fundamental.

Ainda no período anterior aos PCN e PNLD, considerarei dois momentos significativos na história da Matemática: décadas de 60 – 70 (Matemática Moderna⁴) e de 70 – 80 (início do Movimento de Educação Matemática⁵).

Os objetivos da pesquisa são resgatar as *diferentes matemáticas* presentes nos livros didáticos, compreender a trajetória da Matemática enquanto disciplina escolar no ensino fundamental e, ainda, verificar se os PCN e o PNLD trouxeram mudanças que transformaram os livros didáticos.

A questão central dessa pesquisa é: quais mudanças e/ou permanências se apresentam nos livros didáticos de Matemática nas décadas de 60 a 90?

Livro Didático – Considerações Gerais

Ao tentar escrever algumas idéias em relação ao livro didático, partiremos de Houaiss (2001) que o define como *aquele adotado em estabelecimentos de ensino, cujo texto se enquadra nas exigências do programa escolar*.

Um conceito mais amplo de livro didático nos é apresentado por Batista (1999, p. 534) como *aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação*,

² Parâmetros Curriculares Nacionais

³ Programa Nacional do Livro Didático

⁴ Matemática Moderna ou Nova Matemática - No período pós II Guerra surge esse movimento, nos Estados Unidos, devido à constatação americana de que o país deveria formar cientistas capazes de superar os avanços soviéticos – lançamento do Sputnik – pois estavam defasados em relação aos russos e a corrida espacial. Ele se apóia na teoria dos conjuntos, mantém o foco nos procedimentos e isola a geometria. (Kline, 1976).

⁵ Esse movimento inicia nos anos 70 com uma aproximação da Matemática com a Psicopedagogia, que fez com que alguns professores se organizassem em grupos de estudo e de pesquisa sobre a construção do conhecimento. (Falzetta, 2002).

conceito que o autor constrói partindo de conceituações de outros autores (Alaíde Lisboa Oliveira, Magda Soares e João Batista A. e Oliveira).

O livro didático, enquanto objeto de pesquisa, foi ao longo dos anos relegado a um plano de menor importância, tendo-se observado, nos últimos 20 anos, alguns avanços nas pesquisas nessa área.

Procuraremos indicar alguns elementos responsáveis pelo descaso com a pesquisa sobre o livro didático, bem como seu crescimento nas últimas décadas.

Um elemento de grande peso na produção editorial brasileira⁶ é o livro didático, o que segundo Lajolo (1998), estabelece uma dicotomia: ao mesmo tempo em que é considerado o primo pobre da literatura – texto para ler e botar fora – é também considerado o primo rico das editoras – a vendabilidade do livro didático é certa, pois conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado.

Munakata (1999) reforça a idéia de "abrigo do Estado" ao se referir que o governo federal brasileiro, desde 1996, por meio de uma equipe formada pelo MEC, avalia e emite pareceres sobre os livros didáticos, que são enviados pelas editoras para fazerem parte do PNLD e futuramente serem adotados nas escolas públicas de ensino fundamental. Batista (1999) concorda que embora os livros didáticos despertem o interesse dos órgãos governamentais, o mesmo interesse não tem sido compartilhado (permanentemente) nas pesquisas de história da educação, sendo, porém, abordado em alguns estudos sobre metodologia de ensino, considerado nessa área como instrumento de análise e não como objeto de pesquisa. O uso de termos como "usuário" em substituição a "leitor", "autor" invés de "escritor" (op.cit.) ou ainda "consumidor" no lugar de "leitor" (Chopin, 2002), são indicadores do desprestígio social⁷ do livro didático em relação a outras obras escritas. Nessa perspectiva encontramos em Batista (1999), referenciado em Bourdieu (1998), menção à hierarquia dos temas acadêmicos e dos benefícios decorrentes de sua escolha.

Para Chopin (2002) existe também o fato da dificuldade de acesso às coleções didáticas, bem como sua incompletude ou dispersão, que também favoreceu o pouco interesse dos pesquisadores em relação aos manuais⁸.

⁶ Mais da metade da produção editorial brasileira no ano de 1997 foi de livros didáticos: 70% dos livros foram destinados ao ensino. (Folha de São Paulo, 26/04/98, in Batista, 1999).

⁷ Cf. Bourdieu, 1992, a respeito dos fatores em torno dos quais se constrói o prestígio (e o desprestígio) de livros e editoras. (in Batista, 1999).

⁸ O autor trata os livros didáticos por manuais ou livros escolares.

Podemos ainda indicar outros elementos determinantes desse desprestígio como, por exemplo, o apresentado por Munakata (1999) em relação à obviedade de que a leitura do livro didático não leva às idéias puras⁹, mas a práticas diversificadas, como exercícios de aplicação¹⁰.

O autor indica o fato desse livro poder ser novamente aberto e lido, em casa, o que o torna consumível, fazendo com que se substitua o termo "leitura" pelo termo "uso", o que Lajolo (1996) reforça em seu artigo intitulado "Livro didático: um (quase) manual de usuário" (in Munakata, 1999).

Chopin (2002) atribui o interesse dos historiadores pelo livro didático – que começa nos anos 70 em diversos países – como um dos fatores determinantes do crescimento das pesquisas das últimas décadas, passando o livro a ser considerado como fonte de estudo para os pesquisadores da história da educação.

Entre outros fatores de diversas naturezas que levou ao dinamismo nessa área, o autor ainda explicita:

- a preocupação com estudos em história da educação, verificados pela criação de publicações periódicas desse campo específico do conhecimento, bem como de associações nacionais e internacionais;
- as pesquisas e publicações francesas de artigos sobre a história do livro, nos anos 80, constituindo-se modelo de referência para outros países;
- os progressos tecnológicos no que se refere às técnicas de armazenamento e tratamento da informação.

Confirmando a idéia de Chopin acerca do crescimento dos estudos sobre livro didático, encontramos entre os trabalhos desse período: em 1974, a pedido do MEC, a publicação de Pfromm Neto e sua equipe de uma pesquisa sobre legibilidade e inteligibilidade do livro didático, com o título *O Livro na Educação* (cf. Munakata, 1999); a partir da metade dos anos 70, projetos sobre o recenseamento da produção nacional em diversos centros de pesquisa – entre eles a Universidade de São Paulo (cf. Chopin, 2002); na UNICAMP, a publicação do catálogo analítico *O que sabemos sobre Livro Didático* (cf. Batista, 1999); um retrato da evolução dos quadros legislativos e dos regulamentares com a obra, por exemplo, de

⁹ Idéias puras no sentido da produção do conhecimento científico e seus aspectos epistemológicos.

¹⁰ Exercícios de aplicação caracterizados pelo uso do produto e não dos processos de desenvolvimento do conhecimento.

Circe Bittencourt, intitulado *Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, em 1993, em São Paulo.

A escolha realizada pelos professores para adoção nas escolas públicas dos livros indicados no PNL, desencadeou novas pesquisas como, por exemplo, Scaff¹¹ (2000), Val¹² (2001), Monteiro¹³ (2001), Frade¹⁴ (2002), e Silva¹⁵ (2003).

Em relação ao livro didático de Matemática, há um estudo importante de 1987, realizado por Mauro Carlos Romanatto, intitulado *A noção de números em livros didáticos de matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos*, como dissertação de mestrado na UFScar, em 1989.

A seguir, passo a fazer algumas considerações sobre o livro didático de Matemática.

Livro Didático – De Matemática

Encontramos em Valente (1999) uma indicação do primeiro momento do ensino da Matemática no Brasil, quando, no século XVIII, atendendo à Ordem Régia editada em Portugal em 19 de Agosto de 1738 – que determinou que nenhum militar poderia ser promovido ou nomeado se não tivesse aprovação na Aula de Artilharia e Fortificações – é nomeado como professor para o Brasil, o engenheiro militar José Fernandes Pinto Alpoim que já era reconhecido em Portugal pelos cursos que ministrava.

¹¹ SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O guia de Livros Didáticos e sua (in) utilização no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. *Revista da Educação Pública*. Cuiabá: Editora da UFMT, Volume 9, p. 117 – 135. Janeiro – junho 2000.

¹² VAL, Maria da Graça. *Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa de 1ª a 4ª séries*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2001 (texto fotocopiado).

¹³ MONTEIRO, Sara Mourão. *Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso do livro "Letra Viva"*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2001, Dissertação de Mestrado.

¹⁴ FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2002 (texto fotocopiado).

¹⁵ SILVA, Ceris Salete Ribas da. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2003, Dissertação de Doutorado.

A prática de Alpoim de cercar-se de inúmeros tratados de autores europeus compilando-os para ministrar cursos e por fim, utilizar a experiência pedagógica adquirida, irá revelar-se a gênese da produção matemática escolar brasileira, dando origem ao primeiro livro de Matemática no Brasil, o *Exame de Artilheiros*¹⁶, que data de 1744, conforme se refere Neto (1974, p. 74). O *Exame* era apresentado na forma de perguntas e respostas, incluindo quatro apêndices e contendo ilustrações.



Capa do *Exame de Artilheiros*. (Valente, 1999).

Com a vinda da Família Real de Portugal para a então colônia, em 1808, há um fortalecimento do ensino da Matemática no Brasil, com a finalidade de atender a necessidade de defesa das fortificações, estando aí, de alguma forma, o embrião da escolarização da matemática no Brasil.

¹⁶ Exame de Artilheiros que comprehende Arithmetica, Geometria, e Artilharia, com quatro appendices: O primeiro de algumas perguntas uteis; o segundo do methodo de contar as ballas; o terceiro das batarias; e o quarto dos fogos artificiaes. Obras de grande utilidade, para se ensinarem os novos Saldados Artilheiros, por perguntas, e respostas. Dedicada ao illustrissimo, e excellentissimo senhor Gomes Freire de Andrada, do Conselho de sua Magestade, Sargento mór de batalhas de seus Exercitos, governador, e Capitão General do Rio de Janeiro, e Minas Geraes. Por Jozé Fernandes Pinto Alpoym, Cavalleiro professo na Ordem de Christo, e Sargento mór engenheiro, e do novo Batalhão da Artilharia: Lente da mesma, par Sua Magestade que Deos guarde, na Academia do Rio de Janeiro. Lisboa: Na nova Officina de Jozé Antonio Plates. Anno de MDCCXLIV [1744]. Com todas as licenças necessarias. (Texto da capa do *Exame*, in Valente, 1999).

Neto (1974) indica que em virtude das proibições portuguesas de impressão no Brasil, o funcionamento de tipografias somente se efetivou em 1808, com a vinda do equipamento no porão do navio que trouxe a família real para o Rio de Janeiro. A partir de 1809, tivemos várias traduções importantes de autores europeus de Matemática como, por exemplo, os *Elementos de Álgebra* de Euler (um dos fundadores da Matemática Moderna), os *Elementos de Geometria* e *Tratado de Trigonometria*, de Legendre cuja tradução brasileira surgiu 14 anos antes da tradução inglesa, entre outros.

Durante o Império, surgiram diversas publicações de Matemática que continuariam a ser utilizadas após a proclamação da República.

Em relação às obras regionais (estado do Rio Grande do Sul), encontramos em Tambara (2002) referência às publicações de José Theodoro de Souza Lobo – Primeira Aritmética para meninos e Segunda Aritmética – como obras que ocuparam significativo espaço no mercado editorial, no final do século XIX.

No início do século XX, as escolas brasileiras, em especial as particulares católicas, usavam os compêndios dos Irmãos Maristas, conhecidos como "Coleção F.T.D.", obras que propunham para cada título publicado, um livro do aluno e um livro do professor.

Neto (op.cit.) ressalta também a importância de autores como Antonio Trajano, que até 1944, teve 118 edições impressas de sua obra *Aritmética Elementar*.

No período de 1920 a 1950, a partir do Movimento da Escola Nova, há a consolidação da impressão de textos escolares no Brasil, percebendo-se o surgimento de obras que inovam ao apresentar os textos matemáticos de forma a estimular o aluno no sentido de descobrir e não de simplesmente receber os conhecimentos. Um exemplo de obra inovadora é o *Curso de Matemática* de Euclides Roxo, catedrático do Colégio Pedro II, sobre a qual Neto (1974, p. 80) relata:

O exame do conteúdo de um dos volumes do Curso de Matemática dá uma idéia das inovações introduzidas por Roxo na literatura didática: grande quantidade de ilustrações, não somente de figuras geométricas como também de gravuras e documentos importantes na história das matemáticas (o papiro de Rhind; retratos de matemáticos famosos; ornamentos geométricos de antigo vaso egípcio; as gravuras italianas entalhadas em madeira no século 15 que representam Pitágoras realizando as experiências das cordas tensionadas e dos tubos de vários comprimentos; o uso do teorema de congruência na medição, segundo uma gravura

de 1569; uma reprodução da primeira página dos "Elementos" de Euclides etc.). Cada capítulo é separado do seguinte por meio de uma leitura clara e substancial, que ocupa várias páginas, com a biografia de um matemático ilustre; problemas históricos e resumos e apreciações de textos fundamentais (p. ex. os Elementos de Euclides).

Neto indica ainda, como pertencendo a esse período, as seguintes obras: *Cadernos de Problemas Aritméticos*, de Benedicto Tolosa; *Como se Aprende Aritmética*, de Savério Cristóforo; *Elementos de Geometria e Desenho Linear*, de Hyperides Zanello; *Minhas Taboadas*, de Theodoro de Moraes, *Aritmética, Geometria e Desenho e Taboadas e Noções de Aritmética*, ambos de Gaspar de Freitas, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano de Matemática, coleção em 5 volumes de Jacomo Stávale, que atendia o programa fixado pela Portaria ministerial de abril de 1931, passando a se chamar *Elementos de Matemática* editado em 4 volumes, a partir de 1942, com a mudança nos programas.

Possivelmente tenha sido a expansão do número de matrículas no curso ginasial nas décadas de 40 e 50 (cf. Romanelli, 1999), a responsável pelo aumento da impressão de textos escolares de matemática destinados aos alunos desse curso.

Outras obras do período, apontadas por Neto (1974, p. 81), são: Matemáticas, de Ary Quintella, professor do Colégio Militar, em edição Nacional; as Lições de Matemática Elementar, de Carlos Cattony, da extinta Editora Anchieta; as Matemáticas de Carlos Galante e Oswaldo Marcondes dos Santos, da Editora do Brasil; as Matemáticas de Benedito Castrucci e Geraldo dos Santos Lima Filho", entre outras. Nestas obras havia presente a estabilidade do conteúdo e metodologia que foi característica constante no ensino da Matemática até a década de 50.

Primeiras considerações sobre a pesquisa em andamento

Como ponto de partida desse estudo, foram reunidos todos os livros de Matemática das séries finais do ensino fundamental que foram

indicados nos Guias¹⁷ de 1999 e 2002, p. 38 livros do PNLD de 1999 e 13 coleções – 52 livros – do PNLD de 2002, num total de 90 exemplares. As obras, por serem atuais, foram reunidas junto às escolas onde trabalho: Colégio Municipal Pelotense e Escola Estadual Adolfo Fetter. As demais obras, para os outros períodos de estudo, serão procuradas em bibliotecas públicas, escolares ou junto a particulares.

Em relação aos Guias de livros didáticos, utilizados como referência na seleção das obras, percebemos que apresentam, ao menos, uma diferença importante: o fato de o primeiro (1999) listar os livros recomendados e de o segundo (2002) listar as coleções recomendadas. Mudança essa, que tem como objetivo¹⁸ preservar a unidade e a articulação didático-pedagógica da escola, possibilitando, assim, o desenvolvimento curricular de forma integrada.

Os Guias (1999 e 2002) organizaram os livros/coleções em categorias, com a classificação a seguir, que nos permitiu a construção do quadro comparativo.

| Guia | Classificação | Exemplares | % |
|------|---------------|-------------|------|
| 1999 | *** | 04 livros | 10,5 |
| | ** | 16 livros | 42,1 |
| | * | 18 livros | 47,4 |
| 2002 | *** | 03 coleções | 23,2 |
| | ** | 05 coleções | 38,4 |
| | * | 05 coleções | 38,4 |

*** Recomendados (as) com distinção;

**Recomendados (as);

*Recomendados (as) com ressalvas.

Pelo fato de o PNLD embasar¹⁹ suas propostas de avaliação do livro didático em elementos da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos PCN, fazendo uma primeira leitura qualitativa dos números apresentados no quadro, podemos inferir que os mesmos expressam um avanço em direção à adequação dos livros de Matemática às propostas

¹⁷ Guia de livros didáticos – instrumento publicado pelo MEC, a partir de 1996 – 1ª a 4ª séries -, reunindo todos os livros recomendados (com ressalvas ou não), para que os professores tivessem condições de fazer a escolha do livro adequado à sua realidade pedagógica. Em 1999 é lançado um guia destinado às séries finais do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries.

¹⁸ Carta, dirigida aos professores, que acompanha o Guia 2002.

¹⁹ Batista, 2001, p.25.

curriculares vigentes, no período de 1999 a 2002, o que verificamos pelo crescimento – superior ao dobro – das publicações recomendadas com distinção, indicando boas perspectivas para a pesquisa aqui proposta.

Encontramos entre os critérios²⁰ considerados eliminatórios para a recomendação dos livros didáticos: atingir os objetivos educacionais gerais e os da área, o que nos leva a crer, partindo do pressuposto que as modificações na legislação acarretaram mudanças curriculares, que encontraremos *mudanças e/ou permanências nos livros didáticos de Matemática nas décadas de 60 a 90*, pois esse período contou com, ao menos, duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (5692/71 e 9394/96).

A próxima etapa da pesquisa, a ser posta em prática, será a comparação dos textos presentes nos livros já selecionados, com os textos dos livros que representarão as décadas de 60, 70, 80 e também de 90, anterior ao PNL D.

Os resultados dessa comparação darão o embasamento para futuras conclusões que deverão permitir a elaboração de respostas para a questão já apresentada: quais mudanças e/ou permanências se apresentam nos livros didáticos de Matemática nas décadas de 60 a 90?

Referências Bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

_____. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC, SEF, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. (FAE/Ufpel), Pelotas, Número 11, p. 5-24, Abril 2002.

FALZETTA, Ricardo. A Matemática pulsa no dia-a-dia. *Revista Nova Escola*, ed. 150, p. 18-24. Março de 2002.

HOUAISS, Antônio. et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLINE, Morris. *O fracasso da matemática moderna*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, n. 69, ano 16, p. 3-9. 1996.

_____. e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase exploratória da pesquisa. In: *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

NETO, Samuel. et al. *O Livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação*. (FAE/Ufpel), Pelotas, n. 11, p. 5-24, Abril 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: ANNABLUME, 1999.

²⁰ Guia 2002, p. 143.

O INGRESSO DO CONCEITO "EXCLUSÃO" NO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO

Avelino da Rosa Oliveira¹

A produção bibliográfica dos educadores brasileiros contemporâneos tem acompanhado a tendência mundial das últimas décadas, no sentido de uma utilização cada vez mais freqüente do termo exclusão. Em diversos casos, restam sérias dúvidas relativamente aos propósitos que têm movido muitos desses autores, de vez que a necessária tematização, que poderia clarificar a amplitude conceitual pretendida no emprego de tal termo, nem sempre acompanha o argumento. Então, antes de um acréscimo, parece estar ocorrendo um desvio de compreensibilidade do fenômeno que se deseja apreender. Com base nesta hipótese, foram investigados quatro periódicos da área de educação – *Educação e Realidade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Educação & Sociedade* –, no período de 1974 a 1999. Buscou-se mapear uma série de conceitos cujos contextos teóricos estiveram relacionados, desde o nascimento, com o universo conceitual designado pela exclusão educacional, visando compreender o contexto do seu surgimento e utilização.

1

Uma das importantes temáticas da educação brasileira e que, sem qualquer dúvida, possui estreito relacionamento com a exclusão educacional é a *marginalidade*, cujas primeiras aparições no campo específico da educação são claramente marcadas como *marginalidade cultural*. É neste contexto que cobra sentido a indagação de Cardoso (1975) quanto à adequação ou não do conceito de subcultura para a designação dos grupos marginalizados. Em trabalho inserido nas discussões teóricas deste tema relativamente à educação, adverte sobre o poder uniformizador da cultura dominante transmitida, entre outros, pela escola. Acredita, entretanto, ser importante buscar padrões culturais que, por sua diferença em relação ao

¹ Professor do Departamento de Fundamentos da Educação – FaE/UFPEl.

padrão dominante, possam servir como instrumento de resistência. Assim, justifica a descrição dos marginalizados urbanos como subcultura, alertando unicamente que "... é necessário não trabalhar com um conceito de cultura que descreve um sistema estático, mas adotar uma postura que permita vê-la como uma linguagem sempre refeita para permitir a comunicação dentro de um sistema complexo." (Cardoso, 1975, p. 5)

A principal preocupação dos teóricos da marginalidade cultural na educação eram as altas taxas de evasão e repetência, especialmente na 1ª série do 1º grau. E, inicialmente, o trabalho com a noção de marginalidade cultural parecia ter a capacidade de contribuir decisivamente na solução do problema. Poppovic, Esposito, Campos (1975), a partir de dados empíricos, acabam concluindo que "... grandes diferenças separam as crianças culturalmente marginalizadas das que provêm de lares de classe média, tradicionalmente bem sucedidas na escola." (p. 37) Assim, descartam definitivamente os objetivos tradicionais da pré-escola como organização para a socialização e adaptação afetiva. Para elas, havia já uma nova necessidade: a pré-escola deveria equipar a criança culturalmente marginalizada com o que dela seria exigido na escola e que lhe fora impossível obter no seu ambiente culturalmente marginal.

O enfoque da marginalidade – especialmente sob a forma de marginalidade cultural –, embora gozasse de amplo prestígio em boa parte da América Latina, não foi imediatamente aceito pelos educadores brasileiros que buscavam de uma compreensão mais sólida sobre o fracasso da alfabetização escolar. Assim, Campos (1975), estudando os estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília, discute até que ponto é possível a clara identificação, dentro de uma população de nível sócio-econômico baixo, de um grupo "marginal" e um "integrado". Por fim, acaba discordando da aplicabilidade prática do modelo explicativo da socialização através do conceito de marginalidade. Em outro estudo, onde é posta em evidência a questão das diferentes culturas representadas por professores e alunos de periferia, Barreto (1975) critica as soluções simplificadas com que os professores tentam enfrentar o complexo problema do confronto de culturas, quando uma impõe-se sobre a outra. Para a autora, este é um fato crucial, se pretendemos compreender adequadamente a educação formal. Por outro lado, em texto que reflete a visão dominante no MEC à época, Rocha (1976) defende a educação pré-escolar enquanto forma de oferecer condições para o desenvolvimento da criança, conforme sua necessidade, funcionando como alavanca indispensável para a universalização do ensino de 1º grau. A educação pré-escolar surge, então, como medida paliativa e preventiva, com o fim de suprir as deficiências que as crianças

marginalizadas apresentam na 1ª série. A grande contribuição e, portanto, missão insubstituível da pré-escola é funcionar como "... uma forma de ampliar-se o 'currículo escondido' da criança que se inicia nos processos de alfabetização, quando de seu ingresso no 1º grau." (p. 471) Portanto, a par de relatar todos os feitos governamentais em prol da educação pré-escolar, a autora deixa patente que sua proposta básica é servir de instrumento profilático para o insuficiente preparo das crianças que começam a frequentar a 1ª série.

Bem ao final da década de 1970, a teoria da marginalidade escolar começa a sofrer críticas lancinantes que a atingem não só sob o aspecto da marginalização cultural, senão em sua estrutura mais geral. Estas promanam especialmente de duas fontes teóricas.

Em primeiro lugar, de um grupo de pesquisadores articulados em torno do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Estes encontraram na tese de doutoramento de Lúcio Kowarick sua identificação teórica mais acabada. Diferentes formas da teoria da marginalidade são duramente criticadas, a partir de metucioso trabalho de análise de seus fundamentos e práticas. Em resumo, Kowarick (1977) acusa as teorizações até então desenvolvidas de restringirem o conceito de marginalidade a um somatório de "motivos pessoais", jamais se constituindo em categoria analítica capaz de transcender as pessoas envolvidas na ação, ou então, no caso dos enfoques que opõem "tradicional" e "moderno", de identificar a marginalidade meramente como "falta de algo" que poderia ser alcançado, desde que cumprida a trajetória das sociedades "evoluídas". Em seguida, é buscada uma reorientação da teoria da marginalidade, segundo pressupostos semelhantes aos da teoria da dependência, já francamente desenvolvida e estabelecida. "*Ela [a marginalidade] deve ser vista como um processo que decorre de formas peculiares de inserção no sistema produtivo. Isto significa que é a partir do processo de acumulação capitalista que se torna necessário considerá-la.*" (p. 60)

Coerentemente com sua matriz teórica, essa nova teoria, em que marginalidade e dependência estão constantemente articuladas, utiliza todos os conceitos marxistas em suas análises, mas guarda sempre uma certa "distância prudencial" que demarca seu nascimento no espaço geográfico da dependência.

A segunda fonte das críticas à teoria da marginalidade procede de autores abertamente identificados com o marxismo. Em muitos casos, os recursos analíticos que fundamentavam seus modelos de compreensão das relações sociais estavam irremediavelmente submersos no esquematismo estruturalista; em outros casos, recorriam unicamente à literatura

secundária, deixando a desejar em termos de profundidade teórica; alguns marxistas, porém, passaram ao largo destas limitações e contribuíram decisivamente na superação das vertentes funcionalistas. No caso específico da crítica ao conceito de marginalização, o que importa destacar é que estes teóricos não pretenderam reorientar ou refundar uma teoria da marginalidade, senão que mantiveram suas análises relativas ao fracasso escolar dentro de outro universo conceitual.

Um exemplo de crítica à idéia de marginalidade, fundamentada nos princípios do primeiro grupo, ou seja, numa tentativa de fazer a análise do fracasso escolar de acordo com uma orientação sócio-histórico-crítica sem, no entanto, abandonar o conceito de marginalidade, pode ser visto no trabalho em que Baldijão (1979) discute o significado da desnutrição na economia capitalista, a partir de uma visão histórica da sociedade, na qual o pauperismo e a fome são entendidos como aspectos estruturalmente ligados ao modo de produção capitalista e não como distorções de um sistema supostamente harmonioso. Embora criticando duramente a matriz originária, Baldijão (1979) mantém-se nos trilhos da teoria da marginalidade "refundada" por Kowarick. *"A retomada da análise de Marx é importante, porque é possível estudar o exército industrial de reserva no Brasil, hoje, de forma semelhante a que ele fez para a Inglaterra no século passado, incluindo o estudo de marginalidade feito por Kowarick (1977)."* (p. 51)

Sirgado (1980) não se afasta muito desta linha teórica. Não há, porém, em seu trabalho, convicção suficiente quanto à pertinência do conceito "marginalidade". Isto o faz oscilar entre acompanhar Kowarick ou tentar um caminho autônomo. Envolvido nesta dúvida, emprega pela primeira vez o termo exclusão, referindo-se aos processos através dos quais a escola potencializa a evasão. Não obstante, é ainda a alternância conceitual que marca sua posição. Ao referir-se à realidade escolar e à forma de sua atuação, surge, repetidas vezes, a idéia da exclusão. Como concepção geral, Sirgado (1980) refere-se ao não ingresso e à não permanência dos marginalizados no sistema educacional formal. *"Não só a maioria deles não tem acesso à escola, mas quando nela entram, são rapidamente eliminados graças ao complexo sistema administrativo-burocrático de seleção e de exclusão."* (p. 49) Sendo a escola um aparelho ideológico das classes dominantes, é responsável pelo processo de "iniciação" daqueles que garantirão a continuidade da sociedade de classes e dos privilégios dos dominantes. E insiste novamente na idéia da exclusão, referindo-se ainda à falta de acesso e à evasão. *"Dessa iniciação são excluídos – no caso do Brasil – setores majoritários da população em idade*

escolar, os quais ou não têm acesso à escola ou, quando têm, são dela rapidamente eliminados graças aos mecanismos de seleção e de exclusão..." (p. 51-52) Outras vezes a idéia retorna, sempre descrevendo os mesmos fenômenos. Entretanto, quando já prepara a proposta de uma pedagogia radicalmente diferente da existente, refere-se não apenas ao sistema educacional, senão ao modelo social, do qual a escola é um dos instrumentos de reprodução, como gerador de exclusão e, simultaneamente, marginalização. Não torna claro, porém, se está a referir-se a conceitos diferentes ou, como é minha suspeita, se apenas demonstra a incerteza e a oscilação entre acompanhar a perspectiva da teoria da marginalidade e dependência ou abrir um caminho autônomo. *"Falar, então, de pedagogia para o menor "marginalizado" equivale a falar numa outra categoria de pedagogia que é, em relação à pedagogia dominante, uma antipedagogia. Esta pedagogia só pode ser uma pedagogia denunciadora de um sistema social excludente e marginalizante e de uma concepção de educação alienante e elitista."* (p. 57)

No decurso dos anos 1980, embora os conceitos ainda façam algumas aparições esporádicas, a teoria da marginalidade e dependência entra em franco declínio. Neste contexto, o conceito de exclusão vai paulatinamente ocupando o cenário. Em 1982, a revista *Educação e Sociedade* organiza um número unicamente sobre *A luta pela autonomia e contra a exclusão*. De orientação nitidamente anarquista, o editorial adverte que a luta contra a exclusão social em geral implica na luta contra a exclusão escolar. Neste número, Lia Fukui, Efigenia Sampaio e Lucila Brioschi contribuem com um texto intitulado *Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola*. Neste artigo, a exclusão escolar é claramente tomada como a categoria analítica central de toda argumentação, sendo trabalhada em relação a diversos outros conceitos. Após situarem-se com relação às diferentes linhas teóricas adotadas pela Sociologia da Educação, as autoras anotam que o sistema educacional brasileiro é composto de um sistema regular e um supletivo e definem como sua característica essencial a ineficiência e conseqüente produção do *excluído da escola*. Citando dados do MEC e comparando resultados do Censo Demográfico de 1970 com dados posteriores relativos ao Estado de São Paulo, concluem que, mesmo nas regiões mais desenvolvidas do país, a totalidade da população escolarizável tem uma média de escolarização inferior a quatro anos. E o que é mais grave, constatam que *"... embora a criança freqüente a escola vários anos, os estratos menos privilegiados têm pouca probabilidade de atingir a alfabetização funcional..."* (Fukui, Sampaio, Brioschi, 1982, p. 75) A partir destas constatações preliminares,

as autoras buscam caracterizar socialmente os excluídos da escola e analisar o significado que a escola tem para eles. Neste contexto, oferecem uma definição clara da categoria com que estão trabalhando, a saber: "... o excluído neste trabalho é a criança ou adolescente entre 10 e 14 anos de idade que não frequenta escola. Considerou-se como excluído parcial aquela criança que abandonou a escola depois de tê-la frequentado; o excluído total, aquela que nunca frequentou a escola." (p. 76) As autoras desenvolvem estudos empíricos, dos quais concluem: "O sistema educacional organizado, no que se refere à escola elementar, em ensino regular e supletivo tem como resultado a seletividade e a conseqüente exclusão de parte da população escolar." (p. 89) Por fim, relacionando a exclusão com a alfabetização, acabam por fazer justiça ao título do artigo. "Na realidade, a alfabetização funcional não chega a ser concretizada, dada a grande evasão que se verifica nas duas primeiras séries do 1º grau, caracterizando assim uma das formas de que se reveste a reprodução das desigualdades sociais no país: a exclusão do sistema escolar." (p. 90)

Também em 1982, *Cadernos de Pesquisa* organiza um número especial monográfico, mas aqui o tema escolhido é *Educação e marginalidade na América Latina*. Guiomar Namó de Mello e Juan Carlos Tedesco, os organizadores, assinam dois textos – Apresentação e Conclusão – que claramente indicam, embora bem outro seja o propósito dos autores, o movimento de progressiva ocupação do espaço do conceito de marginalidade pelo de exclusão. Na verdade, defendem decididamente a teoria da marginalidade e dependência, sem desconhecer as críticas a que foi submetido o conceito, entretanto, acreditam ainda em seu potencial teórico e político. Para eles, "... o conceito de marginalidade tem servido como referência importante, tanto em investigações quanto em formulações de políticas sociais." (Mello, Tedesco, 1982a, p. 4) Malgrado a defesa feita, demonstram estar titubeantes, usando inúmeras vezes, indistintamente marginalidade e exclusão. Por fim, acaba mesmo parecendo que exclusão começava a ser um outro jeito de falar em marginalidade. "No que diz respeito à questão da marginalidade social, a delimitação da educação escolar justifica-se porque é em face dos sistemas de ensino formal que o acesso e a exclusão das camadas populares adquirem sentido enquanto processos de participação/marginalização..." (p. 6-7)

No mesmo número especial que vínhamos comentando, Carvalho (1982) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em bairros populares de Salvador. Seu objetivo é discutir a escolarização em famílias da classe trabalhadora, analisando-a sob os pontos de vista da valorização por parte da família, das possibilidades de acesso à escola, dos índices de

aproveitamento e taxa de escolarização dos filhos de trabalhadores, bem como do fenômeno da evasão escolar. Ainda que o artigo faça parte de um número dedicado especialmente ao tema *Educação e marginalidade na América Latina*, diferentemente dos textos dos organizadores, aqui não há qualquer referência sequer ao termo marginalidade. Há, isto sim, um emprego reiterado da idéia de exclusão escolar, usada já como conceito relativamente bem determinado e aparentemente recebendo certa influência da definição proposta pouco antes por Fukui, Sampaio, Brioschi (1982). Para os nossos propósitos, é suficiente trazer alguns exemplos, como nas seguintes formulações: "... as parcelas mais amplas da força de trabalho, quando não são completamente excluídas do acesso à escola, têm suas oportunidades limitadas..." (p. 28) "Essas determinações se tornaram um dos mecanismos significativos de exclusão educacional, pois, enquanto esperam por vagas que não lhes serão ofertadas..." (p. 30) "... as dificuldades da família levavam os pais a selecionar um ou alguns filhos para entrar na escola, enquanto os outros aguardavam sua oportunidade ou terminavam excluídos permanentemente dela." (p. 32) Estas formulações deixam perceber que o sentido preferencial conferido à idéia de exclusão é o não-ingresso na escola. Quando pouco acima afirmamos que a autora tem este conceito relativamente bem determinado, referíamos-nos à existência de uma compreensão de fundo da exclusão, que atravessa o texto todo. Há, entretanto, ocasionalmente, abertura para uma outra possibilidade. É o que ocorre, quando a autora afirma, por exemplo, que "... a oferta insuficiente de vagas nas escolas públicas e a distribuição geográfica dessas escolas já representa um primeiro mecanismo da sua exclusão educacional." (p. 30) Neste caso, se o não-ingresso é um primeiro mecanismo de exclusão, parece que deve haver algum outro, incidindo após o ingresso na escola. A mesma questão reaparece um pouco mais adiante, na seguinte afirmação: "Essas dificuldades tanto podem contribuir para a completa exclusão escolar como para uma redução da permanência no sistema de ensino, ocasionando a evasão." (p. 37) Neste caso, observando-se o uso da expressão "completa exclusão", o que parece estar ocorrendo é um paralelismo parcial com a definição oferecida por Fukui, Sampaio, Brioschi (1982). Relembremos que elas usavam "excluído total" e "excluído parcial", enquanto Inaiá Carvalho trabalha com a noção de exclusão preferencialmente referindo-se ao excluído total, entretanto, deixa uma certa abertura para a possibilidade de existência de um excluído parcial; este último, entretanto, ela ainda descreve através do conceito de evasão. Ao cabo de contas, porém, o que resta evidente é o uso da exclusão como conceito que não pode mais ser identificado meramente como outro jeito de dizer marginalização. Não deve

ser casual, pois, o fato de a autora colocar todas as conclusões do seu artigo subordinadas à lógica da exclusão educacional. "*Os dados e reflexões apresentados expressaram a exclusão e a discriminação educacional da classe trabalhadora, relacionando-a com as determinações estruturais da sociedade brasileira e discutindo os mecanismos como operam aquelas determinações.*" (p. 38) E na mesma linha de raciocínio, acrescentam ainda que esses mecanismos "... ocasionam completa exclusão educacional de parte da população em idade escolar, mas, principalmente, problemas de rendimento, progressão e permanência para os que ingressam no sistema de ensino... e que terminam, geralmente, por se evadir da escola..." (p. 38)

O início dos anos 1980 é um período de acomodações conceituais e as idéias ainda não se encontram muito firmemente estabelecidas. Ainda no número dedicado ao tema *Educação e marginalidade na América Latina* encontra-se um artigo que visa discutir o problema da escola primária na Venezuela. Aí, Bronfenmajer, Casanova (1982) empregam num mesmo contexto, mas distinguindo-os, os conceitos de exclusão e marginalidade. O que pode ser depreendido de seus argumentos é que eles reservam o conceito de exclusão para se referirem mais particularmente à questão do não ingresso na escola, enquanto a marginalidade é compreendida como condição de não participação plena nas estruturas sociais. É exatamente este conceito de marginalidade, elaborado e amplamente difundido pelo *Centro para el Desarrollo Económico y Social de America Latina* (DESAL), que está entre os que foram duramente criticados por Kowarick (1977) e Perlman (1977).

2

Além da questão da marginalidade, outro tema emblemático pode ser encontrado na origem das discussões sobre exclusão escolar: o binômio evasão e repetência. Brandão, Baeta, Rocha (1983) apresentam um documento que sintetiza os achados de um estudo do tipo "estado da arte" sobre as pesquisas relacionadas com evasão e repetência no período de 1971 a 1981. O resultado da análise foi distribuído por seis temas básicos: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão e aspectos relativos a subnutrição e aprendizagem. Sob a rubrica "efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão" foram agrupadas as conclusões de diversos estudos sobre evasão e repetência, entretanto, não há qualquer indicação quanto ao entendimento que os diversos pesquisadores

tinham e que os levava a referirem-se à evasão e à repetência em termos de exclusão. Assim, deste estudo só se pode inferir que, efetivamente, tal associação era feita por inúmeros pesquisadores.

Num período de oito anos, de 1984 a 1991, foram encontrados apenas cinco trabalhos que se dedicavam ao tema da exclusão escolar; destes, três tratavam do analfabetismo. No primeiro, Ferrari (1985) faz um estudo do analfabetismo no Brasil, visando demonstrar como ele continua a ser produzido pela escola de 1º grau, através do processo de exclusão. Aqui já aparece – ainda que não seja trabalhada tão detidamente como em escritos posteriores – uma conceituação nova da exclusão escolar, a qual contribui para a compreensão mais crítica do fenômeno do analfabetismo. O processo de exclusão em geral, responsável pela produção do analfabetismo, apresenta-se sob duas formas intimamente relacionadas, a saber: a exclusão *do* processo e a exclusão *no* processo. A primeira forma reúne num só grupo todas as crianças que, em idade escolar, não freqüentam a escola, ou seja, tanto as que jamais tiveram sequer a oportunidade de ingressar no sistema escolar, quanto aquelas que, tendo ingressado, foram eliminadas. A segunda forma diz respeito aos que ainda freqüentam a escola mas que, em virtude de fatores que se costumava designar como baixa produtividade e repetência, estão fora da série esperada, em condição de assincronia idade/série. Mostrar como este grupo, no momento seguinte, somar-se-á ao dos excluídos *do* processo e denunciar que não passa de eufemismo denominar "evasão escolar" o mecanismo que há de consumir esta passagem – esta é a novidade conceitual trazida por Ferrari (1985).

No segundo artigo, Ferrari (1987) apresenta uma abordagem conceitualmente bem mais amadurecida. As conclusões obtidas vão na direção de identificar o analfabetismo enquanto fenômeno socialmente produzido por um modelo educacional no qual a escolarização destinada às diferentes classes sociais é regido por lógicas também diferentes: nas escolas da burguesia, a *lógica da progressão*; nas destinadas à classe trabalhadora, a *lógica da exclusão*.

Em outro artigo, ainda sobre o problema da produção e distribuição do analfabetismo, Ferrari (1991) focaliza o Estado do Rio Grande do Sul, situando-o no contexto nacional. Neste texto, não há propriamente novidades em termos da definição da exclusão, senão uma reafirmação: "*A escola... desempenha um papel mediador importante nessa determinação estrutural do analfabetismo. E o faz, como vimos, através de um duplo processo de exclusão: exclusão da escola e na escola.*" (p. 28) Para os propósitos da investigação que está sendo desenvolvida, o que agora aparece como novo e precisa ser explicitado são as fontes do conceito.

Além da explícita referência a conceitos próprios da obra de Marx, a maioria dos quais já perpassavam os artigos anteriores, embora não houvesse, então, alusão direta a esta fonte, agora revela-se um peso considerável das formulações de Paulo Freire. O autor admite que a principal contribuição na definição do conceito de analfabetismo, fenômeno para cuja compreensão crítica são construídas as noções de exclusão *da e na* escola, provém do célebre educador brasileiro que denuncia a ingenuidade ou astúcia presentes nas noções correntes de analfabetismo e propõe compreendê-lo como expressão concreta de uma realidade social injusta e opressora.

3

No mesmo ano de 1991, enquanto Alceu R. Ferraro reafirmava os conceitos de exclusão *da e na* escola, e sepultava eufemismos, ocorria, na 6ª Conferência Brasileira de Educação, um simpósio intitulado *A produção da exclusão social: violência e educação*. Duas comunicações componentes do Simpósio foram publicadas. Na primeira, Fukui (1991) apresenta um estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo, em que não há qualquer tematização da exclusão, senão no título do Simpósio. Na outra comunicação, Adorno (1991) aborda a questão dos jovens delinquentes que são expulsos da escola, apontando aí um processo incompleto de socialização. Também neste texto, só há uma oportunidade em que o autor usa o termo exclusão. Então, considerando o tema proposto pelo Simpósio, não será infundado começar a suspeitar que a exclusão estaria passando a ser empregada, por certo setor da educação brasileira, não como um *conceito* que auxilia a compreensão do real, mas como *termo* que garantia estar acompanhando *pari passu* a última tendência em voga.

Ainda no mesmo ano, Mello (1991) discute a segregação sócio-espacial na cidade de São Paulo, partindo de um enfoque teórico bastante afinado com a teoria da marginalidade e dependência. A autora incorpora nesta perspectiva o termo exclusão, sem, no entanto, qualquer definição conceitual que justifique sua decisão. Assim, exclusão, marginalidade, segregação, discriminação, dominação, repressão e outros perfazem um grande grupo de termos que muitas vezes são usados como sinônimos ou conceitos equivalentes.

Linhares (1992) pesquisa a escola noturna, procurando identificar as necessidades e os desejos dos alunos, bem como a percepção que eles têm do processo escolar. Neste artigo, a autora utiliza a todo momento o

conceito de exclusão, sem qualquer preocupação de defini-lo anteriormente. Utiliza-o, na verdade, como conceito já plenamente estabelecido, que não mais necessita ser esclarecido, deixando transparecer que, à época, a exclusão já estaria perfeitamente incorporada ao jargão educacional. Já na primeira frase do texto, é este termo que ocupa a posição central, dando a entender qual será a tônica do artigo. Entretanto, parece bem difícil identificar qual é mesmo o seu significado. "*O capitalismo produziu, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho, e avança, atualmente, verticalizando exclusões múltiplas, que na instituição escolar vêm sendo camufladas como formas de 'inclusão'.*" (p. 105) Ainda assim, a argumentação toda é muito instigante. De modo geral, a autora defende a necessidade de articular a escola e o mundo do trabalho, reconhecendo, entretanto, que isto só seria possível no contexto de uma transformação social radical, pois "*... ao fazê-lo precisamos mudar o rumo dessas reiterações que favorecem o capital em detrimento do trabalhador...*" (p. 107) Ao tratar mais especificamente do objeto de sua pesquisa, a autora estabelece como noção de fundo a idéia de que, no caso do aluno trabalhador que frequenta a escola noturna, sua inclusão no sistema escolar representa um processo de múltiplas exclusões. O próprio espaço escolar propicia a exclusão. Os alunos são tratados medíocre e infantilmente. Há interdições resultantes de preconceitos, ocorrendo também vigilância, cobranças, ritos de diminuição. A mais contraditória destas é a exclusão do próprio conhecimento sistematizado, pois "*... as classes populares concentradas na cidade reclamam por escolas, e sua inclusão nelas se dá, simultaneamente, com processos que excluem essas classes da aprendizagem reclamada.*" (p. 121)

Num aprofundado estudo teórico, onde, de modo geral, visam provar que a categoria trabalho, assim como qualquer outro conceito, só ganha efetiva significação quando entendida como construção histórico-social, Maria Ciavatta Franco e Gaudêncio Frigotto analisam as questões da escola do trabalho e da centralidade do trabalho. Para os fins da temática que vem sendo perseguida aqui, importa principalmente que nos dediquemos ao ponto em que defendem a tese da não centralidade do trabalho como categoria explicativa das relações sociais. Como fio condutor da argumentação, os autores expõem a posição de Claus Offe, um dos teóricos contemporâneos que mais dedicadamente propugna "*... que a sociologia deve fundar seu objeto não mais na categoria trabalho e, por extensão, de classe social, mas em novas categorias.*" (Franco, Frigotto, 1993, p. 542) Ainda segundo os autores, Offe abandona (eu diria que jamais chegou a acompanhar) o pensamento crítico de Horkheimer e Adorno e "...

conclui que a 'ação comunicativa', por afastar-se da teoria dos conflitos, dá conta melhor da 'dinâmica social das sociedades modernas'." (p. 548) Enfim, sem descrever o rico detalhamento da crítica a Claus Offe, saliente, unicamente, o que Franco, Frigotto (1993) denunciam como origem do problema. Primeiro, o fato de Offe não considerar a dimensão ontológica do trabalho, mantendo-se preso ao "... *reducionismo de aprender o trabalho pelo trabalho assalariado, forma mercador, trabalho abstrato e trabalho alienado.*" (p. 544) Segundo, a opção teórica de abandono do materialismo histórico em troca de uma perspectiva racionalista e funcionalista. O problema na argumentação de Franco, Frigotto (1993) está em que, de certo modo, deixam-se seduzir por aspectos da própria posição que criticam; ou então, dizendo de modo mais exato, empregam inadvertidamente conceitos centrais da posição que combatem, sem fazer qualquer referência a que o fazem segundo uma compreensão diversa. É isto que ocorre no caso da exclusão. Ao contraporem-se aos pontos de vista de Claus Offe e Jürgen Habermas, identificam-nos com a perspectiva teórica de Alain Touraine, chegando a citar o sociólogo francês. E o fazem com absoluta correção, pois, de fato, Touraine relega o trabalho a plano secundário e afirma serem anacrônicas as análises apoiadas no modelo vertical das relações de classe. Ato contínuo, aponta o modelo horizontal *in/out* como novo paradigma de análise e intervenção social, fundado na categoria exclusão social. Mesmo assim, os autores, críticos de Offe, Habermas e Touraine, empregam a todo momento o conceito de exclusão social, o qual é marcante, inclusive em suas principais conclusões. Penso que Franco, Frigotto (1993), autores manifestamente preocupados com a correta definição de conceitos, se julgarem indispensável referir-se à exclusão social, deveriam esclarecer com que entendimento empregam esse termo. Provavelmente, vêem a exclusão, diferentemente de Touraine, como relação vertical, uma vez que reafirmam o paradigma de classes. Entretanto, mesmo que seja este o caso, trata-se de um emprego pouco refletido, que não define adequadamente o seu lugar na rede de relações histórico-sociais e na articulação com os demais conceitos em jogo. Enfim, a despeito do louvável esforço dos autores em discutir o modo de construção das categorias, algumas formulações ainda recendem adesão insuficientemente refletida a um termo de ocasião.

Gentili (1995) desenvolve um estudo em que relaciona neoliberalismo, trabalho e educação, buscando identificar se há, de fato, algo novo nas formas de exclusão proclamadas novidades. Para ele, o discurso neoliberal não passa de uma reformulação do enfoque economicista da teoria do capital humano. "*As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no*

mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico." (p. 193) A "novidade" da perspectiva neoliberal é que já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão; agora, face a um mercado altamente competitivo, a questão é "... *formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito...*" (p. 197) Na contramão do liberalismo, cuja promessa era universalista e de oportunidades para todos, esse novo matiz, o neoliberalismo, aposta na competência meritocrática, presente em toda a história da sociedade burguesa. Neste contexto, há alguma dificuldade em identificar com nitidez o sentido em que o autor emprega o termo exclusão, nas diversas vezes que o faz. Em certas passagens, somos tentados a interpretar que busca a garantia dos direitos de cidadania, ou seja, tenta recuperar a lógica dos direitos sociais e das políticas públicas, ao feito do Estado de bem-estar. A tônica geral do artigo, entretanto, não é esta. De modo geral, o autor faz uma dura e correta crítica a certo setor da esquerda que adota um referencial teórico estruturalista e mecânico, impeditivo da compreensão do verdadeiro curso da história. Há oportunidades no texto de Pablo Gentili em que surgem formulações que, certamente, necessitariam algum aprofundamento. Tome-se o seguinte exemplo: "... *sociedades onde as massas encontram-se condenadas historicamente à exclusão e à marginalidade.*" (p. 199) Ora, empregar estes dois termos como se óbvia fosse sua compreensão não parece a atitude teórica mais conveniente. Enfim, pouco se pode dizer com certeza, a não ser que, no caso do conceito de exclusão, parece não haver uma preocupação mais forte no sentido de investigar as razões porque hoje ele tem assento cativo nos discursos de todos os matizes.

Rosemberg (1999), em artigo que trata de como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe, produzindo um sistema educacional profundamente excludente, trabalha com um conceito relativamente bem definido de exclusão. O que ela qualifica como exclusão está sempre associado a um entrecruzamento de subalternidades. Deste modo, seu estudo analisa "... *o processo de exclusão de crianças negras e pobres resultante da política de expansão da educação infantil que vem ocorrendo no Brasil desde os anos 80.*" (p. 9) Para a autora, deve-se ainda somar o fato de que, embora a expansão da educação infantil tenha sido exaltada como busca da igualdade de oportunidades para as crianças das classes populares no ensino fundamental – educação compensatória –, na verdade, "... *baseou-se na ideologia das aptidões naturais femininas para o exercício da função docente, que levou a um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras, além da discriminação de mulheres adultas das*

classes populares." (p. 11) Neste sentido, os dados levantados por Rosemberg (1999) permitem dizer que não há relação direta entre expansão da educação infantil e democratização. No caso brasileiro, especificamente, a própria inclusão no processo de educação infantil ocasiona a exclusão. E aqui, novamente, com o sentido de um complexo entrecruzamento de subalternidades.

Concluindo

Analisada esta amostragem da produção bibliográfica dos educadores brasileiros com relação à pertinência conceitual de utilização da exclusão, percebe-se que há diversos padrões de posturas teóricas, a saber: simples substituição terminológica de outros conceitos, elaboração conceitual autônoma, enquadramento não discutido em perspectivas teóricas mais gerais e, até mesmo, emprego como mera busca de apresentar-se em sintonia com um linguajar em voga. Penso que este panorama conceitual, mais aleatório do que plural, pouco contribui para a apreensão do real que, em sua infinda complexidade, desdobra-se ante nosso olhar muitas vezes atônito de pesquisadores/educadores. Portanto, sem um sério esforço de determinação conceitual, o recurso ao termo exclusão pode acabar obnubilando a própria realidade em que se desenvolve a práxis educacional.

Referências bibliográficas

- Adorno, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.
- Baldijão, Carlos Eduardo Malhado. A desnutrição e o processo de acumulação de capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 29, p. 49-53, jun. 1979.
- Barreto, Elba Siqueira de Sá. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 14, p. 97-109, set. 1975.
- Bonamigo, Euza Maria de Rezende, Bristoti, Nilva Carmen Postal. Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 24, p. 25-39, mar. 1978.

Brandão, Zaia, Baeta, Anna Maria Bianchini, Rocha, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.64, n. 147, p. 38-69, mai./ago. 1983.

Bronfenmajer, Gabriela, Casanova, Ramón. La escuela primaria en Venezuela: clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 41-53, ago. 1982.

Campos, Maria Machado Malta. Participantes ou marginais – estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 14, p. 75-86, set. 1975.

Cardoso, Ruth Correia Leite. Sub-cultura: uma terminologia adequada? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 14, p. 3-5, set. 1975.

Carvalho, Inaiá Maria Moreira de. A escolarização em famílias de classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 27-40, ago. 1982.

Ferrari, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

Ferrari, Alceu R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 3-30, jan./jun. 1991.

Ferrari, Alceu R.. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

Franco, Maria A. Ciavatta, Frigotto, Gaudêncio. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 178, p. 529-554, set./dez. 1993.

Fukui, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 68-76, nov. 1991.

Fukui, Lia, Sampaio, Efigenia, Brioschi, Lucila. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 11, p. 72-91, jan. 1982.

Gentili, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.

Kowarick, Lúcio. *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Linhares, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n. 173, p. 105-130, jan./abr. 1992.

Mello, Guiomar Namó de, Tedesco, Juan Carlos. Educação e marginalidade na América Latina – Apresentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 3-7, ago. 1982a.

Mello, Guiomar Namó de, Tedesco, Juan Carlos. Educação e marginalidade na América Latina – Conclusão: alguns problemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 101-108, ago. 1982b.

Mello, Maria Cecília P. Figueira. Segregação sócio-espacial na cidade de São Paulo e marginalização da criança e do jovem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 5-15, ago. 1991.

Perlman, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Poppovic, Ana Maria, Esposito, Yara Lúcia, Campos, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 14, p. 7-38, set. 1975.

Poppovic, Ana Maria. O fracasso na alfabetização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 13-20, set./dez. 1981.

Poppovic, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 21, p. 41-46, jun. 1977.

Rocha, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar e universalização do ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 471-480, out./dez. 1976.

Rosemberg, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

Sirgado, Angel Pino. Uma pedagogia para o menor "marginalizado". *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 47-61, jan. 1980.

COM O PASSADO NA FRENTE: TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DE ONTEM, HOJE CIDADÃOS

Beatriz T. Daudt Fischer¹

Contrariando a nossa costumeira racionalidade, a civilização Maia sempre entendeu que o passado estaria "na frente, porque é possível enxergá-lo", enquanto o futuro, ainda desconhecido, estaria atrás.

Não se pretende aqui apresentar uma investigação vinculada a tal lógica. Ela aqui serviu como inspiração inicial, em decorrência das motivações desta pesquisa. Nestes últimos tempos, tendo percorrido uma trajetória docente de mais de 35 anos, por várias vezes irrompeu em meu pensamento a possibilidade de reencontrar meus primeiros alunos. Tal desejo, inicialmente motivado por razões afetivas, passou a se configurar como oportunidade de investigação de memórias e história da escolarização. Na medida que tenho me dedicado aos estudos e pesquisas de base historiográfica (FISCHER 1994, 1995, 1997, 1999, 2000, 2001), verifico com maior acuidade não só a riqueza de uma pesquisa com tal objeto, como a necessidade de imprimir caráter científico ao que, num primeiro momento, mais configurava como nostalgias da meia idade.

Assim, passei a procurar em meus arquivos pessoais possíveis documentos que me reportassem à época, o que me permitiu encontrar fotos e anotações, cadernos e listas de chamada, diário de classe e avaliações. Estava tudo ali: eis que eu estava *com o passado na frente*. Reporto-me, então, aqueles tempos, perguntando: Onde andarão meus primeiros alunos hoje? Que caminhos percorreram? O que de fato a escola contribuiu nos desdobramentos de suas vidas? Como ocorreram os respectivos processos de escolarização? Teriam se confirmadas algumas hipóteses da época: fulano era excelente, teria tido chances de evoluir na vida? Sicrano tinha grandes dificuldades para se alfabetizar, mas era esforçado, teria persistido apesar da reprovação? Aquele outro, vinha à aula por causa da merenda, teria continuado os estudos ou não? E aquela menina bonita e tão tímida, primeira da classe, sempre de uniforme engomado, teria virado uma dona-de-casa?

¹ Professora da UNISINOS – São Leopoldo.

Num plano macro, passei a questionar as respectivas reformas educacionais, as mudanças de legislação e de políticas públicas ocorridas nestas últimas décadas, indagando até que ponto os contextos sócio-culturais e políticos teriam interferido nas trajetórias de escolarização destes indivíduos? Quais instrumentos de investigação permitiriam colher dados para analisar diferentes dimensões de micro-poder que teriam atravessado a vida destes sujeitos, possivelmente interferindo em suas trajetórias de escolarização? Como iniciar a busca por esses sujeitos? Por onde começar? Que pressupostos teóricos poderiam melhor fundamentar esta empreitada, ao longo da qual, consciente do aporte subjetivo, não se pretende abrir mão do rigor teórico da investigação.

Nesse sentido, o rastreamento da literatura configurou a etapa preliminar, encontrando-se três produções a serem destacadas. É o caso do livro *My First year as a teacher* (Kane, 1996), onde são compiladas narrativas instigantes de professores e professoras lembrando suas primeiras turmas de alunos. Embora o foco das narrativas não esteja voltado a aportes teóricos, é possível, numa leitura mais atenta, extrair algumas categorias de análise (escolarização, gênero, etnia e classe, por exemplo), a serem aqui consideradas. Ainda seguindo a revisão de literatura, há que se destacar um interessante artigo *Une photo de classe* (Delsaut, 1997), onde a autora, a partir de uma fotografia dos tempos de escola, mergulha no passado e no que a memória lhe traz, passando a investigar as respectivas trajetórias dos sujeitos ali visualizados.

Outra bibliografia que vem ao encontro dos objetivos desta investigação está também relacionada à história de docentes. Trata-se de *I answer with my life* (Casey, 1993), livro que resgata depoimentos de mulheres, professoras norte-americanas, cuja rememoração através de histórias de vida, atuando junto às minorias, tende a demonstrar que mudanças efetivas não necessariamente ocorrem a partir de políticas públicas, mas de decisões do cotidiano, onde existam grupos de docentes comprometidos com causas sociais.

Entre as publicações brasileiras, mais especificamente no campo da história e das políticas de educação, o estudo de trajetórias tem se detido quase exclusivamente no sujeito docente. Miriam Warde (1993) já alertava que, nas dissertações e teses que tratam de temas pedagógicos, "constata-se desconhecimento ou indiferença frente a experiências escolares historicamente acumuladas". Analisa também a superficialidade de abordagens ditas críticas, bem como aponta "a carência de estudos de efetivo enfoque histórico" que, segundo a autora, se fossem seriamente encaminhados, muito poderiam auxiliar no entendimento mais objetivo e

contextualizado dos problemas contemporâneos do campo educativo. Desde lá novos grupos de pesquisa foram consolidados (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, Sociedade Brasileira de História da Educação, entre outros), vindo a crescer a produção neste campo específico (BASTOS et alii, 2002, entre inúmeros outros, só para citar um dos mais recentes). Entretanto, ao se analisar a recente (Bastos et alii, setembro, 2002) *Cartografia do conhecimento produzido em História da Educação na região sul Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, nos anos 80 e 90* (divulgado somente entre os integrantes do GT História da Educação) é possível constatar que, entre nós, estudos tendo como objeto específico as trajetórias discentes são de fato inexistentes. Ainda que novos objetos e fontes têm encontrado guarida (Nunes & Carvalho, 1993), a abordagem da história da educação brasileira sob a perspectiva de alunos - sujeitos principais dos processos de escolarização, para quem a escola foi desde sempre pensada - constitui raridade. Nesse sentido, propus desencadear tal pesquisa, para a qual já foram dados os primeiros passos, conforme explico mais adiante neste texto.

Historicamente, em nossa realidade brasileira, alunos de classes populares tendem a interromper sua trajetória escolar já nas primeiras séries do ensino fundamental. A este fato tende-se a atribuir como fator determinante as parcas condições econômicas das famílias, o contexto cultural desfavorecido e a falta de políticas públicas adequadas, que possam garantir a permanência na escola. No plano micro, interferem também neste processo de evasão tanto as condições materiais da escola, a qual não tem acolhido adequadamente tais crianças, como a carência de capacitação de muitos docentes para lidar diariamente com situações difíceis, trazidas por estas crianças e adolescentes. Muito já foi investigado acerca desta problemática. Inúmeras publicações já discorreram a respeito, seja sob o enfoque político, sociológico, pedagógico ou mesmo antropológico.

A pesquisa em andamento não pretende retomar tais questões, a não ser como pano de fundo. Aqui o que se propõe é, prioritariamente, resgatar percursos de escolarização de um grupo de sujeitos, cujos primeiros anos de frequência aos bancos escolares deu-se há mais de três décadas. Valendo-nos da memória destes sujeitos (e de documentos escolares que porventura eles e/ou suas respectivas escolas tenham preservado), buscar saber como percebem suas histórias, em especial no que se refere a possíveis continuidades e/ou rupturas ao longo de suas vidas de estudantes. Pergunta-se, então, o que, de fato, se pode apreender dos processos de escolarização em geral, analisando a vida escolar de indivíduos a partir de suas próprias versões sobre acontecimentos vividos? Eis uma dúvida que se

impõe, neste momento inicial. Outras tantas se desdobram. Para tanto, os sujeitos da pesquisa são convidados para, da janela do presente, contemplar caminhos trilhados, sejam ruelas ou grandes avenidas, buscando responder: por onde andaram desde suas primeiras séries escolares? Que escolas frequentaram? A que sistemas de ensino estas estiveram vinculadas? De que tempos e de quais espaços guardam lembranças mais significativas? Que marcas ficaram?

Tendo a maioria destes estudantes pertencido no passado a famílias desprivilegiadas (esta com certeza era a situação enquanto foram meus alunos), qual as condições de vida que hoje possuem? Como encaram aquela época? Como percebem a escola e as práticas pedagógicas de então? Como deram continuidade – ou não – a sua escolarização?

Desta maneira, assume-se uma abordagem historiográfica que carrega intrinsecamente o potencial provocador de múltiplas relações, penetrando nos pequenos universos da história, descobrindo indícios de grandiosidade nas histórias individuais; especialmente, naquelas não registradas oficialmente, naquelas nunca sequer ainda contadas, mas que portam rico manancial para a compreensão das práticas escolares ao longo desses últimos anos. Assim, a história de cada sujeito mesmo que se constitua em "história de resíduos" (Martins, 1992), poderá contribuir inclusive para novas formas de análise, envolvendo questões mais amplas, relacionadas ao contexto educacional, de ontem como de hoje. O ato de decifrar a história pode ser alicerçado justamente na reconstituição destes fragmentos aparentemente dispersos, que a nós, enquanto pesquisadores/as, cabe tentar melhor compreender. Tal compromisso se revigora ainda mais se considerarmos a riqueza de dados submersos ao longo dos anos, dados esses que necessitam vir à tona, a partir de criteriosa metodologia aliada à fundamentação teórica consistente. É preciso ressaltar, entretanto, que trabalhar com a memória constitui tarefa de criteriosa responsabilidade ética, além de exigir, entre outras coisas, atenção permanente para não radicalizar a defesa de princípios essencialistas e identitários (Stephanou, 1998). Nesta perspectiva, articulando depoimentos vivos (e, na medida do possível, materiais impressos), poderão emergir tramas e relações de poder que envolveram os sujeitos ao longo de suas vidas, identificando interesses e motivações, bem como trazendo também à tona projetos que ficaram à margem ou mesmo abortados desde sua gênese inicial.

Aqui, pois, a história passa a ser considerada sob ângulo diverso daquele tradicionalmente adotado em pesquisas voltadas ao passado. O sujeito não é considerado como titular ou desencadeador dos acontecimentos, mas situado e dependente do jogo contínuo das relações

saber/poder. Portanto, muito mais importante do que entender o sujeito, é definir as posições e funções que ele ocupa em suas práticas cotidianas, pessoais e coletivas. Buscando apoio teórico em Foucault (1987), renunciar-se à idéia de origem ou causalidades: "[...] não mais a pesquisa dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos". Seguindo nesta lógica, a noção de tempo também passa a ser encarada sob outro enfoque; ou seja, devemos sacudir a quietude que nos faz aceitar continuidades desde sempre dadas. Assim, os tradicionais recortes no tempo serão analisados ao lado de outros, identificando relações possíveis, imbricadas em redes de poder, e permitindo que novos recortes sejam ensaiados. Entretanto, o fato de ser enfatizada outra lógica temporal não significa que, ao longo da investigação não sejam elaborados paralelos com as clássicas cronologias (reformas de ensino, mudanças de políticas públicas, etc). Em outras palavras, nenhuma investigação histórica pode estabelecer ruptura absoluta entre as diversas épocas (Machado, 1982).

O enfoque metodológico adota a História de Vida como principal mediador entre as questões de pesquisa e o campo empírico selecionado. Paralelamente, a investigação de documentos e o uso de questionários também são práticas assumidas ao longo do trabalho. Em se tratando de histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter. Para isso há que se prever critérios qualitativos que permitam, com a menor dificuldade possível, selecionar os elementos a serem investigados. Segundo Marre (1991), há pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados: diversificação da amostra e saturação da mesma. Explicando melhor, a escolha de um certo número de pessoas bem diferenciadas, mas dentro de uma base comum, garante a possibilidade de analisar de forma ampla a quase totalidade de aspectos a serem estudados; isso se faz colhendo informações anteriores ou mesmo através do que comumente se conhece como *bola de neve*, ou seja, o fato de que uns sugerem outros. A saturação, como afirma ainda Marre, "se refere ao momento em que o campo investigado está coberto" (1991); isto é, percebe-se que as pessoas que ainda seriam entrevistadas certamente já não teriam contribuições significativas a acrescentar. Tal critério exige perspicácia para descobrir qual o momento adequado de encerrar a fase de coleta de dados ou, pelo menos, da primeira etapa desta. Horas de entrevista serão intercaladas por períodos de interrupções definidos em consonância com os entrevistados. Conforme pontua Queiroz (1988), à medida que se torna difícil conseguir histórias suficientes que forneçam base empírica para chegar a algum grau

de consistência que possa responder às questões em estudo, torna-se necessário aliar outros procedimentos que permitam a coleta de dados complementares ao universo pesquisado. É neste sentido que, embora se saiba das dificuldades em se preservar a documentação escolar em nosso país (Werle, 2002), se investe em pesquisa de documentos tanto dos indivíduos como das instituições por onde estudaram. Tais documentos poderão, quem sabe constituir-se preciosos auxiliares na contextualização das práticas escolares da época. Para resgatar fontes escritas associadas aos depoimentos e vice-versa, num processo de idas e vindas, não foi estabelecido um cronograma rígido, determinando quem e o que deve vir em primeira instância. O importante tem sido penetrar nos universos de singularidades, confrontando-os com o universal captado como dominante no contexto mais amplo. Nesse sentido, as fontes orais merecem o maior zelo e atenção, pois geralmente carregam também informações correlatas que poderão ser omitidas caso o pesquisador não esteja permanentemente alerta, consciente de seus objetivos. Vale lembrar as palavras de Nunes (1992) que, a partir de sua experiência como pesquisadora no campo da educação, alerta:

As fontes escritas, orais ou iconográficas, enquanto marcas transitórias de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas, contaminadas, vivas. A motivação para o seu deciframento passa pelo pensamento que, por aproximações sucessivas, se ensaia. O que dá inteligibilidade ao texto histórico são as perguntas que o orientam.

Neste sentido, as questões de pesquisa que vem norteando o projeto podem ser assim resumidas: Quais as continuidades e /ou rupturas possíveis de serem identificadas ao longo dos percursos de escolarização dos sujeitos investigados? Que relações podem ser estabelecidas entre tais continuidades/rupturas e determinados episódios ocorridos no contexto sócio-político mais amplo (micro-poderes em luta, reformas educacionais, alteração de políticas públicas, movimentos sociais, entre outros)? Existirão vinculações entre tais continuidades/rupturas na vida escolar dos depoentes e as clássicas categorias: gênero, etnia, classe social? Em que medida é possível comparar as trajetórias individuais, verificando paralelos e contrastes coincidentes no tempo e no espaço? Quais as marcas significativas que aportam à memória em se tratando de lembranças dos tempos de escola? Que dimensões do cotidiano escolar ocupam maior destaque entre as memórias?

Ainda com relação aos aspectos teórico-operacionais, vale dizer que a narração de uma vida precisa ser conectada à narração de outras vidas, numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica. O que se precisa é reconstruir "durações emocionais, afetivas, reflexões racionais que se irradiam, se cruzam em determinados momentos num espaço sócio-histórico de determinadas relações sociais" (Marre, 1995). O discurso de um sujeito singular pode ser captado como um discurso que envolve instâncias diversas. Há que se estar atento para os *eus* vestidos de *nós* e vice-versa. Como decorrência, a unidade de investigação não pretende destacar a biografia de um sujeito em particular, mas as possíveis histórias entrelaçadas, identificando-as como constitutivas de posições diversas nos múltiplos itinerários do grupo escolhido para investigação.

Seguindo esta perspectiva, o primeiro contato com os sujeitos foi efetivado através de um questionário pelo correio (incluindo um envelope selado para a resposta). Para tanto, anteriormente havia sido efetivada uma pesquisa de endereços, seguindo os nomes que constam nas "listas de frequência" - anos 1967, 1968, 1969 - das turmas da professora Beatriz, Escola Municipal Caldas Júnior, de Novo Hamburgo. Tal pesquisa foi possível graças à colaboração do principal Tabelionato daquele município. Além deste meio, também a lista telefônica serviu como instrumento inicial de apoio.

O campo empírico, portanto, concentra-se basicamente no referido município por razões objetivas: os então alunos, hoje cidadãos - sujeitos da pesquisa - pertenciam à determinada escola, situada na periferia daquela cidade. Por decorrência, há também razões pragmáticas, já que minha trajetória, enquanto novohamburguense por muitos anos, permite contatar professoras, acessar arquivos e pessoal das escolas, secretarias e bibliotecas da localidade com relativa facilidade. Além do que, resgatar histórias de um tempo e de um espaço que também foi meu, vem tornando o trabalho ainda mais envolvente.

Considera-se importante, nesta etapa inicial de trabalho, tecer alguns comentários acerca dos procedimentos operacionais até agora desencadeados. Completando seus primeiros noventa dias de efetivo desenvolvimento, a pesquisa já sinaliza alguns "achados" dignos de registro: a partir dos 70 nomes que constavam nas "listas de frequência" (comumente denominadas "listas de chamada"), buscou-se pelos respectivos endereços. Encontraram-se 43 endereços, supondo-se pertencerem aos respectivos ex-alunos/as a serem contatados/as. A cada um/a foi enviada a mesma correspondência: uma carta, assinada pela professora Beatriz. Nesta, ao dirigir-se ao "caro aluno", havia uma apresentação pessoal da ex-professora,

reportando aos tempos daquela escola, lembrando fatos e também referindo a sua trajetória pessoal e profissional até os dias de hoje. Em seguida, a carta dava conta dos propósitos da pesquisa e convidava o/a ex-aluno/a a responder ao questionário anexo. Junto seguia também um envelope selado, já com o endereçamento encaminhando a resposta. Ao longo das duas semanas seguintes, cinco foram os retornos e, passado mais duas semanas, mais duas cartas chegaram. Numa delas, entretanto, a pessoa escreveu que "gostaria muito de ter sido aluna desta professora", mas havia um engano, ela com certeza não estudara naquela escola. Lamentavelmente 8 envelopes retornaram com o carimbo de "destinatário não encontrado".

Assim, até o momento, 6 foram os questionários efetivamente preenchidos e devolvidos. Alguns deles, atendendo à sugestão que se fizera, escreveram algo mais, indo além da resposta às perguntas. Um deles, além de preencher o questionário, acrescentou que gostaria de conversar pessoalmente. Um contato inicial foi feito através de telefone, cujo número ele havia enviado. (Depois de 35 anos, se já fora emocionante constatar que do outro lado do telefone falava uma voz de homem adulto, embora a professora que o ouvia guardasse na memória somente a imagem de um menino louro e sardento do passado, calcule-se a emoção do encontro pessoal na primeira entrevista.). Além desse, outro contato por telefone foi feito, motivado pela carta que acompanhava o questionário. Nela um ex-aluno resumia sua história de vida, pessoal e profissional e, entre perdas e ganhos, ressaltava, com orgulho, seu envolvimento como líder sindical (três vezes re-eleito "com ampla maioria" presidente do Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo) e também hoje vereador pelo Partido dos Trabalhadores daquela cidade. Tais comprometimentos acabaram se confirmando ainda mais pela dificuldade em conseguir contato por telefone com o referido missivista. Apesar de ele deixar explícito na carta seu grande desejo não só em re-encontrar com a antiga professora, mas em colaborar com a pesquisa, seus compromissos políticos adiavam uma primeira conversa por telefone: assessores respondiam por ele sugerindo novas tentativas. Finalmente, foi possível uma conversa telefônica, plena de emoção de ambas as partes, com a promessa de uma visita da ex-professora à Câmara de Vereadores, para então ser agendada uma data para a entrevista.

Nesta fase inicial do trabalho, embora haja motivação para tecer considerações preliminares, análises minuciosas podem ser consideradas precipitadas. Com certeza muito ainda há por ser feito. Contabilizando-se os retornos até agora conseguidos, por exemplo, verifica-se que, de acordo com a correspondência encaminhada, há ainda 28 ex-alunos que não deram

seu retorno. Além disso, há 27 nomes que constam daquelas "listas de chamada" cujos endereços precisam ser identificados. Mesmo assim, os dados obtidos através dos primeiros questionários, bem como a primeira história de vida já transcrita, anunciam que para o presente projeto um rico manancial de novas descobertas se descortina, em parte respondendo desde agora algumas das questões colocadas, e em parte instaurando outras, igualmente desafiadoras.

Referências Bibliográficas

- BASTOS, Maria Helena. TAMBARA, Elomar, KREUTZ, Lúcio (Orgs.) *Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Publicação Seiva, 2002.
- DELSAUT, Yvette. *Une photo de classe*. Paris: Acts de la Recherche, n. 7, 1999.
- CASEY, Kathleen. *I answer with my life*. New York, Routledge, 1993.
- FISCHER, Beatriz Daudt. *Trajetórias Docente: três décadas de Histórias*. Porto Alegre, UFRGS, 1994. Mimeo.
- _____. *Professora primária: dos anos dourados ao desmoronamento*. Porto Alegre, UFRGS, 1995. Projeto de Pesquisa.
- _____. *Trabalho e carreira docente: aprendendo com um passado não tão distante*. Florianópolis: Núcleo de Publicações/Ced/UFSC, Série Documentos, 1996.
- _____. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. *História da Educação*, Pelotas, n. 1, vol. 1, abr. 1997.
- _____. *Histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese de doutoramento.
- _____. Cotidiano de pesquisadora: detalhes dos bastidores. *Revista História*, São Leopoldo: Unisinos, 2000.
- _____. *Práticas Pedagógicas na Universidade: Pesquisando Trajetórias Docentes*. Projeto de pesquisa em andamento. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

KANE, Pearl Rock. *My first year as a teacher*. New York: Teachers College Columbia University, 1996.

MACHADO, Rubem M. *Não acreditem em mim: memória dos anos dourados*. 2. ed., São Paulo: Ed. Atual, 1993.

MARRE, Jacques L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

_____. *Carta pessoal do autor*, dez. 1995.

MARTINS, José de S. *Subúrbio*. São Paulo: Hucitec, 1992.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens para velhos objetos. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.

_____. & CARVALHO, Marta C. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre, n. 5, 1993.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, O. (Org.) *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema memória e história da educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 2, n. 4, set 1998.

WARDE, Miriam J. A produção discente dos programas de Pós-Graduação no Brasil, 1982-1991. Avaliação & perspectiva. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, 1993.

WERLE, Flávia. Documentos Escolares, impactos das novas tecnologias. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE/ FAE-UFPEL, v. 6, n. 11, abr. 2002.

O GAÚCHO, A DOMINAÇÃO MASCULINA E A EDUCAÇÃO

Berenice Lagos Guedes de Bem¹

Introdução

Esta Comunicação faz parte do projeto de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa "História da Educação e Movimentos Sociais", sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara, na FAE/UFPEL – sendo um trabalho parcial, dentro de uma investigação mais ampla, sobre o gaúcho, a dominação masculina e sua relação com o processo educacional da fronteira sul-rio-grandense. Esta investigação refere-se a questões de gênero e tem como propósito analisar a dominação masculina presente na formação social do gaúcho e se esta possui repercussões hoje na Educação da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai no início do século XXI.

A história da educação tem sido permeada por situações discriminatórias e excludentes e a escola, no Rio Grande do Sul, não foge a esta regra. Muitos são os fatores que tem acentuado as desigualdades e legitimado a opressão e a dominação. As relações de gênero, tanto na Escola como na sociedade em geral, são ainda hoje permeadas pela dominação, pela exclusão social e pela idéia da superioridade masculina, sendo um dos fatores que acentua as desigualdades, permitindo que, segundo o senso comum, o homem seja visto como ser superior, ao qual a mulher deve obediência e submissão. Esta realidade parece consubstanciada no Imaginário da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, trazendo repercussões para a Escola, e sendo o que este trabalho procurará investigar. O Imaginário fronteiriço parece ser impregnado pela tradição machista e patriarcal do "gaúcho da fronteira," que, segundo o discurso da região, o distingue dos demais gaúchos, em decorrência de um estilo de vida marcado pelas lutas em defesa da demarcação do território, pela lida campesina rude, pelo espírito de liberdade, pelo culto aos valores dos antepassados e pela localização geográfica (afastada dos centros mais

¹ Mestranda na FAE/UFPEL e orientanda do Prof. Dr. Elomar Tambara. Professora da URCAMP/Bagé, integrante do CEIHE, Socióloga e advogada.

desenvolvidos) e com um conservadorismo mais intenso, desenvolvendo exacerbadamente o sentimento de posse, decorrente de sua necessidade atávica pela sobrevivência.

Segundo Dias (1998, p. 34):

"Quando nos referimos ao gaúcho, esta referência sempre vem acompanhada de características, traços peculiares ao mesmo, a saber: tino, audácia, destreza, rudeza, bravura, sentimento de dignidade, espírito de liberdade, sentimento de posse, daí originando o machismo (grifo meu), porque desenvolveram o desejo de impor sua superioridade..."

Sabe-se que essa visão foi construída ao longo do tempo, e, na zona da fronteira do Rio Grande do Sul, ela é expressa, ainda nos dias atuais, de uma forma acentuada e peculiar. Segundo Dias, graças ao sentimento de domínio sobre tudo e sobre todos, o gaúcho foi levado a estender este domínio sobre a figura da mulher, que "fazia parte de suas posses e de sua propriedade" (Dias, 1998, p 36).

O Imaginário e o Gaúcho

Para Durand (1998), o estudo do Imaginário permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. "Consiste no capital inconsciente dos gestos do *sapiens* (...) Está, pois, subjacente aos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos, culturas e sociedades". (Porto, 2000, p. 20-21).

No Imaginário que construiu o gaúcho como o símbolo rio-grandense, este é tido como invencível, senhor da imensidão da planície, centauro do pampa, podendo dominar a tudo e a todos, numa tentativa de negação das limitações humanas, numa atitude orgulhosa de onipotência, correspondente a uma estrutura heróica, assim criada. Considerando-se que o Imaginário é indissociável da cultura e da educação, e que este permeia toda a ação e intenção humanas, consubstanciando-se no vivido e impulsionando o devir, podemos, segundo Gilbert Durand, dizer que o Imaginário é o que dá "um fundo de sentido" aos atos e pensamentos humanos, transparecendo nas palavras, gestos, atitudes, crenças, laços que ligam as pessoas pelo que evocam, sendo repetidos e fundando o mito, permitindo compreender a dimensão simbólica do que ocorre no cotidiano do gaúcho em suas relações com as lides do campo, o cavalo, a mulher, o que leva à regulamentação dos aspectos sociais e suas manifestações no

"ethos" do gaúcho – e que vem servindo aos interesses de uma classe dominante – permitindo a submissão do homem do campo (que, paradoxalmente, se considera livre e independente!) a uma dimensão de dominação simbólica no cotidiano e ao longo do tempo aos "donos do poder" (não em seus aspectos evidentes, o que seria o óbvio), reproduzindo a ideologia capitalista e a dicotomia entre patrões e empregados, homem e mulher, superiores e inferiores.

Entende-se aqui a dominação simbólica, segundo Bourdieu, como "aquela que se institui por meio da adesão do dominado", sendo aceita como "natural", e que se exerce quase sempre invisível.

Interessa-nos analisar neste trabalho o gaúcho típico da metade sul. O termo "gaúcho" é controvertido em suas origens e significados. O vocábulo "gaúcho" é de origem incerta e perde-se no tempo. Muito tem-se escrito sobre ele, mas, segundo Reverbel (2002, p. 7), "ninguém sabe ao certo se o vocábulo é indígena ou se é transporte europeu adaptado a um fato americano".

Tambara (2000, p. 20) afirma que "...a origem do termo 'gaúcho' permanece um mistério. A etimologia do termo tem merecido a atenção de inúmeros investigadores que, entretanto, não chegam a conclusão alguma de forma definitiva."

Para explicar sua etimologia, há mais de cinquenta hipóteses. O que importa, é que tanto para Tambara (2000, p. 22) como Reverbel (1986, p. 16), o que tem significação é a expressão social, cultural e histórica do gaúcho, bem como os elementos caracterizadores da formação sócio-econômica do pampa e a gênese, continuidade e decorrências do Imaginário da Fronteira rio-grandense, que permitiu e organizou uma calma aparente nas relações de dominação que ocorreram (e ocorrem) tanto a nível doméstico como nas relações de trabalho.

O termo gaúcho, quando começou a ser utilizado, possuía um caráter eminentemente pejorativo, sendo os "gaúchos" considerados párias da sociedade. Hoje, são cantados em prosa e verso, como o modelo do "homem ideal," o mito, o arquétipo da coragem, da honestidade, da hombridade.

Ao longo do tempo, porém, com as lutas pela demarcação das terras, foram os gaúchos se achegando às tropas militares e, sem medo como haviam crescido, foram se tornando úteis aos interesses dominantes, bons soldados, bons ginetes, lanceiros, milicianos – e os intelectuais da época se utilizam do gaúcho para movimentos políticos. Nas Bandas Orientais vão surgindo povoados, arames vão separando os campos, estradas de ferro cortam o pampa; os espanhóis conseguem submeter o

índio ou quase exterminá-lo; desaparece o pastoreio nômade. A figura comum do gaúcho começa a desaparecer. Segundo Coni (1969, p. 13), "*en seguida, poetas y dramaturgos lo trasladan al ruedo del circo y al escenario del teatro; nace un gaucho ideal* (grifo meu), *adornado de bellas dotes, henchido de simpatia humana, audaz y valiente. El colectivo gauchaje, insito de connotaciones bárbaras, cede lugar a gauchada, acto generoso y altruista.*"

E o mesmo acontece nas paragens do Rio Grande. Para os donos do poder interessou reabilitar o gaúcho. De ladrões e vagabundos passaram a ser heróis; de desempregados a homens livres "que não se apegam a nada" – o que permitia que continuassem sendo uma mão-de-obra barata e descartável. Despertou-se-lhes, aqui, o orgulho de "filhos desta terra", homens "sem cabresto", – e com este orgulho exacerbado e a noção de liberdade (pois as relações de emprego não lhes permitiam vínculos afetivos ou fixar-se no trabalho), foi-se tornando o gaúcho livre em seu pensamento, e, paradoxalmente, subjugado por uma sociedade excludente e prisioneiro do acaso e dos períodos "sazonais".

Seria o gaúcho primitivo um vagabundo, ou seria o fruto de uma sociedade cruel e desumana? Passar de bandido a herói foi uma conquista, ou foi apenas mais uma cartada de interesses dos "homens que escrevem a história"? Os gaúchos fronteiriços foram, na realidade, uma classe dominada, produtora de riquezas que guerrearam e trabalharam na construção e identidade do Rio Grande do Sul sem possibilidade de ter uma família – porque não tinham condições de mantê-la – o que, no Imaginário social, fez criar o mito do homem sem apego, sem sentimentos, que desdenhava da idéia de família, e para quem a mulher era mais uma fêmea, entre tantas outras que a natureza já possuía; e, no Imaginário social, a liberdade, a altivez, a negação de afetos e gestos de carinho, e a concepção de dominar sobre tudo e sobre todos se consolidou.

"O processo de transfiguração do gaúcho-pária em gaúcho-aristocrata, cheio de virtudes civis e militares, não foi instantâneo nem uniforme: durou várias décadas, encontrou muitas formulações e teve seu coroamento apenas no século XX, quando a oligarquia precisou aglutinar a seu projeto político as novas forças sociais existentes na Província." (Gonzaga, 1980, p. 118)

Gonzaga (1980) afirma que, rastreando o início da reabilitação do gaúcho, esta deu-se por volta de 1835, onde os comandantes revoltosos ofereciam aos gaúchos, além do soldo e da perspectiva de saque, uma relação de "oficial-soldado que era repassada por laços caudilhescos"

(*ibidem*, p. 118), onde se fortaleceram vínculos pessoais e onde surgiram lideranças carismáticas que, despertando o orgulho nas tropas, permitiam que lutassem mais e melhor. Nestas ocasiões, o gaúcho e o peão, pelas relações de amizade, foram sendo influenciados ideologicamente, sendo insuflado o ideal de liberdade (os mesmos com os quais se acenava para os negros) e a glorificação dos valores da vida campeira rude: força, destemor, audácia, habilidade, percebendo-os como "gente" – o que os encheu de brios.

"Os atributos épicos do 'continentino', do soldado da República do Piratini, começaram a dar substância ao herói paradigmático que se forjaria no transcurso do século. (...) Isso quer dizer que as qualidades mitológicas e niveladoras emprestadas ao homem da Campanha já estavam mais ou menos desenvolvidas antes do triunfo definitivo do gaúcho, em sua condição de símbolo do universo pastoral, fato que ocorreria nas últimas décadas do século XIX" (*ibidem*, p. 119).

Com o passar do tempo, o gaúcho foi-se libertando (ou sendo libertado) da visão pejorativa e passou a ser o tipo representativo regional, pois não era nem estancieiro nem peão, por sua própria indefinição social.

Desenvolveu-se o sentimento da nacionalidade. Confundiu-se o gaúcho com a oligarquia rural. E a classe dominante assume as "virtudes" do gaúcho: forte, desprendido, cheio de civismo e coragem, livre – visão de mundo que se legitima pelo consenso e serve aos interesses do poder.

O mito do gaúcho do pampa, tanto o primitivo, com seu sentido pejorativo, como o atual, que o glorifica, certamente tiveram a função de regulação social, com sentidos diferentes, em épocas diferentes, sendo construídos pelo interesse dominante.

Dominação Masculina

A dominação masculina, presente na ordem estabelecida de todas as sociedades contemporâneas, perpetua-se ao longo do tempo sendo percebida como aceitável e/ou "natural", como uma decorrência da diferença biológica entre os sexos, "inscrita há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais" (Bourdieu, 1995, p. 133), instaurando diferenças de atitudes entre homens e mulheres.

O "masculino" se constituiu como o parâmetro universal, e o "feminino" como "o outro", o "excluído", o "diferente" – gerando-se nesta

dicotomia binária relações de poder, em que o "masculino" é quem define "quem é incluído e quem é excluído".

A dominação masculina implica, necessariamente, em uma submissão do sujeito que se encontra no outro pólo da relação, resultante da "violência simbólica, (...) invisível a suas próprias vítimas, que se exerce pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecido reconhecimento ou, em última instância, do sentimento" (Bourdieu, 1999, p. 7-8).

A virilidade é vista como "questão de honra" sendo "esperada de um homem que seja realmente homem" (Bourdieu, 1999, p. 29), estabelecendo a superioridade, a diferença pró-dominação, a atitude masculina. Em tudo, o oposto é "próprio da mulher". Esta visão de sociedade androcêntrica encontra no pampa um lugar próprio para florescer. E surgem formas de reforçar esta dominação através do cotidiano; na região da fronteira do Rio Grande do Sul aparecem os ditados populares, por exemplo, valorizando as "qualidades masculinas" e menosprezando ou ridicularizando as femininas, e os cantos e poemas, enaltecendo orgulhosamente a "independência afetiva do gaúcho." As mulheres vêm-se envolvidas por estes esquemas de pensamento, que incorporam às relações de poder, e, embora sofrendo com elas, é muito comum reproduzi-las no cotidiano.

Scott (1995) afirma: "Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças, o gênero implica em quatro elementos interrelacionados: os símbolos (...) que evocam representações (...); os conceitos normativos que se expressam nas interpretações dos significados dos símbolos (...); uma concepção de política bem como uma referência à organização social (...); a identidade subjetiva(...)". (Scott, 1995; p. 86-87).

O Imaginário da fronteira rio-grandense é muito rico em símbolos e imagens, sendo fortemente permeado pela dominação masculina. Para Bourdieu (1999, p 137) a idéia da divisão sexual pelo critério sexista androcêntrico "exprime-se nos discursos tais como ditados, provérbios, cantos, poemas ou representações gráficas (...)"

Se, para Scott, os símbolos, sua interpretação, o contexto e a percepção de uma identidade subjetiva interrelacionados é que permitem uma análise histórica e se, para Bourdieu, a dominação masculina exprime-se nos discursos, entre os quais os ditados populares, pode-se perceber que a dominação masculina fica evidenciada na região da fronteira, uma vez que os ditados populares são comuns e fazem parte do cotidiano, sendo repassados de geração à geração pela tradição oral, impregnados de pesada

carga emocional instituidora e reprodutora da dominação masculina, tais como:

"Cachaça, mulher e bolacha em qualquer 'bolicho' se acha."

"Mulher, cavalo e revólver não se empresta".

"Bagual e mulher ferosa tem que quebrar o queixo".

"Salvo minha mãe e minha irmã, toda mulher é égua e toda a égua é mulher."

"Se tiver que cuidar da égua ou da mulher, cuidado da égua, porque tem mais serventia".

"Na minha casa quem canta é o galo."

Pelo que se vê, a mulher é tida como propriedade, igualada à égua, e até com "menos serventia" do que esta. É vista como "descartável", tendo que "ser domada", o que permite inferir clara a idéia de "superioridade" masculina em relação à mulher, tida como propriedade do homem e que lhe deve obediência.

A música "Morocha" de Mauro Ferreira e Roberto Ferreira, também compara a mulher à égua:

"...E para a mulher vale a mesma regra/Animal te para / Sou lá do meu rincão/Mulher prá mim é como redomão: Maneador nas patas e pelego na cara..."(sic)

Brincadeira? Talvez, mas são a expressão do Imaginário, e, pela repetição constante, vão gerando nas mulheres o "preconceito desfavorável", a perda da auto-estima, a constituição da subordinação feminina "naturalizada".

Pela literatura rio-grandense, a música, a poesia, as danças, a iconografia, vê-se que a figura que emerge como dominante é a masculina – e, conseqüentemente, é esse o paradigma de sociedade construído e reproduzido pelas instituições sociais e pela escola.

Sabe-se que estas afirmações encontram opositores, mas a dominação masculina é uma constante no Imaginário da região da fronteira, locus exacerbado do mito do gaúcho.

As Mulheres-Professoras

O Magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres, sendo considerado, principalmente no que se refere à educação das crianças, um prolongamento da maternidade. E assim se constituiu no Imaginário.

Às professoras foi inculcado que deveriam se constituir em modelos para as crianças, "vacionadas", percebendo o magistério "como sacerdócio", "extensão do lar"; deveriam ser professoras "prendadas", possuindo "boas maneiras", "moral ilibada", constituindo-se como pessoas de posturas submissas, acatando ordens e trabalhando por um custo bem menor.

Sabe-se que a escola tem servido como espaço de exercício do poder, através da difusão da ideologia capitalista, instituindo e alimentando o Imaginário social, na busca de apaziguar os conflitos que poderiam emergir das distorções existentes entre o emprego, o capital e o trabalho. Percebe-se também que a Escola tem sido contraditória ao longo do tempo, constituindo-se em um local de luta e sendo permeada pelo poder (sendo nela incentivada a submissão das mulheres e das classes populares), mas constituindo-se em um local de luta, onde se construíram espaços de resistência. A Escola acentuou as diferenças hierárquicas com a supremacia do masculino e prestou-se à dominação; mas também foi um dos primeiros espaços públicos que se abriu para as mulheres, as *mulheres-professoras*, que, com seus movimentos de resistência, vêm saindo do obscurantismo, para ocupar um lugar de visibilidade.

A década de 80, do século XX, introduz no mundo acadêmico, o conceito de gênero, que assume uma conotação relacional, entre homens e mulheres: rejeita o determinismo biológico e "passa a envolver valores construídos socialmente que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos" (Sabat, 2001, p. 16). Visibilizou-se e verbalizou-se que as identidades sexuais são construídas pelas representações culturais, sendo instituídas por relações de poder que se estabeleceram pelo padrão dominante, tendo o masculino como parâmetro, impondo normas de comportamento e "naturalizando" as relações/posturas/enquadramentos que são construídos como naturalizados e "normais". A masculinidade, passou a ser percebida também como uma construção social, assim como a feminilidade.

Ao se realizar uma análise histórica da Escola e das mulheres-professoras por uma perspectiva de gênero, implica ela numa opção política, que pressupõe uma intervenção necessária na consecução de uma

possibilidade emancipatória para as mulheres. Isto se torna possível (embora não fácil) no momento em que se pensa levar para dentro da Universidade as discussões de gênero. Para tanto, é necessário propiciar às mulheres-professoras oportunidades de reflexão, para que elas se percebam como sujeitos históricos e que da submissão consigam emergir para o patamar da igualdade de direitos, não sendo as reprodutoras inconscientes e inseqüentes de práticas discriminatórias e excludentes - que reforçam a dominação masculina e a sociedade androcêntrica.

Considerações Finais

Neste estudo que venho realizando sobre o gaúcho, a dominação masculina e a educação no Rio Grande do Sul, não tenho a pretensão de generalizar ou apresentar uma conclusão única. Este trabalho é parte de outro que está em andamento - e terá continuidade através de uma pesquisa de campo, junto às Professoras-Alunas do Programa de Formação de Professores em Serviço, da URCAMP/Bagé, oriundas dos vários municípios da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, para poder investigar se elas percebem a dominação masculina, - presente, pelo que se pôde perceber - na formação social do gaúcho, com repercussões na escola do início do século XXI.

O que, até o momento, parece claro é que: as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade da docência na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como "lugar próprio de mulher", como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo do que as mulheres faziam em casa, é bem visível na Região da Fronteira do Rio Grande do Sul; o carinho, o afeto, a doação, a submissão, a sensibilidade, o respeito à ordem, relacionam-se com os atributos socialmente construídos como "femininos," e solidificam o trabalho docente como um "trabalho de mulher"; este viés está presente na construção da História da Educação no Rio Grande do Sul, pois a falta de autonomia dos professores, o caráter vacionado e afetivo vinculado à tarefa de ensinar, são rejeitados enfaticamente pelo gaúcho da fronteira como trabalho de homem, e sim reforçados como trabalho feminino. E ocupar o espaço feminino significa:

"(...) uma dupla desvantagem, em que estão implicadas não só as questões de poder entre os gêneros, mas também toda uma outra trama de poderes disseminados pelo social." (Costa, 1999, p. 117)

E que o "trabalho docente como uma atividade feminina, foi fabricado pela mesma trama de poder que instituiu, no social, o gênero feminino, com características de subalternidade, de submissão." (Cóssio, 1999, p. 117)

E que essa mesma trama de poder "criou" o gaúcho como errante e vagabundo e, no momento que lhe convinha, elevou-o à categoria de "herói". Ora, a Escola da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, inserida num contexto amplo de desigualdades sociais, constituiu-se permeada pela "naturalização" da dominação masculina – uma vez que esta está incorporada no Imaginário social pela literatura, discursos, ditados populares e nas práticas cotidianas, inclusive escolares.

Com o decorrer da investigação será possível constatar (ou não) estas verdades provisórias que parecem claras "a priori". Entretanto, o presente trabalho está aberto a outras leituras...

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. In: *Educação e Realidade / Cadernos de Educação*. Publicação semestral FACED/UFRGS, n. 02, jun./dez., p. 133-184. 1995.

_____. *A Dominação Masculina*. Trad.: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRITO, S. *Trabalhos e Costumes do Gaúcho*. Porto Alegre: ERUS, 1928.

CONI, Emilio A. *El gaucho – Argentina – Brasil – Uruguay*. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1969.

CÓSSIO, Maria de Fátima. *Construção da identidade profissional: o papel dos cursos de formação de professores*. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 1999.

COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DIAS, Maria H. S. S. M. *O Gaúcho de Bagé: Mito ou Realidade*. Bagé: URCAMP, 1998.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do Imaginário*. Trad.: Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *As estruturas antropológicas do Imaginário – 1998* apud PORTO, Maria do Rosário in: "Tessituras do Imaginário". Cuiabá, EdUNIC, 2000.

GONZAGA, Sergius. As mentiras sobre o gaúcho: primeiras contribuições da literatura. In: BOEIRA, Nelson, CHAVES, Flávio Loureiro e DACANAL, José Hildebrando (Orgs.) Rio Grande do Sul: cultura e ideologia. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1980.

LOURO, Guacira. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: *Educação e Realidade*, n 2, v 20. Porto Alegre, FACED / UFRGS, jul./dez., 1995.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário e Cultura: escorrências na Educação. In: PORTO et alli (Orgs). *Tessituras do Imaginário*. Cuiabá. EdUNIC, 2000.

REVERBEL, Carlos. *O gaúcho – aspectos da sua formação no Rio Grande e Rio da Prata*. Porto Alegre, L&PM, 2002

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. In: *Revista de estudos feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Educação e Realidade*, n 2, n 20, jun./dez. FACED/UFRGS. Porto Alegre. 1995.

SILVA, José Wilson da. *O gaúcho – germe de uma nação*. Porto Alegre: Gráfica CEUE, 1993.

TAMBARA, Elomar (Org.) *Viajantes e cronistas na região dos gaúchos – século XIX*. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

A HISTORICIDADE DOS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE

*Berta Weil Ferreira*¹
*Salete Campos de Moraes*²
*Lenira Weil Ferreira*³

Introdução

Entre os educadores brasileiros é consensual apontar-se a distância entre a teoria e a prática como um dos mais graves problemas de nossa educação. Este problema não é novo, pois já na década de 30 Fernando de Azevedo colocava que o pensamento pedagógico era avançado, mas que a prática continuava conservadora e tradicional. Percebe-se assim, que a preocupação com o distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica não é recente na história da educação brasileira.

Entendemos que um importante aspecto desta questão reside na construção dos conhecimentos acerca da prática pedagógica. A formação/conformação dos saberes profissionais marca e imprime direção (e sentido) às práticas pedagógicas. Grosso modo, a prática pedagógica pode ser informativa/reprodutiva ou formativa/emancipatória. A primeira posição nos remete ao entendimento de Durkheim (1976) de que "a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo". (DURKHEIM, 1976, p. 43). Esta perspectiva considera que deve capacitar o futuro professor somente para a instrução técnica, para o desempenho de suas funções, pois acredita que a educação formal é que configura a sociedade (PINTO, 1993). Esta concepção, evidentemente, conduz a práticas informativas/reprodutivas.

A educação dos educadores há que ser analisada sob outro enfoque: é preciso entender que a educação formal é um dos processos que configura a sociedade, mas não é o único. Todos os processos que

¹ Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

² Doutoranda em Educação, Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

³ Doutora em Educação, Coordenadora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

configuram a sociedade estão em estreita relação (PINTO, 1993). Esta concepção tem conseqüências práticas, pois se altera a perspectiva do processo pedagógico. O professor adota práticas de sala onde reconhece que sua atividade oferece dados do saber, mas que estes são tão somente elementos da cultura, não a própria cultura.

As discussões acerca das práticas pedagógicas inserem-se em uma temática mais ampla, a formação/conformação dos saberes profissionais. A questão dos saberes do fazer pedagógico ou, como dizem os anglo-saxões, o "*knowledge base for teaching*" é um campo de pesquisa que vem se desenvolvendo crescentemente no Brasil contemporâneo.

O estudo dos saberes docentes vem aparecendo continuamente como um dos vieses de análise que tem iluminado o debate em pesquisas que investigam as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino; em pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes professorandos possuem e constroem do trabalho docente; em estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação *dos* e *nos* saberes de professores experientes e/ou iniciantes; em estudos que analisam as trajetórias e o desenvolvimento sócio-profissional dos professores; em estudos que buscam compreender a formação do "capital pedagógico" e da identidade profissional docente; em estudos que procuram captar os processos de formação de professores "artistas-reflexivos" e as implicações sócio-culturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e construção dos saberes de estudantes universitários trabalhadores que se preparam para o magistério. Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise de processos de formação e profissionalização dos professores. (BORGES, Cecília Maria Ferreira; TARDIF, Maurice, 2001)

Entendendo que as práticas pedagógicas são construídas em uma tecitura histórica que envolve formação inicial, trajetória pessoal e profissional, "permeabilidade" aos debates contemporâneos, representações acerca do ato de educar e educar-se, visão de homem, mundo e sociedade, este trabalho procurou conhecer – através da historicização – as práticas pedagógicas dos professores de um curso de Pedagogia.

Escolher como foco do estudo um grupo de "formadores de formadores", pareceu-nos o mais indicado, na medida em que reconhecemos as agências formadoras, notadamente as Instituições de Ensino Superior e, em especial os cursos de Pedagogia, como importantes formadores/conformadores das práticas pedagógicas dos professores que fazem/farão a história da escola brasileira.

A Investigação

Este estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado com seis professoras da Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino Superior de Porto Alegre. O critério de escolha das participantes foi o tempo de docência na Instituição. Para que houvesse uma distribuição equânime, entrevistamos 3 professoras que têm menos de 4 anos de prática docente, e 3 que têm 24 anos, ou mais, de atividade na instituição.

A experiência/vivência de professores, como linha de investigação histórica, embora não tenha larga tradição, tem se revelado, na contemporaneidade, como bastante fecunda. Antônio Nóvoa nos diz que:

"O desenvolvimento recente de linhas de investigação históricas centradas nas 'experiências dos alunos' ou nas 'vidas dos professores' insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem exclusivamente contextual, para uma análise especificamente textual – aqui, o texto é constituído pelas vivências e pelas 'vozes' dos actores educativos" (NÓVOA, 1998, apud WERLE, 2002).

O referido autor coloca ainda que

"A componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como os alunos e os professores, a título individual ou colectivo, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como os actores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas." (NÓVOA, 1998, apud WERLE, 2002).

Sob esta perspectiva, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, uma vez que estas são utilizadas "(...)" para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (BOGDAN & BIKLEN 1994, p. 134)

As entrevistas foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin é um "(...)" conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações." (BARDIN, 1979 p. 31)

A análise de conteúdo se realiza em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos dados. Na pré-análise

organizamos o material e realizamos leituras, muitas vezes repetidas, o que Bardin (1979) chama de "leitura flutuante".

Na exploração do material, após a transcrição das entrevistas que constituem o *corpus* da pesquisa, os temas foram tomados como unidades de registro, e destes, agrupados em torno de elementos comuns, também temáticos, emanaram as categorias.

As categorias que emanaram da análise foram: a) referenciais teóricos; b) propostas de dinâmicas em sala de aula; c) elaboração de conteúdos programáticos; d) práticas avaliativas. Durante a interpretação dos dados foi preciso voltar aos registros teóricos, pois deram sentido à análise de conteúdo, buscando alcançar a profundidade do discurso das professoras.

A Historicização das Práticas Docentes

Quanto aos referenciais teóricos adotados, isto é, ao que fundamenta a escolha destes ou daqueles autores, e às mudanças ocorridas ao longo da trajetória profissional destas professoras, a análise revelou a adoção de referenciais teóricos contemporâneos e "progressistas".

"Paulo Freire porque acho que a educação tem um papel de transformação na sociedade e Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin – pelo paradigma da complexidade – a possibilidade de articulação de antagonismos, de rupturas para além daquilo que está sendo estabelecido como definitivo." (professora com 25 anos de magistério)

"O construtivismo: Piaget e Vigotsky, porque mostram como o aluno aprende e tem coerência na construção do conhecimento." (professora com 4 anos de magistério)

As professoras com trajetória profissional mais longa explicitaram mudanças nos referenciais teóricos.

"Meus referenciais teóricos mudaram na minha vida acadêmica" (professora com 26 anos de magistério)

"Posso garantir que a minha formação, enquanto professora na graduação, ela foi bem no momento do auge do tecnicismo. Foi essa bem a minha formação enquanto professora, mas ao longo do tempo isso foi mudando." (professora com 24 anos de magistério)

Estas mudanças são justificadas com algo que poderíamos chamar de "permeabilidade" ao debate contemporâneo nas ciências da educação. Ora, em se tratando de professoras universitárias, esta mudança não surpreende, ao contrário ela é coerente e desejável, pois se espera de uma instituição de nível superior que promova uma constante oxigenação e que ofereça aos seus alunos possibilidades de se inserir nas discussões "de ponta". Por outro lado, é conhecido por todos aqueles que circulam nos meios acadêmicos – e também nas escolas de ensino fundamental e médio – o que se convencionou chamar de "modismos pedagógicos". Assim, a adoção de referenciais "progressistas", tanto pelas professoras mais jovens como por aquelas com trajetória profissional mais longa, não só não surpreende, como, de alguma forma, era esperado pelas pesquisadoras, pois conforme nos ensinava Fernando de Azevedo, já na década de 1930, o problema da educação brasileira não está no pensamento pedagógico (que já há época era considerado avançado), mas sim nas práticas pedagógicas.

Com relação às dinâmicas adotadas em sala de aula, verificamos que as propostas de dinâmicas são, inicialmente, apresentadas pelas professoras, para, depois, serem construídas em conjunto. Vejamos o que dizem:

"Apresento nas primeiras aulas e, a partir dali, se estrutura e reestrutura de acordo com a turma. Promovo a interação. Faço trabalho em grupo, levantando os interesses e as características dos alunos, juntando teoria e prática." (professora com 26 anos de magistério)

"Eles [os alunos] fazem e refazem. Eu proponho, faço a sugestão, às vezes não querem, mas depois se reformula, assim os alunos estão construindo e chegando a conclusões pessoais." (professora com 2 anos de magistério)

Indiscutivelmente, há uma grande flexibilidade no que tange às dinâmicas de sala de aula. É importante destacar que, conforme referimos anteriormente, elas são *inicialmente* propostas pelas professoras, para depois serem construídas em conjunto. Entendemos que, se em um primeiro olhar esta prática parece ser um tanto centralizadora, ela em verdade revela uma noção do papel do professor. Não se encontra aqui aquela postura falsamente democrática, onde "alunos e professores são iguais", "o professor é apenas mais um membro do grupo", etc. Esta postura vigorou (pelo menos no plano do discurso) nos anos 70 e 80 do século XX, significando, talvez, muito mais uma forma "pedagógica" de resistir ao autoritarismo então vigente na sociedade brasileira, do que fruto de concepção.

Algumas das professoras entrevistadas já exerciam a docência no ensino superior nos anos 70 e 80, e tiveram sua formação inicial nas décadas de 50 e 60 do século XX. A formação destas professoras é radicalmente diferente, no que tange à questão da elaboração das dinâmicas de sala de aula, das professoras mais jovens, que tiveram sua formação na segunda metade dos anos 80 e nos anos 90. Para estas últimas, compartilhar propostas é uma prática incorporada desde sua formação inicial, já para aquelas, esta é uma prática que foi aprendida. Poderíamos dizer, inspirando-nos em Tardif (2000), que foi uma prática aprendida *na e da* prática.

Com relação à maneira como são elaborados os conteúdos programáticos, vimos que os conteúdos nem sempre são elaborados *a priori*.

Também aqui, assim como na análise das dinâmicas de sala de aula, há flexibilidade. As professoras têm um programa, que é construído em conjunto com seus pares em cada um dos departamentos, o qual, via de regra, é referido como suficientemente amplo para permitir que sejam trabalhadas temáticas vindas dos anseios dos alunos.

"A gente tem como diretriz um planejamento que o departamento nos entrega com os conteúdos básicos. Depois a gente vai direcionando para autores que a gente vivencia, trabalha. Em cada turma eu faço uma abordagem 'diferente', voltada para a habilitação específica." (professora com 24 anos de magistério)

Convém destacar também que as entrevistadas, ao mesmo tempo em que não abrem mão de trabalhar a fundamentação teórica da disciplina, destacam como desejável que os alunos tenham ingerência sobre parte do processo.

Entretanto, entre o desejável e o efetivamente realizado há uma distância. A retrospectiva da carreira mostrou que as professoras mais jovens, ainda que veladamente, não acreditam que os alunos tenham muito a contribuir quanto ao programa da disciplina.

"Eu trabalho dois terços da disciplina com autores que são colocados no programa e deixo um terço para o que eles gostariam de trabalhar. Eles pesquisam e apresentam. Surgem discussões. Assim se pode trabalhar o que não está escrito no programa." (professora com 2 anos de magistério)

Já as professoras mais velhas explicitaram mudança de percepção – e de comportamento – com relação a esta questão. A experiência lhes

permitiu reflexões e questionamentos acerca do que "deve" ser ensinado nos cursos de formação.

"Eu penso que estes conteúdos aí, todos os conteúdos, estão sempre sob suspeição" (professora com 24 anos de magistério).

"Hoje em dia é mais fácil, [questionar a rigidez do programa da disciplina] mas eu vejo assim...da minha experiência... se eu olhar para todos os meus anos de magistério, hoje em dia é mais fácil eu fazer isso do que era. Então, eu atribuo isso a toda uma história que a gente muito livremente conseguiu fazer, de transformação" (professora com 25 anos de magistério).

Em relação às práticas avaliativas, verificamos que são diversas e algumas construídas junto com os alunos. Esta situação não surpreende, pois a questão da avaliação é, tradicionalmente, uma questão polêmica entre os educadores brasileiros. Na colocação de uma das entrevistadas:

"Ah, isso é difícil, né! A gente traz ainda forte a questão de...acho que esse é o mal, a gente consegue mudar as práticas pedagógicas, a gente consegue mudar as concepções, mas quando chega na hora da avaliação... Acho que a avaliação é que revela sim se essas mudanças acontecem de verdade!" (professora com 24 anos de magistério)

Foi com relação à questão da avaliação que mais marcadamente foi possível notar divergências entre as professoras mais experientes e as com menor tempo de docência. Aqui são os "saberes da prática" os determinantes da mudança, e a fala das entrevistadas é extremamente esclarecedora:

"Eu fui uma pessoa viciada pelo sistema. Eu, quando não tirava nota alta, eu ficava doente, né? Hoje, por exemplo, que já mudaram os meus valores, eu vejo que eu sou feliz exatamente quando eu não me preocupo com nota. Mas isso aí tu precisas... viver. Agora... tu perguntaste se mudou. Mudou! É bem o exemplo da maturidade, isso aí a gente só adquire depois de muito...de todos os dias...das dificuldades enfrentadas, quando o aluno diz que tu estás sendo injusta e que tu te dá conta que tu podes ser injusta mesmo. [...] aí eu me dei conta o quanto é sério a avaliação. E eu hoje não faria mais estes detalhes de...posturas, de...de certas coisas que se fazia na época. [...] Mas eu ainda preciso melhorar bastante.

Isso aí eu ainda não sei como fazer." (professora com 26 anos de magistério)

A hipótese que estava subjacente à nossa pesquisa era (conforme nos indicava a literatura) de que havia uma distância entre teoria e prática. A hipótese se confirmou apenas parcialmente.

A totalidade dos entrevistados possui uma concepção progressista de educação no que tange aos referenciais teóricos, entretanto no que se refere às professoras mais jovens, foi possível observar uma certa rigidez quanto às práticas pedagógicas. Já em relação às professoras mais velhas, houve coerência entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas, pois a construção dos conteúdos programáticos, as dinâmicas de sala de aula, bem como as práticas avaliativas mostraram-se sob uma perspectiva "progressista/avançada"

Comparando os docentes com maior ou menor experiência, verificamos que os professores com maior experiência no ensino superior são aqueles que demonstraram dúvidas e incertezas quanto às melhores práticas pedagógicas a serem adotadas.

Os docentes que têm maior prática tiveram mais tempo para vivenciar concretamente proposições teóricas e podem "se permitir" ter incertezas. A maturidade profissional forneceu a eles mais tempo para exercitarem a *práxis* necessária ao trabalho docente.

A análise nos permite concluir que esses professores procuram encaminhar suas práticas pedagógicas no sentido formativo/emancipatório. Indicando, portanto, que além de coerência, existe consciência de que o discurso que fundamenta o trabalho docente é inseparável da necessária eticidade e compromisso político do fazer pedagógico.

Refletindo sobre as possibilidades abertas a partir da historicização das práticas

A análise que fizemos das práticas pedagógicas de um grupo de professoras "formadoras de formadores" poderia nos levar, de modo quase que "natural", a concluir que nossa pesquisa reforça e referencia o já antológico trabalho de Huberman (1992), sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Entretanto se, por um lado, é inevitável a associação da trajetória profissional das entrevistadas com a análise feita por Huberman, por outro lado, acreditamos que há, nestes relatos, um potencial de

aprendizado que vai além da identificação – não que isto seja pouco – de fases da carreira do professor.

Da análise feita podemos constatar que, como referem Tardif e Raymond (2000), os saberes que servem de base para o ensino, ou seja, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um sistema cognitivo independente, tanto do contexto da ação no qual ele se insere, quanto da história anterior que o precede. Os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

Essa caracterização demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos *no e com* o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função de mudanças de prática, de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender as transformações históricas de sua vida e carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Há depoimentos de nossas entrevistadas que explicitam claramente a dimensão temporal (portanto existencial, social e pragmática) da construção do saber docente a que se referem Tardif e Raymond.

"Eu tinha, assim, que discutir 'secretamente', né?... eu duvidava de que era possível só isso ser aceito, [referindo-se aos saberes "acadêmicos"]. Então aquilo... Eu sempre tive essa dúvida comigo, mas a gente tinha que seguir. Eu sempre tive essa dúvida, se isso era o único aceitável. Então, já tinha suspeitas de que não era bem assim e depois o tempo e as práticas e as leituras e o convívio, os outros colegas que foram... Eu fui acreditando mais em mim e nas minhas suspeitas." (professora com 24 anos de magistério)

"Eu acho que, às vezes, a gente procura aprendizagens, assim, muito acadêmicas. Então eu acho que a gente precisa de várias frentes, que precisa de aprendizagem da vida. Então, agora, depois de 26 anos...hoje eu vejo que a parte mais importante da aprendizagem, não é só a cognitiva, mas outras aprendizagens." (professora com 26 anos de magistério)

"Eu fui formada, né?... numa perspectiva Skinneriana, tecnicista, que eu reconheço que teve muita importância na minha formação. Mas é importante a gente pontuar que não se bota fora aquilo que se superou. Acho que a ruptura tem que ser feita numa superação em que a gente tenha elaborado

aquilo que ficou aquém do que a gente busca, mas que não pode ser descontado. Então, existe um espaço teórico em que o Skinner ainda é importante. Assim como Skinner também é importante pra gente entender como era pequena a visão que a gente tinha do ensino da Didática e da Prática de Ensino daquela época em relação a que a gente tem hoje." (professora com 25 anos de magistério)

"Mas, sem dúvida, um dia foi diferente do outro. Todos os dias eu estou aprendendo uma coisa nova, todos os dias eu estou incorporando isso de alguma maneira a minha prática. Então, essas questões, elas são historicamente produzidas." (idem)

Dizíamos anteriormente que a análise dos relatos trazia um potencial de aprendizado que vai além da identificação das fases da carreira de professor. Acreditamos que a emergência da dimensão temporal da construção do saber docente, que a pesquisa trouxe, é elemento que pode contribuir neste aprendizado, uma vez que (apesar da problemática já ter sido de há muito anunciada/denunciada por autores como Fernando de Azevedo) o distanciamento entre teoria e prática continua a ser um grave problema de nossa educação.

Apontar possibilidades de superação desta lamentável marca da história da educação brasileira passa pela questão de como, historicamente, esta formação vem se dando. Tal qual se estrutura atualmente – e isso ficou claro na historicização das práticas de nossas entrevistadas – a formação inicial tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos, antes de começarem sua carreira no magistério. Eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, as quais vão se reconfigurar no momento de aprenderem a profissão na prática (TARDIF, 2000).

Segundo Tardif (op. cit.), com o intuito de reconstruir os fundamentos epistemológicos da profissão, várias possibilidades vêm sendo exploradas, em diferentes países, já há uns 20 anos. Dentre estas, há uma que o referido autor qualifica como sendo, no presente momento, utópica: quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional.

Apropriando-nos da perspectiva teórica indicada por Tardif (2000) e por Tardif e Raymond (2000) e da análise da historicização das práticas de nossas entrevistadas, propomos uma "virada" na organização e concepção dos cursos de formação de professores, tendo como fundamento a construção dos saberes da prática.

Propomos que a formação inicial dos professores possibilite a estes que a socialização profissional caminhe lado a lado com a discussão e reflexão iluminada pela teoria. Que a construção dos saberes da prática seja, a um só tempo, constituinte e constitutiva da formação inicial. Trata-se de permitir/possibilitar que a *dimensão temporal* (portanto existencial, social e pragmática) da construção do saber docente seja fundamento da formação de professores. Talvez este seja um dos caminhos possíveis para a superação da tão antiga problemática de distanciamento entre teoria e prática que marca a história da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1995.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira & TARDIF, Maurice. Apresentação. In: *Educação e Sociedade*, n. 74, 2001. p. 5-8
- DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA & FORACCHI (orgs). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000 p. 5-24
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*, n. 73, 2000. p. 209-244.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: I Jornada do HISTEDBR – região sul. História, sociedade e educação no Brasil. Ponta Grossa: *Anais e Resumos*, 2002. mimeo.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: A HISTÓRIA E A AÇÃO DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS - CPOE/RS¹

Claudemir de Quadros²

Introdução

A história da educação do Rio Grande do Sul, embora se constitua num campo que tem se expandido de forma significativa nos últimos anos, e nesse sentido o trabalho de pesquisadores e as ações da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe - têm contribuído de forma importante, ainda apresenta períodos e temas que demandam investigações e conhecimento.

Nesse sentido, um estudo feito por Bastos (1999), que desenvolve um mapeamento do que foi produzido em termos historiográficos nos últimos anos, chega à conclusão de que, inobstante o trabalho qualificado de pesquisadores das áreas da história e da educação, a pesquisa histórico-educacional no Rio Grande do Sul tem, ainda, especialmente a partir da década de 1940, inúmeras lacunas e outras tantas sombras, notadamente estudos que abrangem a área da educação pública.

O fato de existirem lacunas na historiografia educacional do Rio Grande do Sul, por si só já é um elemento importante e que, em princípio, poderia justificar o desenvolvimento de estudos que pudessem abarcar períodos ou temas ainda pouco analisados. Mas no que concerne à educação pública, além das lacunas historiográficas, cabe destacar um movimento que indica uma tendência de ampliação e aprofundamento do interesse pelo estudo da área, não só no Rio Grande do Sul, como no Brasil.

¹ Este texto baseia-se no projeto de pesquisa apresentado com vistas aos processos seletivos dos programas de pós-graduação em Educação, em nível de doutorado, da Unisinos e da Ufrgs. O objetivo da sua apresentação é a comunicação aos integrantes da Asphe do que pretendo desenvolver nos próximos anos, sob a orientação da prof^a dr^a Maria Stephanou.

² Professor no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - Unifra.

Um exemplo significativo disso pode ser percebido pela recente criação, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr, da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenado pelo prof. dr. Dermeval Saviani, do projeto Reconstrução histórica da escola pública no Brasil (1870-1996). Em linhas gerais, trata-se de um amplo programa de pesquisa que será desenvolvido em três eixos básicos: o contexto histórico, internacional e nacional; as idéias pedagógicas e a organização institucional, no âmbito dos quais pretende-se priorizar as relações entre modernidade e educação e as relações entre oralidade e escrita.³

No Rio Grande do Sul também é possível perceber um interesse pela temática que envolve a educação ou a escola pública. Embora não seja o caso de apresentar um exaustivo panorama da produção existente, é pertinente, a título de exemplo, referir alguns trabalhos já efetivados nessa área, com destaque para as seguintes pesquisas: a) Regina Schneider, *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*; b) Jaime Giolo, *Lança e grafite: a instrução pública no Rio Grande do Sul da primeira escola ao fim do Império*; c) Elomar Tambara, *A educação pública no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*; d) Berenice Corsetti, *Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)*; e) Maria Carmem Silveira Barbosa, *Estado Novo e escola nova: práticas políticas da educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945*; f) Maria Helena Camara Bastos, *O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*; g) Eliane Teresinha Peres, *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*. Atente-se, no entanto, para o fato de que, no geral, os estudos até então realizados abrangem o período até os anos 1940-50 e deixam a descoberto, pelo menos parcialmente, os anos subsequentes.

Se, por um lado, esses dois elementos, lacunas historiográficas e crescimento do interesse pelo estudo da educação pública, podem se constituir em elementos relevantes para justificar mais uma pesquisa sobre a educação pública no Rio Grande do Sul, cabe trazer a reflexão de Boto (1996, p. 15), pela sua pertinência e pela sua explícita tomada de posição frente à questão da educação pública:

o tema da democratização do ensino público toca muito de perto o coração do educador. Talvez hoje a luta pela extensão das oportunidades escolares às camadas

³ Para o Histedbr, temática história da educação pública no Brasil é tão importante ao ponto de se constituir no tema central da V Jornada do Histedbr, ocorrida em Salvador, entre os dias 9 e 12 de julho de 2002.

majoritárias da população, no que concerne tanto ao acesso quanto à permanência em uma escola pública de boa qualidade, signifique um tributo para com o próprio naufrágio de promessas democráticas efetuadas na origem do discurso liberal e, após duzentos anos, não cumprida em países como o nosso. *Nesse limiar de milênio, pode ser de alguma utilidade rastrear algo desse debate* (grifo meu).

Cabe destacar, ainda, que, nesse caso, pesquisar a educação pública no Rio Grande do Sul insere-se numa perspectiva pessoal de continuidade do trabalho que desenvolvi entre 1997 e 1999 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF - e que resultou na dissertação de mestrado intitulada *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*.⁴ A escolha desse tema partiu da perspectiva de construir um momento significativo da história da educação do Estado, uma vez que o período de 1945 a 1964, como afirmei anteriormente, tem sido pouco privilegiado pelos pesquisadores da história da educação rio-grandense.

Na medida que toda pesquisa é um processo em construção que, se por um lado, supre algumas lacunas, por outro, permite antever outras questões, esse estudo sugeriu possibilidades de novos projetos quicá relevantes para a história da educação no Rio Grande do Sul.

Dentre as possibilidades antevistas, uma, em particular, despertou um efetivo e forte interesse: a recuperação da história e da ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional - CPOE, órgão de assistência técnica especializada da Secretaria da Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul que atuou como responsável pelo estudo e pesquisa de propostas

⁴ Essa pesquisa resultou na publicação de alguns trabalhos, dentre os quais: a) QUADROS, Claudemir. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a ação do governo Leonel Brizola na educação pública no Rio Grande do Sul (1959-1963)*. Santa Maria: UFSM, 2003. (no prelo); b) QUADROS, Claudemir. *O Rio Grande coberto de escolas*. In: BASTOS, Maria Helena Camara, TAMBARA, Elomar., KREUTZ, Lucio. (org.) *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, 2002, p. 317-345; c) QUADROS, Claudemir. *Brizoletas: a ação do governo Leonel Brizola na educação pública no Rio Grande do Sul (1959-1963)*. Teias, n. 3, Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 38-46; d) QUADROS, Claudemir. *Lá está a nossa escola: a ação do governo Leonel Brizola na educação pública no Rio Grande do Sul (1959-1963)*. In: RAYS, Oswaldo Alonso. (org.) *Educação e ensino: constatações, proposições e inquietações*. Santa Maria: Palotti, 2000, p. 32-54.

educacionais implantadas no estado e pela orientação didático-pedagógica do corpo docente.

O CPOE como centro das atenções

O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais⁵ iniciou as suas atividades de orientação técnico-pedagógica às escolas do estado do Rio Grande do Sul como Seção Técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública, criada em 1929, pelo decreto 4 258, de 21 de janeiro de 1929.

Em 1942, o decreto-lei 246, de 13 de outubro, deu nova organização a Secretaria de Educação e Saúde Pública, denominada a partir de então Secretaria da Educação e Cultura, e transformou a Seção Técnica em Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE, subordinado ao Departamento de Educação Primária e Normal. A partir daí, até 1971, quando foi extinto⁶ pelo então secretário de Educação e Cultura, Mauro da Costa Rodrigues, desempenhou um importante papel no ensino primário do Rio Grande do Sul, e interveio diretamente na organização do ensino, na formação dos professores, na função normativa da rede pública estadual de ensino e na orientação das atividades didático-pedagógicas. Segundo Fischer (1999), "de fato, por tudo o que se lê e por tudo o que se diz, é inquestionável o grau de influência que este órgão [CPOE] passa a ter junto às decisões políticas da Secretaria da Educação, indo além dos encaminhamentos pedagógicos e independente de gestão governamental." Peres (2000, p. 135), corrobora essa inferência ao afirmar que o CPOE "tornar-se-ia o epicentro das decisões educacionais e o órgão que estabeleceria formas de controle sofisticadas, tanto

⁵ Convém referir que o CPOE já foi objeto de atenção de, pelo menos, duas pesquisadoras. Porém, foi uma abordagem indireta, uma vez que o foco das investigações não diz respeito propriamente ao CPOE. Beatriz Daudt Fischer, na tese de doutorado "Professoras: histórias e discursos de um passado presente", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufrgs, em 1999, concentra-se em torno de professoras que exerceram o magistério ao longo dos anos 1950/60 e investiga discursos e práticas que se instituíram em torno de um grupo de mulheres que, então, exerceram o magistério. Já Eliane Peres, da UFPel, na tese de doutorado "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", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, em 2000, se propôs a analisar a emergência e a difusão de um discurso de renovação pedagógica e mostrar como esse discurso produziu novas práticas escolares.

⁶ O CPOE foi extinto em 17 de maio de 1971, pelo decreto 21 120.

em relação à profissão docente quanto à vida de alunos, da escola e da comunidade escolar de um modo geral."

Institucionalizado em 1942, o CPOE sobreviveu a dez governos⁷ de partidos e matizes ideológicos diferentes e atuou num período em que as principais marcas do campo educacional do Rio Grande do Sul, e do Brasil, combinam, de um lado, forte expansão e, de outro, precariedade, seletividade e desarticulação, com altos índices de evasão e repetência e um corpo docente parcamente qualificado.

A título de ilustração pode-se ver pela tabela a seguir, que apresenta alguns indicadores da educação pública do Rio Grande do Sul entre 1950 e 1961, uma tendência de expansão da educação pública tanto municipal, quanto estadual. Em termos genéricos, percebe-se que o número de unidades escolares, o número de professores e o número de alunos matriculados, tanto no ensino municipal, quanto no ensino estadual, tiveram um crescimento significativo nesse período de doze anos.

Tabela 1 - Unidades escolares, corpo docente e matrícula no ensino municipal e estadual do Rio Grande do Sul entre 1950 e 1961.

| Ano | Ensino municipal | | | Ensino estadual | | |
|------|--------------------|---------------|-----------|--------------------|---------------|-----------|
| | Unidades escolares | Corpo docente | Matrícula | Unidades escolares | Corpo docente | Matrícula |
| 1950 | 6 471 | 7 867 | 257 780 | 1 777 | 6 458 | 164 837 |
| 1951 | 6 828 | 8 298 | 260 106 | 1 990 | 6 528 | 176 065 |
| 1952 | 7 064 | 8 687 | 272 990 | 1 900 | 6 922 | 181 365 |
| 1953 | 6 852 | 8 462 | 269 896 | 2 122 | 7 451 | 191 922 |
| 1954 | 6 961 | 9 087 | 288 026 | 2 068 | 8 231 | 201 362 |
| 1955 | 7 243 | 9 507 | 298 931 | 2 294 | 8 963 | 214 895 |
| 1956 | 7 609 | 9 868 | 309 975 | 2 451 | 9 970 | 233 199 |
| 1957 | 7 759 | 10 394 | 316 776 | 2 759 | 11 196 | 261 367 |
| 1958 | 7 952 | 10 896 | 322 192 | 3 164 | 12 244 | 305 171 |
| 1959 | 8 108 | 11 109 | 317 880 | 3 956 | 17 084 | 379 565 |
| 1960 | 8 516 | 12 162 | 324 851 | 4 355 | 18 430 | 383 091 |
| 1961 | 9 233 | 13 194 | 331 019 | 4 839 | 19 902 | 422 919 |

Fonte: Anuário de Estatísticas Educacionais - 1961.

⁷ Entre 1942 e 1971 foram dez os governadores do estado do Rio Grande do Sul: Cordeiro de Farias, interventor federal (1942-1943); Ernesto Dorneles, interventor federal (1943-1945); Samuel Figueiredo da Silva, interventor federal (1945-1946); Pompílio Cilon Rosa, interventor federal (1946-1947); Valter Só Jobim, PSD (1947-1951); Ernesto Dorneles, PTB (1951-1955); Ildo Meneghetti, PSD (1955-1958); Leonel Brizola, PTB (1959-1963); Ildo Meneghetti, PSD (1963-1966); Walter Perachi Barcelos, Arena (1967-1971); Euclides Triches, Arena (1971-1975).

Por outro lado, as deficiências na qualidade do ensino já eram percebidas pelos contemporâneos. Um estudo de 1960, feito por Moreira, inferia que

uma escola que não é sentida como absolutamente necessária, tal pobreza do seu currículo, o mínimo que ensina e proporciona a seus alunos, qual equipamento básico para a vida, é fatalmente uma escola a que se vai quando não se é solicitado por outros problemas julgados mais importantes. Uma escola que, assim pobre, simples e reduzida nas suas atividades, ainda reprova a maioria absoluta de seus alunos, estigmatizando-os pelo insucesso intelectual, segregando e selecionando é, por outro lado, uma escola que não procura educar senão uma certa minoria, quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividades mnemônica e de agilidade verbal, intelectualista. (1960, p. 237).

Essa situação é corroborada por Paiva (1987, p. 150), ao constatar que "a qualidade do ensino, ao se iniciar o período de redemocratização, era precaríssima." A má qualidade do ensino e as precárias condições de vida da maior parte da população escolar do país resultam em elevados índices de evasão e repetência.

No Rio Grande do Sul, a evasão e a insuficiência de aproveitamento no ensino primário eram marcantes. A tabela a seguir apresenta dados referentes à evasão e à repetência entre 1950 e 1958, pelos quais se pode ter uma visão clara da alta seletividade do sistema educacional, tanto no ensino público estadual quanto no municipal. Em média, a evasão e a repetência atingiam mais de 50% dos alunos matriculados.

Tabela 2 - Evasão e repetência no ensino municipal e estadual do Rio Grande do Sul entre 1950 e 1961.

| Ano | Ensino Estadual | | | Ensino Municipal | | |
|------|-----------------|------------|--------|------------------|------------|--------|
| | Evasão | Repetência | Total | Evasão | Repetência | Total |
| 1950 | 22,78% | 37,64% | 60,46% | 17,18% | 40,46% | 57,64% |
| 1951 | 23,37% | 36,88% | 60,25% | 12,87% | 42,09% | 54,96% |
| 1952 | 22,64% | 35,65% | 58,29% | 13,41% | 44,32% | 57,73% |
| 1953 | 18,72% | 34,15% | 52,87% | 14,05% | 45,54% | 59,59% |
| 1954 | 19,22% | 35,11% | 54,33% | 16,75% | 40,98% | 57,73% |
| 1955 | 18,84% | 34,95% | 53,79% | 16,09% | 41,66% | 57,75% |
| 1956 | 17,33% | 35,36% | 52,69% | 13,65% | 43,09% | 56,74% |
| 1957 | 16,51% | 34,90% | 51,40% | 13,11% | 44,75% | 57,86% |
| 1958 | 17,34% | 33,87% | 51,21% | 13,36% | 43,44% | 56,80% |

Fonte: Anuário de Estatísticas Educacionais e Culturais de 1961.

Além disso, por exemplo, em 1959, 54,07% do corpo docente das escolas públicas do Rio Grande do Sul não tinha frequentado o curso normal.

Para Fernandes (1966, p. 19), esse amplo negligenciamento das responsabilidades educacionais pelo Estado decorre, em especial, da evolução histórico-social brasileira, uma vez que o Estado tem "encarnado, no Brasil, às valorizações e as aspirações educacionais de círculos humanos fortemente ligados ao antigo regime senhorial e às concepções correspondentes de uma educação aristocrática, para as elites."

É pertinente referir, ainda, que no período da implantação da República até os anos 1920, nos marcos dos governos de inspiração positivista⁸ do Rio Grande do Sul, foram lançadas as bases de um sistema de ensino público no estado. A partir dos anos 1930 a tendência foi de aumento significativo da rede estadual, bem como do corpo docente a ela ligado. Segundo Peres (2000), o principal móvel desse crescimento foi a implantação, a partir de 1909, dos Colégios Elementares, mais tarde denominados Grupos Escolares. Essa tendência teve continuidade, especialmente no governo de Leonel Brizola (1959-1963), quando houve uma forte intervenção governamental no sistema educacional, que gerou uma significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado.

No período a ser abrangido pela pesquisa, segunda metade do século XX, o Brasil apresenta os sinais de uma sociedade em transição, marcada pela rápida expansão da urbanização e da industrialização, pela intensificação das migrações internas e pela emergência de movimentos sociais e partidos políticos. Mediado, sobretudo, pelo populismo e pela ideologia do desenvolvimentismo, assiste-se à ampliação das oportunidades de acesso ao ensino para amplas parcelas da população até então marginalizadas da escola, à redução do analfabetismo, o crescimento significativo do número de matrículas e da quantidade de prédios escolares, à exacerbação do conflito em torno da defesa do ensino público, os movimentos de renovação educacional e o reforço do centralismo na educação, tendo como pano de fundo o estatismo, a urbanização e a modernização econômica da sociedade. É nesse contexto que vai se processar a ação do CPOE.

⁸ Ver, em especial, TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: UFPel, 1995.

Sinalizações metodológicas

O objeto dessa pesquisa é o estudo de uma instituição educativa, o CPOE, a partir do pressuposto de que escrever a história das instituições educativas visa

construir uma identidade histórica, tomando em atenção as coordenadas de tempo e espaço: quadros de mudança e quadros de permanência; relações entre local/regional e o geral/nacional; relações entre quadro teórico-conceituais e quadros práticos, seja no que se refere às dimensões pedagógicas e didáticas, seja no que se refere aos objetivos e aos condicionamentos sociais, humanos e tecnológicos. Isto é, procura uma problematização da relação das instituições educativas com o meio sociocultural envolvente, pelo questionamento e (re)construção das representações simbólicas das práticas educativas que marcaram a sua identidade histórica (Magalhães, 1996, p. 2).

Assim, o problema da pesquisa é apreender as especificidades e as singularidades institucionais do CPOE, a sua organização institucional, a sua dinâmica, as relações de poder, os interesses políticos, as práticas discursivas, as ações dos agentes institucionais (diretores, técnicos, professores, pesquisadores, intelectuais) a partir do seguinte questionamento central: qual é o sentido próprio de sua atividade? Ou ainda, seria o CPOE uma mera instituição montada pelo Estado, cujas ações eram coerente e racionalmente pensadas e articuladas para controlar e dominar os sujeitos?

Em termos metodológicos, infere-se que a pesquisa deve estar fundamentada nos métodos da historiografia contemporânea, uma vez que

efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da história. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (Saviani, 1998, p. 12).

Enfim, a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórica sobre as problemáticas e os métodos estão indissociavelmente ligadas e

demonstram que o objeto histórico é sempre o resultado de sua elaboração pelo historiador; em suma, que a história é construção, tal como infere Nóvoa: "a história escrita é uma produção, uma construção de linguagem, pensamento e imaginação, muito mais do que um relato de uma estrutura de sentido que se supõe existir nos próprios acontecimentos históricos" (1995, p. xxiv).

O recorte histórico-temporal abrangerá os anos de 1942 a 1971, período de atuação do CPOE, e procurar-se-á articular uma visão pedagógica e histórica da instituição educativa CPOE com o desenvolvimento social do país, do estado e com os interesses sociais e de classes nesse período.

Pretende-se construir a história do CPOE a partir do seu itinerário histórico, utilizando-se de uma multiplicidade de fontes de pesquisa.

Numa primeira aproximação, esta pesquisa tem a intenção de fazer um levantamento de fontes documentais para a história do CPOE, isto é, reunir informações de instituições, compreendendo arquivos públicos e privados, museus, bibliotecas e centros de documentação, com vistas a constituir uma base de dados que favoreça uma análise fundamentada na perspectiva proposta por Tambara (1998, p. 84) "não é questão produzir história da educação como um amontoado de fatos. Mas, que há necessidade de resgatar a base empírica de nossas investigações, parece-me evidente... Obviamente deve-se estar atento à pretensa soberania do dado, o que levaria, como sobejamente demonstrado no passado, a um reducionismo da relação sujeito-objeto."

Algumas das principais fontes documentais podem ser o Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul; os Anais da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; documentos do Centro de Documentação da Secretaria da Educação e das Coordenadorias Regionais de Educação; anuários estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; anuários de estatísticas educacionais e culturais da SEC/RS e mensagens do governador do estado à Assembléia Legislativa.

É possível, também, lançar mão de narrativas orais, na medida em que estas podem representar uma possibilidade de ampliação e diversificação dos problemas e das experiências dos quais busca se aproximar e oferecer possibilidades significativas e, sobretudo, muito concretas para a ampliação do conhecimento histórico, no sentido proposto por Thompson (1992, p. 28):

com a introdução de nova evidência [oral] antes não disponível; com a mudança do enfoque da investigação e com a abertura de novas áreas para ela; contestando alguns

dos pressupostos dos historiadores e julgamentos por ele aceitos; reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam estado ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem social de modifica. Para ser claro, a história se torna mais democrática.

Isto é, as narrativas orais podem se constituir em elementos que estimulam a construção de novos saberes históricos.

Nessa dimensão, pode-se constituir um acervo da memória oral do CPOE, que envolva questões da educação, do ensino e dos diferentes atores, bem como trabalhar com um enfoque biobibliográfico de pessoas/intelectuais que participaram do CPOE, com vistas a traçar um quadro da produção institucional e individual. Isso implica em considerar como relevante o papel dos intelectuais na formatação da educação pública no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, cabe destacar que, desde 1920, a presença de intelectuais que discutem a realidade nacional é cada vez mais expressiva no Brasil e a sua participação como mediadores entre a nação e o povo busca, no geral, reforçar a função educativa do Estado.

A imprensa periódica e a imprensa de educação/ensino constituem outro *corpus* documental de importância significativa para "apreender a multiplicidade do campo educativo e 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 de diversos atores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições)" (Nóvoa, 1993, p. xxxii).

Também poderão ser utilizadas fontes literárias, autobiografias, biografias, memórias, diários, correspondências, almanaques, assim como registros escritos, as vivências e itinerários de vida de agentes do ensino, de alunos e de outros atores sociais com vistas a possibilitar o cruzamento de informações, complementando-as.

Cabe destacar, finalmente, que a pesquisa não pretende apenas uma abordagem descritiva, mas também compreender e explicar um elemento fundamental da realidade educacional do Rio Grande do Sul integrado na realidade mais ampla que é o sistema educativo nacional, para contextualizá-lo e escrever a sua trajetória de forma a lhe conferir sentido histórico. Tem-se, portanto, a preocupação em investigar a história da educação pela mediação da sociedade, ou seja, buscar uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento. Assim, pesquisar a história e a

ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional constitui-se no observatório para pesquisar a história da educação pública no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XX.

Referências Bibliográficas

- ANUÁRIO de Estatísticas Educacionais e Culturais – 1959. Secretaria da Educação e Cultura/ Diretoria de Estatística Educacional. Porto Alegre: Livraria Schapke, 1961.
- BASTOS, Maria Helena Camara. História da educação do Rio Grande do Sul: o estado da arte. In: *História: debates e tendências*. Passo Fundo: Ediupf, v. 1, n. 1, 1999, p. 183-206.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade brasileira*. São Paulo: Dominus, 1966.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre: Ufrgs, 1999. (Tese de doutorado).
- MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo*. Portugal: Universidade do Minho, 1996. (mimeo.)
- MOREIRA, J. Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.
- NÓVOA, Antonio. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: IIE, 1993.
- _____. *História da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. (mimeo.)
- _____. *Prefácio*. BARROSO, João. Os liceus: organização pedagógica e administrativa (1836-1960). Lisboa: FCG, 1995.
- 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*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. (Tese de doutorado).

QUADROS, Claudemir. *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 1999. (Dissertação de mestrado).

SAVIANI, Dermeval., LOMBARDI, José Claudinei. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr: histórico e situação atual. *Educação em revista*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 135-146.

_____. LOMBARDI, José Claudinei., SANFELICE, José Luís. *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da história da educação. In: SAVIANI, Dermeval., LOMBARDI, José Claudinei., SANFELICE, José Luís. *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados, 1998, p. 79-87.

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

APROXIMAÇÕES COM AS MEMÓRIAS DA ESCOLA NORMAL RURAL DE OSÓRIO

Dóris Bittencourt Almeida¹

Introdução

Este trabalho busca um encontro com as memórias da Escola Normal Rural Ildelfonso Simões Lopes, localizada em Osório, município próximo ao litoral norte do Rio Grande do Sul. Neste momento, a idéia é centrar o foco da análise nas memórias de um dos alunos que lá estudou na década de 1960 e, paralelamente, trazer algumas informações sobre a instituição que serão aprofundadas em pesquisas posteriores. A escola em questão constituía-se em uma referência para o ensino normal rural no Estado², especialmente nos anos cinquenta e sessenta. É possível que essa posição de referência tenha se sustentado pelo fato de ser uma instituição pública, mista e laica e por situar-se geograficamente em uma área estratégica, atendendo a alunos de diferentes regiões, como serra, litoral e áreas próximas à capital do Estado.

Pretendo aproximar-me das memórias da escola a partir do olhar de um de seus alunos que viveu naquele espaço momentos significativos de sua história. Em Osório, meu entrevistado construiu uma parcela significativa de sua identidade: aprendeu os conhecimentos fundamentais para sua inserção mundo, como a capacidade de expressar-se através do uso correto da Língua Portuguesa; conheceu a vida a partir dos parâmetros de alunos de outras etnias que, como ele, estudavam naquela escola; conheceu "as meninas" e percebeu como era importante a convivência com elas, em uma época que as diferenças sexuais eram mais estigmatizadas; conheceu o mar, o frio e o vento daquela região.

¹ Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS), professora da Universidade de Caxias do Sul e do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre.

² Para maiores informações sobre as escolas normais rurais do Rio Grande do Sul, consultar ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores* Dissertação de Mestrado. UFRGS/ PPEdu, 2001.

A investigação identifica-se com os estudos de História da Educação e com a História Cultural³, corrente historiográfica que abrange diferentes teorias. A memória situa-se enquanto uma categoria da Nova História Cultural, sendo explicada por diferentes teorias, devido às suas relações e complexidade na vida humana, por isso serão utilizados vários autores, buscando aproximações entre os seus pensamentos e o fenômeno que será analisado. Em princípio, é importante perceber a memória muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. Os atos de lembrar e esquecer são construídos socialmente, portanto, rejeita-se a idéia da memória puramente individual, uma vez que não se pode desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que é "convidado" a pensar sobre o que viveu (Santos, Myriam, 1993). Assim, o ato social de lembrar resgata a importância da experiência individual, popularizando os estudos da vida cotidiana, mas não é em si um ato soberano, os fatores externos determinam a construção do discurso.

A fonte histórica em que se assenta este trabalho é a memória de um sujeito e a metodologia utilizada é a história oral, no sentido de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. Fentress (1992) considera a história oral como a "*matéria prima da memória*" (p. 14), que promove outras perspectivas para conhecer o passado. Errante (2000) fala na importância da história oral na busca pela compreensão mais fecunda da história da educação, enfatiza que as memórias acrescentam novas visões e entendimentos que vão muito além da história oficial, amparada em relatórios e documentação escrita. (p. 146- 147).

Memórias e Educação

As questões educacionais rurais têm uma importância fecunda na escolarização de grande parte dos brasileiros. Nos anos 40 e 50, a maior parte da população rio-grandense vivia nas áreas rurais e, muitas vezes, não

³ A História Cultural propõe uma outra compreensão para o entendimento da História. Entende a cultura como um conjunto de significados de atribuições simbólicas ao mundo de representações. Aproxima-se da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Literatura, entre outras ciências, percebendo nessas ciências possíveis "*domínios de investigação*" (Chartier, 1990, p. 15) ainda não pensados pelos historiadores. Segundo Chartier, a História Cultural busca novos territórios sempre com fidelidade aos postulados da História Social, atribuindo uma nova legitimidade científica às pesquisas dessa natureza (p. 15).

havia professores preparados para atender a demanda escolar. Portanto, as escolas normais rurais vêm atender a uma necessidade social, formando professores, ao menos teoricamente, preparados para o ensino no meio rural. Entre tais estabelecimentos, apenas duas eram públicas, a Escola Professor Murilo Braga de Carvalho, no município de Santa Cruz do Sul, e a Escola Ildelfonso Simões Lopes, em Osório.

Meu entrevistado, o professor Teodósio Compagnoni Caumo, é filho de imigrantes austríacos, nasceu em uma localidade próxima a Soledade, região norte do Estado. Diante da possibilidade de rememorar seu passado, o professor mostrou-se entusiasmado e entregou-se ao prazer de desenrolar os fatos vividos. Seguindo as sugestões de Errante (2000), no primeiro encontro combinamos "*o contexto da rememoração*" (p. 150). Alertei que iria interferir o mínimo possível, procurei deixá-lo à vontade para conduzir seus relatos como melhor lhe aprouvesse. Impressionou-me a sua capacidade de articulação das idéias, as relações que constantemente fez entre passado, presente e futuro, valorizando as referências familiares e escolares na tomada de decisões de sua vida. Enquanto me concentrava no que dizia, observava a força do seu olhar e a riqueza de seu vocabulário, buscava sempre as palavras mais apropriadas, por vezes quando não encontrava a melhor maneira de expressar o que sentia, procurava idéias semelhantes, cruzava as mesmas, criava gestos, tecendo suas histórias com poesia e sentimento. Emocionou-me a singeleza e profundidade de algumas reflexões, a ênfase que colocou aos sentimentos vividos e experimentados, especialmente nos momentos de maiores dificuldades. Acredito que estou diante de um sujeito que já pensou e repensou muito sobre o seu passado, mas isso não significa que tudo já estivesse "pronto", como que esperando o momento de ser "revelado". Nada disso, vejo uma situação mais complexa (e mais bela), em que estou diante de alguém que reflete cotidianamente sobre a própria existência e que aproveitou os momentos das entrevistas para reconstruir outras faces daquilo que viveu.

Percebo, então, a história de um homem conectada com dois eixos fundamentais: os valores familiares, principalmente aquilo que foi deixado como legado cultural pelo pai, e, entre esses valores, o papel da escolarização enquanto formação e capacidade de enfrentamento às situações adversas, materializado na construção da escola erguida pela família, onde Teodósio teve sua iniciação no mundo das letras e dos números.

Meu propósito é analisar o(s) significado(s) da passagem pela escola normal rural de Osório e suas possíveis influências na tomada de decisões posteriores e na formação de sua identidade. Posso dizer que a

construção dessa problemática teve sua gênese quando o professor contou-me, quase euforicamente, que vinha de origem rural e que havia estudado na escola normal rural de Osório. Mesmo sem conhecer sua trajetória, fiquei curiosa em descobrir que papel esta escola poderia ter em sua vida, que ensinamentos foram de valia, uma vez que ali passou o período da adolescência, naturalmente marcado por tantas descobertas e iniciações.

O trabalho com memórias sempre traz surpresas, frustrações e encantamentos. Por isso, considero essa forma de pesquisar algo de uma beleza rara, pois permite o encontro daquele que investiga o passado com seu documento no sentido *lato sensu*, marcado por toda a sua complexidade. Assim, trabalham-se com fontes que não se limitam à fala, mas envolvem o olhar, o tão falado "brilho no olhar", emoções, gestos, entonações na voz, sentimentos, movimentos dos corpos, silêncios e pausas. Embora a linguagem seja um aspecto importante da memória, de acordo com Fentress e outros estudiosos da memória como Adélia Meneses e Antoniette Errante, há uma impossibilidade da tradução plena das memórias em palavras. Há situações em que simplesmente não há palavras de dêem conta de explicar determinadas realidades. A memória é tomada pela subjetividade, compreende outras formas de aproximação que vão além do uso das palavras, concebe uma visão holística do sujeito, traduz as marcas que carregamos e, portanto, produz sentidos.

O trabalho com memórias exige conhecimento e sensibilidade do pesquisador. Somando-se a isso, parece-me que cumplicidade, humildade, respeito e atenção à fala do outro (Errante, 2000, p. 149), solidariedade são características imprescindíveis. Esta autora analisa o que chama de "*ponte interpessoal entre historiador e informante*" (p. 152), sendo o estabelecimento de um vínculo emocional que liga as pessoas envolvidas no evento da entrevista. A partir desse vínculo, fortalecem-se os compromissos sociais e éticos da pesquisa e inaugura-se o caminho para uma maior compreensão da realidade a ser estudada. A construção dessa "*ponte*" permite a possibilidade de descentramento, ou seja da capacidade de quem entrevista colocar-se na situação do outro, disso falarei a seguir.

Estudar e conhecer melhor "a lógica" de memória, é fundamental para se perceber suas diferentes faces. Isso tudo exige tempo e amadurecimento, como salienta Eclea Bosí (1994). Conforme a autora, é preciso "*o amadurecimento de quem deseja compreender a própria história revelada no sujeito*" (p. 37). Fentress (1992) fala da "*escuta sensível*", a necessidade de conhecimento teórico do entrevistador, no sentido de "*saber ouvir o outro*" e fazer as mediações necessárias. É preciso controlar a ansiedade e os receios que nos cercam e podem prejudicar a concentração

durante as entrevistas. Esses "medos" aparecem nas preocupações que o narrador se sinta cansado ou ansioso diante de seu passado, que fuja demais dos temas propostos, que não esteja tão disponível quanto se imaginava, que suas histórias frustrem as expectativas iniciais, mas, enfim, são situações que é preciso saber administrar. Talvez o mais difícil na análise dos dados coletados seja a capacidade de descentrar-se (Bosí, 1994, p. 37), de ocupar o lugar de quem fala para tentar compreender aquela realidade, descobrir que sentimentos atravessam essa experiência de narrar a própria existência.

Sem dúvida, o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o que está sendo narrado e, portanto, ainda assumirá outras tantas identidades ao longo de sua vida. Assim, não existe uma fala que seja linear, ainda que a desejemos enquanto ouvintes, buscando, ingenuamente, uma maior compreensão do problema. O fato é que ocupamos diferentes lugares como sujeitos ao longo da existência, o menino Teodósio que viu e participou da construção da escola que viria a mudar sua vida, não é o mesmo que freqüentou a normal rural, nem o mesmo que depois foi trabalhar com importação e exportação em Pelotas, diferente do jornalista que viveu um tempo no Rio de Janeiro e ainda distinto do atual professor universitário. Segundo Lovisolo (1989, p. 16) as questões da memória têm a ver com nossos pertencimentos, com nossas identidades. Ao longo do tempo, mudamos nossa forma de pensar e perceber o que nos cerca, portanto, o que acreditamos ter vivido pode ser o que *pensamos ter vivido*, da mesma forma, o que percebemos e vivemos, na verdade pode ser o que *pensamos que percebemos e que vivemos*.

Outro aspecto que merece ser refletido é a respeito daquilo que o entrevistado decide contar, ele decide, ele seleciona o que será narrado, por mais que o instiguemos com questionamentos. Aqui aparece claramente a necessidade de uma compreensão mais fecunda sobre os sentidos da memória. De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se aquilo que nós lembramos. Sim, a memória é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um iceberg, em que "se escondem" esquecimentos e silenciamentos. Há um processo de interação entre os atos de lembrar e de esquecer. Bosí esclarece que o interesse deve recair sobre aquilo que o entrevistado escolheu falar, é a partir daí que devem ocorrer as análises do historiador. Ao descobrir as memórias das pessoas, não há uma busca da essência, da verdade imanente e absoluta sobre algo. Acreditando na pluralidade identitária dos sujeitos, desconsidera-se a premissa do sujeito, fixo, estável, cartesiano que tem uma única identidade que se mantém inalterada ao longo de sua existência. Bosí (1994) coloca que "*a memória é um cabedal infinito*" e, portanto,

inapreensível em sua totalidade, portanto o trabalho de quem entrevista é buscar fragmentos, quase como "pistas" no sentido de reconstruir o objeto que está sendo estudado. Errante (2000, p. 144) também explicita a impossibilidade de coletar todas as memórias de um sujeito. Isso se distancia da idéia de reconstituição das memórias, pois implica na possibilidade de se captar o que se quer conhecer da mesma forma que aconteceu, inalterado e isso, como destacou-se, é impossível, o que é viável é um trabalho de reconstrução do passado, a partir do resgate daquilo que o entrevistado quis nos contar. É o presente que faz o chamamento à memória, ele é o evocador do passado. As lembranças existem no sujeito em estado latente, mas é o presente que faz o chamado ao qual a lembrança responde. A seguir, apresento um pouco das memórias de um antigo aluno da Escola Normal Rural de Osório.

Lembranças da infância: a escola, o rádio e o "Correio do Povo"

A entrevista estabelece uma ruptura no cotidiano do sujeito e promove uma relação de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Lembrar e falar exige esforço e desprendimento. A entrevista é um evento, mas não no sentido de revelação e sim de reconstrução de fragmentos vividos no passado, é uma elaboração do passado, relativizado pelo presente.

Inicialmente, Teodósio falou da infância, da propriedade rural de sua família, das dificuldades que encontravam e do enfrentamento a elas. Resistir às adversidades e adaptar-se às novas realidades passava pela construção de uma escola, para, acima de tudo, aprenderem a Língua Portuguesa e integrarem-se à sociedade brasileira. A figura paterna é fundamental na história de vida do entrevistado, o pai era o grande incentivador e empreendedor, preocupava-se em aproximar a família dos conhecimentos indispensáveis à sobrevivência naquela região rural, sua primeira iniciativa foi trazer de Porto Alegre um dicionário de Português para casa. A partir daí, outras decisões foram tomadas.

Bom, chegou um momento que tínhamos tudo, luz elétrica, radio à bateria, mas nós não entendíamos o Português muito bem, então meu pai disse que buscaria um professor, mas para isso era necessário construir a escola. Aí iniciamos a construção da escola, eu tinha cinco anos e foi muito marcante a construção da escola porque participei, foi quando conheci vidro pela primeira vez, eu nunca tinha visto

e meu irmão se cortou na face...O investimento era nosso, era um processo, (...) Mas então eu ajudei a construir a escola, isso para mim foi importante, porque e ia descobrindo o que era aquilo e para que servia e como seria...afinal o que era ler e escrever e para quê.

A participação na construção da escola constituiu-se em algo marcante na história da escolarização de Teodósio. Antes de aprender a ler e escrever e de compreender o significado da alfabetização, ele viu e acompanhou o prédio da escola erguer-se e tomar forma. Entretanto, o entusiasmo com a chegada do professor foi seguido por problemas imediatos.

E quando ele (o professor) chegou qual foi a nossa surpresa? Ele não falava nem o português nem o italiano, porque falava o alemão, mas ele queria aprender o português, como nós, alguma coisa ele sabia... Então iniciou-se uma luta, nós fazíamos um pequeno dicionário junto com o professor em alemão, em italiano em português para a gente poder se entender. Então essa luta para aprender a pronunciar as palavras em português (...) O professor fazia um esforço igual ao nosso, éramos "colegas"..

A expectativa com a chegada do professor, alguém que, em tese, viria minimizar as dificuldades daquela população, logo é substituída pela frustração, pois todos partilhavam as mesmas dificuldades, eram cúmplices das mesmas carências e buscavam a construção de uma identidade nacional, através do aprendizado da leitura e escrita. Portanto, havia um desejo que unia alunos e professor de estabelecer vínculos com a "nova pátria", através do culto aos símbolos nacionais e da construção de um dicionário com a tradução das palavras para a Língua Portuguesa. Destaca-se a ausência do Estado em prover essa comunidade de um ensino que a capacitasse a integrar-se à cultura do país. Assim, o pai teve que arcar com a construção da escola, encarregar-se de encontrar um professor, enfim, ele sabia das necessidades educacionais dos filhos e para isso lutava sozinho contra as dificuldades e o abandono do meio em que viviam.

As dificuldades de escolarização são amenizadas quando o rádio e o jornal se fazem presentes na escola. Essas novidades viabilizam uma alfabetização com significados para a vida.

(...) O Correio do Povo foi muito importante, aí descobrimos que o Correio trazia notícias de um mundo outro sem ser o nosso, aí foi a grande descoberta: a razão de ser da escrita e rapidamente eu aprendi a ler e escrever porque havia um

motivo, então eu queria aprender as coisas que aconteciam fora, além daquelas montanhas, a minha curiosidade se desperta, então eu aprendo a ler e escrever e começo a ler tudo o que aparece. Aquele dicionário que está na minha casa, editado pela Editora Globo, que meu pai havia comprado em Porto Alegre e ninguém entendia, eu o li todo, eu lia tudo o que aparecesse(...)

Rádio e jornal se unem e apresentam o mundo ao menino do meio rural, mostravam que a vida ia além daqueles limites da propriedade da família. Até então, a alfabetização se processara apenas de forma mecânica, a decodificação de símbolos lingüísticos parecia não ter maiores significados, saber e ler e escrever era *"até para agradar o professor ou para agradar alguém em casa"*. Alfabetizar-se criou um sentido a partir da aproximação dessas duas formas de comunicação, pela escrita e pela voz. Essa ampliação de horizontes permitiu que, mais tarde, Teodósio se lançasse a busca pelo conhecimento de um mundo diferente do seu, neste processo de *"fuga"* usando uma palavra sua, apresenta-se a Escola de Osório.

O encontro com o mar e com um mundo novo: a chegada em Osório

A vida de Teodósio assume outras dimensões a partir da chegada em Osório. Theodoro (2003) explica as diferenças de percepção do tempo no ambiente rural, assim as situações cotidianas são vividas de uma forma muito particular, como se a vida acontecesse em movimentos contínuos, lineares e sistemáticos, marcados pelas mudanças da natureza, como as transformações que definem as estações do ano. Segundo a autora: *"a criança que vive num ambiente rural tem a impressão muito forte, de que tudo se repete no mundo, como se o tempo desenhasse círculos"* (p. 2). Assim, "o tempo começou a mudar" para aquela criança a partir das mudanças promovidas pela escola, pelo rádio e pelo jornal, mas foi o encontro com a Escola de Osório que mostrou outras faces da vida e outras percepções do tempo.

O ingresso nesta escola aconteceu de forma quase casual, um amigo comentou algo a respeito e Teodósio pediu a alguém que datilografasse uma carta e a enviou à direção da escola solicitando uma vaga como aluno, *"eu só tinha o endereço e foi iniciativa minha"*. Veio a

resposta positiva e o futuro aluno da Escola Ildefonso Simões Lopes parte para *"a escola de sua vida"*, como se refere àquela instituição.

Osório representou o encontro com um mundo novo, em que se misturavam as descobertas de novas paisagens, com a descoberta das possibilidades de convivência com outras pessoas e outros valores, às vezes próximos e às vezes distintos de suas referências familiares. A localização geográfica da escola é extremamente privilegiada, situa-se entre o mar, a lagoa e os morros tão característicos daquela região. Ver o mar pela primeira vez parece-me que é um momento especial na vida de uma pessoa, esse encontro com o infinito e com o belo sugere encanto, poesia e busca pela liberdade.

Osório foi a escola da minha vida (...) se não houvesse liberdade, eu teria fugido de Osório também, eu sempre me considereei livre ainda hoje, no momento em que alguém tenta se apropriar da minha maneira de viver, de ser e de ver o mundo, eu caio fora...

Na escola, experenciou situações até então desconhecidas, como a convivência com as meninas e a formação de um grupo de amigos, companheiros de muitas aventuras. Aprendeu a conviver com pessoas de outras etnias, desenvolveu sua autonomia e responsabilidades, leu os primeiros livros da biblioteca da escola, descobriu o cinema, a pintura, o canto e o esporte e, por fim, desenvolveu sua efetiva integração à sociedade brasileira, pois aprimorou seus conhecimentos da Língua Portuguesa, fator decisivo para sua comunicação e socialização cultural. Ele sintetiza a filosofia da instituição: *era de descobertas, ela deixava a vida acontecer*. Portanto, entende-se que a escola teve uma participação decisiva na formação da sua identidade pessoal e nacional.

Osório foi como um país multicultural, multiracial, foi como um estado e um país que minha vã capacidade de compreendê-lo, um deslumbramento, Osório apareceu em mim como as cores, como a música, como o movimento, me mostrou o mar... me mostrou o cinema, me mostrou a praça, me mostrou as meninas, que sempre para mim ficaram muito distantes...

Estudar em uma escola pública, nos anos 50, mostrava ao aluno outras faces da realidade do país, os problemas e dificuldades, essa visão plural enriquece as pessoas, derruba fronteiras, alarga o olhar e a percepção, enfim, prepara melhor para a vida. Teodósio relembra: *foi uma escola de*

descobertas de diferentes culturas, então a descoberta do índio, do negro, as etnias que não a minha me atraíam muito.

Percebe-se na fala do entrevistado o quanto os amigos foram fundamentais para o enfrentamento do cotidiano, a força do grupo comparava-se a alicerces onde se apoiavam para resistirem aos problemas do dia-a-dia. Nessa questão, vejo que o papel dos professores ficou em segundo plano, o que contava mesmo eram os laços de afetividade e cumplicidade entre os pares, elos de ligação profundos, que não se esquece jamais.

Em Osório, tive meu primeiro grupo de amigos fora da minha comunidade, então qual foi a condição para que eu tivesse um grupo? Saber falar. Então o fato lá de aprender a falar foi como o fato de aprender a ter amigos e no momento que eu tive amigos, eu encontrei apoio e facilidades para vencer outros obstáculos que antes eu tinha. Logo que eu cheguei em Osório, por exemplo, ficava com fome e eu não podia pedir nada a ninguém, eu ficava quieto e suportava minha fome, porque eu estava sozinho, eu não falava, eu não sabia falar, as pessoas eram diferentes, eram de outras etnias, de outro jeito, de outras culturas, então eu tinha que sofrer os meus problemas sozinho ou resolvê-los e à medida que eu ia aprendendo a falar e a ter amigos, eu via que a solução dos problemas era encontrada com os amigos.

Liberdade e autonomia foram constantemente destacados nas memórias do entrevistado.

Era uma escola maravilhosa porque a disciplina não era rígida, em muitos sentidos bem mais avançada que se possa imaginar. Nós éramos livres, havia uma aparência de disciplina, nós íamos para a cidade em grupos e depois voltávamos... não havia um sentimento de estar quebrando regras, era normal sair porque nós estávamos aprendendo. Embora tivesse que estar na escola, ninguém ficava pra nos cuidar à noite, às vezes havia um outro que fazia uma espécie de coordenação, mas era pró forma, então nós nos protegíamos uns aos outros, nós nos cuidávamos e havia os que tinham namoradas na cidade e eram invejados por nós, havia os que tinham ligações maiores, tinham a proteção da cidade, nós não... nós íamos construindo, fazendo nossas descobertas.

Buscavam-se alternativas para os problemas cotidianos, muitas vezes sem recorrer aos adultos, tinham liberdade, mas também responsabilidades. A escola, pelo que descreve o entrevistado, não parece

ser um espaço fechado, de clausura, de "proteção" dos alunos⁴, pelo contrário, era um lugar em que era permitido o ir, vir e ficar, em que se oportunizavam momentos e situações de integração coletiva e isso, certamente, ajudava a reforçar os elos que aproximavam uns aos outros.

O espaço da escola constituía-se em uma área grande, cercada por morros e próxima da Lagoa dos Barros, às margens da estrada BR- 101. Inicialmente um prédio modesto, comparado ao que foi erguido no início dos anos 60, acompanhado por Teodósio. Da pequena foto trazida, ele me mostra os ambientes da escola, como a área dos esportes, o espaço das atividades rurais, o prédio antigo, os dormitórios, refeitório, entre outros. A formação curricular ia além do preparo para o magistério rural.

Osório foi importante porque lá eu li os primeiros livros, os primeiros romances,...tudo o que aparecia a gente lia porque tínhamos tempo disponível, então o ler foi algo descoberto ali, antes só havia a leitura do Correio do Povo, era uma leitura por finalidades, descoberta do mundo e das comunicações. Ali na escola era a literatura. Para a época, era uma biblioteca muito especial.

Ingenuamente eu esperava (e até queria mesmo) que meu entrevistado, tendo estudado em uma escola normal rural, priorizasse em sua fala os aspectos de sua formação relacionados especificamente à formação docente rural, esperava que ele tecesse comentários acerca das disciplinas propriamente rurais, que comentasse o que aprendeu que lhe ofereceria uma fundamentação para os desafios do magistério rural. No entanto, escapou a tudo isso, suas lembranças conduziram-no a outros caminhos, mas que não diminuem a relevância desta escola para sua formação pessoal, tanto que algum tempo depois complementou seus estudos com um curso técnico na Escola Técnica de Viamão (ETA), uma instituição identificada com as especificidades do meio rural e essas questões ainda hoje lhe interessam bastante. Então, entende-se que a formação rural promovida pela escola talvez tivesse um alcance maior que a preparação para o magistério e envolvesse uma produção de sentidos mais ampla e fecunda para a compreensão e identificação dos problemas nacionais.

Sobre o que mais lhe agradava na escola, ele comenta:

⁴ A escola vista como um espaço alheio à sociedade, afastado da "civilização" traduz-se nas concepções educacionais de Comenius e Rousseau. Consultar, entre outras obras, CERISARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 2001 e CAMBI, Franco, op. Cit.

Foi lá que eu vi pela primeira vez um aluno cantando com microfone para os outros ou tocando violão, foi lá que eu vi pela primeira vez o samba, o cinema propriamente dito. Cantava-se na escola, à noite por lazer, havia atividades curriculares mais sofisticadas de pintura, escultura...as outras atividades eram espontâneas, mas mesmo as atividades de aula geravam outras que eram espontâneas, no campo das artes. O esporte e as artes eram muito apreciados, nos mantinham com muito prazer na escola e a convivência, o fato de conviver juntos e ter os mesmos problemas e tentar resolvê-los, isso era agradável.

As lembranças dos professores de Osório não surgiram espontaneamente, entretanto, ao ser efetivamente questionado, relembra alguns que seriam até considerados ousados para a época, pois faziam uso de metodologias alternativas aos procedimentos educativos da época e, assim, tornavam as aulas interessantes. Os professores que marcaram foram aqueles que mais se aproximavam das necessidades e desejos daquele aluno que, afastado de sua família e dos referenciais com os quais se identificava até então, buscava, de alguma forma, encontrar nos adultos com quem convivía traços de suas origens. Assim, um professor que ensinava utilizando textos de jornais provavelmente lhe trazia lembranças dos tempos da primeira escola construída pelo pai em que o professor lia o Correio do Povo com as crianças para, juntos, aprenderem o Português. A professora que se interessava pelos problemas daqueles adolescentes, em certo sentido abandonados, era alguém que representava a figura feminina, talvez materna, ausente naquele espaço em que se preparavam para entrar no mundo dos adultos. Considerando que é o presente que faz o chamamento à memória, é importante destacar que se trata de um professor evocando as lembranças de seus professores, portanto os parâmetros que lhe fazem acreditar que um professor é bom ou não é são aplicados com relação ao seu passado. Teodósio acredita que para a aula ser agradável e proveitosa, é necessária a participação do aluno, é fundamental que aquilo que é dito pelo professor tenha ressonância no público que escuta, então ele comenta que as melhores aulas eram aquelas em que se estabelecia a discussão e o debate, pontos prioritários para a aprendizagem na visão deste professor.

Talvez a escola pecasse por confundir abandono com autonomia, ou seja, os alunos pareciam ter muita liberdade, mas muitas vezes sentiam-se perdidos e a solução dos problemas devia ser encontrada entre eles mesmos. É possível que todas essas situações despertassem nos alunos sentimentos de tristeza, ansiedade e confusão. Esses sentimentos apareceram quando Teodósio fala dos piores momentos vividos na escola.

Muitos momentos ruins, desagradáveis, por exemplo, a fome, o frio, a falta de roupa, tinha muito vento no inverno e nós não tínhamos as coisas que tínhamos no interior, o galpão, o fogo, as coisas lá do campo... era uma escola bastante desprotegida neste sentido, eu percebia os vazios que ficaram presentes, que foram superados com outras coisas, evidentemente.

Chegou um momento de nossas entrevistas que tive de instigá-lo a falar mais sobre a formação específica para o magistério, afinal a escola preparava ou não para ser professor rural? Ao discorrer sobre esses aspectos, seus olhos não brilharam da mesma forma quando comentava as amizades, os professores que marcaram, a busca pela autonomia e solidariedade, os esportes, a pintura e o cinema. Mais uma vez, retomo a idéia dos significados que a escola deixou na história de vida de cada um, para Teodósio não foram as questões mais próprias do magistério rural que lhe encantaram e sim as descobertas de um *outro mundo*, como ele coloca que se apresentavam a ele, parece que esse mundo era maior que os saberes típicos da formação docente rural.

Na percepção do professor, o fato de seguir o magistério parece ser algo secundário, suplementar à formação que a escola proporcionava, como ele diz na escola formavam-se *lideranças rurais*, pessoas oriundas do meio rural e que provavelmente retornariam a ele, mas com conhecimentos que trariam as idéias de "progresso e desenvolvimento", talvez uma aproximação entre os saberes do meio urbano para o meio rural. É possível, por outro lado, que essa seja uma visão particular de Teodósio, ou seja que ele tenha essa percepção de uma formação *latu sensu*, e acreditasse que o professor rural tinha um papel muito maior do que apenas alfabetizar ou ensinar rudimentos da matemática, deveria trazer diferentes formas de conhecimento para sua comunidade, conhecimentos esses adquiridos na escola normal rural.

Memórias de liberdade: o legado de Osório

Este trabalho procurou mostrar o olhar de um menino sobre sua escola, uma escola que apresentou ao menino um novo mundo, distante e próximo dele, ao mesmo tempo. Nossas histórias carregam marcas, marcas fecundas que nos dizem quem somos, que revelam nossas identidades. Essas marcas sociais estão registradas na memória, em nossas lembranças, esquecimentos, vazios, silêncios e exclusões (Theodoro, Janice, 2002).

Nossas lembranças jamais serão percepções puras, são, isto sim, atravessadas pelo que somos hoje e pelos discursos que nos constituem como sujeitos. Assim, "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado (BOSI, 1994 p. 55).

As marcas que a Escola Normal Rural Ildefonso Simões Lopes deixou na história de vida do professor Teodósio Caumo foram profundas e influenciaram na construção de sua identidade pessoal e profissional. Como ele diz "em Osório eu aprendi a falar, aprendi a escrever, aprendi a jogar fora quase tudo". Liberdade, respeito às diferenças, conquista da autonomia e luta pela afirmação da cidadania constituem-se no mais forte legado proporcionado pela escola normal.

Vivemos uma época de perda de significados das memórias públicas e privadas. Mas são justamente as memórias que nos dizem quem somos, que nos ajudam a reconstruir nossas histórias, colaborando na nossa formação identitária. Nesse sentido, trabalhar com memórias dos sujeitos educacionais, alunos(as) e professores(as), nos aproxima de outras verdades, mostram outras faces da história que, talvez, nas formas mais tradicionais de investigação não sejam contempladas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS), junho, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 2001.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. v. 4. n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141-174.

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

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Formação do professor como uma esfera contra-pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 16-28.

NÓVOA. António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

SANTOS, Myriam. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. n. 23, ano 8, outubro de 1993, p. 70-83.

THEODORO, Janice. Memória e esquecimento. Currículos/já- p- cu- cvjanice. htm Janice@plugnet.com.br

A PRIMEIRA MISSA NO BRASIL: IMAGEM E SIGNIFICADO NA OBRA DE VICTOR MEIRELLES¹

Edison Luiz Saturnino²

Introdução

Este trabalho pretende apresentar uma leitura da obra *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, artista encarregado de retratar, através das artes plásticas, um episódio que o projeto de construção nacional do século XIX tentou legitimar como um dos momentos da “descoberta e do “nascimento” do Brasil. A obra, encomendada e financiada pelo governo imperial, foi inspirada na carta de Pero Vaz de Caminha e tinha a intenção de colaborar na construção da idéia de nação brasileira. Vou procurar investigar a produção de sentidos e a intencionalidade de “verdade” que se pretendeu, em 1860, para um evento ocorrido mais de trezentos anos atrás.

O texto será desdobrado em três partes. Num primeiro momento farei uma breve relação entre a carta que Caminha escreve para dar notícia ao rei de Portugal e a forma como Meirelles a utiliza em sua pintura. Após, detendo-me na imagem, e somente nela, vou procurar analisar a produção de sentido e significado que possibilita, tentando mostrar a articulação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, ou seja, a pressuposição recíproca entre o que a imagem está mostrando e o que ela está dizendo. Por fim, vou discutir as possibilidades de leitura de uma obra e como essas possibilidades, antes de expressar uma verdade que pode ser compartilhada por todos, estão ligadas às experiências e as visões de mundo dos sujeitos que olham.

¹ Trabalho apresentado no Seminário Avançado “Estudos em Semiótica Visual I”, Prof. Dra. Analice Dutra Pillar, PPGEDU/UFRGS, 2002

² Licenciado em História, educador da rede pública estadual e mestrando em Educação (PPGEDU/UFRGS)

Caminha e Meirelles: solidariedade entre documento e pintura

Após a Independência em 1822, uma das mais urgentes tarefas do governo imperial pautava-se por um projeto de construção nacional, que estaria intimamente ligado à construção de um passado histórico para o Brasil. Fabricação de mitos nacionalistas, produção de “verdades” e “realidades” que colaborassem na edificação da idéia de nação brasileira e formação de uma memória coletiva nacional foram desafios que entraram para a ordem do dia. Porém esse processo apresentava determinado grau de complexidade, visto que a independência não fora gerada e proclamada por brasileiros e sim por portugueses, tendo na figura de Dom Pedro o seu maior expoente: não dava para descartar a presença lusa neste projeto de construção nacional. Desta forma, ciência e arte foram dois campos da atividade humana acionados para colaborar nesta tarefa; a ciência estaria representada pela desenfreada busca da verdade positivista levada a cabo pelos historiadores e a arte se fazia presente através da atividade dos artistas, mais precisamente através da pintura histórica.

Para atender a demanda imposta pela necessidade de articular elementos brasileiros e portugueses, decidiu-se recorrer a um acontecimento que, por excelência, reunia estas duas raças, qual seja o momento do descobrimento. Assistíamos o século XIX inventar, construir e emprestar corpo ao instante de “nascimento” do Brasil. Para tal empreitada buscou-se inspiração no documento escrito por Pero Vaz de Caminha dando notícia da nova terra ao rei de Portugal. Ali estava a descrição das belezas naturais do Brasil, sua riqueza e fertilidade tropical; ali estavam representadas as diferenças culturais, harmoniosas, contudo, entre portugueses e índios; na carta estava referido o fenômeno antropológico da troca; ela apresentava com nitidez a fusão das raças e dos elementos humanos que se pretendia destacar na fundação da jovem nação que aspirava a maioridade; ainda mais, ela descrevia com magnificência e com certo grau de orgulho, o contato possível e proporcionado entre o “mundo católico” e o “mundo pagão”. Tudo isto observado por um olhar dedicado, afeiçoado e atento do escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral.

Mas tudo isso não bastava? Parece que não. Num país de muitos analfabetos e iletrados como o nosso, o poder de persuasão do escrito era ainda deficiente e a utilização de imagens poderia transformar-se numa oportuna estratégia para consolidar a identidade da recente nação. Um dos pontos centrais da carta de Caminha repousava justamente nos preparativos e na celebração da primeira missa em terras brasileiras; ora, este instante

“inaugural” de nossa história certamente poderia fixar-se e imprimir-se de forma muito mais intensa no imaginário e na memória coletiva se fosse representado pela pintura. Instigado pelas idéias de uma cultura nacionalista defendida pelo articulista Araújo Porto Alegre, Victor Meirelles viu-se desafiado a buscar no documento de Caminha inspiração para retratar, através das artes plásticas, cenas do descobrimento e “presentear a nação com seu ‘instante de nascimento’” (Schwarcz, 2001, p.12). Segundo Jorge Coli,

A vitória do pintor depende do cronista, e a leitura da crônica justifica o avanço do artista em seu destino vitorioso. A história e a arte se imbricam, numa imanência genética de seus criadores: uma depende da outra, um depende do outro (Coli, 1998a, p.111).

Com Coli podemos pensar num movimento complexo de solidariedade entre documento e pintura a favor de um processo de construção e representação de um passado para o Brasil, levado a cabo no século XIX. Se no século XV o olho de Caminha viu e sua pena registrou, cabe às mãos, à experiência e à imaginação de Meirelles, mais de trezentos anos depois, retratar. Importante lembrar que a primeira publicação da carta ocorreu em 1817, na Corografia Brasílica de Aires de Casal, num momento estratégico no qual ativistas culturais e políticos, historiadores, escritores e artistas faziam um esforço para construir um passado, uma identidade e uma memória para a jovem nação.

Imagem e Significado

...todo o objeto significativo, para a semiótica, pode – e deve – ser definido segundo o seu modo de produção. E não segundo a “história” de sua criação (...) a constituição do sentido – desde a articulação minimal até aquelas que vão estar reunidas ao plano da expressão – é um desenvolvimento lógico, construído a posteriori pela análise; não é o desenrolar temporal de sua materialização. A riqueza da significação de uma obra tem nada a ver com o tempo passado a realizá-la, nem mesmo a concebê-la.

...eis porque não se fala do “autor” ou do emissor; a propósito do produtor do discurso, a semiótica quer conhecer unicamente o que seu enunciado indica. Não se levará em conta nenhuma informação sobre o autor, sua ideologia ou

sua competência que não esteja contida no texto, na imagem ou no gesto, e somente neles mesmos (Floch, 2001, p. 15 e 16).

Aceitemos a argumentação de Jean Marie Floch e por um momento direcionemos nosso olhar exclusivamente sobre a imagem e somente nela. Podemos começar falando sobre as práticas gestuais presentes na obra. Quando os europeus desembarcaram na América, a ausência de uma língua comum que possibilitasse a troca cultural com os nativos provavelmente foi compensada pelo uso de gestos que procuraram superar as restrições da língua. Na narrativa entranhada na imagem, eles aparecem em vários momentos do percurso gerativo. Os gestos contidos dos portugueses, sejam aqueles que rezam com as mãos cruzadas ao peito, sejam os frades que se distribuem numa posição que vai da verticalidade à horizontalidade, contrapõem-se aos dilatados gestos dos índios, igual aquele que aponta para cima como se indicasse sua aprovação da cerimônia e reivindicasse também a consentimento dos outros nativos. Talvez fosse interessante pensar com Greimas, “*que as categorias gestuais servem muito mais para significar do que para comunicar*”; no caso da Primeira missa no Brasil, os gestos são claros, significam o respeito e a devoção dos portugueses para com a fé católica e seus artefatos culturais e indicam o comportamento que esperam que os índios adotem em relação às coisas do Evangelho. Os gestos ampliados dos nativos, apresentados numa cadência sucessiva, remetem à idéia do espanto e da novidade, mas também da aceitação e da harmonia, como aqueles situados atrás do altar erguido que parecem imitar os gestos de frei Henrique de Coimbra, ao levantar as mãos para os céus.

Toda a composição da obra sugere o estabelecimento de momentos marcados pela harmonia e espiritualidade (embora não precisamos abandonar a idéia de pontos de tensão e conflitos), onde se concatenam dois mundos opostos. A oposição das culturas em nenhum momento parece ser escamoteada; muito pelo contrário, é através dela que a imagem assume a possibilidade de mostrar o possível estado de concórdia e simetria que deve passar a envolver o mundo dos europeus e brasileiros. Os artefatos dos portugueses estão marcados pelas vestes que cobrem seus corpos, caracterizados pela cor branca e pelos rostos barbudos, o crucifixo e o Livro Sagrado estão estrategicamente dispostos no altar, a bandeira da fé católica é sustentada por um monge no lado esquerdo da imagem; em contraponto a eles, assinalando as diferenças culturais estão os artefatos indígenas, representados pelos corpos despídos e desprovidos de pêlos, nos quais a beleza e a importância da anatomia sobressai na expressão

acentuada dos músculos masculinos e na sensualidade feminina mostrada pelos corpos semi-descobertos das mulheres; as armas e os instrumentos de caça, os cocares de penas de aves a coroar as cabeças dos nativos vêm ressaltar a fusão dos costumes numa cultura que se pretenderá a partir de agora brasileira, mas com um toque lusitano.

A triangulação evidente na obra sugere a fusão das raças tidas como essenciais no processo de formação do Brasil. Um triângulo largo sem precisão simétrica que abre-se para o espectador traz em um de seus lados um grupo de indígenas banhados por uma luz discreta que faz sua tez parecer clara e iluminada; à frente deles, num plano mais alto, um grupo de frades compõem o único conjunto português situado no lado esquerdo da imagem como se estes religiosos fossem designados e aceitassem com resignação o trabalho missionário que teriam que promover com os indígenas. O outro lado do triângulo é formado pelos portugueses tripulantes da esquadra de Cabral que, expostos a uma luz um pouco mais persistente, representam a raça branca européia no momento do descobrimento. Na base do triângulo aparece outro grupo de indígenas que submetidos a uma quase ausência de luz, apresentam a pele bem mais escura que seus pares, como se indicassem a presença negra, que já se fazia mão-de-obra escrava em outras partes do mundo, como a outra raça importante no processo de formação do povo brasileiro.

No vértice central do triângulo, iluminado por uma luz mais intensa, está localizado o altar erguido para a cerimônia. Nele, rodeado por artefatos representantes da fé católica como o crucifixo, o cálice e a Bíblia, Frei Henrique de Coimbra encaminha o ritual da missa; é a partir dele também que é erguida a cruz que “*traça o eixo condutor que leva o olhar para o alto, enquanto o horizonte abre-se no fundo como um instrumento de serenidade*” (Coli, 1998a, p. 114). Sereno como foi, ou pelo menos como os europeus esperavam que fosse, o contato entre o mundo católico e o mundo pagão, tranqüilo como a maneira que o projeto nacionalista do século XIX desejava que o descobrimento se estabelecesse de modo decisivo e final no interior de nossa cultura.

Luz e cor são elementos que emprestam à composição uma unidade sensível e sedutora, fazendo o olhar do espectador percorrer uma excepcional aventura; através deles a cena ampla, a “*idéia geral do quadro*” não prejudica nem se surpreende prejudicada pelo trabalho sobre cada unidade ou grupo de unidades, fazendo que cada elemento mantenha sua identidade pictural num movimento onde os atores e os actantes se emprestam ao sentido geral da obra sem subtrair-se à representação dos pressupostos culturais pretendida para cada um deles em particular.

Começamos pela luz. O quadro apresenta uma alta qualidade luminosa composta por oscilações prudentes e discretas, passagens que sugerem poucas alterações e oposições extremamente preocupadas em instalar um clima de equilíbrio, enleação e espiritualidade na cena; mesmo a luz mais intensa que clareia o grupo principal não destoia da descrição do restante da obra. Desta forma também a luz precisa ser considerada como uma estratégia para significar pressupostos culturais que se quer destacar. Entre eles podemos observar a luminosidade e o sombreamento que delineiam perfis de índios e índias assinalando características como maneiras de vestir ou expor o corpo; ou mesmo o grupo português que, em posição de oração, está banhado por uma claridade que parece sugerir não somente a luz do dia que ilumina o conjunto, mas uma luz espiritual que provém de sua crença e de sua devoção aos Evangelhos e aos ensinamentos católicos: luz interior que se exterioriza, mesmo que ela desça do firmamento; ou ainda, essa luz mais definida que parece tomar conta do lado direito da imagem vinda da mesma direção do além-mar, numa explícita sugestão da chegada de um outro tipo de civilização à América, que vai operar transformações profundas na vida e nos hábitos dos nativos, sem vontade de se impor pela força e violência, mas num clima de serenidade e tranquilidade proposta pelo discurso disponível na imagem.

Continuemos com a cor. Da mesma forma que a luz, a cor vai se constituir como um elemento importante da construção pictural da Primeira Missa no Brasil, criando amenas oposições, evitando o corte brusco e o contraste deliberado; *“ali os personagens, sem perder a variedade individual, por vezes mesmo, singularizando-se, como o velho índio de Caminha, integram-se numa massa de tons cuidadosamente modulada”* (Coli, 1998a, p. 117). A obra comporta uma multiplicidade de passagens de tons, levemente contrastados para não prejudicar o equilíbrio reivindicado pelo conjunto; essa combinação de tonalidades aparece mais evidente na serena oposição que as vestimentas brancas dos sacerdotes estabelecem com os actantes dispostos no altar, com as vestes dos frades e com o encantador azul do firmamento. No primeiro caso tons dourados e marrons vêm abrandar o impacto do branco sobre os demais elementos da paisagem; no segundo, o preto das vestes dos religiosos parece receber uma película esverdeada para aplacar a inquietante oposição preto/branco e no terceiro caso é extraordinária e confortante a articulação das cores das vestes do capelão articuladas e incorporadas à amplitude da composição, especialmente aos tons de azul que cobrem o céu.

Se o nacionalismo do século XIX quer “inventar” um passado histórico para o país e elege a descoberta como um dos eventos a ser

destacado na pintura, a paisagem deverá ter um papel importante neste processo. Já que não tínhamos castelos medievais, templos religiosos exuberantes e magníficas construções governamentais, a natureza nacional terá de receber destaque especial na iconografia. Em primeiro lugar porque é ela que substitui o templo, “já que a cerimônia é ao ar livre”. Segundo Coli, *“no caso de Meirelles, o templo natural, suave em seus verdes macios é banhado por uma luz finíssima, mais a própria disposição dos personagens que, embora guarde o princípio de unidades grupais, em, seus encadeamentos e ritmos, reúne os participantes numa fusão. Torna-se uma espécie de útero fecundador”* (Coli, 1998a, p. 114). Depois, é neste plano físico e neste espaço natural que as raças vão interagir entre si e com a natureza, buscando uma relação de equilíbrio e convivência possível. Por fim, não podemos esquecer dos motivos mais amplos que possibilitaram a chegada dos europeus à América: ao lado do verde de coqueiros, palmeiras e imbaibas estão estrategicamente colocados um jarro dourado e artefatos de prata, como se estivessem ali para lembrar os interesses mercantilistas que fizeram a Europa romper as fronteiras do Velho Mundo a partir do século XIV.

No quadro Primeira missa no Brasil uma das unidades mais significativas da fusão de raças que o século XIX queria exaltar está representada pelo baú depositado no centro da cena. Costumeiramente, a tradição ocidental sugere que guardemos em baús nossas maiores relíquias, nossas riquezas e objetos caros à nossa existência, mesmo que este ato implique na perda dos objetos ao prazer de nosso olhar; ora, este artefato cultural aparece aberto deixando entrever dentro dele tecidos finos de seda, tão usados para proteger volumes preciosos. Podemos supor que os europeus estão chegando à América trazendo consigo aquilo que, em sua visão, melhor desenvolveram em seu continente, seja a doutrina católica, a civilização, sua cultura ou mesmo os pressupostos do capitalismo nascente; mais ainda, ao mostrar o baú aberto, declara-se a intenção de que os habitantes do Novo Mundo possam assimilar e compartilhar estes pressupostos culturais. Parece que neste aspecto reside um dos grandes méritos da obra, que é o de conseguir apresentar a chegada dos portugueses sem o ranço dos maniqueísmos e das dicotomias bem/mal, homem/selvagem, paganismo/catolicismo e civilização/barbárie. Porém, uma outra arca repousa ao lado da maior; fechada, parece sugerir que existem interesses e projetos que não podem ser compartilhados por portugueses e indígenas, por colônia e metrópole, e a espada depositada sobre as duas caixas parece insinuar o uso da força, se assim for necessário,

para que o projeto de transmissão civilizatória Portugal/Brasil não resulte prejudicado.

Para encerrar esta seção do meu texto, gostaria de fazer mais uma consideração, dirigindo o olhar para um nativo que observa a cena de cima de uma árvore. Numa posição bem mais elevada que todos os outros elementos humanos da composição é o único que está num plano mais aproximado ao da cruz, como se o pincel de Meirelles estivesse sugerindo os sacrifícios que o projeto de colonização do Brasil exigiria junto aos nativos, mesmo que o povoamento ainda não tivesse explicitamente entrado na pauta de trabalho do governo português. Se considerarmos o sofrimento, a resignação e a renúncia como partes integrantes do significado cultural da cruz e se acrescentarmos que Jesus Cristo morreu nela para redimir os pecados do mundo, poderemos, de antemão, prever quanta cultura teria que ser “sacrificada” e quantos índios precisariam ser “crucificados” em nome do empreendimento mercantilista europeu moderno e, particularmente do intento exploratório português no Brasil.

As possibilidades de leitura da imagem

O significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo. (Analice Dutra Pillar)

É sabido que a carta escrita por Pero Vaz de Caminha para dar notícia do descobrimento ao rei de Portugal serviu como fonte de inspiração para Victor Meirelles pintar o quadro Primeira missa no Brasil; repetidamente em livros e artigos que tratam do assunto podemos ler a recomendação de Araújo Porto Alegre ao pintor brasileiro, “*leia cinco vezes o Caminha, que fará uma cousa digna de si e do país*”. Também não é novidade que esta tela somou-se a tantos outros esforços elaborados no século XIX na tentativa de inventar uma cultura nacional que pudesse servir de sustentação para o processo de criação de um passado histórico para o Brasil. O que talvez seja mais interessante pensar é que alguns anos antes, Horace Vernet havia pintado o quadro Première messe en Kabilie (anexo 1), retratando a missa realizada em território africano como estratégia para legitimar a dominação cultural e econômica dos franceses sobre as tribos cabillas. O quadro de Vernet foi apresentado em Paris em 1855, seis anos antes de Meirelles apresentar a sua missa.

Suspeita de plágio? Falta de imaginação e criatividade? Ausência de talento? Olhares e comportamentos contemporâneos seduzidos pela mania da novidade, pela busca da originalidade excessiva e pela exaltação das identidades e subjetividades em construção talvez respondessem afirmativamente. Contudo, precisamos pensar o/no tempo do outro e Jorge Coli nos convida a pisar com muita cautela neste terreno escorregadio. Segundo ele:

O grupo central de ambos é evidentemente o mesmo, disposto de modo invertido. Entretanto a idéia de plágio (...) deve ser tomada com precaução. (...) O procedimento por citações, dentro da pintura de História, era um instrumento legítimo à natureza do gênero. Os achados insígnies voltavam nas obras mais ilustres, incorporados: a cultura visual configurava-se tão importante quanto à invenção. (...) Os pintores jovens citavam incessantemente os mestres que os precederam, inspirando-se neles (Coli, 1998b, p.381).

Além disso, Vernet participou da campanha francesa na África do Norte e havia ele próprio projetado o altar que retratou na obra, numa extraordinária aproximação entre a cena vivida e a cena imortalizada no quadro. Se concordarmos que um dos objetivos do governo imperial brasileiro foi o de produzir “verdades” que pudessem justificar um passado histórico para o país; se reconhecermos que um artista de grande prestígio do século XIX pintou um quadro representando cerimônia análoga àquela que Meirelles deveria retratar e que esse artista francês viveu *in loco* a experiência que mais tarde retratou; se assumirmos que era prática corrente deste século a citação de obras já consagradas na pintura histórica, então podemos responder negativamente às perguntas anteriormente formuladas. Antes de plágio ou falta de criatividade, o pintor do Brasil buscou na obra do francês o sentido de verdade demandado pelo projeto brasileiro que o quadro de Vernet poderia oferecer.

No entanto, se Victor Meirelles buscou inspiração para sua obra na leitura que realizou da literatura de Caminha e da pintura de Vernet, outros trabalhos artísticos foram realizados através da leitura da Primeira missa no Brasil. O espaço e o objetivo deste texto não me autorizam analisá-los profundamente, mas vale a pena citar o painel homônimo de Cândido Portinari (anexo IV), que mesmo com sua estética marcada por traços geometrizados e mostrando uma cerimônia onde participam somente europeus, faz citações explícitas ao quadro de Meirelles; também é interessante lembrar o filme do diretor Humberto Mauro, que em 1937 realiza uma cena do filme O descobrimento do Brasil (anexo III) recriando a

cerimônia proposta pelo nosso pintor; A elevação da cruz em Porto Seguro (anexo V), pelo que seus actantes indicam, é uma obra realizada em 1879 a partir da leitura de Pedro Peres sobre a Primeira missa no Brasil.

Estes são alguns exemplos citados por Jorge Coli. Se investigássemos com um pouco mais de persistência, provavelmente outros se destacariam, isso para falar somente dos pintores mais renomados. Estas leituras se multiplicariam se pensássemos no trabalho dos pintores profissionais menos conhecidos, no trabalho dos pintores amadores, nos desenhos domésticos, nos desenhos escolares solicitados pelos professores, na cenografia de peças de teatro encenadas sobre o tema... A contextualização destas obras em nossa análise nos convida a pensar na complexidade que envolve o processo de leitura de imagens; Victor Meirelles se inspirou mas também serviu de inspiração para que muitas outras narrativas e discursos se constituíssem, seja na forma de pintura, escultura, literatura, dramaturgia e outros campos de manifestação do espírito humano. Falando sobre leituras de imagens e das possibilidades da construção de narrativas a partir delas, Alberto Manguel nos esclarece:

Construímos nossa narrativa por meio do eco de outras narrativas, por meio da ilusão e do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho (Manguel, 2001, p.28)

Em inúmeras passagens de seu texto, Alberto Manguel sugere a abertura das imagens e suas narrativas para um número incontável de leituras que funcionariam como camadas constantemente depositadas sobre elas e que precisariam incessantemente ser removidas pelos espectadores que se dispusessem a lê-las. Estas camadas não são estanques ou restritas a si próprias, derramam-se umas sobre as outras, espalham-se, formando redes e conexões que permitiriam novas leituras e novas narrativas. O exemplo da Primeira missa no Brasil é interessante para pensarmos que as imagens, as leituras e as narrativas construídas sob o impacto das experiências dos sujeitos são individuais, subjetivas, mas também pertencem a uma época; dependem da maneira que os narradores estão integrados e movimentam-se nas relações entre o saber e o poder; dependem dos regimes de verdade construídos por cada sociedade, dos discursos legitimados como verdadeiros, das possibilidades do dizer e do não dizer coisas, do que pode ser dito e/ou visto em cada momento histórico. Como nos lembra Maria da Graça Krieger

...o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas constrói discursos em que se criam efeitos de sentido de verdade (ou falsidade) que parecem verdadeiros e que só o serão se o enunciatário lhes conferir o estatuto de verdadeiro (Krieger, 1987, p. 17)

Partindo do pressuposto de que as leituras das imagens e as narrativas elaboradas a partir delas estão relacionadas com as experiências dos sujeitos que olham, pode-se falar em inúmeras possibilidades de leituras; outrossim, se reconhecermos que estes sujeitos experimentam diferentes maneiras de experimentar o mundo e as coisas do mundo e que continuamente estão atualizando suas experiências em relação a ele, essa possibilidade de leituras pode chegar ao patamar da quase infinitude, visto que são inumeráveis as conexões entre os eventos e infinitas as possibilidades de aprender e experimentar desenvolvidas pelos seres humanos. Cada leitura ou narrativa elaborada e compartilhada pode se constituir em pontos de partida para novas leituras e novas narrativas.

Considerações Finais

Pode ser que não seja nada disto. Um olhar atravessado por diferentes experiências e distintas visões de mundo talvez sugerisse outras leituras para o quadro Primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles. Precisamos abandonar a tranqüila idéia de que as imagens trazem consigo um conjunto de códigos e significados verdadeiros que necessariamente são compartilhadas por todos os espectadores; fazer leituras de imagens, construir narrativas sobre elas, permitir que toquem nossos sentidos e emoções são modos de atuar que não podem constituir-se separados de nossa experiência, de nossa possibilidade de transformação, de nossa forma de ser, perceber e estar no mundo, enfim, não pode estar separada da maneira como nos constituímos enquanto sujeitos. Talvez fosse interessante pensar com Jorge Larrosa que a experiência não se constitui como aquilo que simplesmente acontece, “*mas, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*”. De minha parte, a narrativa que elaborei através da leitura da obra de Meirelles foi construída a partir dos lugares de sujeitos por mim ocupados em minha trajetória de vida: aluno, professor, historiador, apreciador da obra de arte, e mais recentemente, pesquisador da temática imagem e memória, num programa de pós-graduação em educação.

Considerei importante problematizar a complexidade do processo de leituras de imagens (mesmo que não fosse este o enfoque principal do

trabalho) para sugerir que não existem verdades transcendentais e universais, e no caso em questão, que não existe “verdade” ou “essência” que deva determinar este processo. Ao longo deste trabalho tentei fugir da armadilha da prescrição, procurei defender idéias de forma propositiva, mostrando uma forma de fazer e narrar a leitura da imagem, sem afirmar que esta seja a maneira correta ou verdadeira de fazê-lo. Minha leitura, antes de se pretender absoluta, única ou verdadeira, se apresentou como uma possibilidade, como uma nova camada a ser acrescentada ao enredo das leituras passadas e futuras sobre a obra Primeira missa no Brasil. Infinitas são as possibilidades de leituras das imagens e das narrativas elaboradas sobre elas, porque infinita é a capacidade do olhar, porque infinita é a trama tecida pelos sujeitos na complexidade das relações humanas.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Diana Luiz Pessoa. Texto e Imagem. In: *Linguagens: Revista da Regional Sul – Associação Brasileira de Semiótica*, n. 2, p. 29-38, out. 1987.
- COLI, Jorge. Primeira missa e invenção da descoberta. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do Homem e do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a, p. 107-121.
- COLI, Jorge. A pintura e o olhar sobre si: Victor Meirelles e a invenção de uma história visual no século XIX brasileiro. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998b, p. 375-404.
- FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral*. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.
- KRIEGER, Maria da Graça. O dizer verdadeiro e a persuasão. In: *Linguagens: Revista da Regional Sul – Associação Brasileira de Semiótica*, n. 2, out. 1987, p. 17-21.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 19, jan/abr, 2002, p. 20-28.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens – uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

PILLAR, Analice Dutra. *Glossário de Semiótica* (mimeo).

PILLAR, Analice Dutra. Um convite ao olhar: televisão e arte na educação. In: *Anais do II Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau, SC, 2000.

SANTOS, Américo Oliveira. A carta de Pero Vaz de Caminha ou uma escrita de ervas compridas. *Anais do 1º. Colóquio Luso-Brasileiro de Semiótica*. Universidade Federal Fluminense, 1986, p. 7-15.

SATURNINO, Edison Luiz. Leitura de Imagens, narrativa e experiência. *Trabalho de conclusão do Seminário Avançado Problematizações sobre o exercício do ver*, Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer, PPGEDU/UFRGS, 2002/2.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. De volta ao passado com as lentes focadas no presente. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-16.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 149-170.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. *Lisibilidade da imagem* (mimeo), 2000.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves de. *Sentidos do corpo ou Corpo sentido?* Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: 1996, (mimeo).

O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO SÉCULO XIX

Eduardo Arriada¹

Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre a educação no século XIX, desenvolvida junto ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A centralidade deste artigo é procurar caracterizar como se "oficializou" o ensino de história do Brasil no século XIX², e o papel desempenhado pelos Compêndios na construção de uma "idéia de Brasil".

Entre os compêndios estudados, estão aqueles indicados como aprovados pelos Conselhos de Instrução Pública, bem como aqueles que de

¹ FAE/UFPEL, Mestre em História PUCRS.

² Sobre o assunto consulte-se: RODRIGUES, José Honório. Teoria da história do Brasil: introdução metodológica. 5. ed. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1978; História e Historiadores do Brasil. São Paulo: Fulgor, 1965; LACOMBE, Américo Jacobina. Introdução ao estudo da História do Brasil. São Paulo: Comp. Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1973; TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no séc. XIX no Brasil. In: História da Educação. Pelotas: n. 11, abril 2002; CHOPPIN. O historiador e o livro escolar. In: História da Educação. Pelotas: n. 11, abril de 2002; FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001; NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 13, n. 25/26, set. 92/ago.93; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de um disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93; CATALOGO da Bibliotheca Rio-Grandense. Estado do Rio Grande do Sul. Pelotas e Rio Grande: Livraria Comercial, 1907; MORAES, Rubens Borba de. Bibliographia brasiliana. 2 tomos. Amsterdam/Rio de Janeiro: Colibris Editora, 1958; MATTOS, Selma Rinaldi de. O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Accens, 2000; DIEHL, Astor Antônio. (Org). O livro didático e o currículo de história em transição. Passo Fundo: Ediupf, 1999; IGLÉSIAS, Francisco. Historiadores do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

uma maneira ou outra tiveram uma boa aceitação, levando a obra a ser diversas vezes editada.

Desse modo, os compêndios analisados foram: "*História do Brasil desde o seu descobrimento por Pedro Alvares Cabral até a abdicação do imperador D. Pedro I.*" Tomo I e II. Paris, Livraria Portuguesa de J.P. Aillaud, 1839 (506 p.), de Francisco Solano Constancio; "*Compêndio da história do Brasil*". Tomo I(324 p.) II(138 p.). Rio de Janeiro, E.H. Laemmert, 1843, de José Inácio de Abreu e Lima; "*Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II*". Rio de Janeiro, B.L. Garnier, 1884 (406 p.), e "*Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*". Rio de Janeiro, Garnier, 1923(545p.) de Joaquim Manuel de Macedo; "*Episódios da História Pátria contados à infância*". 11ª edição, Rio de Janeiro, B.L. Garnier, 1887 (197 p.), de J. C. Fernandes Pinheiro; "*Curso de História Universal(com Resumo da História do Brasil)*". 3ª edição, Rio de Janeiro, B.L. Garnier, 1889 (207 p.), de Monsenhor Daniel, traduzida e continuada até nossos dias pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda; "*Lições de História do Brasil*". 4ª edição, Rio de Janeiro, Livraria Clássica de Alves & C., 1895 (388 p.), de Luis de Queirós Mattoso Maia.

O Ensino de história

A história da disciplina de história do Brasil desde seus primórdios, mas particularmente com o surgimento do IHGB(1838) e do Colégio Pedro II(1837), foi motivo de acirradas disputas por grupos que buscavam ser hegemônicos junto ao poder educacional. Não é por outra razão, que ocorrerá severa crítica historiográfica de Francisco Adolfo de Varnhagen quando do parecer sobre a obra "*Compêndio da História do Brasil*" de José Inácio de Abreu e Lima.

No Brasil, a estruturação da história como disciplina escolar ocorre nos movimentos e processos de organização do discurso laicizante sobre a história universal, herança do antigo discurso iluminista francês.

A influência do pensamento francês desde cedo se fez presente no Processo de emancipação brasileiro. Apesar dos vínculos e da dominação inglesa, culturalmente o Brasil estava vinculado à tradição

francesa. No Brasil, o século XIX para Maria Helena Camara Bastos, pode ser considerado como um século de francofonia por excelência.³

Dentro desse contexto e imbuído das novas idéias racionalistas em voga na Europa que passam a valorizar o ensino, a Lei de 1827 em seu artigo 6º estabelecia: " os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d'Arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de Geometria pratica, a Grammatica da Língua Nacional, e os principios da Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e Apostolica Romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as Leituras a Constituição do Império, e a História do Brasil".⁴

As propostas vigentes no ensino não distinguiam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. Durante o império prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no nível secundário, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja.

Como disciplina escolar autônoma, a história só terá esse privilégio com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837. Por decreto de 02 de dezembro de 1837, converteu-se o Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, no Colégio de instrução secundária de Pedro II.

Concretiza-se assim a iniciativa oficial referente a implantação do ensino da história em geral.

Os idealizadores do Colégio Pedro II assumiam publicamente a influência francesa, Bernardo Pereira de Vasconcelos em discurso inaugural, expressa-se: " foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava; a atração irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-nos o modelo francês".⁵

Bernardo Pereira de Vasconcelos, indicava que na falta de compêndios ou de traduções para o português, utiliza-se diretamente os

³ Bastos, Maria H. Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio Pedro II (1856-1892). In: Anais do VIII Encontro Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em história da educação. Gramado, 29/30.08. 2002. p. 223.

⁴ Lei de 1827. Appendice. In: DEGERANDO. Barão de. Curso Normal para professores de primeiras letras ou direcções relativas a educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias. Traduzido e acrescentado cum hum appendice de Leis gerais e Provinciaes sobre escolas pelo Doutor João Candido de Deos e Silva. Nichteroy, Typographia Nchteroy de M. G. de S. Rego, 1839.

⁵ HAIDAR, Maria de Lourdes M. O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo, Grijalbo, 1972, p. 99.

compêndios franceses. Mereciam cuidados a adoção de compêndios, indicava para o ensino da História Universal a tradução do compêndio de Poirzon e Caiz, para a História Antiga o compêndio de Derozoir e Dumont para a História Romana.

O primeiro professor encarregado da cadeira de História no Imperial Colégio Pedro II foi o publicista Justiniano José da Rocha, que na sessão de 08 de fevereiro de 1840 do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do qual era sócio, expôs: " que tendo sido nomeado pelo Governo, afim de leccionar um curso de Historia Patria no Imperial Collegio de Pedro 2º, achava-se, todavia, bastante embaraçado para preencher de uma maneira satisfactoria a nobre taréfa que lhe fôra encarregada, em razão de não existir ainda um bom Compendio de Historia do Brasil, por onde se pudesse orientar, o que o obrigava a entregar-se ao arduo e penoso trabalho de folhear diversos autores, extractando delles, com nimia difficuldade, o que lhe parecia mais veridico, afim de preparar as suas lições(...)".⁶

Pelo plano de estudos de 1841, proposto pelo Reitor Joaquim Caetano da Silva, somente no 7º ano do curso é que seria lecionada a História Pátria, como coroamento de toda a História Universal.

Desse modo, a história que era ensinada e estudada nada mais era que a história universal, ou melhor, a história das nações européias. A História do Brasil nascia como um apêndice dessa história maior, tal como está constituída no livro de Joaquim Maria de Lacerda. Ao ocupar os anos finais do curso, acabava relegada a um número ínfimo de aulas e de alunos.

Em março de 1849 um decreto dividiu a cadeira de História e Geografia no Colégio Pedro II. " A três de abril o Ministro Visconde de Monte Alegre comunicou à Reitoria do Colégio ter Sua Majestade o Imperador havido, a bem da 1ª cadeira de História e Geografia, desligar o ensino da disciplina a cargo do professor da 2ª cadeira de Latim, Antônio Gonçalves Dias, devendo este, em vez de dez lições, dar doze semanais, as duas últimas destinadas ao ensino da História Pátria."⁷

Os vários programas de estudos do Colégio Pedro II, nos permitem perceber algumas mudanças que ocorrem com a disciplina de história. A história do Brasil foi introduzida separadamente da história

⁶ 32ª SESSÃO em 8.02.1840. Revista Trimensal de Historia e Geografia. Tomo II, 1º trimestre de 1840, n. 5, p. 147.

⁷ DÓRIA, Escragnoille. Memória Histórica do Colégio de Pedro II(1837-1937). Rio de Janeiro, Ministério da Educação, 1937, p. 70.

universal depois do Regulamento de 1855 e, logo após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares.

Os reformadores, ou melhor os inovadores de 1854, no dizer de Pires de Almeida, "quiseram que a criança, se não pudesse estudar a história universal, não permanecesse ignorante das lições de História. Desejou-se que, conhecendo melhor seu país, aprendesse a amá-lo mais e se preparar para bem servi-lo: introduziu-se, na escola primária, um lugar para a História e a Geografia".⁸

O Decreto de 24 de janeiro de 1856 fixou os programas e indicou os compêndios a serem adotados nos cursos de estudos do Colégio de Pedro II. " Adaptou o Conselho – informava o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz – às novas circunstâncias, os últimos programas publicados para os liceus nacionais da França, fazendo-lhes as modificações e alterações que exigiam a organização diferente dos estabelecimentos públicos de instrução secundária desse país e do Colégio de Pedro II, e a falta de livros apropriados para a diferença das matérias indicadas nos mesmos programas".⁹

Na falta de obras nacionais, esclarece Haidar, adotaram-se para o estudo das ciências físicas e naturais, da história e geografia e da filosofia, compêndios franceses. Os programas extensíssimos e pretensiosos reproduziam, praticamente na íntegra, o plano dos livros adotados. Assim, por exemplo, no 4º ano do curso especial, ao lado do curso de história e geografia do Brasil baseado na História do Brasil de Abreu e Lima e no Compêndio de Geografia de Pompeo,¹⁰ deveriam os alunos cumprir a Segunda parte de um vastíssimo programa de História Moderna, utilizando o Manuel du Baccalaureat e o Atlas de Delamarche adotados nos Liceus de Paris.¹¹

Continuava existindo contudo, "a questão da dificuldade da adoção de um compêndio de História do Brasil, obstáculo ao bom ensino da disciplina(...). Em sessão do Instituto Histórico, de 2 de maio de 1856, foi lido um ofício do Diretor do Conselho de Instrução Pública da Corte,

⁸ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução Pública no Brasil(1500-1889). São Paulo, Educ; Brasília, Inep., 1989, p.85.

⁹ Relatório do estado da Instrução Primária e Secundária no Município da Côrte durante o ano de 1855. Documento anexo do Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 9ª Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, 1856, p.19.

¹⁰ BRASIL, Thomaz Pompêo de Souza. Compendio Elementar de Geographia Geral e especial do Brasil. 4º edição, Rio de Janeiro, E.H. Laemmert, 1864.

¹¹ HAIDAR, Maria de Lourdes. Op. cit. p. 116.

Eusébio de Queirós, de 26 de dezembro de 1855, pedindo que a instituição "se digne de guiar o mesmo Conselho na escolha de um compêndio de História do Brasil, que deve ser seguido nas escolas".¹²

O Uso dos Compêndios

Um dos compêndios utilizado no Imperial Colégio Pedro II será o polêmico texto de José Inácio de Abreu e Lima, que na apresentação da obra expõe os seus objetivos: "Devo antes declarar, que a obra, que dou à luz, não é lembrança minha; prestando-me ao encargo de formar – Um Compendio da História do Brasil – para uso da mocidade brasileira, eu não pretendo outro premio senão o do benevolo acolhimento do meu trabalho, se ele for digno dessa honra. Resta-me agora dizer os meios que empreguei na redação deste Compendio, que muito pouco tem de propria lavra. Servi-me em grande parte do trabalho alheio.

Eis-ahi pois as obras de que me servi, a muito famigerada Corografia Brasílica do Padre Aires de Casal; Historia do Brasil de Roberto Southey, recopilação por Beauchamp; Resumo da Historia do Brasil por Bellegarde; recopilação do Brèsil por Fernando Denis; Historia do Brasil por Armitage. Na parte relativa as provincias do Rio Grande do Sul e Montevideo, cingi-me exatamente aos Anais do Visconde de S. Leopoldo".¹³

Mais conhecido como "General das Massas", lutou ao lado de Simon Bolívar nas lutas pela independência. Seu livro revela uma certa simpatia pela monarquia (a obra é dedicada à Pedro II). Em sua narrativa comete alguns equívocos, estes não serão perdoados por Varnhagen. Enviada a obra ao Instituto Histórico e Geográfico, ficou a cargo de Francisco Adolfo de Varnhagen dar um parecer. Depois de analisar corretamente as falsidades, os erros e enganos e de provar exaustivamente a semelhança do Compendio com a História de Beauchamp, plagiário conhecido de Southey, Varnhagen conclui, que o livro devia ser considerado, para a instrução secundária, menos recomendável que o de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde.

¹²VIANNA, Helio. História do Brasil. Vol I. São Paulo, Melhoramentos, 1972, p. 13.

¹³ABREU E LIMA, J.I. de. Compendio da historia do Brasil. Rio de Janeiro, E&H Laemmert, 1843, prefácio.

Apesar da crítica severa e profunda do "pai" da história do Brasil, o livro de Abreu e Lima traz algumas novidades, particularmente a respeito dos movimentos emancipatórios como os de 1817 e 1824. Ao descrever a atuação de Cochrane e Grenfeld no Maranhão, narra o trágico fim de 254 insurretos no porão de um navio, pondo por terra a visão oficial de uma história harmoniosa.¹⁴

Sua obra foi relegada e esquecida nos anos seguintes, cabe lembrar que sua história resgata alguns episódios polêmicos da nossa formação, inclusive sua simpatia por movimentos rebeldes, o que não é o caso de Varnhagen.

O compêndio de Abreu e Lima busca facilitar "a proffuca instrução que a mocidade deve colher sobre a história pátria, abreviando um pouco a leitura, tornando o livro mais manual(...)". Cabe salientar que a presente obra é ornada com vários retratos, ao lado de D. Pedro I e II, Bonifácio, Colombo, Cabral, encontra-se os retratos de Felipe Camarão e Henrique Dias.

A maior parte dos programas de História do Brasil seguiam o mesmo modelo adotado pela História Sagrada, apenas substituindo as narrativas baseadas na vida dos santos, pelas dos grandes heróis nacionais. A ordem dos acontecimentos era narrada pela sucessão de governantes e pelas lutas contra os povos estrangeiros, culminando geralmente nos "grandes fatos" de nossa história, tal como: o descobrimento, as lutas contra os invasores holandeses, as capitânicas hereditárias, o governo geral, a independência, e a "formação do estado nacional" no segundo império.

Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados nas aulas de história, eram na maior parte baseados na memorização e repetição dos conteúdos estudados nos textos escritos. Os materiais didáticos eram poucos e escassos, valendo-se mormente da fala dos professores e dos poucos compêndios adotados.

Outro dos compêndios analisado, "*História do Brasil*" (1839) de Francisco Solano Constancio, caiu no esquecimento, médico, foi membro das Sociedades de Medicina e de História Natural de Edimburgo, Nova York e Paris, foi autor de diversas obras, tal como o Dicionário Crítico e Etimológico da língua portuguesa.

Para elaboração de sua história, declara que se valeu principalmente d excelente obra de R. Southey. Abre o texto com uma introdução geográfica, contendo informações sobre o clima, fósseis, reino

¹⁴Visão essa negada por José Honório Rodrigues entre outros. Veja-se desse autor: Conciliação e Reforma no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.

mineral, população, etc. Depois sua história desenvolve-se até a abdicação de Pedro I (1831), esses acontecimentos vão sendo arrolados em ordem cronológica.

Por ser contemporâneo de certos acontecimentos, e ter participado da nascente vida política do país, algumas observações e argumentações são bastante pessoais. Narrando desde "atentados contra diversas pessoas, e até contra mulheres solteiras e casadas", bem como "expedições noturnas das quais o próprio imperador participou mascarado". Apesar do pitoresco e as vezes até anedótico, como no caso de D. Pedro I recorrer à José Bonifácio, onde este teria dito "de Vossa Magestade nem um copo d'água aceitarei"; a obra de Solano Constancio mesmo apresentando os fatos históricos ano à ano dentro de uma linha "analítica e cronológica" possui uma interpretação de nossa história.

Nos diversos momentos de sua fala ele não demonstra ser simpático a figura de D. Pedro I "mas pareceo-nos acertado reservar para remate a revolução que obrigou o Imperador D. Pedro a descer de um trono onde, tão pouco tempo havia, o tinha levado o voto geral dos brasileiros, e do qual agora descia sem que um só indivíduo compadecesse de sua sorte" Mais adiante concluiu que o imperador "não tinha talento para meditar e coordenar um plano, nem perseverança para o seguir com firme resolução. Déspota por inclinação e hábito, criado entre míseros escravos, tirânicos senhores, e vis cortesãos, o primeiro impulso de D. Pedro foi sempre a violência, e quando não podia vencer a resistência, então recorria à astúcia".¹⁵

Trata-se na interpretação de Carlos Guilherme Mota, do início de uma tradição historiográfica que merece referência e atenção. Uma maneira inovadora de entender-se o Brasil e se interpretar a sua história na perspectiva da descolonização, articulando uma nova periodização em que se enfatiza o processo de independência e a expulsão do imperador, contrapondo-se à visão bragantina e reacionária de Varnhagen.¹⁶

Contudo, somente à partir da década de cinquenta com a sistematização do ensino de história do Brasil nos cursos secundários é que florescerá no país a produção e circulação de compêndios dessa disciplina.

¹⁵ CONSTANCIO, F. Solano. História do Brasil desde o seu descobrimento por Pedro Alvares Cabral até a abdicação do imperador D. Pedro I. Paris, Livraria Portuguesa de J.P. Aillaud, 1839, p. 414/5.

¹⁶ MOTA, Carlos Guilherme. Idéias de Brasil: formação e problemas (1817-1850). In: MOTA, Carlos G. (Org). Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Editora Senac, 2000.

Nesse período temos o estabelecimento no Brasil das principais casas editoriais, em primeiro plano a Garnier, "a mais importante dessas firmas foi, inquestionavelmente, a Garnier Frères, que funcionou no Brasil de 1844 a 1934".¹⁷

Afora a Garnier, outras editoras atuavam no mercado brasileiro, saliente-se a Leuzinger, a Lombaerts, a Plancher, todas importantes sem dúvida, mas nenhuma com o peso da Garnier e de sua futura concorrente a Laemmert. Esta última nasceu em 1827, tendo suas origens na agência conjunta aberta por Bossange e Aillaud.

Naquela época, como ainda hoje, as traduções constituíam parte considerável do catálogo de uma editora brasileira. Garnier, interessou-se principalmente por traduções de sua própria língua. Tendo em vista a importância da ciência e da cultura francesas na época, era inevitável que Laemmert também produzisse uma proporção significativa de obras traduzidas do francês.

Embora Garnier tenha sido o principal editor brasileiro de livros escolares até o aparecimento da Francisco Alves, Laemmert publicou também alguns livros didáticos, como por exemplo a 2ª e as posteriores edições da Geometria de C.B. Otoni,¹⁸ um dos livros didáticos mais vendidos na época.

Uma das questões fundamentais presente na maior parte desses compêndios editados, residirá na questão da periodização.

Essa tarefa na maior parte dos compêndios aqui analisados foi inglória, ou melhor falando, insatisfatória. A história do Brasil de Solano Constancio tem desde o primeiro capítulo, do descobrimento do Brasil até a abdicação de D. Pedro I, um desfilar de datas, por ordem cronológica sem o menor critério.

Em seu compêndio, Abreu e Lima se não avança muito, ao menos, possui um critério. Nos oito capítulos adota uma seleção dos fatos determinados por eventos políticos e/ou administrativos.

Essa dificuldade foi resolvida de maneira mais fácil por Joaquim Manuel de Macedo, este adotou a periodização elaborada por Varnhagen. Dividiu sua obra em trinta e nove lições.

Em "*Episódios da História Pátria contados à infância*" Fernandes Pinheiro dividiu a obra em trinta e três capítulos, e no prólogo da

¹⁷ HALLEWELL, Laurence. O Livro no Brasil (sua história). São Paulo: T.A. Queiroz e Eudsp, 1985, p. 127.

¹⁸ OTTONI, C.B. Elementos de Geometria. 2ª edição. Rio de Janeiro, E. & H. Laemmert, 1857.

mesma expõe o seu método " penso que não são as aulas primarias onde se deva aprender a historia patria; pois que á infancia que as frequenta falta o necessario desenvolvimento intellectual para bem apreciar as causas d'onde dimanarão os principaes acontecimentos(...) Reconheço, por outro lado, a necessidade de dar aos meninos noções rudimentaes da historia nacional, inicial-os nas glorias e tambem nos revezes patrios, mas de modo agradável, apresentando-lh'os como uma grinalda historica, ou uma galeria de quadros em que vejam traçados os mais memorandos successos".¹⁹

Ao narrar por exemplo, o episódio da Independência, "Dirigia-se D. Pedro de Santos para S. Paulo, quando nas margens do Ypiranga recebeu novos despachos das côrtes cheios de improperios contra o Brasil e de affrontas ao seu Perpetuo Defensor. De subito luminosa idéa lhe lampeja na mente, desembainha a espada e brada: - Independência ou morte!"²⁰

Tal como os antigos textos de história sagrada, cabe realçar, que na elaboração da nossa história nacional, é o poder atemporal e predestinado de certos personagens, verdadeiros heróis, que de fato nessa visão são os construtores da nossa nacionalidade.

De maneira semelhante, Joaquim Maria de Lacerda, no "*Resumo da História do Brasil*", bem como na "*Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*"²¹, separa a nossa história em sete períodos a primeira e em seis a segunda. Em ambas o critério adotado são os grandes acontecimentos políticos, destacando-se a atuação dos governantes e suas guerras de dominação.

Por sua vez Matoso Maia, na "*Lições de História do Brasil*", trata do tema em trinta e nove lições, não fugindo muito do mesmo modelo.

Apesar do parecer da Inspeção da Instrução Pública de Pernambuco de 1881, que "pela leitura e confrontação com outros compêndios da mesma matéria, considera a referida obra como o melhor Compêndio de História do Brasil até hoje publicado(...)que seja aprovado para uso dos estabelecimentos da instrução secundária da Província";²² a crítica de Capistrano de Abreu é arrasadora: "Até onde a temos lido, a História do Brasil do Dr. Matoso Maia não é má. Se não apresenta

¹⁹ PINHEIRO, J.C. Fernandes. Episodios da Historia Patria. Rio de Janeiro, Garnier, p.VIII.

²⁰ PINHEIRO. Op. cit. p. 196.

²¹ LACERDA, Dr. J. Maria de. Pequena historia do Brazil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira. Nova edição, completada até 1908 por Olavo Bilac. Rio de Janeiro, H. Garnier. 1909. A 1ª edição dessa obra data de 1887.

²² MAIA, Matoso. Lições de Historia do Brazil. 4ª edição. Rio de Janeiro, Livraria Classica de Alves & C., 1895, p. 3.

investigações novas, se não põe os fatos de modo original, é certo que leva vantagem a muitos compêndios do Imperial Colégio(...) Entretanto, aproveitável como é, o livro tem dois grandes defeitos. O primeiro é não mostrar estudo das fontes. Que um professor de história universal as não conheça, é desculpável, é mesmo justo: mas um professor de história particular – professor que rege a cadeira há anos, história que pouco mais abraça que três séculos – não nos parece que tenha a mesma desculpa."²³

Denuncia ao seu modo uma história eivada de erros, incorreções e equívocos. Respondendo a uma missiva do autor que lhe pede uma lista de correções, Capistrano responde: "O professor do Imperial Colégio aceita o oferecimento de uma errata para a segunda edição e pede-nos que a enviemos desde já. Sentimos não poder satisfazê-lo, por dois motivos. O primeiro é que temos muitas outras ocupações menos ingratas e mais urgentes. O segundo é que muito provavelmente ainda havemos de nos encontrar frente a frente, e reservamos para então o prazer um pouco malicioso de dar-lhe alguns quinaus".²⁴

Em que pese a importância de todos esses compêndios, foi a obra de Joaquim Manuel de Macedo, "*Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*", e "*Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*" que tornou-se paradigmática como modelo oficial da "boa" história pátria.

No ano de 1860 o Conselho de Instrução Pública aprovava o Compêndio de História do Brasil composto pelo Dr. Joaquim Manuel de Macedo para uso dos alunos do imperial Colégio de Pedro II onde é professor da referida matéria.

Em breve seria uma das obras mais indicadas.

Nossos melhores livros de História do Brasil, na interpretação de Pires de Almeida, "para a instrução primária são os de Estácio de Sá Menezes e de Lacerda(...). Para o ensino secundário temos as Lições de História do Brasil do Dr. Joaquim Manuel de Macedo, obra adotada pelo Conselho Superior de Instrução Pública, além da história de Mattoso Maia."²⁵

Em poucos anos, o prestigioso romancista, também estava consagrado como autor de obras didáticas. Os seus livros didáticos durante muitos anos seriam editados, adentrando inclusive o período republicano,

²³ ABREU, Capistrano de. Ensaios e estudos. 4 Série. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976, p. 131

²⁴ ABREU, Capistrano de. Op. Cit. 1976, p. 138.

²⁵ ALMEIDA, José Ricardo Pires de.

como é o caso de *"Lições de História do Brasil para instrução primária"*, que no início do século XX é complementada por Olavo Bilac e à partir de 1914 até 1922 passa pela revisão e atualização de Rocha Pombo.

Conclusões

No Brasil Império, onde a centralização político-administrativa era a norma, onde os "bons homens" continuavam dominando e mantendo o regime escravocrata, onde era necessário e vital a manutenção desse "status quo", mais do que nunca tornava-se necessário "ordenar, civilizar e instruir". Nessa tarefa os compêndios didáticos de história e o ensino da mesma deviam exercer um papel significativo.

A obra de Joaquim Manuel de Macedo, assim como a de Francisco Adolfo de Varnhagen marcaram de forma tão forte a nossa história que levam Capistrano de Abreu em correspondência com Rio Branco a manifestar-se: "Estou resolvido a escrever a História do Brasil(...). Parece-me que poderei dizer algumas coisas novas e pelo menos quebrar os quadros de ferro de Varnhagen que, introduzidos por Macedo no Colégio de Pedro II, ainda hoje são a base de nosso ensino".²⁶

Em que pese as críticas e contribuições de Capistrano de Abreu para a elaboração de uma outra história, uma história social e econômica do povo, sua vida e alimentação, seus tipos étnicos, as condições geográficas, o povoamento, os caminhos, as feiras, os escravos, seu comportamento e papel, a educação, os divertimentos, os costumes, as profissões, a posição da mulher, a vida urbana e rural. Não era a gente de ficção que andava em suas páginas, mas a gente real e concreta, que vivera e trabalhara. Ele dava, assim, carne e sangue à sua história e, como historiador, achava mais bela a verdade que a novela.²⁷

Seu contemporâneo e amigo José Veríssimo era concorde com essa realidade, "o ensino da história pátria, além de escassissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos. Limitam-se a uma enfadonha e estúpida nomenclatura de governadores, de

reis, de capitães-mor ou de fatos áridos de nenhum modo úteis ao ensino primário da história pátria".²⁸

Essa crítica ao ensino de História do Brasil, ocorre num momento em que como disciplina ela passa a desempenhar o papel de formadora da cidadania e da moral cívica. Está superada a fase de uma história ligada ao sagrado, impõe-se agora uma história laica onde cabe valorizar o "nacional". Os diversos compêndios analisados, destacam-se pelo tom apologético da história pátria. A valorização das coisas nossas, associado a um cientificismo de cunho positivista tornam a nossa história "a compreensão dos grandes fatos históricos, suas causas, resultados, relações, é mais importante do que a decoração material de algumas páginas do compêndio; exigirá que os alunos procurem libertar-se da repetição servil das palavras do livro".²⁹

Desse modo decretava-se o fim do domínio absoluto do velho professor "os compêndios", abrindo-se uma nova era de debates e discussões. Para quem sabe atingir o sonho de Capistrano de Abreu, e não sermos obrigados a ensinar "alunos ignorantes e desatentos".

²⁸ VERISSIMO, José. A Educação Nacional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 112.

²⁹ VERISSIMO, José. Op. cit. p. 114.

²⁶ ABREU, Capistrano de. Correspondência. INL, Rio de Janeiro, 1954, p. 130.

²⁷ ABREU, Capistrano de. Op. cit. p. XLIX.

A DIVULGAÇÃO E A ADOÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE ENSINO DA LEITURA NO RIO GRANDE DO SUL (1940-1970)

Eliane Peres¹
Thais Moreira Cezar²

Introdução

Em outro trabalho (Peres, 1999) afirmamos que o *Primeiro Livro de Leitura Quero Ler* (Branca Diva Pereira de Souza, POA, s/d) "provavelmente indica o momento de introdução do método global no Rio Grande do Sul para o ensino da leitura" (p. 101). Dizíamos, ainda, nesse estudo, que para confirmar tal afirmativa seriam necessárias outras pesquisas e análises mais aprofundadas. Essa constatação inicial, em forma de hipótese, foi uma das motivações para a proposição desta pesquisa denominada "*A divulgação e adoção do método global do ensino da leitura no Rio Grande do Sul*", que apresentamos aqui os primeiros resultados. A pesquisa foi desenvolvida com o apoio da FAPERGS (BRD) e faz parte de um projeto amplo denominado "*Cartilhas escolares - ideários, práticas pedagógicas e editoriais (MG/RS/MT, 1870-1980)*", desenvolvido em parceria entre UFMG, UFPel e UFMT³. O propósito desta pesquisa mais

¹ Professora da FaE/UFPel. Pesquisadora do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação). Coordenadora da pesquisa.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel. Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS.

³ Em Minas Gerais, o trabalho de pesquisa vem sendo desenvolvido por Francisca Izabel Pereira Maciel e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, ambas pesquisadoras CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da FAE/UFMG). Com larga tradição de pesquisa no campo da alfabetização, leitura e escrita o CEALE possui um rico acervo de cartilhas que está sendo exaustivamente trabalhado. Atualmente, também, o grupo mineiro realiza, no Arquivo Público do Estado, um levantamento dos pedidos feitos e das remessas de cartilhas recebidas pelas escolas de primeiras letras de Minas Gerais desde o final do XIX.

ampla é analisar propostas de alfabetização, projetos editoriais, métodos de ensino da leitura e escrita, cartilhas produzidas, colocadas em circulação e utilizadas nestes três Estados brasileiros. Com essa pesquisa pretende-se, também, colaborar para a consolidação da investigação da alfabetização em uma perspectiva histórica, cujas pesquisas, pode-se dizer, estão despontando no Brasil nas últimas décadas⁴. Nesse sentido, nossos objetivos têm sido: realizar estudos comparados no campo do impresso e da circulação de materiais de alfabetização e de ideários pedagógicos; construir um conjunto de categorias que permitam compreender aspectos pedagógicos, históricos e editoriais de cartilhas; produzir um catálogo com especificidades dos

No Mato Grosso, estão à frente da pesquisa três professoras do NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação da UFMT - Campus Rondonópolis), Cancionila Janzkovski Cardoso, Lázara Nanci de Barros Amâncio e Neusa Neves da Silva. Nesse grupo de pesquisa, a análise contempla os seguintes eixos: a) circulação de cartilhas e seus pressupostos teórico-metodológicos; b) levantamento de outros materiais (manuscritos e/ou impressos) relacionados ao ensino da leitura e escrita; c) políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e escrita; d) memórias de professoras-alfabetizadoras.

Em Pelotas (RS), a pesquisa tem sido desenvolvida por Eliane Peres e conta com a colaboração de Elomar Tambara, ambos vinculados ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, da FaE/UFPel). No caso do Rio Grande do Sul, a pesquisa desenvolve-se em torno de três eixos principais de análise: a) os pressupostos do ensino da leitura e da escrita em diferentes momentos da história da escola primária gaúcha; b) estratégias de divulgação de métodos e propostas de alfabetização no Estado; c) memórias e trajetórias de professoras-alfabetizadoras.

⁴ Destacam-se os seguintes trabalhos desenvolvidos nesta área: DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 75, nov. 1990; CARVALHO, Sílvia Aparecida dos Santos. O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920). São Paulo, PUC, 1998. (Dissertação de Mestrado); AMÂNCIO, Lázara Nanci. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso. Contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XIX*. UNESP, Marília, 2000. (Tese de doutorado); MORTATTI, Maria do Rosário, *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000; MACIEL, Francisca I. P. Alfabetização em Minas Gerais: Adesão e resistência ao Método Global. *Lições de Minas*. SEC, 2000. MACIEL, Francisca I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. FAE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado). MACIEL, Francisca I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da Educação*. Vol. 6. N. 11, Pelotas: ASPHE/UFPel, abril, 2002; TRINDADE, Iole M. F. A adoção da Cartilha Maternal na instrução pública gaúcha. *História da Educação*. Vol. 6. N. 12, Pelotas: ASPHE/UFPel, set. 2002.

impressos mais representativos de determinada época e/ou aprofundar o estudo de cartilhas que tiveram maior circulação e influência pedagógica nos diferentes Estados; identificar os pressupostos metodológicos com que operam os autores das cartilhas; identificar as concepções de leitura e escrita explicitadas na metodologia; estabelecer as relações dessas concepções com o contexto histórico em que emergem e com os paradigmas científico-pedagógicos que orientam a produção de cartilhas; constituir um conjunto de fontes documentais para a compreensão da política de alfabetização e do livro didático "cartilha", no período em questão; contribuir com os recentes estudos sobre a "história da alfabetização".

As instituições e os veículos de divulgação do método global no Rio Grande do Sul: primeiras considerações

Pelo fato de Branca Diva Pereira, Olga Acauan, Odila Barros Xavier, professoras da Escola Normal de Porto Alegre – posterior Instituto de Educação –, terem produzido cartilhas fundamentadas em métodos analíticos partíamos da hipótese que tal Escola poderia ter tido um papel importante na difusão do método global no Rio Grande do Sul. Partimos, assim, em busca de dados nos arquivos da Escola. Paralelamente a isso tentávamos localizar cartilhas produzidas no Estado cuja fundamentação fosse o método global. Identificamos até o momento e estamos analisando seis cartilhas produzidas e/ou que circularam no Rio Grande do Sul que propõem o método global. São elas: *Quero Ler; Cartilha de Zé Toquinho; Lalau, Lili e o Lobo; As férias com vovô; Marcelo, Vera e Faísca; e Sarita e seus amiguinhos*⁵.

Os primeiros dados da pesquisa revelam que se pode indicar pelo menos três instituições/agentes que atuaram na divulgação do método

⁵ Temos conhecimento de pelo menos mais uma cartilha produzida no RS cuja proposta baseia-se no método global: *Ler é bom*. Até o momento não conseguimos, contudo, exemplar desse livro. É preciso dizer, também, que *O livro da Lili*, de Anita Fonseca, e *Os três porquinhos*, da coleção *As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta, tiveram uma ampla circulação no Estado. Estamos, contudo, trabalhando com a idéia de produção na perspectiva de cartilhas que tenham sido produzidas por autores gaúchos e/ou publicadas por editoras do Rio Grande do Sul.

global no Rio Grande do Sul: a Escola Normal de Porto Alegre⁶, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

Na busca de dados no arquivo da Escola Normal de Porto Alegre encontramos repetidas referências ao trabalho de pelo menos duas professoras cujos dados nos indicam que foram divulgadoras do método global de ensino da leitura: Olga Acauan e Odila Barros Xavier (Relatórios da Congregação de Professores do Instituto de Educação Flores da Cunha, 1945-1969).

A professora Olga Acauan (1895-1986) concluiu o Curso Complementar na Escola Complementar de Porto Alegre em 1913, "com distinção", especializou-se no Ensino Fundamental e em Alfabetização em Montevidéu e, também, estagiou no Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais. Sua vida acadêmica se desenvolveu com um grande número de atividades no campo educacional. Dentre estas atividades está a adaptação, juntamente com Branca Diva Pereira de Souza, da cartilha *Queres Ler?*, no final dos anos 20, que teve ampla circulação no Estado. Tal obra é uma adaptação da cartilha "Quieres Leer?", do professor uruguaio José Henrique Figueira⁷.

Olga Acauan trabalhou em defesa do ensino globalizado e isso pode ser mais claramente percebido por suas atividades desenvolvidas na Escola Normal de Porto Alegre. Exemplo disso são os PLANOS DE LIÇÕES, organizados e executados pelas alunas do Curso de Aperfeiçoamento da então Escola Normal, sob a orientação de Olga Acauan, que era professora da disciplina de Prática Profissional. Esses PLANOS foram publicados na *Enciclopédia Brasileira de Educação*, em 1932. Os PLANOS DE LIÇÕES propostos e colocados em prática nas classes experimentais da Escola baseavam-se na proposta pedagógica de Decroly – os centros de interesse. Segundo Francisca Maciel (2001), "pode-se dizer que o artigo 'Queres

⁶Possivelmente não é apenas a Escola Normal de Porto Alegre que trabalhou nesse sentido – embora aqui neste texto serão considerados apenas o trabalho e as professoras vinculadas a essa instituição especificamente -, mas também outras escolas de formação de professores existentes no Estado gaúcho. Há outro trabalho de pesquisa em andamento, da aluna do Curso de Mestrado em Educação, Gilceane Caetano Porto, que analisa o papel do Instituto de Educação de Pelotas na difusão do método global na Região Sul do Estado. Ver o texto nesses Anais.

⁷Sobre a cartilha *Queres Ler?*, adaptada por Olga Acauan e Branca Diva Pereira do original *Quieres Leer?*, do uruguaio José Henrique Figueira, ver o trabalho de PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: *Queres Ler? E Quero Ler? História da Educação*. ASPHE, v. 3, n. 6, outubro de 1999.

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" (p. 114). Diz ainda Maciel que "considerar Decroly como o grande mentor do método global não implica falta de reconhecimento aos trabalhos anteriores" (p. 113). Nesse sentido relacionar o nome de Olga Acauan com a divulgação do método global do ensino de leitura parece pertinente.

Outro nome que pode ser citado nesse caso é o de Odila Barros Xavier, professora do curso primário da Escola Normal da capital do Estado, e autora da *Cartilha de Zé Toquinho*, cuja proposta enquadra-se no método global. Odila Barros Xavier foi, também, aluna de Olga Acauan no Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal em Porto Alegre. Na apresentação dessa cartilha, Olga Barros Xavier afirma que não era seu intuito escrever tal material – resultado de seu trabalho nas aulas do primeiro ano do Curso de Aplicação da Escola Normal de Porto Alegre – mas diz a autora: "cedemos afinal ante pedidos e razões que se impuseram" (p. 7), revelando que havia um certo reconhecimento de seu trabalho no campo do ensino da leitura com o método global.

Além destas duas professoras vinculadas à Escola Normal de Porto Alegre é preciso mencionar, ainda, o trabalho que desenvolveu a professora Anadyr Coelho. Sua contribuição principal, nesse caso, foi a tradução do livro "Como se Ensina a Leitura", de Mary E. Pannel e Alice M. Cusack. Segundo Maciel (2001), o livro "Como se Ensina a Leitura", foi "a primeira tradução para o português de obra estrangeira, em um momento em que a maioria dos livros sobre a psicologia e a pedagogia da leitura se encontrava em sua língua de origem inglês ou francês" (pág. 56).

Outro fator que comprova a importância deste livro está presente no trabalho realizado por Lúcia Casasanta, como afirma Maciel, durante quatro décadas, que adotou esta obra como referência de seu trabalho, sendo considerado "um clássico de sua biblioteca", mais que isso, o "livro-bíblia" da professora Lúcia (Maciel, p. 53). Lúcia Casasanta (1908-1989) foi, como indica o trabalho desenvolvido por Maciel (2001), a grande divulgadora do método global em Minas Gerais. Realizou um importante trabalho na Escola de Aperfeiçoamento e desse trabalho decorreu a publicação de um dos mais importantes e conhecidos livros para o ensino da leitura pelo método global: *O livro da Lili*, de autoria de Anita Fonseca que foi aluna de Lúcia e apresentou a primeira versão do livro na disciplina de Metodologia da Linguagem, como exigência de um trabalho solicitado pela então professora da referida disciplina, Lúcia Casasanta. A própria professora Lúcia foi autora de um pré-livro denominado *Os três porquinhos* que foi

também um sucesso editorial não só em Minas Gerais com em muitos outros Estados brasileiros, como é o caso do Rio Grande do Sul.

Pela importância que teve o livro "Como se ensina a leitura" no contexto das propostas de ensino global da leitura algumas considerações desta obra merecem ser feitas. Há, inicialmente, em "Como se ensina a leitura", a afirmativa das autoras de que a fonte inspiradora da obra é o *movimento educacional moderno* e que o objetivo é expor os princípios psicológicos que envolvem a leitura. No prefácio, ainda, as autoras dizem que esperam que o livro:

(...) seja útil tanto ao professor da cidade, como ao do campo, tanto ao inspetor escolar, como ao professor de escola normal, tanto à mãe que deseje auxiliar em casa, os seus pequenos, como a todo aquele que pretenda aumentar sua eficiência na mesma [na leitura] (...) (p. 6).

A obra é dividida em quatro partes, com treze capítulos. A primeira parte constitui-se de dois capítulos de ordem mais geral que discutem a leitura eficiente, a sua importância na vida de adultos e crianças, e como atingir esta leitura eficiente. A parte dois - a mais extensa - é composta de cinco capítulos. As autoras discutem os *Métodos e processos que podem auxiliar a criança a ler com eficiência*, abordando basicamente o estímulo e a capacidade para ler, a importância do domínio das dificuldades mecânicas e da velocidade na leitura e os instrumentos de leitura. A parte três, intitulada *Leitura Oral e Leitura Silenciosa*, é constituída de três capítulos, nos quais as autoras fazem uma veemente defesa da leitura silenciosa em detrimento da leitura oral. A quantidade de páginas destinada a cada uma das temáticas já é reveladora da posição das autoras. O primeiro capítulo desta parte, que trata da leitura silenciosa, tem trinta e cinco páginas, e o segundo capítulo, sobre a leitura oral, apenas onze páginas. A última parte do manual é dedicada, em três capítulos, à apresentação de sugestões e de planos de aula por ano de escolaridade.

Nesta obra, as autoras consideram que a leitura

(...) constitui o meio mais eficaz e acessível de que podemos lançar mão para saciar o desejo de conhecer, aumentar a eficiência técnica, proporcionar-nos prazer, satisfazer aspirações irrealizáveis, chegar a uma compreensão mais profunda da vida e buscar ideais e padrões para orientação de conduta (p. 91).

Dizem, porém, que estas finalidades são alcançadas somente com o emprego de um tipo de leitura: a leitura silenciosa, que "é parte integrante

da experiência universal diária" (p. 91). Neste sentido, advogam a necessidade de a escola dedicar maior tempo à leitura silenciosa do que à leitura oral. Ou seja, argumentam que a leitura silenciosa é o tipo mais adequado a ser desenvolvido na escola primária. Os argumentos *determinados cientificamente* são de que a leitura silenciosa: 1) exercita no tipo de leitura mais usado na vida; 2) economiza tempo e esforço visual e vocal; 3) auxilia a compreensão; 4) oportuniza a liberdade de escolha; 5) permite a cada um o desenvolvimento da velocidade na leitura; 6) exercita no tipo de leitura mais necessário ao estudo das outras disciplinas (p. 92). A leitura silenciosa estaria, assim, em consonância com as novas demandas sociais da vida moderna, atenderia às necessidades da aquisição mais rápida de novos conhecimentos e, ainda, era considerada uma leitura mais econômica, eficaz, onde o próprio leitor impunha seu ritmo de ler.

As autoras estabelecem, também, a relação entre compreensão e leitura silenciosa. A *boa leitura* - o que parece uma coisa óbvia - é aquela em que o leitor compreendeu o que leu. Para as autoras, isto seria atingido pela leitura silenciosa com a posterior verificação da professora através de exercícios apropriados para este fim. Novamente a idéia de que somente a leitura silenciosa promoveria uma leitura inteligente.

Outros pontos que as autoras abordam sobre a temática *leitura silenciosa x leitura oral*: a leitura silenciosa ou oral depende do estilo de leitura; os hábitos, as habilidades e as atitudes diferentes a serem desenvolvidas na leitura oral e na leitura silenciosa; a precedência da leitura pelas experiências sociais; a relação da leitura com a maturidade, a capacidade, os interesses e a motivação das crianças.

No item *Material para leitura silenciosa*, Pennel e Cusack consideram apropriados os materiais informativos: jornais, revistas, compêndios de história, geografia, estudos da natureza, higiene e outras disciplinas (p. 94). Já ao referirem-se à leitura oral, orientam no sentido de que "não é todo tipo de material que conduz por si mesmo a uma boa leitura oral" (p. 128). Dizem as autoras que "assuntos emocionantes, trechos excitantes, patéticos, dramáticos, humorísticos, descritivos, poéticos ou diálogos, fornecem excelente material para leitura em voz alta. Estes, pois, e não assuntos de feição informativa, devem ser preferidos para treino na leitura oral" (p. 128).

As autoras consideram fundamental o *conhecimento científico* do processo de leitura por parte do professor. Em função disto, ocupam boa parte do capítulo *Leitura oral e Leitura silenciosa* com a apresentação do *Desenvolvimento da lição*, que são passos detalhados para a condução de uma boa aula de leitura: preparação, motivação, leitura, comentário e aplicação.

Outros aspectos poderiam ser apresentados e comentados em relação a essa obra. O registro mais considerável, todavia, refere-se a importância que tal livro teve no trabalho de professoras que adotaram o método global de ensino da leitura. Odila Barros Xavier, na apresentação de *A cartilha de Zé-Toquinho* afirma: "na obra 'Como se ensina a leitura', de Mary E. Pennel e Alice M. Cusack, traduzida pela professora Anadyr Coelho, encontrarão as colegas todos os esclarecimentos que porventura possam necessitar. A referida obra merece, por seu valor, ser estudada, aplicada e divulgada" (p. 8).

Se o trabalho desenvolvido na Escola Normal de Porto Alegre teve um papel importante na difusão do método global de ensino da leitura, o mesmo pode-se dizer em relação ao CPOE. Criado em 1943 junto à Secretaria de Educação e Cultura, o CPOE tinha como função principal a "realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar" (Decreto, 794 de 17/06/1943). Eram atribuições do CPOE, ainda, segundo o Decreto 794 de 1943, elaborar medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. Isso deveria se efetivar através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, da indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos.

Considerando as atribuições do CPOE, é possível dizer que tal Centro procurou organizar e controlar o processo escolar da sua fase inicial à fase final, já que previa, em primeiro lugar, as determinações em relação à organização das classes; em segundo lugar, a orientação do ensino (que supõe questões relacionadas ao *quê* e *como* ensinar) e, por fim, o controle do rendimento escolar (com a implantação do sistema de *provas objetivas* para todas as escolas gaúchas estaduais). Para isso, o CPOE mantinha uma Seção de Orientação do Ensino - subdividida em educação pré-primária, primária, especial, supletiva, rural e normal - uma Seção de Provas Escolares, uma Seção de Pesquisas, além de uma Biblioteca Pedagógica para professores/as.

O CPOE centralizou todas as decisões em relação ao ensino primário, supletivo e normal. De um órgão com fins de pesquisas e de estudos o Centro assumiu, também, as funções normativas de toda a rede pública estadual de ensino (por extensão, das redes municipal e particular). O Centro tinha por finalidade "a direção, a orientação técnica e a execução

das experimentações necessárias ao aperfeiçoamento dos sistemas e métodos de ensino e das mensurações objetivas do seu rendimento" (Decreto nº 1.399, 25/03/1947). A centralização no processo de elaboração, de distribuição e de revisão das provas objetivas - amplamente conhecidas como *provas prontas* - foi uma das atividades mais marcantes do Centro entre as professoras gaúchas.

Assumindo o caráter dual de ser um Centro de pesquisas no campo educacional e de um órgão técnico-normativo, consultivo, diretivo e orientador das atividades didático-pedagógicas, o intuito das *técnicas educacionais* que atuaram no CPOE foi o de afastar a educação sulina de um "empirismo desorientado" (Roberto Moreira, 1955, p. 50). Ao longo de sua existência, o CPOE procurou demarcar seu campo de ação e atuação como sendo de caráter eminentemente científico. Nesse contexto, a questão do ensino da Linguagem foi amplamente debatida e recolocada em "novos" termos. Os métodos de ensino da leitura e da escrita, bem como recomendações e orientações sobre o uso de cartilhas e livros de leitura são recorrentes nos comunicados do CPOE. Encontra-se, na década de 50, a divulgação e a recomendação do uso do método global de ensino da leitura como o mais adequado às classes do primeiro ano escolar.

A publicação de relações de livros indicados para uso nas escolas primárias era uma prática comum do CPOE. A título de exemplo apresentamos aqui as relações das cartilhas indicadas referentes aos anos de 1950 e 1953 que revelam o predomínio do método global na orientação do CPOE:

CARTILHAS INDICADAS PARA O 1º ANO PELO CPOE - 1950

| Título | Processo | Autor | Editora |
|---------------------------|-----------|----------------------|-------------------|
| O livro de Lili | Contos | Fonseca, Anita | |
| Lalau, Lili e o lobo | Contos | Grisi, Rafael | Editora do Brasil |
| Meu novo amigo | Palavras | Rialva, Rita de | Briguiet |
| Ler é bom | Sentenças | Zanini, Alda F. | Globo |
| Cartilha do Vivi e Vavá | | Rabelo, Célia | Ed. Nacional |
| Cartilha das crianças | Contos | Rocha, Clari G. | Melhoramentos |
| Ler e brincar | Contos | Silveira, Juraci | Ed. A noite |
| O bom colegial | Sentenças | Freitas, Altina R. | Francisco Alves |
| Cartilha Sodré | Sentenças | Sodré, B. Sthal | Ed. Nacional |
| Meu livrinho | Contos | Mendroni, Helena | Melhoramentos |
| Diana e Dudú | Contos | Ferreira, A. | Francisco Alves |
| A cartilha do Zé Toquinho | | Xavier, Odila Barros | Globo |

Fonte: CPOE, Ofício Circular nº 246, 05/08/1950 (Acervo CEIHE).

CARTILHAS INDICADAS PARA O 1º ANO PELO CPOE – 1953

| Título | Autor | Editora |
|---------------------------|--------------------------------------|--------------------|
| Sarita e seus amiguinhos | Thofehrn, Cecy e Szechir, Jandira C. | Ed. do Brasil S.A. |
| Lalau, Lili e o lobo | Grisi, Rafael | Ed. do Brasil S.A. |
| O livro de Lili | Fonseca, Anita | Francisco Alves |
| Ler e Brincar | Silveira, Juraci | Edit. Noite |
| A cartilha do Zé Toquinho | Xavier, Odila Barros | Ed. Globo |

Fonte: CPOE, Relação de livros indicados, 1953 (Acervo CEIHE).

Esses dois exemplos, articulados aos comunicados do CPOE sobre métodos de ensino da leitura enviados às escolas, nos permitem uma primeira afirmativa da importância deste Centro na difusão do método global de leitura. Nesse sentido, merece destaque o comunicado nº 07, de 1º/12/1954. Contendo oito páginas, esse comunicado detalha os métodos de ensino de leitura fazendo uma divisão entre global – subdividindo-o, por sua vez, em *processos* de contos, sentenças e palavras – e sintético – apresentando também subdivisões: *processos* alfabético, fonético, silabação. Há, também, muitos gráficos nesse comunicado que se propõem a sintetizar as principais idéias sobre métodos de ensino de leitura. Um deles – de uma página inteira – apresenta a seqüência do trabalho com o método global no processo de sentença. No topo do gráfico está a inscrição: *Ensino de leitura*, seguido do quadro com a denominação *Método Global*, depois a frase *Processo: sentença. O ensino parte da sentença*. Então a seqüência do que seriam os "passos" de um trabalho com método global/sentença: 1. *Motivação*; 2. *Apresentação do cartaz com a frase em letra de imprensa*; 3. *Exercícios de identificação*; 4. *Apresentação da frase no quadro-negro em letra manuscrita*; 5. *Exercícios de identificação e reconhecimento*; 6. *Cópia da frase pelas crianças*; 7. *Divisão da frase em palavras*; 8. *Exercícios de identificação e reconhecimento das palavras*; 9. *Escrita das palavras*; 10. *Divisão das palavras em sílabas e sons*; 11. *Exercícios de composição de novas palavras*.

Por fim chama a atenção a advertência contida no comunicado nº 07 do CPOE que diz o seguinte: "... o que não se pode e não se deve admitir é o que muito comumente se ouve dizer: 'Método da Lili', 'Método da Sarita'. Os livros cujos personagens centrais são Lili e Sarita, não constituem métodos de ensino; adotam, sim, o processo de contos ou o método de contos" (p. 4). De alguma forma isso revela que as professoras tinham uma certa "familiaridade" com a Lili e a Sarita, ou melhor dizendo, com o método global de contos.

Lili e Sarita: um parentesco muito próximo?

Pode-se dizer que o Rio Grande do Sul, de alguma forma, alcança seu ápice na divulgação do método global com a circulação de *O Livro da Lili*. As lições de Lili estão na memória de muitas professoras/es e alunas/os gaúchas/os: "Ah! Eu me lembro até hoje, a primeira lição nunca esqueci, era assim: *Olhem para mim / Eu me chamo Lili / Eu comi muito doce / Vocês gostam de doce? / Eu gosto de doce!*". Doce é a lembrança de D. Nair, 71 anos, professora aposentada, entrevistada em 1999, que recorda cheia de saudades seu tempo de docência. Lili faz parte dessas reminiscências...

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 a orientação de Lúcia Casasanta e que teve em *O livro da Lili*, de Anita Fonseca seu maior sucesso editorial.

Ao comparar essas duas obras pode-se dizer que "Lili e Sarita tem um parentesco muito próximo". Ambas propõem o método global em suas cinco fases – conto, sentencição, porção de sentido, palavra e fase da sílaba – apresentando uma menina como personagem principal que tem muitas características semelhantes.

Sarita e seus amiguinhos é de autoria de Cecy Cordeiro Thofehrn e Jandira Cárdis Szechir, ambas orientadoras do CPOE. O exemplar que possuímos é de 1957, na sua 26ª edição, publicado pela Editora do Brasil. Na folha de rosto as autoras estão identificadas com sua vinculação institucional: *Orientadoras de Educação Primária do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação*, e aparece a seguinte nota: "Esta cartilha consta da relação de livros indicados para as escolas primárias, pelo Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais, da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul". Tal chancela certamente conferia legitimidade a proposta ali veiculada.

A cartilha *Sarita e seus amiguinhos* é composta por doze lições (distribuídas em 126 páginas): 1. *Sarita [Vejam a Sarita / Sarita é uma menina / Como é bonita a menina!]*; 2. *Bibi*; 3. *A boneca de Sarita*; 4. *A casa de Sarita*; 5. *O cachorrinho*; 6. *O gatinho de Sarita*; 7. *O ratinho assustado*; 8. *O papagaio*; 9. *O irmãozinho de Sarita*; 10. *O batalhão*; 11. *Dona Helena*; 12. *O aniversário de Sarita*. No final há o *vocabulário usado nas lições básicas, sons que compõem as palavras, instruções para uso da cartilha* (uma manual para o professor, no qual é detalhado o método global em todas as suas fases) e *sugestões de como usar as atividades complementares*.

Cada lição traz uma ilustração e o título (conforme está no índice), abaixo estão as sentenças a serem trabalhadas, primeiro com letras de forma, a seguir com letras cursivas, ambos apresentam a mesma sentença. A primeira gravura já vem colorida e a segunda para a própria criança colorir. Acompanhando as lições estão as atividades complementares sugeridas na cartilha, como por exemplo: destacar sentenças para composição e recomposição do conto, leituras suplementares, quadrinhas para memorizar, jogos de sentenças, etc. Nas instruções para o uso da cartilha, como foi dito, as autoras abordam todas as fases do método global, com notas de rodapé aos professores e algumas sugestões de atividades.

Considerações Finais

Os primeiros resultados da investigação nos permitem afirmar que tanto o CPOE quanto a Escola Normal de Porto Alegre foram instituições importantes na difusão do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul. A Revista do Ensino foi, igualmente, um veículo de divulgação dessa proposta. Estamos em fase de catalogação de todos os artigos que tratam do ensino da leitura e da escrita neste periódico. Podemos adiantar, contudo, que há várias referências ao método global de contos e sugestões e orientações para o uso de cartilhas/pré-livros nesta perspectiva.

Os dados mostram, também, uma produção local, especialmente nos anos 40 e 50 do século passado, de cartilhas cuja proposta embasava-se no método global.

Em se tratando de método global merece especial atenção, no caso do Rio Grande do Sul, a cartilha *Sarita e seus amiguinhos*, pela sua natureza e similaridade com *O livro de Lili*. Desenvolver um estudo específico para entender mais e melhor a vinculação das autoras dessa cartilha com Minas Gerais será nossa próxima meta específica.

No andamento da pesquisa será preciso, ainda, entre outras coisas, analisar com atenção as cartilhas localizadas, localizar ainda outras que foram produzidas e/ou circularam no Estado, efetuar uma análise mais precisa desse material, identificar melhor as/os autores de tais cartilhas, as vinculações institucionais, os usos desse material em sala de aula, etc.

Uma outra questão que parece merecer destaque é a relação entre professoras gaúchas e mineiras. Como e em que medida o trabalho desenvolvido em Minas Gerais – epicentro das reflexões e da produção de materiais sobre o método global, especialmente em função do trabalho de

Lúcia Casasanta e suas "seguidoras" na Escola de Aperfeiçoamento – influenciou de um modo geral as professoras sul-rio-grandenses. A continuidade da pesquisa indicará outras questões para análises nesse sentido.

Referências Bibliográficas

KEMP, Emílio (org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação*. Porto Alegre: Editora Globo, 1932.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos*. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. BH: UFMG, 2001 (Tese de doutorado).

PENNEL, Mary e CUSAK, Alice M. *Como se ensina a leitura*. Porto Alegre: Edições Globo, 1935. (Tradução Anadyr Coelho).

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? E Quero Ler?. *História da Educação*. ASPHE, v. 3, n. 6, outubro de 1999.

A LEITURA ESCOLAR COMO CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA: O CASO NA LENDA DO NEGRINHO DO PASTOREIO (1857-1906)

Elomar Tambara¹

Este "trabalho" é resultado parcial da investigação realizada no Projeto de Pesquisa "Repertório de Manuais Escolares na Escola Elementar no Brasil, no Século XIX", desenvolvida no âmbito do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação), vinculado à Universidade Federal de Pelotas.

As fontes para a compreensão do processo de constituição de estruturas ideológicas no âmbito do cotidiano escolar são variadas e inúmeras. Os livros-textos, os manuais escolares, os discursos em formaturas, as fotografias e outras impressões iconográficas, os catecismos, entre outros "artefatos" impregnados/impregnadores de ideologia que circulam nas redes de ensino refletem os diversos momentos deste processo.

Sob certo prisma, é possível identificar as mudanças, transformações, metamorfoses que as diversas concepções de mundo sofreram a partir das leituras escolares. Sem sombra de dúvida, há um processo em desenvolvimento no cotidiano da sala de aula concatenando escola/sociedade direcionado à construção da memória e da manutenção da ideologia dominante.

Nesta comunicação vamos analisar o processo de metamorfose de uma das lendas mais conhecidas e usadas em sala de aula no Rio Grande do Sul: *A lenda do Negrinho do Pastoreio*.

O primeiro aspecto que precisa ser evidenciado é que lenda é narrativa que se conta e que se escreve. E neste sentido, constitui registro de tipos e arquétipos que assumem um evidente papel de indicador do processo de hegemonização de determinados paradigmas sociais.

"Os símbolos, valores combinatórios definidos por suas virtualidades, são, de fato constitutivos de todas as relações sociais que não podem manter-se senão graças à instauração

¹ Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da FaE/UFPel. Pesquisador do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

de um sistema de referência comum" (AKOUN, 1983, p. 395).

Estruturas narrativas, mormente aquelas transmitidas por tradição oral, vinculam-se com facilidade às estratégias das frações de classe da classe dominante no sentido de plasmar processos hegemônicos de dominação ideológica. Estas narrações tradicionais significam algo mais do que a expressão literária de um povo. Assim, muitas vezes, podem revelar formas específicas de modos de viver e de conceber as relações sociais e das transformações por que passam. Um exemplo são as diferentes versões da fábula "A cigarra e a formiga" de La Fontaine.

As lendas, segundo HERSKOVITS, "atuam não somente como valioso instrumento educativo, senão que são igualmente úteis para manter um sentido da unidade e do valor do grupo" (1952, p. 45).

O objetivo desta investigação é identificar o processo de metamorfose por que passou a lenda do negrinho do pastoreio e, particularmente, compreender as transformações, agregações, mutações, obliterações dos motivos constitutivos da estrutura literário-narrativa da lenda.

Em verdade, vamos nos restringir aos registros publicados, e que constituem fontes objetivas, da interpretação e re-interpretação que alguns autores registraram em determinada época. Neste sentido, pressupõe-se que estes relatos, historicamente situados, tenderiam a representar o espectro sócio-cultural e ideológico destes períodos históricos.

Vamos nos circunscrever às manifestações direta ou indiretamente vinculadas ao Rio Grande do Sul. A associação da lenda do Negrinho do Pastoreio como uma manifestação tipicamente sul-rio-grandense tanto tem merecido a aquiescência de muitos estudiosos como também tem recebido contestações².

Agregam-se a esta polêmica, posições platinas que reivindicam para outras plagas o lócus sob o qual se originou a lenda do Negrinho do Pastoreio. A rigor, dois autores têm registrado esta manifestação: Javier Freyre no Uruguai³ e Juan Ambrosetti na Argentina.

² Entendem que a lenda é "genuinamente" Sul-Rio-Grandense, entre outros estudiosos, Alcides Maia, Donatello Grieco, Augusto Meyer, Roque Callage. De outro lado, contestam de uma forma ou outra, Câmara Cascudo, Euclides da Cunha, Basílio de Magalhães, Barbosa Rodrigues

³ A versão de Javier Freyre, publicada em 1890 no Almanaque Peuser encontra-se em MEYER, 1951, p. 123.

Uma outra versão é a seguinte:

Mas, em relação a esta controvérsia e, mesmo a outras, que fazem parte do estado da arte da compreensão que hoje se tem desta lenda, passaremos ao largo. Nos restringiremos a identificar algumas transformações da lenda tentando mostrar as conotações que as respectivas mudanças tiveram com a realidade sócio-ideológica da época em que ocorreram.

Para tanto, faremos este trajeto a partir de alguns registros pontuais. Iniciamos com o primeiro que conhecemos, que é o de Antonio Maria do Amaral Ribeiro, em 1857. Seguindo com a análise das versões de Alfredo Varela, em 1897; de João Simões Lopes Neto, em 1906⁴; João Cezimbra Jacques, em 1912; Roque Callage, em 1914; (...) vindo até o dias atuais.

Esta tipologia difere de algumas outras "cronologias", que acrescentam algumas outras versões, consideradas importantes, como a de Alberto Coelho da Cunha, em 1872, equivocadamente considerado o

El negrito del pastoreo

Cuenta el folklore uruguayo que a la hora de la siesta, cuando el campo se duerme bajo el sol, anda cabalgando sobre un bayo brioso, un jinete oscuro como la noche. Si alguien se lo topa, verá que es un muchachito negro, casi un niño, que sale a buscar algún animal perdido o cosas extraviadas, que un paisano creyente del fantasma le ha solicitado, mientras encendía su vela.

És una aparición querida y respetada desde su muerte, allá por la época en que los esclavos aún existían en la otra margen del Plata.

Según relata la leyenda, un negrito esclavo, buen jinete, debía montar en una carrera de caballos un bayo propiedad en su amo.

La carrera se largó. Los caballos avanzaron al galope largo. El hombre, bien vestido y expectante, observaba la competencia. Su animal debía ganar.

Cuando vio que se rezagaba, la cólera se fue apoderando de él.

Finalmente, la cabalgadura y su jinete llegaron contritos y tarde a la meta.

La furia tiñó los ojos y el alma del dueño, y el castigo cruel cayó sobre el desamparado negrito perdedor.

Durante días y días lo dejó sin alimento. Las fuerzas abandonaban al muchachito y la desesperación y el hambre eran sus únicas compañías. Hasta que, hecho un montón de piel y huesos, murió en la soledad.

Para esconder los pobres restos, el asesino los metió en un homiguero. Así nadie sabría el delito cometido.

Pero el Negrito del pastoreo salió de la tierra que lo cobijara, para mostrar-se durante siestas silenciosas cabalgando su bayo.

El fantasma del negrito ya no esclavo y ayuda a los que confían en él le prenden una vela.

⁴ Para efeito desta comunicação nossa análise irá somente até a versão de J. Simões Lopes Neto.

primeiro registro da Lenda⁵, como a de Apolinário José Gomes Porto Alegre, em 1875, também por muitos estudiosos considerada o primeiro registro da lenda⁶, e a de Darcy Pereira Azambuja, 1928.

Quanto a Alberto Coelho da Cunha, este apenas consigna a existência da mesma, sem, contudo, apresentar a estrutura da lenda. Apolinário Porto Alegre e Darcy Pereira Azambuja, a rigor, restringem-se a ter a lenda do Negrinho do Pastoreio como pano de fundo de suas narrativas. A rigor, nenhum destes registros, permitem uma análise mais acurada da metamorfose dos elementos constitutivos da lenda.

Este trabalho limitar-se-á à investigação das estruturas básicas da lenda, e de modo especial, das transformações que a mesma passou a apresentar no decorrer das décadas. Temos como hipótese fundamental que estas mutações muito mais do que representar a fertilidade literária ou estilística dos autores que a formataram, representam as transformações por que passou a sociedade Sul-rio-grandense. Destarte, não se pretende fazer juízos de valor sobre o grau de consciência destes autores no sentido da percepção de seus papéis históricos, salvo o de registrar o papel da lenda em termos de formação social.

Esta empreitada tem início com o registro efetuado por Antonio Maria do Amaral Ribeiro, em 1857. Embora tenha-na registrado em Portugal, sua manifestação parte de Porto Alegre e faz, inclusive, o registro com uma perspectiva irônico-zombeteira típica de um posicionamento alheio à realidade cotidiana da província. O autor assim relatou a lenda:

"Lenda do Rio Grande – Há entre a plebe da Província do Rio Grande do Sul uma superstição, que tem tanto de absurda quanto de ridícula e exótica. Amiudadas vezes se vê a deshoras d'uma noute escura, junto do monturo, no canto do cerrado d'um quintal, em logares pouco freqüentados e destinados a immundícies, um côto de vela de cebo, acceso e fíncado no chão. Que significará isto? Será um fanal, que alguma nova *Hero* tenha accendido para servir guia ao seu extremoso *Leandro*, com receio que elle naufrague n'esse *Hellesponto*? Não: é o cumprimento d'um voto, que nas horas de suas atribulações fez a mãe *Catharina* ou o pai José para amansar seu senhor, recorrendo para isso ao *Crioulinho*

⁵ Veja BORGES, Luís. História da pesquisa simoniana e atualização bibliográfica sobre João Simões Lopes Neto in História, Resistência e Projeto em Simões Lopes Neto. Porto Alegre, WS editor, 2001

⁶ Veja CESAR, Guilhermino. Notícia do Rio Grande – Literatura. Porto Alegre, IEL/Editora da Universidade da UFRGS, 1994

do Pastoreio! E quem era esse *Crioulinho do Pastoreio?* Perguntau à tia Andreza e ouvirei maravilhas d'este Santo! Era um negrinho crioulo, escravo d'um mau senhor, que lhe dava um punhado de farinha para elle comer por dia, com a obrigação de trazer a mesma porção quando regressasse de apascentar o gado, e que este, para o livrar das sevícias de seu senhor, não só subministrava a farinha precisa para viver e levar para casa, como também por elle cumpria a tarefa quem lhe era imposta! Ouvireis a tia *Rosa* nos seus catares descrever os tractos que ao *Crioulinho do Pastoreio* applicava seu mau senhor, como o fazel'o dormir sobre um formigueiro! E como é junto dos muros e cerrados dos quintaes, nos monturos, etc., que de ordinario as formigas se vão alojar, eis a rasão do ignóbil altar de tão milagroso Santo, o qual só se allumia com cebo, que é despojo dos animaes, que tanto se condoeram d'esse nunca visto Santo e tão prestimosos lhe foram. Quanto a dever ser um, ou deverem ser três, os côtos accêsos, é questão de liturgia ainda não decidida. Os que dizem dever ser três, fundão-se para isso nas três espécies de gado, bovino, suíno e cavallar, guardados pelo *Crioulinho*.

(RIBEIRO, 1857, p. 207)

Assim, em termos estruturais, nesta primeira versão, o enfoque está direcionado a um único motivo: a exploração, a violência, e os "maus tratos" exercidos pelos senhores em relação aos negros escravos. O martírio foi uma constante na vida do negrinho. E sua intercessão se refere única e exclusivamente no sentido de "amansar" o seu senhor. Portanto, é uma lenda com a específica função de amainar as truculentas relações de classe entre o senhor e o escravo. A classe oprimida constrói uma entidade com capacidade, uma vez invocada, através do acendimento de um ou três cotos de vela, de aplacar a crueldade da relação social senhor/escravo.

Há uma canonização popular de um ente com capacidades especiais para atender determinados e específicos pedidos. Note-se então que já em seu início há um processo de mitificação da ação do negrinho pós-martírio.

A segunda versão é a de Alfredo Varela. Em verdade há duas versões deste autor, a primeira em 1897⁷, e a segunda, mais estilizada, em 1933⁸

⁷ VARELA, Alfredo. *Rio Grande do Sul. Descrição Geográfica, Histórica e Econômica*. Porto Alegre, A Federação, 1897.

⁸ VARELA, Alfredo. *História da Grande Revolução*. Porto Alegre, Globo, 1933.

Informado um estancieiro de que desaparecera um petiço, confiado à guarda de um escravo de pouca idade, enfureceu-se, ordenando ao pretinho que lhe procurasse o animal até encontrar, sob pena de soffrer castigo severo. N'isto occupou se todo o dia o infeliz e desolado rapaz, e ainda continuou na faina, pela noite á dentro, servindo-se, para allumiarse, de um coto á dentro, servindo-se, para allumiarse, de um coto de vela: mas, debalde. Voltou á estância, sem haver achado o que procurava.

O senhor, então, fel-o matar sob o açoite; para esconder o nefando crime, ordenou que o enterrassem, sendo escolhido um lugar em que seria difficil de decobrir o cadáver: um desses grandes formigueiros existentes no paiz, no fundo do qual foi escondido o mizero descendente da raça sacrificada.

No dia seguinte, pela manhã, quando o fazendeiro passava nas proximidades de casa e não longe da cova da victima, estacou espantado, avistando o negrinho a quem encarregava de pastorear seus animaes, o qual, de pé, à boca da passageira sepultura, sacudia de cima de si as formigas e a terra de que o tinham coberto, feito o que, saltando sobre o petiço perdido e que no momento ali se achava, desapareceu para sempre.

Foi sobre esta tradição que se fundou o culto original do Negrinho do pastoreio. O povo dos campos, quando queria encontrar um objecto perdido, tinha o cuidado de votar-lhe, em qualquer canto, um naco de fumo e um coto de vela acceso – em lembrança dos seus soffrimentos, na noite que precedera o martyrio. (1897, p. 377-78).

Em 1897, observa-se, supondo que a versão de Varela fosse a corrente, uma primeira e substancial modificação no eixo principal da narração: a transferência do conflito do âmbito da luta de classes para o da relação funcional.

O cerne da lenda passa a ser um pressuposto descuido do negrinho, e a transformação deste fato, pela malvadeza do estancieiro, em falta grave e sua inconseqüente reação que o leva a morte.

Sem dúvida, a lenda como anteriormente era relatada perdeu sua intensidade (e sua utilidade) ideológica por ocasião da abolição da escravatura. Embora, os negros ainda continuassem oprimidos, segregados, marginalizados, etc. no novo sistema, ideologicamente foi conveniente re-direcionar a lenda para uma nova motivação. Entra em cena a questão do

extravio do petiço e a conseqüente re-construção do objeto da intercessão: a ajuda para encontrar objetos perdidos.

Há, sem dúvidas, um redirecionamento no motivo principal da lenda. E é importante ter em mente que este teve eminentemente um caráter secular, apesar de por outro lado, também se observar a caracterização do ecletismo religioso com a introdução da oferenda ("obrigação") -o naco de fumo - aspecto típico dos cultos religiosos afro-brasileiros.⁹

Em termos de estilização da lenda do Negrinho do pastoreio, a contribuição de João Simões Lopes Neto, em 1906, tornou-se, rapidamente, a versão mais conhecida e, reconhecidamente, a de melhor compleição literária. Segundo Reverbel:

Embora tenha havido três versões anteriores da lenda, "O Negrinho do Pastoreio" poderia permanecer no culto popular, mas não ficaria como obra de arte literária, despido da estilização simoniana. Havia apenas registros da lenda, Simões Lopes transformou-a em obra-prima. (1981, p. 245).

Uma característica importante da estilização realizada por João Simões Lopes Neto é a expressiva agregação de novos elementos á lenda. De modo geral, os autores identificam:

"O menino mau, filho do estancieiro, personagem de relevo na desgraça do Negrinho; o motivo de Nossa Senhora, madrinha dos desvalidos; o lance importante das carreiras pois o próprio herói da história é o corredor do parelheiro, e a corrida em cancha reta, essencial no caso, não se limita a servir de simples episódio, assumindo a importância de um clímax dentro da linha da narrativa. É a carreira perdida que vai provocar a desgraça do Negrinho" (Meyer, 1960, p. 112).

Embora estas alterações sejam importantes e significativas a principal contribuição da "versão simoniana" foi a de plasmar um novo redirecionamento do eixo argumentativo da lenda. Isto é, transferir a ênfase dos conflitos existentes entre classes sociais para conflitos intra classes. E, a rigor, não constituindo, sociologicamente falando, em conflitos de classe.

O comportamento do estancieiro é compreendido como uma decorrência natural de suas características pessoais. E somente como muita boa vontade é que se pode, a partir da narrativa da lenda, transferir tal

⁹ CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário de Cultos afro-brasileiros*. Rio de Janeiro, Forense, 1977.

comportamento para toda a classe. Ao contrário, o estancieiro que ganhou a aposta representa a fração de classe "bem comportada".

Há uma troca de plano, em que a questão do bem e do mal se tornam os ingredientes fundamentais do argumento. Assim de um lado temos o estancieiro mau, seu filho tão mau como ele e, de outro lado, o estancieiro bom, e o negrinho do pastoreio colocado como um ente desprotegido.

Neste aspecto, reforça-se o poder do negrinho pela proteção mística que passa a receber. No caso, nitidamente um ingrediente católico. Na verdade cola-se à personagem do negrinho do pastoreio, que já havia sido santificada pela devoção popular a figura de Nossa Senhora.

A primeira vista, pode parecer uma questão menor dentro do espectro ideológico que estava se configurando no Rio Grande do Sul no início do século XX. Entretanto, representa a consolidação de uma estratégia de reconquista do poder do catolicismo e, em particular, do ultramontanismo.

É preciso ter em mente, que na província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o século XIX se observa um acelerado processo de deterioração das concepções religiosas católicas plasmando uma sociedade caracterizada por um absoluto indiferentismo religioso.

Segundo Varella:

"Depois da grande revolução, continuou cada vez mais rápida a decadência do culto reconhecido pela constituição imperial, até as mesmas praticas exteriores sendo cada vez mais abandonadas, só um pequeno numero de senhoras continuando a freqüentar os lugares destinados a officios dividnos; a população masculina ficou reduzida a um deísmo vago e em muitos chegou a uma completa anihilação dos mais ligeiros resquícios da doutrina catholica. Hoje em dia, o sesuso de toda e qualquer pratica religiosa, é factio, universalmente observado: raro é não descobrir uma ponta de riso voltaireano, até mesmo nos poucos que affectam falar com certo respeito, na chamada religião dos brasileiros, do art. 5º. da carta imperial" (1897, p. 378).

A rigor, com a proclamação da república a igreja católica deixando de ter o caráter de religião oficial apressou-se a ocupar todos os aparelhos ideológicos possíveis com o objetivo de plasmar, agora na prática, aquilo que detinha de direito.

Neste sentido, nota-se em todo o Brasil e, de modo especial, no Rio Grande do Sul, a gênese e consolidação de estratégias de domínio

ideológico que buscavam plasmar a cosmovisão ultramontana na sociedade civil.

Neste sentido, evidencia-se a importância da introdução da figura de Nossa Senhora e sua conseqüente contraposição com os segmentos luteranos que não enfatizam o papel de intermediação que o catolicismo atribui a esta "entidade".

"Em todos esses casos reproduz-se o que poderíamos definir, forçando um pouco a expressão, a 'imitação de Cristo' do nosso tosco martirologio negro. O Negrinho do Pastoreio, a 'Santa Josefa', o preto Sebastião também não devem nada ao sincretismo religioso introduzido pelos africanos, ao enxertarem as formas originais do seu culto na tradição católica da Colônia. Não Possuem nenhum fundo afro-brasileiro, mas apenas elementos formais de origem africana. O seu sentido é bem cristão, apesar de certa mescla acidental de paganismo." (MEYER, 1960, p. 106).

A dimensão cristã da lenda do Negrinho do Pastoreio é constatada por diversos autores. Segundo CASCUDO (1940, p. 2295) "A lenda do 'Negrinho' é visivelmente cristã e regional". Outro trabalho que demonstra a feição cristã da lenda do negrinho do pastoreio é o de BAVARESCO. Segundo este autor: "Há um paralelo entre o texto do Negrinho e o texto do Evangelho que narra a paixão, morte e ressurreição de Jesus (o tríduo pascal)" (...) A figura do Negrinho é semelhante a figura do 'servo sofredor' do profeta Isaías. O sofrimento, as injustiças e a dor carnal do Negrinho são superados no plano simbólico-religioso. A Mãe – a madrinha – é reverenciada como protetora e redentora na figura da Virgem Maria. Tal como Jesus Cristo, o salvador da humanidade, Maria é a que salva e redime o Negrinho." (2001, p. 26).

Augusto Meyer sintetiza bem esta questão "a lenda do Negrinho do Pastoreio 'originou-se, por piedade e como desafronta e castigo, nos sofrimentos da escravidão', observa Alcides Maia. Ela é, sublinha o mesmo autor, 'de fundo essencialmente cristão'. Todos os intérpretes e folcloristas assim a compreenderam" (1949, p. 268).

Entretanto, o que precisa ficar bem claro neste processo de metamorfose da lenda é que a conformação cristã/católica é fundamentalmente originada da estilização elaborada por João Simões Lopes Neto e representa a consolidação do processo de hegemonia ideológica propugnada pela corrente ultramontana no Rio Grande do Sul.

Em suma, o que se pode observar é que as práticas de leitura estão eivadas de concepções ideológicas que reconstróem continuamente as

subjetividades e as práticas dos sujeitos a elas submetidas. A compreensão da direção destes parâmetros de indução da introjeção de uma dada cosmovisão contribuiriam, com certeza, para uma prática profissional, na área da educação, muito mais conscientizada e conscientizadora.

"Um belo discurso pode produzir excepcionalmente um desencadeamento momentâneo de comoção; uma história de criança que nos ficou na reminiscência, uma canção do povo que nos passa de quando em quando na memória, uma usança tocante de que não nos esquecemos, essas ficam na alma por toda a vida como pungentes e gostosos acicates do enternecimento, da saudade e da simpatia." (AMARAL, 1948, p. 31).

Nesta direção, o poder de introjeção, de persuasão, de domesticação, etc. que contos, lendas, mitos, canções, etc intrinsecamente possuem não pode ser negligenciado nas práticas de leitura, pois independente do caráter técnico do processo de aprendizagem há, sempre, uma mensagem oculta que, por vezes, impregna o aprendiz por toda a vida.

Referências Bibliográficas

- AKOUN, ANDRE. *Dicionário de Antropologia*. Lisboa: Verbo, 1983.
- AMARAL, Amadeu. *Tradições Populares*. São Paulo: Progresso Editorial, 1948.
- BAVARESCO, Agemir. O núcleo ético-metafísico do Negrinho do Pastoreio de João Simões Lopes Neto In *História, Resistência e Projeto em Simões Lopes Neto*. Porto Alegre: WS editor, 2001.
- BORGES, Luís. História da pesquisa simoniana e atualização bibliográfica sobre João Simões Lopes Neto In *História, Resistência e Projeto em Simões Lopes Neto*. Porto Alegre: WS editor, 2001.
- CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário de Cultos afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Forense, 1977.
- CALLAGE, Roque. *Terra Natal*. Porto Alegre, Globo, 1920.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

- CASCUDO, Luis da Câmara. Seis mitos Gaúchos. In *Anais do III Congresso Sul-Riograndense de História e Geografia*. Porto Alegre, Globo, 1940.
- CESAR, Guilhermino. *Notícia do Rio Grande – Literatura..* Porto Alegre: IEL/Editora da UFRGS, 1994.
- CEZIMBRA JACQUES, João. *Assuntos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: tip.da Escola de Engenharia, 1912.
- GRIECO, Donatello. *Antologia de contos brasileiros*. Rio de Janeiro: A Noite.
- HERSKOVITS, Melville J. *El Hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura, 1952.
- MEYER, Augusto. *Guia do Folclore Gaúcho*. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1951.
- MEYER, Augusto. *Prosa dos Pagos*. Rio de Janeiro: São José, 1960.
- MEYER, Augusto. Nota sobre "Lendas do Sul" In *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1949.
- REVERBEL, Carlos. *Um capitão da guarda nacional*. Porto Alegre: UCS, 1981.
- RIBEIRO, Antonio Maria do Amaral. Uma lenda do Rio Grande In *Almanach de Lembranças Luso-brasileiro de 1858*. Lisboa: Imp. Imprensa Nacional, 1857.
- VARELA, Alfredo. *Historia da grande revolução*, Porto Alegre: Globo, 1933.
- VARELA, Alfredo. *Rio Grande do Sul*. Descrição Geográfica, Histórica e Econômica. Porto Alegre: A Federação, 1897.

PARTICULARIDADES DA BASE MATERIAL NA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Flávia Obino Corrêa Werle¹

Introdução

A História das Instituições Escolares passa pelos prédios e espaços ocupados pelas escolas e a narrativa que a constitui contém interpretações, releituras do espaço físico de forma a descrever como estes espaços fazem parte das representações acerca da instituição estudada.

Neste texto rearticula-se a discussão com base em Michel de Certeau, refletindo acerca das categorias de espaço, região, percurso, lugar e mapas como elementos para a inteligibilidade e construção da História das Instituições Escolares.

Relatos de HIE: compondo a cena

A História das Instituições Escolares configura-se em relatos escritos² os quais devem construir um *teatro*, um campo para ações efetivas.

¹ UNISINOS

² Neste trabalho utiliza-se narrativa, relato, exposição como sinônimos, sempre referidos a texto escrito com intencionalidade a qual diretamente o situa, como parte do que se entende por História das Instituições Escolares. Assume-se também, no que se refere à forma escrita, a formulação dada por Koch e Travaglia (2000, p. 8), que explicitam texto "como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível, reconhecida, independentemente de sua extensão". Afigura-se como importante a explicitação da forma escrita e da intencionalidade, nesse caso a de inserção no campo da História das Instituições Escolares. Como texto escrito tem uma autoria e propósito, que conformam, com especificidade, a direção comunicativa – do autor para o leitor. Certeau reflete acerca da escrita como "derradeiro momento" (Certeau, 1996, p. 298) corroído pela conflitualidade entre a busca e a perda de sentido e da repercussão inusitada do texto escrito no leitor. "Prática da perda da palavra, a escritura só tem sentido fora de si mesma, num lugar outro, o do leitor, que produz como a sua

Mesmo sob a forma descritiva, o relato é criativo; "toda a descrição é mais que uma fixação", é "um ato culturalmente criador" (Y.M.Lotman, apud Certeau, 1996, p. 209). A descrição tem força performativa, de ordenação, disposição, "ela realiza o que diz". No âmbito da História das Instituições Escolares o relato escrito descritivo tem a função de estabelecer uma superfície, conformar, circunscrever o contexto. A História das Instituições Escolares é uma composição de relatos, narrativas, portadoras desta força performativa.

Uma das características importantes dos relatos que constroem a História das Instituições Escolares é que o mesmo "tem inicialmente uma função de autorização, ou, mais exatamente de fundação" (Certeau, 1996, p. 209), abrindo um "teatro de legitimidade a ações efetivas" (p. 210). É o relato que estabelece a disposição dos dados, possibilita descortinar um contexto, um ambiente, atuando como um "mapeamento dinâmico do espaço" (Certeau, 1996, p. 209).

Descrver a base material é um elemento importante da composição dessa cena fundacional do teatro em que se desenrola a História Institucional, dimensionando o espaço em que os diversos atores, as múltiplas políticas, os poderes institucionalizados elaboram seus *percursos*.

Um relato, ao configurar a cena opera, pelo menos, em dois níveis: numa dimensão temporal e numa dimensão temática ou com referência a um vetor de orientação.

Dimensão temporal

Analisar a HIE a partir da dimensão temporal implica em interrogar-se acerca do período de tempo abrangido no relato, o qual não pode permanecer na presencialidade. Todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à

própria necessidade indo ela mesma para esta presença que não poderia ganhar. Vai em direção a uma palavra que não lhe será jamais dada e que, por isso mesmo, constrói o movimento de ser indefinidamente ligada a uma resposta solta, absoluta, a do outro" (Certeau, 1996, p. 299).

educação³ mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro. A HIE entretanto, é orientada para um desvelamento do passado das instituições escolares. Justino Magalhães, em seminário⁴ sobre História das Instituições Educativas (2001) indica um distanciamento de 30 anos como característica de constituição de relatos de HIE.

Para armar o relato das características da base material que vão constituir, em parte, o *teatro* no qual ocorrem *percursos* de diferentes propostas muito contribuem documentos, plantas arquitetônicas, fotos e imagens. Grande parte das vezes as imagens aparecem como fragmentos da cena escolar. A fotografia de uma escada, um pátio, uma sala, são migalhas de uma cena, estilhaços de um espaço escolar os quais, se não contextualizados, pouco poderão auxiliar na configuração da cena.

Do distanciamento temporal decorrem implicações para o relato das características da base material. Mesmo em instituições que ainda estejam em funcionamento, se não houver quem ou o que explique as articulações espaciais, se não houver um conjunto de imagens que consigam explicitar minimamente as formas de funcionamento dos espaços, dificilmente os relatos constituirão explicitações suficientemente claras e articuladas. Imagens, fotografias e plantas arquitetônicas isoladas com frequência poderão constituir apenas fração a que não se consegue dar inteligibilidade com suficiente articulação. As reformas, ampliações, intervenções no sentido de modernizar e prover mais segurança ao prédio são fatores que implicam na configuração da cena e na compreensão acerca da forma como a instituição se desenvolveu e respondeu a demandas por expansão ou por especialização de serviços.

³ Eventos acadêmicos temáticos sobre História da Educação, realizados no Brasil, têm seguidamente acolhido estudos de nítida presencialidade o que demonstra quanto ainda, como academia, temos que problematizar a dimensão temporal dos estudos que produzimos referidos ao campo da História da Educação. A constatação de que trabalhos aceitos como históricos analisam de fato acontecimentos do presente, decorre certamente, da atual compreensão do relativismo da ciência histórica e da concepção histórica contemporânea que questiona a visão de que história seja a ciência do passado (Nunes, 1992, p. 151).

⁴ Professor Justino Magalhães ministrou, no período de 4 a 14 de dezembro de 2001, dois seminários, cada um de 15 h-a, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, participou de um encontro de estudos promovido pela ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação -, bem como de uma Oficina sobre Preservação da História Institucional e documentos escolares. Estas atividades acadêmicas foram apoiadas pelo CNPq (Processo no. 45.3384/01-3 - APV) e FAPERGS e organizadas pelos professores Flávia Werle e Euclides Redin.

Base material como dimensão temática ou vetor de orientação do relato

Adotamos a posição de Chapoulie e Briand (apud Desaulniers, 1992, p. 98-99) que afirmam: "a instituição se constitui de um conjunto de relações sociais, as quais se instauram a partir de uma base material. Sendo assim, a análise do funcionamento da instituição escolar, através dos seus aspectos materiais e administrativos, como também das práticas, dos interesses e das categorias de interpretação dos diversos grupos de agentes, é fundamental para explicar a evolução da escolarização".

Construir um relato acerca da História Institucional implica em tomar um vetor como forma de orientar a argumentação sem esquecer da diversidade que compõe a HIE. Neste nível cabem algumas indagações. Qual a abordagem? O prédio visto pelos alunos? Aonde encontrar a representação das apropriações dos alunos sobre o prédio escolar? em produções escritas como revistas e boletins? Como articulá-la com os movimentos de outros segmentos da instituição, com articulações pedagógicas e políticas? Como a história das equipes diretivas repercute na estrutura física da escola? Há articulações entre a base material e as configurações do fazer docente, dos projetos pedagógicos da instituição, dos regimentos, planos e normatizações?

Os relatos configuram um *lugar*, uma cena, o espaço do *teatro* em cujos limites são tecidos *percursos* que decorrem do vetor estruturador da argumentação.

M. Certeau diz que as estruturas narrativas são sintaxes espaciais, são práticas de *espaço*.

"Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome [metáfora]: todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços" (Certeau, 1996, p. 199).

Não apenas a codificação da temporalidade está registrada nos relatos de História das Instituições Escolares mas os indicativos de *elementos da cena* – alunos, prédio, normas de gestão – registrando descrições de atores, indicando *mobilidade entre espaços*, deveres e formas de conhecimento. Assim, relatos da História das Instituições Educativas "produzem geografias de ações" (Certeau, 1994, p. 200) e organizam caminhos.

São exemplificativos destas características as lembranças relatadas por complementaristas entrevistadas nas quais as experiências são referidas às características dos *espaços* e das *normas de uso destes espaços* impostas pela instituição ou a comportamentos de *infração da norma de uso* dos mesmos.

E uma noite foi combinado de noite bater na tampa do pinico. A minha cela era bem pertinho da cela da Irmã..., era esquina já, porque eu era das impossíveis, mas eu não fiz nada e aí elas combinaram, lá embaixo, que todo o mundo faria. A Teresinha ia dizer não sei o quê, alto, e todo o mundo ia bater com a tampa do pinico, daí a freira ia ficar bem doida e não ia saber quem é que era. Não teve dúvida. Eu disse: hoje eu não vou fazer nada. Começou a bateção de pinico (...) e a Irmã (...) veio para a minha cela.

Eu tinha uma gabardine que pendurava lá embaixo, naquele saguão grande lá. Hoje acho que nem sei o que é aquilo. A gente guardava as roupas embaixo, no último piso.

Entrevistadora: Tem sala de artes e sala de game.

Lá era aberto e havia número. Meu número era cento e setenta e oito. Coloquei uma gabardine velha e dentro da gabardine tinha doce de leite e lingüiça. E daí, conforme eu convidava – Hoje tem gabardine!

As experiências de transgressão relatadas intercalam referências a lugares, constituindo espaços de proximidade (a aluna considerada mais indisciplinada tem sua cama situada próxima ao lugar de descanso da Irmã que cuidava do dormitório; o local de guardar o abrigo de sair para a rua situava-se afastado dos locais de convívio cotidiano; com o tempo os espaços têm seus usos alterados introduzindo um fator de desconhecimento/estranhamento naqueles que neles viveram há mais tempo).

As formas de estar e de apropriar-se dos espaços da Instituição Escolar - identificáveis nas manifestações dos diferentes segmentos perceptíveis em relatos orais e escritos e em outros tipos de representações, imagens, desenhos, sinalizam três direções. Assinalam (a) um processo de apropriação do sistema topográfico do estabelecimento de ensino, (b) constituem a realização espacial do lugar e (c) contribuem para a diferenciação de poderes e de relações que ocorrem na instituição.

Caminhar pelos espaços da escola propicia a apropriação de sua topografia. Espaços interditos, espaços exclusivos são mapeados

diferentemente pelos componentes da instituição escolar. A clausura em escolas de congregações religiosas, a capela, os laboratórios, as salas das professoras (só para mulheres) e a sala dos professores (só para os homens), os dormitórios que distribuíam alunas de acordo com as idades - muito amplos e com camas lado a lado para as menores, e as celas individuais para as maiores. A dimensão do prédio e a relação dos aposentos bem como a faixa etária e funções dos seus ocupantes configuram percepções e apropriações que ficam marcadas na memória dos que passaram pela instituição escolar.

Há "uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (...) e proibições" (Certeau, 1994, p. 177) - locais de circulação, locais de estar nos recreios, locais em que se estuda tal ou qual matéria. Se a base material traz em si uma previsão de uso, é nela que se constroem inéditas relações de apropriação, rompendo, muitas vezes, com as propostas para as quais foram concebidas. Assim se configuram os relatos que referem o estudo, nas vésperas de provas embaixo da cama onde velas iluminavam a leitura escondida, ou os que registram a hilariante descida pelo corrimão da escada.

Eu era impossível. Era uma das primeiras alunas, mas eu era impossível. Isso de descer pelo corrimão, de fazer arte, eu estava sempre junto. E um dia a Irmã (...) me pegou descendo no corrimão e ela fazia com o dedo assim: Tu no final do ano vais voltar em cima da mala. Na mala quer dizer explusa.

Ao longo do tempo tais relações com os *espaços* vão sendo reinventadas não apenas no plano da transgressão individual ou de grupo, mas pela própria instituição, pelos novos projetos institucionais em decorrência das novas exigências de espaços e de reorganização administrativa. Assim um imenso pátio ao ar livre em determinado período da história institucional passa a ser limitado pelo pavilhão de educação física construído nos mais modernos requisitos arquitetônicos que fala da atualização da proposta educativa da escola e do esforço de diversificação de atividades mas que elimina a vista que se descortinava da escola para a cidade.

Lembrar a poética com que Certeau refere a ação de construção da espacialidade, tanto a que reitera a lógica organizadora dos espaços projetados como a transgressora que inventa novas formas/espaços e inusitadas trajetórias de uso, aprofunda a reflexão acerca dos movimentos de apropriação da base material e da história institucional.

"Os jogos de passos moldam espaços. Tecem lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres (...) espacializam" (Certeau, 1996, p. 176).

O caminhar, correr, andar pelos espaços faz com que os espaços sejam preenchidos pela vida e apareçam, embora o caminhar como uma apropriação também desloque significados em tais espaços pela invenção de outros usos.

"(...) as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais" (Certeau, 1996, p. 178).

A apropriação possibilita ultrapassar os limites que as determinações de espaços e objetos possam fixar para seu uso. Assim o caminhar pelos espaços escolares transforma cada significante espacial. De um lado, ele torna efetiva a ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá; desça a escada pelo seu lado direito e suba a escada também pelo seu lado direito; corrimão serve para apoiar a mão de quem está subindo ou descendo a escada), de outro, instaura inimagináveis possíveis usos e interditos (por exemplo, criando atalhos ou desvios, tornando espaços do pátio previstos como locais para a folga, para o pega-pega no recreio, em *lugares* de fuga da disciplina escolar e de vadiação; e o corrimão como escorregador). Desta forma podem ser interpretados os usos que rompem e negam os caminhos considerados lícitos ou obrigatórios: não seguir na fila, ao contrário, marchar correndo, ou de esguelha, encostando-se nas paredes; riscar nas paredes; fugir pela janela. Em decorrência da base material, os diferentes atores da instituição criam modos de apropriação seguindo ou infringindo regras de uso contribuindo para estabelecer outras relações com o espaço escolar. Portanto, os ocupantes dos prédios escolares produzem deslocamentos pelo uso que fazem dos mesmos ou, pelo não uso, condenam-os ao desaparecimento e à inércia.

Base material: distinções entre espaço e lugar e entre mapas e percursos

"Um lugar é a ordem (...) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um

situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade" (Certeau, 1996, p. 201).

Sendo configuração de posições, o *lugar* é inerte, estável, e, ao contrário, o *espaço* é vivo de interações e poderes.

"Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais." (Certeau, 1996, p. 202)

A diferenciação entre *lugar* – frio, estático, congelado -, e *espaço* é que este constitui "um lugar praticado." (Certeau, 1996, p. 202)

O grande desafio de fazer História das Instituições Escolares é construir *espaços* e não apenas *lugares*. *Espaço* compreendido como um cruzamento, como movimento, contraposto a *lugar* como ordem, relação entre elementos posicionados entre si, pré-estabelecidos. Assim, um *lugar* admite muitos relatos de espaços vistos de forma diferente em decorrência dos atores e acontecimentos. Assim, "existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas" (Merleau-Ponty apud Certeau, p. 202), pois os espaços estão vinculados a ações de sujeitos históricos. Cabe aos relatos operarem esta transformação de *lugares* em múltiplos *espaços* pela articulação entre diferentes bases documentais, imagéticas e que explicitam apropriações diferenciadas.

M. Certeau, citando Linde e Labov, distingue também *mapas* de *percursos*. Relatos de tipo *mapa* exprimem o que se vê, demarcam fronteiras, indicam uma certa ordem dos *lugares*, delineando um quadro. Esta distinção é importante para a HIE que intenta apreender no relato a dinâmica social e seu desenrolar ao longo do tempo.

A complexidade da constituição dos relatos de HIE decorre da necessidade de intercalar os *percursos* e os *mapas*, os *lugares* e os *espaços* pois eles se complementam e condicionam.

"A cadeia das operações espacializantes parece toda pontilhada de referências ao que produz (uma representação de lugares) ou ao que implica (uma ordem local). Tem-se assim a estrutura do relato de viagem: histórias de caminhadas (...) são marcadas pela 'citação' dos lugares que daí resultam ou que as autorizam" (Certeau, 1996, p. 205)

Nas falas das entrevistadas parece predominar o *percurso*. O *mapa*, o *lugar* ficam subsumidos, como que invisíveis na fala, não pronunciado nas entrevistas que destacam o *percurso*, para a interação e experiência subjetiva. Ou seja, " (...) os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço" (Certeau, 1996, p. 207). Os relatos que constituem a HIE são portanto, uma forma de realizar operações sobre os *lugares*.

A complexidade dos relatos sobre instituições escolares pode ser também discutida com o suporte do conceito de *região* (Miller e Johnson-Laird, apud Certeau, p. 212). Região é

"um encontro entre programas de ação. A 'região' vem a ser portanto o espaço criado por uma interação. Daí segue que num mesmo lugar há tantas regiões quantas interações ou encontros entre programas" (Certeau, 1996, p. 212).

Programas de ação em HIE podem ser entendidos com interesses de diferentes segmentos, embates entre grupos rivais ou em disputa acerca de visões de mundo diferentes. Região é pois, nitidamente, internacional e com complexo conteúdo temático.

Certeau fala em contradição dinâmica entre *delimitação* e *mobilidade*, o que certamente ocorre no esforço de construção de relatos acerca da História das Instituições Escolares.

"De um lado, o relato não se cansa de colocar fronteiras. Multiplica-as, mas em termos de interações entre personagens – coisas, animais, seres humanos: os actantes repartem lugares entre si ao mesmo tempo que predicados (bom, astucioso, ambicioso, simplório etc.) e movimentos (adiantar-se, subtrair-se, exilar-se, voltar-se etc.). Os limites são traçados pelos pontos de encontro entre as apropriações progressivas (a aquisição de predicados no curso do relato) e os deslocamentos sucessivos (movimentos internos ou externos) dos actantes. Devem-se estes limites a uma distribuição dinâmica dos bens e das funções possíveis, para constituir, sempre mais complexificada, uma rede de diferenciações, uma combinatória de espaços. Resultam de um trabalho da distinção a partir de encontros" (Certeau, 1996, p. 213).

Portanto, se lugar e mapa são categorias que sinalizam para elementos mais estáticos na cena, região, percurso e espaço indicam relações dinâmicas, integrações. Pode-se descrever um mapa e um lugar sem chegar a registrar os espaços, regiões e percursos que eles contém.

Há narrações que organizam espaços e demarcações que instauram deslocamentos, movimentos do espaço.

"O relato de espaço é em seu grau mínimo uma língua falada, isto é, um sistema lingüístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo articulado por uma 'focalização enunciativa', por um ato que o pratica. (...) Basta aqui, antes de ir buscar as suas indicações na organização da memória, lembrar que com essa enunciação focalizante o espaço surge de novo como lugar *praticado*" (Certeau, 1996, p. 217).

Base material, relações com a cidade e traição da memória

A apropriação dos elementos que constituem a base material da instituição escolar não é um processo circunscrito à comunidade interna, mas ampliado para a cidade. A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica na vida dos moradores da cidade, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino. À cidade como um todo pertence a escola e portanto a preservação da memória de instituições escolares está afeta ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro.

Nessa dimensão, as interações na base material da instituição escolar podem significar traição na perspectiva de intervenção/sonegação da memória social. No plano individual da memória dos que viveram há mais tempo naquela instituição escolar, elementos do *lugar* e do *mapa* são inerentes ao espaço; alterá-los implica em intervir nas lembranças pessoais. Na perspectiva da revisitação, pela memória, de experiências vividas na instituição escolar, as alterações impostas ao prédio, decorrentes de ampliação, reforma, modernização do projeto, são vistas como traição ao espaço conhecido, o qual ao apresentar um *lugar* com características diferentes, um novo *mapa* demarcando novos usos, como que impõe um elemento estranho, um impasse às lembranças corrompendo-as.

Traição a uma possibilidade de rever os espaços tais quais se distribuíam e que hoje passam a existir apenas com as molduras da memória. Traição considerada pelos que ali viveram e que, retornando àqueles ambientes, não encontram mais os mesmos *lugares*. Os *mapas* que a memória deles carrega não coincidem com os *lugares* disponíveis hoje na instituição escolar. Os novos *mapas* decorrem de intervenções, grande parte

das vezes motivada pela ânsia de modernismo, competitividade, expansão por que passam muitas escolas hoje.

Riscos dos relatos de HIE

História das instituições escolares é um esforço de bricolagem de fragmentos de histórias anteriores, de múltiplos narradores, configurando uma parte ínfima "... da narração oral que não cessa, trabalho interminável, de compor espaços, verificar, confrontar e deslocar suas fronteiras" (p. 208).

Miniaturização é um risco que pode acometer os relatos históricos. Tal perigo pode estar presente nos relatos produzidos no campo da História das Instituições Educativas os quais perdem a característica de teatro, de espaço de força e configuração da cena. Entende-se por miniaturização a consequência da exacerbação do pressuposto de que existem histórias – no plural – e não uma história institucional. Miniaturização é permanecer apenas no relato do *mapa*, do *lugar* sem incrementá-lo com *regiões*, enriquecê-lo com *espaços* e *percursos*. Trata-se como sendo História das Instituições Escolares os micro relatos de partes, fragmentos mínimos da história institucional, o que acarreta limitação, redução na compreensão da história institucional. Não mais a instituição como objeto; prevalecem outros focos temáticos. Miniaturização pode ser o resultado da multiplicação de histórias institucionais, sejam elas produzidas pela própria instituição, ou por estrangeiros⁵. A miniaturização pode também ocorrer quando os relatos considerarem períodos da história dessas mesmas instituições os quais, analisados não mais como parcela, mas como unidade de HIE. A miniaturização limita problemáticamente a História Institucional produzindo "cacos" pela produção de variados micro-relatos.

⁵ Frigerio e Poggi (1996) nos falam do estrangeiro como requisito metodológico na análise da instituição educativa, considerando o estrangeiro tanto um lugar, como uma pessoa ou um território do conhecimento. As autoras discutem que quem estuda a instituição escolar pode fazer um esforço de se colocar como estrangeira à própria instituição, ou estrangeiro aos saberes e conhecimentos veiculados nela, de forma a revisita-los, problematizá-los. O estrangeiro traz a contribuição de um diferente, um olhar do outro.

Referências Bibliográficas

BÜHLER, Caren, DORNELLES, Ruth Vieira, WERLE, Flávia Obino Corrêa. Preservação da memória – impactos do processo de estudar a história de um colégio. *Congresso Internacional de Educação Básica*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. (mimeo)

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

DESAULNIERS, Julieta Ramos. Instituição e evolução da escolarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 97 – 104, 1992.

FRIGERIO, Graciera e POGGI, Margarita. *El analisis de la institución educativa*. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilhaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, Clarice. História da educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

SEMANA CENTENÁRIA - A FESTA ANUAL DA MOCIDADE ESCOLAR¹

Giana Lange do Amaral²

Antecedentes históricos

Em Pelotas, no começo do século XX, os estudantes passaram a realizar memoráveis passeatas que se incorporaram à cultura urbana. Seu início foi em 1913 - num período de expectativas e dificuldades enfrentadas tanto em nível mundial, com os conflitos que levaram à Primeira Guerra, quanto em nível local, com a decadência das charqueadas - quando João Simões Lopes Neto³ lançou, entre os jovens estudantes, através da imprensa, a idéia da comemoração da Semana Centenária.

¹ Este trabalho resulta de reflexões realizadas em meu projeto de tese doutoral "Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica em Pelotas – décadas de 1930 a 1960". Na pesquisa que venho realizando é enfatizada a *participação discente* de duas escolas: o Colégio Pelotense e o Colégio Gonzaga. *Gato Pelado* é o apelido dado aos alunos do Colégio Pelotense - uma instituição pública que apresentava forte influência dos ideais maçônicos, positivistas e laicistas - assim como *Galinha Gorda*, aos do Gonzaga - uma instituição de ensino católica. Tais denominações originam-se das iniciais "GP" de Ginásio Pelotense e "GG" de Ginásio Gonzaga.

Nesse período, essas escolas apresentavam relações declaradamente pouco amistosas, especialmente entre os alunos. Ambas defendiam, junto à comunidade pelotense, diferenciadas posturas ideológicas, às quais estavam atreladas desde a sua criação e, no campo educacional, refletiram, também, uma disputa que ocorria em nível nacional entre os defensores do ensino público e do ensino privado - via de regra, católico.

² Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da FaE/UFPel, pesquisadora do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação), doutoranda do PPGEdU/UFRGS.

³ Considerado, hoje, o grande escritor regionalista brasileiro, precursor do Modernismo. Dentre suas obras estão: Contos Gauchescos, Lendas do Sul, Causos do Romualdo, assim como inúmeras peças de teatro, crônicas e poesias. Foi um entusiasta nas comemorações do Centenário de Pelotas, em 1912, quando fundou a Revista do Centenário. Por um tempo foi professor do então Gymnasio Pelotense, hoje Colégio Municipal Pelotense.

Esse nome surgiu em alusão ao fato de que no ano anterior, no dia 07 de julho de 1912, Pelotas completara cem anos. Seu aniversário havia sido amplamente comemorado. A história de crescimento econômico e cultural de Pelotas, que teve seu apogeu na segunda metade do século XIX foi, então, bastante lembrada. Provavelmente, em função das dificuldades que a cidade já vinha enfrentando, os ecos das comemorações do ano anterior motivaram Lopes Neto a incitar a "juventude estudiosa" a parar suas atividades escolares durante uma semana para que fossem realizados os festejos do que propôs ser a Semana Centenária, que ocorreria do dia 07 ao dia 14 de julho – data em que, desde a implantação da República, os pelotenses, nos meios sociais e intelectuais, enalteciam os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, propugnados pela Revolução Francesa.⁴

Todos os jornais da cidade trazem farto material sobre os dias de comemoração da Centenária, principalmente no seu primeiro ano de realização. Eles são uma boa fonte para que se possa entrar em contato com aspectos da cultura urbana nesse período e dessa festa que se tornou tradicional na cidade no início do século XX.

Ressalta-se que esse foi um período em que a rua ganha uma nova dimensão, reflexo de comportamentos coletivos que se transformam em verdadeiros espetáculos: os carnavais de rua, as passeatas, procissões e até mesmo o *footing*, que através do simples ir e vir de homens, mulheres e crianças nas calçadas da principal rua da cidade, a 15 de Novembro, torna-se um misto de conagração social familiar com um típico ritual de sedução entre os mais jovens.

O fundamento principal dos festejos da Centenária seria o de abrir "*um ciclo de amorosa comemoração do esforço dos antepassados, ano a ano relembrados, numa cerimônia expressiva e edificante, a que todos darão o seu assentimento e apoio [...] a um rito de puríssimo amor repassado de gratidão aos que se foram, e aos quais devemos tudo o que somos e o que seremos*". Aos estudantes caberia a tarefa de serem "*obreiros de um templo*" em que se confundissem "*os ecos do passado, os ruídos do presente e os vagos e imprecisos anseios do futuro*". (Diário Popular, 05.07.1913, p. 1)

⁴ Isso em função de que a elite intelectual pelotense era constituída fundamentalmente por maçons, republicanos e positivistas, para os quais a Revolução Francesa representava a grande referência de seus ideais. É interessante pontuar que a partir da década de 1930, há uma completa omissão dos jornais em relação ao outrora tão festejado "14 de Julho".

Ao mesmo tempo em que o autor da idéia propunha que se realizasse um amplo movimento estudantil, que contasse com a participação de alunos de ambos os sexos e de todas as idades (acadêmicos, de ensino secundário e de ensino primário), marcado pela irreverência e alegria, semelhante aos que ocorriam em outros países europeus e importantes cidades brasileiras, não passa despercebida a idéia de que se voltasse ao passado, buscando lições ao presente, cuja decadência, de uma forma ou de outra, já se fazia sentir. Não se deve esquecer que a cidade de Pelotas, naquela época, ainda se singularizava pelos estreitos laços que mantinha com a "cultura civilizada dos grandes centros", especialmente europeus. Foi então lançada a idéia de que se realizasse, anualmente, um culto cívico que se incorporasse às tradições da cidade. Um culto que fosse encabeçado pela juventude pelotense, e que representasse uma afirmação dos sentimentos de gratidão e reconhecimento das gerações novas para com os antepassados, que constituíram o progresso da cidade. Seria, segundo expressões recorrentes nos jornais da época, "*uma homenagem anual ao passado de Pelotas*".

A alegria, irreverência e ousadia estudantil demonstradas através da realização de passeatas é uma tradição que vem desde os primórdios das universidades européias. As marchas ou passeatas estudantis constituem-se em movimentos ritualizados e coletivos com objetivos cerimoniais, cívicos, patrióticos ou de protesto, desenvolvendo-se nas ruas das cidades e assumindo características próprias, de acordo com o contexto nacional e urbano no qual estão inseridos. Por vezes evocando de forma saudosista ações do passado ou criticando e alertando sobre situações do presente, essas práticas culturais têm por base um certo nível de consenso público, atraindo a participação e simpatia popular.⁵ Através de diversos símbolos, constituídos fundamentalmente por cartazes e imagens caricatas, essas criações culturais representam formas cerimoniais específicas de suas próprias épocas, necessidades e possibilidades.

Á Semana Centenária

Vejamos, a seguir, como Serafim Bemol (pseudônimo de Lopes Netto), tendo por objetivo lançar a idéia de uma tradição estudantil local,

⁵ O artigo de Ryan (1992), contribui bastante no sentido de conduzir alguns esclarecimentos referentes à organização e ao significado das passeatas e paradas como práticas culturais inseridas no contexto urbano.

típica, original, que envolvesse toda a cidade e que fosse "deixada aos que viessem depois", com muito humor e sagacidade, lançou aos jovens a idéia da Semana Centenária:

"AOS ESTUDANTES DE PELOTAS

Estudantes! A vós todos – senhoritas e rapazes, meninos e meninas – todos os que estudam, não importa si apenas o abc – si a Selecta e os versos, si os bojudos compêndios inflados e os de gravidade, venho propor uma conspiração. [...] Nada de paredes parciais, grevinhas cazeiras, sem uma justificativa; nas que por aí aparecem, sporádicas, os paredistas combinam – é amanhã! -, e amanhã deixam-se ficar em casa, anonimamente, vegetativamente, sem graça, sem movimento, dormindo e...redormindo...

Nada disto: a Semana Centenária abrirá ensanchas à algazarra louca, ao imprevisto das bizarras, aos cerimoniais caóticos que o espírito do estudante, em toda a parte enjendra, despreocupado e alegre: vai de vocês adotando-a, prestigiarem-na no lançamento da estréa.

Si eu pudesse, pelos bicos da pena, soprar algumas fumaças de sabaença a respeito, dirvos-hia que em Portugal, na Allemânia, na França, na Suíssa, há umas tantas patuscadas tradicionais, que se transmitem integrais e se repetem, alacramente, nas cidades de estudantes.

Na Argentina criaram elles a – Festa da Primavera -; em Porto Alegre funciona na época própria o ritual da parede do Espírito Santo; no Rio, Bahia, Recife, Ouro Preto, São Paulo, semelhantemente, cada uma com a sua feição peculiar.

Pelotas é, atualmente, o segundo centro didático do Estado; aqui é já numerosa a Corte de estudantes. Mantém 5 escolas superiores: a de Agronomia e Veterinária; a de Comércio; de Pharmacia e Odontologia; de Agrimensura, estando em caminho de organização a de Direito; dois gymnasios, Gonzaga e Pelotense; cursos secundários em vários institutos e collegios; escolas primarias, públicas e particulares, em muitas dezenas; e em todas essas aulas, o elemento feminino tem comparecido a disputar com os rapazes os lauréis do estudo e da competência técnica: isso prova que a solidariedade entre estudantes deve triunfar do bisonho isolamento de cada grupo.

Estudantes, quantos são vocês?

Sabem-no? Sois muito mais de cinco mil, cinco mil e quinhentos, entre acadêmicos, de cursos secundários e aprendizado primário. Os coleguinhas distritais também são gente!

Entre vós, certo, haverá oradores, poetas, quem desenhe, quem caricature, quem cante, quem sobre um instrumento, quem tenha idéias; certo, todos sabem rir, todos tereis o grão da folia sob a asa da intelligência... [...] Ora bem: a Centenária está aí. É a semana que vem, de 7 a 14. A postos, estudantada! [...] reúna-se a congregação estudantal de cada escola superior, que elege seu representante; esses cinco escovados ficam, pois com o poder para falar e agir em nome das respectivas congregações, dos preparatorianos e dos centenares de mandins e meninas de todos os collegios.

Essa commissão, de gravata flamante, flor ao peito e cartolas... vai aos jornais [...] Em seguida vai a commissão ao dr. Intendente; apresenta-se-lhe respeitosa e desembaraçada. Não vá p'rá lá com cara de pedinte de emprego, porém descaradamente, peça-lhe cinco bandas de música (e dispense os foguetes) para o dia 7, início da Centenária.

O dr. Intendente dá um passo e retaguarda, assombrado, grelando para o desplante.

- Que? Cinco bandas de música?... Não! Nunca! Nem na boca duma peça de artilharia... Enfim... enfim, quando muito, poderei fornecer-lhes duas!... Duas! E raspem-se!...

- Duas, sr. dr.! Duas!... mas é o ideal! É isso mesmo o que se pede! Quem falou em cinco?!... Foi um ligeiro engano: como pretendemos pedir a três por dois julgamos que três e dois são cinco! Com duas bandas de música nós já podemos bem montar um cinema de fitas *á lá minuta*.

A commissão agradece, comovida, e convida-o, gentilmente... para o que der e vier...

Como o dr. Cypriano Barcellos já foi estudante – e na Bélgica, rapazes, onde existem tradições universitárias! – e lá terá suas recordações da juventude, saem vocês tranqüilos quanto ao fantasma que pergunta o -quem se explica?...

Adeante. No dia 7, que é o dia consagrado á comemoração do centenário da cidade, aí entre 1 e 2 horas, reúnem-se todos, todos os estudantes, na Praça 7 de Julho; cada um trará uma flor, um raminho, um galho verde, uma palma.

Em forma! Bandas de música (aquellas duas, heim!... e mais alguma que, de amor e graça...) na testa e no meio do cortejo.

A esse cortejo, rapazes é que dareis a riqueza alegórica que as qualidades vossas que acima referi, comportam: discursos, poesia, humorismos, caricatura, coros, estudantinas, etc, tudo o que Deus permite e o Diabo não proíbe! Não vos baixeis a subalternidade de imitar: *criai uma tradição local, e vossa, típica, original* (grifo meu).

Arranjai o vosso cortejo; que ele conquiste, empolgue, arraste a multidão, na sua esteira; *forçai a cidade a fazer um semi-feriado, acompanhando-vos* (grifo meu).

Desfile, na 15 de novembro acima, até a – Placa Comemorativa – da parede da Catedral.

Aí – todos – todos – todos, atirarão para ella a sua homenagem, traduzida naquellas flores que trazem.

O cortejo não para, vai sempre andando; não há nessa visita um preito religioso ou político, mas tão somente gratidão filial á reverência que o padrão histórico evoca.

[...] O cortejo segue, desce pela Félix da Cunha – a decana das ruas da cidade – e vem até a Praça da República." (Opinião Pública", 01.07.1913, p. 1)

A idéia de J. Simões Lopes Netto foi muito bem acolhida não só pelos estudantes, mas, também por vários segmentos da sociedade pelotense. Nos dois anos que se seguiram a essa primeira comemoração estudantil, a programação da Centenária, acompanhada de perto por idealizador, manteve-se a mesma: muitos discursos, saudações ao Intendente e à imprensa, irreverentes passeatas acompanhadas de bandas musicais, visitas à lápide do Centenário na Catedral, passes franqueados nos cinemas da cidade e, no dia 14 de julho, a merenda aos estudantes. A grande merenda, na Praça Floriano - atual Praça Cipriano Barcellos, mas popularmente conhecida como Praça do Pavão e, pelos mais "antigos", como Praça dos Enforcados – era realizada no último dia da Semana Centenária, graças às doações recebidas pelos estudantes. Do cardápio, constavam doces secos, bolos, balas, sanduíches, frutas, gasosas, passas, rapaduras e bombons.

Mas em 1916, um fato prejudicou as comemorações da Centenária: um mês antes de sua realização, morreu J. Simões Lopes Netto.

A imprensa silenciou sobre as comemorações da Centenária que, provavelmente, não ocorreu nesse ano.

Em 1917, as passeatas irreverentes e as alegres merendas em praça pública dão lugar a compenetradas romarias ao cemitério em homenagem a Lopes Netto, bem como aos professores, poetas e jornalistas falecidos. É interessante salientar que, nessa época, era comum que fossem proferidos discursos junto ao túmulo de pessoas ilustres. E os discursos eram, geralmente, transpostos para os jornais locais, o que os torna uma importante fonte de consulta aos pesquisadores.

O culto cemiterial dos mortos, com toda a sua pompa e retórica, passa, então, a ser o ponto alto da Centenária, estando bem de acordo com o seu inicial apelo rememorativo. Dessa forma, durante alguns anos, a irreverência dá lugar à nostalgia. E o criador da Centenária, que tanto enaltecia Pelotas "*no seu passado heróico e na opulência certa de seu futuro*" passa a ser o grande homenageado de seus festejos.

Os estudantes saíam em bondes, geralmente franqueados pela Light – empresa responsável por esse meio de transporte - em direção ao cemitério. Levavam flores e assistiam aos tão apreciados espetáculos de retórica diante de inúmeros túmulos daqueles que, em vida, contribuíram para o desenvolvimento intelectual e material da cidade e cuja memória lhes era cara. Para se ter uma idéia da extensão dessa programação, em 1922, os alunos prestaram homenagens perante o túmulo de 7 ilustres pelotenses: J. Simões Lopes Netto, dr. Cunha Ramos, o poeta Lobo da Costa, dr. Gomes da Silva, Arsênio Maia, Taveira Júnior e Jaime de Carvalho. E diante de cada túmulo eram pronunciados discursos em alusão àquele homenageado.

O belíssimo cemitério da cidade, com alguns túmulos que são verdadeiras obras de arte era, então, um espaço social bastante concorrido. Refletia um período em que as sepulturas, os mausoléus e os jazigos tinham por objetivo preservar a memória dos oriundos das classes abastadas da cidade, materializando uma exemplaridade normativa que educasse e reforçasse a crença na duração das respectivas famílias ou grupos. Sua beleza e suntuosidade, além de retratar o desenvolvimento econômico e cultural de determinada parcela da população, servia de suporte simbólico necessário à sua imortalização na memória coletiva.

Através da imprensa local é possível constatar o quanto o culto cívico aos mortos foi uma prática comum na sociedade pelotense nas primeiras décadas do século XX. Esse fato se deve à forte influência dos ideais positivistas e da Maçonaria que consideram, então, os ritos cívicos como sucessores dos de base religiosa (católica). Catroga (1999) nos lembra que para os seguidores dessas ideologias, o culto aos mortos e a estrutura

formal de seus ritos têm um valor pedagógico. Eles tratam de descristianizá-los, dando-lhes um significado de homenagem e de celebração comemorativa, valorizando a sua importância social, educativa e cívica. Segundo esse autor, "*essa seria uma forma mitigada de dar continuidade à transformação ritual do morto em antepassado, isto é, em figura exemplar finalmente depurada para a comemoração [...] empenhadamente sublinharam o valor do culto dos mortos para a formação da cidadania, ideal que, como palco, exigia prioritariamente o reconhecimento dos cemitérios como espaços públicos e a sua encenação como lugares da memória*". (Catroga, 1999, p. 36 e 37)

No ano de 1922, a mocidade das escolas encerrou a Centenária prestando uma sugestiva homenagem a Lopes Netto - a inauguração de uma placa em bronze no frontispício da Bibliotheca Pública Pelotense, com os seguintes dizeres: "A João Simões Lopes Netto, os estudantes de Pelotas - 7.7.1922". Nos anos que se seguiram a placa também passou a ser uma referência no circuito de homenagens prestadas pelos estudantes.⁶

A Semana Centenária, que nos primeiros anos da década de 1930 passou a se denominar Semana do Estudante, continuou a ser comemorada, embora, ao que parece, sem o seu brilho inicial. Não há manifestações na imprensa a seu respeito.

Em 1934, ainda houve uma intensa movimentação estudantil, realizando aquela que seria a última Semana do Estudante, inspirada na Semana Centenária

Ao que tudo indica os alunos, em 1935, não conseguiram se unir para que a Centenária fosse levada a efeito. Provavelmente para isso contribuíram os desentendimentos que ocorreram, no mesmo período em que se realizaria a festa estudantil, envolvendo alunos dos Colégios Gonzaga e Pelotense em torno do resultado de uma partida de futebol. Esse conflito assumiu grandes proporções ao ser transposto e acompanhado pela imprensa local. No "clima de guerra" que se instalou entre os dois educandários, parece óbvio que os alunos não se dispusessem a organizar uma confraternização seguindo o espírito proposto por João Simões Lopes

⁶ Mas, como a partir dos anos de 1930 a "Centenária" foi sendo substituída por outras tradições estudantis, provavelmente, no entender de algum administrador da Biblioteca Pública, a placa perdeu sua razão de ser, tendo sido retirada de seu local de origem. Essa placa encontra-se, hoje, em exposição no Museu da Bibliotheca Pública Pelotense. Pela singeleza de suas palavras e, porque não dizer, omissão de seu principal objetivo - que seria o de homenagear o criador da Centenária - essa empolgante manifestação estudantil, que foi a "Semana Centenária", perdeu-se na memória da cultura urbana pelotense.

Neto, ou seja, de unir a classe estudantil através da realização de conferências, passeatas, homenagens (visitas aos túmulos de professores eméritos, inauguração de retratos de professores) e comemorações sociais (reuniões dançantes, concertos, bailes).

Embora a organização e a programação de cada um dos dias dessa Semana coubesse a um grêmio estudantil da cidade, os alunos do Pelotense e do Gonzaga eram, realmente, os seus grandes incentivadores.

Sendo assim, diante dessa situação de conflito com os gonzagueanos, se fortalece entre os alunos do Pelotense um certo espírito estudantil mais individualista e ufanista pelos valores preconizados por sua Escola. Dessa forma, até os anos 60, no período em que vinha ocorrendo a Semana Centenária, os alunos do Pelotense passam a realizar a Passeata dos Gatos Pelados, que representou a continuidade de uma confraternização estudantil que já existia na cidade desde o ano de 1913 - a Semana Centenária.

Mas se a Centenária visava congregar todos os estudantes de Pelotas em torno do objetivo comum de enaltecer o passado, as Passeatas dos Gatos Pelados, denunciavam com muita crítica e bom humor aspectos da realidade presente, e seu grande objetivo era afrontar seus rivais, os Galinhas Gordas, assim como a Igreja Católica. Na realidade, essas Passeatas tornaram-se rituais de unificação de um grupo (*Gatos Pelados*) contra outro (*Galinhas Gordas*).

Palavras finais

Desde o final do século XIX e boa parte do século XX, no Brasil, as práticas evocativas e as liturgias de recordação, condicionadas ao paradigma positivista republicano, reforçavam a perspectiva tridimensional do tempo: passado, presente e futuro. A partir do presente histórico, buscava-se no passado, fatos, pessoas, experiências e expectativas que justificassem a existência de determinados grupos sociais e que pudessem lhes conferir a sua direção e identidade.

Nesse sentido a Semana Centenária deve ser compreendida como um ritual voltado para a reconstrução das memórias individuais e coletivas, consolidando, através de critérios unificantes e de transmissão, uma idéia de identidade, de filiação, de distinção, ou seja, de pertencimento a um grupo social: a classe estudantil.

As reminiscências comuns, repetições rituais, conservação de saberes e símbolos são condições necessárias a esse sentimento de pertença

e de continuidade, opondo-se ao possível esquecimento do que já passou. O ideal de sobrevivência na memória dos vivos surge, utilizando-se das palavras de Catroga (2001, p. 52), como uma "possibilidade de se vencer a morte, num jogo ilusório que finge esquecer que, tarde ou cedo (duas, três gerações?), também os mortos ficarão órfãos de seus próprios filhos."

Referências Bibliográficas

CATROGA, Fernando. *O céu da memória – Cemitério romântico e culto cívico dos mortos em Portugal (1756-1911)*. Coimbra: Livraria Minerva Editora, 1999.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra. *Fronteiras do Milênio*. Porto alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

RYAN, Mary. A parada norte-americana: representações da ordem social do século XIX. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Jornais Pelotenses

DIÁRIO POPULAR, 05.07.1913, p. 1.

O ESTUDANTE, agosto, n. 4.

OPINIÃO PÚBLICA, 01.07.1913, p. 1.

DIVULGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS EM PELOTAS

Gilceane Caetano Porto¹

Introdução

O presente trabalho é resultado parcial da investigação que vem sendo realizada no Curso de Mestrado da FaE/UFPel, na linha de pesquisa *História da Educação e Movimentos Sociais*, sobre a História da Alfabetização em Pelotas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliane Peres. Na investigação, a questão principal é compreender como foi difundido e utilizado o Método Global de Contos na cidade de Pelotas. A pesquisa que venho desenvolvendo faz parte de um projeto amplo em parceria entre UFMG, UFPel e UFMT².

A proposta inicial de pesquisa, quando ingressei no Curso de Mestrado, em 2002, era resgatar a história da alfabetização em Pelotas, a partir de três metodologias/propostas de alfabetização que tiveram ampla divulgação nacional, a saber, Método Global de Contos, Método da Abelhinha e Proposta Pedagógica do Construtivismo. A necessidade de verificar se os diferentes métodos/propostas foram de fato difundidos também aqui em Pelotas, demandou a realização de quatro "entrevistas-piloto" com professoras alfabetizadoras, que segundo indicação, haviam trabalhado com pelo menos um dos métodos em questão.

Procurei a primeira professora por conhecê-la da FaE e saber da sua trajetória como alfabetizadora. Foi ela quem me indicou uma outra professora que fora sua colega de trabalho no IEAB³. Tanto a primeira quanto a segunda entrevistada, me indicaram uma terceira que também

¹ Professora da rede estadual e municipal da cidade de Pelotas. Mestranda na linha de pesquisa História da Educação - FaE/UFPel.

² O referido projeto denominado *Cartilhas escolares-ideários, práticas pedagógicas e editoriais (MG/RS/MT, 1870-1980)*, tem como um dos seus objetivos analisar propostas de alfabetização, projetos editoriais, métodos de ensino da leitura e escrita, cartilhas produzidas, colocadas em circulação e utilizadas nestes três Estados brasileiros. O propósito mais específico deste trabalho é no sentido de colaborar para a consolidação da investigação da alfabetização em uma perspectiva histórica.

³ Instituto de Educação Assis Brasil.

alfabetizou por muitos anos no IEAB. Uma colega do Curso de Mestrado me indicou a quarta entrevistada, que tinha sido alfabetizadora no Colégio São José, tradicional escola religiosa de Pelotas.

Nas entrevistas, fiz apenas uma solicitação: "gostaria que a senhora me contasse a sua experiência como alfabetizadora". A mesma questão foi feita para as quatro professoras, que falaram livremente sobre sua trajetória profissional, formação docente, histórias de alunos e fundamentalmente sobre como alfabetizavam.

Para fins de análise, identifiquei as professoras por número, pela ordem em que foram entrevistadas. A entrevistada número 1 alfabetizou entre as décadas de 50 e 80; a entrevistada número 2 foi alfabetizadora entre as décadas de 60 e 80; a número 3 alfabetizou durante quarenta e dois anos no Colégio São José, entre as décadas de 40 e 70; e a entrevistada número 4 foi alfabetizadora por mais de vinte e cinco anos, entre as décadas de 40 e 70.

Das quatro entrevistadas, duas fizeram o Curso Normal no IEAB - entrevistadas 1 e 2. As outras duas, professoras 3 e 4, fizeram o Curso Normal no Colégio São José.

Os primeiros dados obtidos a partir dessas entrevistas acabaram por dar um novo rumo à pesquisa. Embora todas as entrevistadas tenham atravessado décadas alfabetizando e vivenciado diferentes tendências e reformas pedagógicas, todas têm uma filiação em comum: alfabetizaram com o Método Global de Contos, pelo menos durante um período de sua trajetória profissional. Um outro dado importante, o qual já mencionei, é que as quatro professoras fizeram sua formação no Curso Normal num período em que o Método Global era referência.

Diante da evidência do uso do Método Global na cidade de Pelotas, decidi focalizar o meu estudo nesse período que, a priori, compreende especialmente entre as décadas de 50 - 70.

Dentro da metodologia deste trabalho também utilizei outros materiais para análise como documentos oficiais, diários de classe, manuais do professor, cartilhas que forem apontados como referências pelas entrevistadas.

Um pouco sobre o Método Global de Contos

Segundo Maciel (2001), as referências sobre o método analítico datam do século XVII, em que estudiosos da época como Comenius e

Randovillers, criticavam o método de soletração e propunham que a aprendizagem da leitura se desse a partir de palavras inteiras. Nesse sentido,

para os defensores do método global a leitura não é o ponto de partida no processo de aprendizagem, ela é uma consequência, isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de fácil vocabulário, expressada oralmente para ser, em seguida, escrita, e então se ter o reconhecimento e finalmente a leitura (Maciel, 2001, p. 114).

O método é chamado de analítico ou global por conceber a leitura como um ato global e ideovisual, através da análise e decomposição do texto em sentenças, palavras e sílabas. São vários os processos existentes quando nos referimos aos Métodos Analíticos: processo de palavração, sentencição, e contos. Todos os referidos processos consideram a questão básica do método, ou seja, partir de unidades maiores de referência para unidades menores.

Para este trabalho irei focalizar, como já mencionei, no Método Global de Contos. De acordo com Maciel (2001),

o Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com interesse infantil: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças (p. 121).

O Método Global de Contos é composto por cinco fases, a saber, fase do conto ou historieta, fase da sentencição, fase da porção de sentido, fase da palavração, fase da silabação. A seguir explico o objetivo de cada uma das fases tomando como referência o estudo de Maciel (2001).

Na primeira fase - Fase do Conto ou Historieta - a preocupação central do professor deveria estar em colocar o aluno em contato com a leitura e motivar o interesse pelo ato de ler. Na fase seguinte - Fase da Sentencição - esperava-se que o professor levasse o aluno a reconhecer as sentenças como parte do conto. A fase posterior - Fase da Porção de Sentido - é o momento em que o professor conduzirá o aluno, através de exercícios, ao entendimento que as palavras formam as sentenças. A quarta fase - Fase da Palavração - tinha como preocupação central levar o aluno a identificar reconhecer as palavras dentro do texto. A quinta e última fase -

Fase da Silabação – deveria levar o aluno a compreender que as sílabas formam as palavras.

É importante salientar que a metodologia de contos previa a utilização de cartazes e materiais didáticos durante todo o processo de aprendizagem do aluno.

Método Global de Contos em Pelotas: primeiras aproximações

Na busca pelas informações com relação ao Método Global, tanto na formação quanto na trajetória das entrevistadas, algumas questões importantes foram sendo identificadas. Percebi na fala das professoras que havia uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos:

"...a criança quando vai aprender digamos pelo b-a-bá, digamos ou apostila não faz sentido nenhum né? Para ela não tem, nem mostram interesse e a gente já começa contando história até parece uma coisa, prá muita gente parece uma coisa difícil, porque no começo eles meio... como é que se diz?... decoram até uma historinha, assim como eles vêem uma coisa decoram, um versinho, uma coisinha, eles decoravam e a partir dali, depois aquela história, é desmembrada..." (Entrevistada nº 4).

Também rememoram a alegria que os alunos expressavam a partir da metodologia de contos:

"...apresentava os personagens de uma família e era com cartazes, e os cartazes a diretora da escola conseguia as figuras, o marido dela levava pro quartel e fazia no retroprojeto e eu pintava os cartazes com lápis de cor prá apresentar, mas cada cartaz era uma alegria pra aquelas crianças..." (Entrevistada nº 2).

Um outro aspecto importante que foi identificado com as entrevistas, refere-se a uma ligação, que merece ser melhor investigada, entre Minas Gerais e Pelotas. Segundo Maciel (2001), o Método Global de Contos teve maciça aceitação em Minas Gerais. No contexto mineiro, a professora Lúcia Casasanta desempenhou o papel de divulgadora e defensora do método, embasada em teóricos que discutiam o aprendizado da leitura e da escrita, como William Gray e Thomas Buswell. Há indícios

que a professora Lúcia Casasanta esteve em Pelotas proferindo cursos. Estou investigando este dado para posterior análise.

A entrevistada nº 1 afirmou que quando trabalhava no IEAB, quem a orientou no trabalho com o Método de Contos foi a professora Zilda Morrone, que na época era diretora do Instituto:

"...a cartilha da Lili, com cartazes e tudo mais, orientados na época pela professora Zilda Morrone, que foi diretora, já falecida também... porque a Zilda tinha feito um curso em Belo Horizonte, isso aqui nem tinha chegado aqui. E com orientação assim de perto..."

Além dessa referência explícita da entrevistada, foi afirmado pela entrevistada nº 1 e nº 4 a realização de cursos de formação oferecidos pelo IEAB. Estes duravam um semestre e, segundo a entrevistada nº 4, foi ao realizar este curso que aprendeu a trabalhar com o Método Global:

"... mesmo estando alfabetizando lá eu ainda fiz, lá dentro, um curso de alfabetização de um ano e meio, porque lá tinha cursos diferentes..." (Entrevistada nº 4).

"...havia um curso de estudos adicionais [referindo-se ao curso oferecido pelo IEAB], onde havia uma turma fazendo esse curso pra classes iniciais, então eu estava dispensada, tinha uma bolsa de estudos, a gente ganhava igual, mas estava estudando ai e quando eu terminei aquele curso eu voltei para a 1ª série, alternando classes especiais algumas vezes...quem oferecia era o estado e naquela época valia como uma licenciatura de curta duração..." (Entrevistada nº 1).

No desenvolvimento do trabalho pretendo analisar minuciosamente o papel destes cursos de alfabetização na difusão do Método Global de Contos em Pelotas e também identificar quem eram os professores que davam essa formação.

O meu interesse neste sentido deve-se ao fato da entrevistada nº 4 afirmar que aprendeu a trabalhar com o Método Global dentro do IEAB.

Através das entrevistas foi identificado o uso de pré-livros produzidos em Minas Gerais. Foram mencionados, tanto *O Livro da Lili*, de Anita Fonseca, quanto o livro *Os três porquinhos*, da coleção *As mais belas Histórias*, de Lúcia Casasanta.

A entrevistada nº 4 disponibilizou-me, e estou em fase de análise, o Diário de Classe que utilizou em 1971. Alfabetizava seguindo o método de contos e a utilização do pré-livro *Os três porquinhos* norteava o trabalho.

Diante dessas indicações, pergunto: Minas Gerais era fonte de referência para o Curso Normal de Pelotas? Possivelmente a escolha dos pré-livros tinha o objetivo de colocar em prática a proposta pedagógica defendida por Lúcia Casasanta e ao que tudo indica, a Profª Zilda Morrone, foi uma das divulgadoras do Método Global de Contos em Pelotas.

No trabalho pretendo, ainda, analisar um outro aspecto: a apropriação que as professoras faziam do Método Global. A importância de aprofundar esse aspecto deve-se ao fato de que a entrevistada nº 1 afirmou que participou da elaboração de duas cartilhas que foram posteriormente utilizadas no IEAB. Uma das cartilhas, segundo a professora, estava embasada nos pressupostos teóricos e metodológicos do Método Global.

A pesquisa de Peres (2003)⁴, aponta que no estado do Rio Grande do Sul outras instituições/agentes atuaram na divulgação do método global, como por exemplo, a Revista do Ensino, a Escola Normal de Porto Alegre e o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Neste estudo que estou realizando, a intenção é analisar o papel exercido pelo IEAB na divulgação do Método Global de Contos em Pelotas, uma vez que esta instituição divulgava tal método no Curso Normal e as professoras lá formadas e, também, as que lá trabalhavam, no curso primário, alfabetizavam utilizando o Método de Contos. Além disso, dentro desta instituição foram produzidas cartilhas, com a metodologia do referido método, por professoras que haviam sido formadas pelo IEAB.

Considerações finais

Os primeiros resultados da investigação me indicam caminhos muito significativos para análise da temática em questão.

Posso afirmar que não será possível analisar o Método Global de Contos na cidade de Pelotas sem falar do Instituto de Educação Assis Brasil, pois ao que tudo indica, foi a instituição responsável pela difusão do mesmo.

No andamento da pesquisa será necessário analisar a contribuição dada pela professora Zilda Morrone na divulgação do método. Penso também que será importante analisar se houve participação dos órgãos oficiais como Delegacia de Educação na difusão desta proposta de trabalho.

⁴ A referida pesquisa encontra-se em andamento e denomina-se: A divulgação e a adoção do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). Ver o referido trabalho nesses anais.

Também merecerá atenção no estudo os cursos de formação oferecidos aos professores do IEAB.

Além destas questões a serem investigadas, penso que será de grande importância analisar com atenção o Diário de Classe disponibilizado pela entrevistada nº 4, uma análise precisa deste material poderá nos indicar, entre outras, questões relacionadas ao processo de apropriação do método pelas professoras. Da mesma forma serão analisadas as cartilhas produzidas pelas professoras do IEAB. Na continuidade do trabalho, também, serão feitas outras entrevistas com professoras e alunos que vivenciaram o processo de ensino/aprendizagem pelo Método Global de Contos. O objetivo maior é contribuir e recuperar uma fase importante da história da alfabetização em Pelotas que ainda está na memória de muitas professoras e alunos.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Silvia Aparecida dos Santos. *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. São Paulo: PUC, 1998. (Dissertação de Mestrado);
- MORTATTI, Maria do Rosário, *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000;
- MACIEL, Francisca I. P. *Alfabetização em Minas Gerais: Adesão e resistência ao Método Global*. *Lições de Minas*. SEC, 2000.
- MACIEL, Francisca I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. FAE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado).
- MACIEL, Francisca I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da Educação*. v. 6. n. 11, Pelotas: ASPHE/UFPel, abril, 2002;

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR NO RS: A EXPERIÊNCIA DE PELOTAS NOS ANOS 80

Gomercindo Ghiggi¹

Jussemar Weiss Gonçalves²

Kátia Aparecida Seganfredo³

Introdução

Este trabalho origina-se de pesquisa que está sendo realizada e pretende historiar e reconstruir práticas de Educação Popular, partindo das experiências de Pelotas e Cachoeirinha R/S, na década de 80 e investigar, através de análise documental e entrevistas, as interferências políticas que surgiram entre as Secretarias de Educação (SMEs), implantando um projeto de educação popular, e o sistema administrativo. Aqui pretendemos, por hora, expor apenas elementos acerca da experiência realizada em Pelotas.

Com algumas entrevistas já realizadas, com sujeitos que vivenciaram a experiência citada, e com preliminar análise de documentos produzidos acerca do projeto citado, observamos que a proposta de educação implantada em Pelotas, em 1983, pela SME embasava-se na teoria freiriana. Conforme é possível observar pela entrevista com a Coordenadora⁴ do Departamento Pedagógico da SME, aquele momento era *"...extremamente revolucionário em todos os aspectos, e a Educação Popular, naquele momento, propunha uma mudança radical, uma revolução na perspectiva da consciência popular e daquilo que nós estávamos vivendo naquele momento. E, então, nesse sentido, a teoria de Paulo Freire foi fundamental."*

E por que Freire era referência principal para o projeto? Freire porque os responsáveis identificavam, em sua filosofia educacional, dois aspectos fundamentais: o diálogo e a conscientização. Diálogo e conscientização porque o grupo almejava desafiar as pessoas à inserção social de maneira política e comprometida. É Freire que afirma que

¹Professor da FaE/UFPel. Pesquisador do CEIHE.

²Professor da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG).

³Aluna do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel e Bolsista PIBIC-CNPq.

⁴Ana Helena Beckencamp, entrevista realizada em 18/ 10/ 2002.

"ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação dos conhecimentos do educando e do educador." E foi assim o trabalho como educador no Brasil e no mundo: voltado para a escolarização, a profissionalização, a superação da miséria e, acima de tudo, comprometido com o despertar, nas pessoas, do interesse pela sua história e a história de todos quantos estavam tendo, no seu tempo, sua história negada, ontologicamente partícipes no processo político e social de seu país. Por isso, a sua proposta de alfabetização era suporte para a reflexão e despertava o interesse em adquirir conhecimentos, quando todo o processo era voltado para a vida prática, abrangendo frustrações, sonhos e realidade, cultura, linguagem etc.

De outra parte, no caso de Pelotas, a SME foi central para a concepção e implantação de um programa de governo, denominado *Todo Poder Emana do Povo*, pelo qual as pessoas poderiam participar da organização da vida do município de maneira mais ampla. Assim, além de mudar as políticas educacionais, a SME envolveu-se com a implantação de um *Programa* de elaboração do orçamento (participativo) municipal, desempenhando importante papel fundamental, tanto na sua elaboração quanto na sua implementação. Tal participação deu-se em função da própria origem das pessoas da SME: Igreja e Movimentos Sociais, portando, para a administração, larga experiência no trabalho com educação popular, participação comunitária e em movimentos de entidades populares, facilitando, assim, o vínculo com a comunidade. De outra parte, indicando que a hipótese central deste trabalho está correta (a implantação "inteira" de um projeto de educação popular gera conflitos políticos nas administrações que o acolhem), o conflito ocorreu quando o grupo da SME, radicalmente decidido a estender à administração municipal todo o programa de educação e participação popular, processo tomado para sustentar o Programa de Produção do Orçamento Participativo, brigou pela manutenção da proposta original.

Histórico do projeto: bases freirianas da educação popular

No início da década de 80, em Cachoeirinha e em Pelotas, o movimento de educação popular almejava democratizar o ensino público e construir um processo pedagógico não produtor de exclusão. Eram tempos em que a política nacional vivia um período de recuperação dos espaços democráticos, período em que a educação pública era fortemente almejada, em que se colocava a tarefa de construir um caminho em direção a uma

pedagogia da cidadania, na qual as pessoas seriam desafiadas a tomarem parte da vida de forma consciente e participativa.

Vinte anos de regime militar criaram uma expectativa de mudança que vinha sendo trabalhada desde longo tempo no Brasil. Constituíam-se, a partir das experiências nas cidades citadas, uma lenta fermentação de um processo que buscava qualificar a participação democrática e a ação política através da formação para a inserção consciente no mundo.

Brotava uma pedagogia da consciência como expressão de um trabalho político-pedagógico que buscava mudar a natureza da participação das pessoas no espaço público. Dar voz ao silêncio, ao povo, ao popular, a partir de sua inserção em um outro tipo de ação educativa, era o que fundamentava os projetos que a constituíam.

Particularmente acerca da experiência de Pelotas é que essa pesquisa desenvolve-se. A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida através de fundamentação teórica relativa à educação popular: Rosas (2002), Brandão (2002), Scocuglia (2000), Freire (1996), Freire e outros (1996), entre outros, foram autores que guiaram o trabalho no sentido de buscar referências para entender o que ocorreu com o público e o popular no projeto citado.

A seguir, encaminhou-se a pesquisa documental no Arquivo da Prefeitura Municipal de Pelotas onde, relativamente à década citada, foram encontrados apenas alguns memorandos e atestados que muito pouco contribuem para o estudo proposto. A investigação continua no sentido de situar documentos produzidos à época e que podem ajudar sobremaneira na compreensão não apenas do projeto implantado, mas da presença do ideário freiriano na sustentação do trabalho, assim como para compreender a origem do conflito da SME com a Administração Municipal, como adiante destacamos.

Estão sendo realizadas, no momento, entrevistas com sujeitos do processo em questão, que integravam o corpo dirigente da SME, e outras que constituíam a comunidade escolar (alunos, professores, diretores). As entrevistas concluídas indicam que é um caminho metodológico importante para a compreensão do projeto.

Pretendemos, após finalizar esse processo de entrevistas, analisar os jornais da época, ou seja, década de 80, localizados na Biblioteca Pública Pelotense.

Todos os entrevistados destacam o caráter pioneiro e pedagógico em todo o processo e ressaltam, ainda, a dimensão que tomou o trabalho da SME em Pelotas: não se reduzindo à dimensão pedagógica, mas ampliando

o projeto de educação e participação popular para o conjunto das ações da administração popular, através do Programa de elaboração do Orçamento Participativo, denominado "Todo o Poder Emana do Povo". Do projeto, através das entrevistas, aspectos são destacados como relevantes: a participação da população no processo de orçamento público, a discussão acerca das prioridades de melhorias nas diversas áreas da cidade, aumentando assim o espírito crítico das pessoas envolvidas, passando a atuar com maior conscientização política e solidariedade, bem como (e mais propriamente para a ação da SME, a escola tornando-se espaço público.

A proposta de trabalho da SME, bem como o Programa de Orçamento Participativo, visavam, principalmente, a transformação social através da educação. Segundo Brandão (1984), a educação popular é entendida como

... um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um "saber dominante, de efeito 'ajustador' à ordem vigente. Assim, ela se propõe como uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica do momento do encontro entre educadores e educandos e educandos e educadores. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo, é a educação que o povo cria e na qual ele se vê como sujeito da história e da cultura do país.

Assim, em Pelotas, a partir de 1983, implantou-se uma política educacional que visava a formação do homem novo, sujeito da história e construtor da sociedade nova, democrática, justa e fraterna, o que supunha a alteração das relações de poder e das estruturas injustas e autoritárias até então bem presentes nos espaços escolares.

A teoria política e epistemológica de Paulo Freire (o que não pouco é tomado apenas como "método") passaram a ser referência principal. Freire é bem apresentado por Brandão (2002, p. 7):

a consciência humana é uma construção: ela se constrói através do exercício pleno de vivências (gestos, e atos sociais) quaisquer e de qualquer tipo de conhecimento. É a qualidade das trocas de ações e de idéias o que responde pela maneira como cada pessoa constrói sua própria consciência. Ao lado de ler palavras os educandos aprendam a ler criticamente, com elas e com as idéias que elas apontam, o universo social de suas vivências. *Diálogo*., em todo Ser

Humano existe um saber cujo valor não é comparável com outros, mas é solidariamente uma fração pessoal da partilha de uma construção coletiva do conhecimento. *Partilha*.: entre culturas humanas não existem diferenças de qualidade através das quais se possa atribuir a umas um valor superior ao atribuído a outras. Cada cultura é original e insubstituível experiência humana de vida e de troca. *Participação*., todo gesto humano possui uma dimensão política. Todo gesto pedagógico é um gesto essencialmente político. *Libertação*., é preciso redesenhar o significado a um instrumento efetivo de participação de todas as pessoas na criação de um mundo mais fraterno.

Assim, o projeto de educação popular da SME pretendia gerar consciências críticas no sentido pleno da transformação social, gerando um processo de incentivo às potencialidades dos indivíduos para melhorarem suas condições de vida. No projeto, a criança tornava-se sujeito da história, reconhecendo que ela precisa conhecer seu ambiente e interpretar a sua realidade, para, então, situar-se no contexto social. O conhecimento, assim, torna-se ferramenta para poder agir.

Freire defende que a educação é "*uma prática política*", da mesma forma que toda e qualquer "*prática política é pedagógica*", razão pela qual defendia que não há educação neutra. Tomando tal declaração, a SME trabalhou para que os educadores construíssem conhecimentos com seus alunos tendo em vista um projeto político de sociedade. Em seus trabalhos, Freire defende a idéia de que a educação não pode ser um depósito de informações do professor sobre o aluno. A "*pedagogia bancária*", segundo Freire, não leva em consideração os conhecimentos e a cultura dos educandos. Respeitando-se a linguagem, a cultura e a história dos educandos é que é possível criar condições para que as pessoas tomem consciência da realidade em que estão inseridas, dela apropriando-se criticamente. Conteúdos, portanto, jamais podem ser desvinculados da vida.

Freire afirma, também, que "*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*", ou seja, a realidade vivida é a base para qualquer construção do conhecimento. Ao se descobrirem como produtores de cultura os homens vêem-se como sujeitos e não como objetos da aprendizagem. A partir da leitura de mundo e de cada educando, através de trocas dialógicas, constroem-se novos conhecimentos. Assim, a educação deve ter como objetivo desvelar as relações opressivas vividas pelos homens, transformando-os para que possam transformar o mundo.

E foi assim que o projeto aqui avaliado, implantado pela SME, na cidade de Pelotas em 1983 que tinha então, a teoria de Paulo Freire como

principal embasamento teórico, desafiou a escola a produzir novos conhecimentos com a própria criança a partir da sua experiência, ligando-os ao contar, ao escrever e, ao ler sua situação.

O Projeto de Governo, produzido durante a campanha eleitoral de 1982, colocou metas para a educação, através do que se convencionou chamar de "Plano Global da Secretaria Municipal de Educação":

- instaurar um processo educativo que, pela ação integrada de conteúdos, metodologias, objetivos e práticas, seja capaz de colaborar na formação de pessoas que assumam sua condição de sujeito, situada criticamente, aptas a intervir na realidade;
- vincular o processo educativo aos problemas e às necessidades concretas das diferentes comunidades do município de Pelotas;
- revisar e reorientar currículos, conteúdos e objetivos de ensino de modo a vinculá-los à realidade urbana e às peculiaridades da zona rural, dando-lhes conteúdo real;
- democratizar a estrutura da SME e das escolas;
- pôr em ação mecanismos que possibilitassem a comunidade participar da gestão das escolas, envolvendo as decisões político-pedagógicas-administrativas.

O projeto da SME previa, ainda, a integração escola/comunidade na identificação da realidade, bem como na intervenção sobre ela, revisão da metodologia de ensino, de alfabetização e de avaliação. Paralelamente, ocorreu um programa de valorização do professor com a realização de cursos de aperfeiçoamento pedagógico, bem como, a constante atualização de conteúdos a partir de pesquisa da realidade.

Houve integração entre a escola e a comunidade onde esta passou a eleger a administração escolar, antes determinada pelo prefeito. Organizou-se, também, grandes seminários onde todos os professores da rede municipal participavam, ocasião em se discutia a oportunidade de uma educação que considerasse o conhecimento do aluno, os professores eram assessorados com palestras, bibliografias, e assessoria permanentes.

Concomitantemente a isso, várias escolas criaram suas próprias cartilhas de alfabetização adaptadas a cada região, com a perspectiva de trabalho global, relacionando as dimensões política, econômica e social. Antes, o currículo estava organizado por estudos fragmentados da realidade, conteúdos pouco críticos e com base numa racionalidade instrumental. A perspectiva central que orientava a proposta de educação popular advogava a favor da idéia de que o trabalho em educação deve estar a serviço da

mobilização, da organização e da reflexão crítica que auxilie as pessoas a lutar por melhores condições de vida na sociedade, o que só pode ser obtido através de um ensino que, partindo da realidade específica da criança, possibilitasse que os conteúdos apreendidos servissem como arma para melhor desempenhar seu papel na sociedade.

A preocupação em mudanças do sentido de qualificar o projeto pedagógico de qualificar as aulas, de mudar até a postura dos alunos, num trabalho em grupo na sala de aula, enfim, os métodos de mais diálogo possível na sala de aula, e não aquela metodologia tradicional de um aluno sentado atrás do outro, aula rotineira, planejada em início meio e fim, procurando visar a construção social de vida e na perspectiva de construção do conhecimento baseado na vida, no momento, no espaço das crianças. Da realidade. Então a partir daí, a gente explicava Paulo Freire, e nós explicávamos as teorias que nós tínhamos como proposta. (Beckencamp, entrevista acima referenciada).

O Projeto de Educação Popular da SME e o Programa "Todo o Poder Emana do Povo"

Como já dito, além da mudança no processo educativo, houve a implantação do "Orçamento Participativo", onde a SME teve um papel fundamental, pois contava, em sua Equipe, com membros com história, experiência e compromisso com as comunidades periféricas e, ainda, contava, desde 1983, com a implantação do projeto de participação popular nas escolas. A equipe da SME, em geral, eram oriunda de movimentos de base, de CEBS etc.

Para a formulação deste programa governamental foram feitas pesquisas ao longo de oito meses, buscando alternativas que complementassem as práticas democráticas legais conhecidas. Então foi proposto um projeto de lei orçamentária, em 1984, onde a participação da população tornava-se condição sine qua non para pensar o orçamento municipal, concedendo, assim, o poder municipal, poderes decisivos à comunidade. Este programa denominou-se "*Todo Poder Emana do Povo*", de acordo com o princípio constitucional e democrático que tem por base assegurar a cidadania, onde a comunidade tem papel principal nas decisões políticas e econômicas de sua comunidade.

Inicialmente foi constituída uma comissão central de planejamento, vinculada à chefia de gabinete do prefeito, com o objetivo de definir metodologias a serem empregadas, sendo que estas deveriam sofrer alteração de acordo com a prática, possibilitando a adequação do programa às demandas da população. A metodologia visava a participação de todos os cidadãos. Para tal, era elaborada uma agenda de reuniões com as diferentes *regiões* da cidade. A cidade, então, foi dividida em três grandes zonas: bairros, centro e área rural. Os grandes bairros foram subdivididos e as pequenas vilas agrupadas (25), enquanto que a área rural foi dividida em oito distritos. O centro da cidade era composto por entidades e segmentos associados, como entidades esportivas (1), associações profissionais (3), culturais (5), filantrópicas (6), recreacionais (1), clubes de serviços (1) e sindicatos (10).

Foi prevista a realização de duas reuniões em cada zona e em cada segmento associativo e na zona rural, devido às dificuldades de locomoção, a opção foi por uma reunião única, sintetizando o processo.

Inicialmente, eram levantadas críticas em relação a ações e omissões da administração municipal, bem como as expectativas da comunidade em relação a serviços e obras. A segunda etapa ficava restrita às reivindicações concretas da comunidade, àquelas que refletissem em gastos públicos devendo ser previstas em orçamento. As reuniões aconteciam geralmente à noite, no final de semana, para proporcionar a participação dos trabalhadores em geral.

A assembléia era dividida em grupos para que todos tivessem a oportunidade de falar.

Após a discussão nos subgrupos, as propostas e críticas levantadas eram apresentadas ao grande grupo, sendo estas registradas para que, a seguir, fossem analisadas e destacadas as que demandavam recursos orçamentários, em àquelas que poderiam ser atendidas pela dinamização dos serviços. Isso possibilitava à população hierarquizar suas necessidades.

O programa não só consultava a população quanto a aplicação dos recursos, mas também acerca da melhor forma de aumentar a arrecadação do município. A população mais beneficiada foi a dos bairros que recebeu iluminação, ruas patroladas, limpeza de valetas e lixo recolhido em alguns dias da semana etc, serviços até então precários. *"O maior benefício desse programa foi a possibilidade que se apresentou à população de se articular politicamente"*. (Ana Helena Beckencamp, entrevista já referida).

Divulgar o programa mantendo a população informada sobre as assembléias e reuniões era de primordial importância para a manutenção e

continuidade do projeto. Com as estratégias publicitárias disponíveis, a população era informada sobre as datas das reuniões, o andamento das obras e do programa em si. Previamente, então, uma equipe de mobilização percorria os bairros e vilas, comunicando as entidades existentes (igrejas, clubes esportivos, associações comunitárias etc), divulgando as reuniões de *"casa em casa"*. Panfletos eram distribuídos em locais comuns de concentração de pessoas. Jornais, rádio e televisão anunciavam as datas e locais de reuniões. Embora as escolas em geral tivessem sido grandes divulgadoras do programa, foi na zona rural que as mesmas tiveram decisivo papel, juntamente com os conselhos comunitários distritais, servindo como agentes que convidavam a comunidade a participar.

Na história política brasileira em geral, esteve reservado ao governo o poder de decisão sobre as políticas a serem adotadas, onde a participação popular restringia-se às eleições. O programa proposto pela prefeitura de Pelotas, com repercussão nacional, foi uma experiência radical na construção da participação popular e, principalmente, pelo impacto causado em um momento onde a democracia ainda era um espaço a ser conquistado pelos brasileiros. A experiência de Pelotas era manchete nos jornais do país e do Estado: "Pelotenses definem o orçamento do município para 1985", anunciava o Jornal Zero Hora (11/10/84) ou "Prefeito ouve comunidade para decidir prioridades do orçamento", divulgava o Jornal do Brasil (08/09/84).

Na edição 1985 do Programa "Todo o Poder", um dos momentos mais fecundos e mais conflituosos do projeto, após ter ocorrido a discussão entre população e administração, foi organizada a *"Assembléia Final"*, realizada no dia 12/10/85, no auditório do Colégio Municipal Pelotense, com 11 horas de duração. Inicialmente foram apresentadas, pelo corpo técnico da Prefeitura, as disponibilidades financeiras de cada secretaria e o custo previsto para o atendimento das reivindicações indicadas pelas assembléias. Todavia, a receita não cobria todas as demandas previstas para o exercício de 1985. A solução apontada foi o aumento das taxas de água e IPTU, o que ficou decidido pela grande assembléia, projeto, adiante, aprovado pela Câmara de vereadores, com respaldo da população.

Na mesma assembléia explicitou-se o conflito que estava ocorrendo entre a SME e a administração central, ou seja, enquanto o grupo da SME (assim denominado) defendia a manutenção do projeto implantado em 1983, onde a população efetivamente pudesse decidir sobre a totalidade dos recursos a serem geridos pela Prefeitura, o corpo central do "poder" levava adiante uma proposta a favor da idéia de que o Governo deveria ter o direito de alocar recursos em áreas que entendesse necessárias. A SME,

então, permaneceu radialmente a favor do projeto original, levando o Prefeito a demitir o Secretário e, conseqüentemente, a o grupo da Secretaria pediu, em massa, demissão.

Uma avaliação do projeto feita pelo professor Jandir Zanotelli, ex-Secretário da Educação à época, foi exposta no Seminário de Educação em Cachoeirinha/RS, em 1986 (ver Educação e Realidade, 1987). Segundo Zanotelli, na época em que Bernardo de Souza assumiu a Administração a Prefeitura "estava um caos": além de dívidas anteriores, os salários estavam seis meses atrasados e a população encontrava-se revoltada com o poder público.

Com o desenrolar do novo *programa*, a população começou a acreditar que esse processo abriria oportunidade de participação. Efetivamente, durante o primeiro ano o processo ocorreu realmente: o povo participou, estabeleceu prioridades e ativamente definiu destinos às políticas municipais.

Na avaliação do professor Jandir, o impasse entre a SME e a administração municipal começou a acontecer quando o prefeito apresentou prioridades para o orçamento, em 1985, que não tinham sido levantadas e nem discutidas pela população e que fariam parte da assembléia que definiria o próximo orçamento junto com outras propostas da população. A secretaria não concordava com esta contradição, pois, se não fosse proposta da população, teria que se dizer que era do prefeito, o que não aconteceu: "*achamos muito bom que a prefeitura oferecesse uma proposta, mas que não dissesse que aquilo nascera do povo*". (Zanotelli, Educação e Realidade, p. 44).

Como dito, com a discordância da SME no encaminhamento dado pelo prefeito, ficou para a Administração a idéia de que o Grupo da Secretaria de Educação estava manipulando a população contra a Prefeitura, dando origem, a partir daí, à demissão do Secretário e a conseqüente saída de quase todo o grupo de pessoas que atuavam na Secretaria, 1985, em meio a grandes manchetes: "*quem fora demitido fora o grupo e todo um projeto de educação*", assinala Zanotelli. Ao final, afirma o ex-secretário: "*há uma distância enorme entre o discurso que se faz e a possibilidade concreta que leva a efeito*" (Educação e Realidade, pp. 45-6).

Assim, após breve análise de materiais coletados e algumas entrevistas realizadas, observamos que a experiência do programa "*Todo Poder Emana do Povo*" constitui um importante exemplo de inovação para a Administração Pública Brasileira, e principalmente, porque fez da educação um instrumento de transformação social.

Porém, após a ruptura da Secretaria Municipal de Educação e a Administração Municipal o programa foi sendo cada vez mais centralizado e a população passou a suspeitar do processo, pois suas reivindicações foram sendo ignoradas pela administração e o programa não resistiu à eleição subsequente.

Pretendemos ainda, no decorrer da pesquisa avançar na explicitação do conflito que gerado pelo rompimento entre a SME e a Administração Municipal, particularmente acerca da relação público e popular na definição de políticas públicas locais.

Contudo, julgamos que processos de tal natureza, na medida em que honestos e bem conduzidos, acabam construindo para a construção de consistente democracia.

Como pretendemos ampliar o número de entrevistas, e sendo que aquelas que já foram realizadas, estão ainda em processo de análise juntamente com outros textos e documentos da época, observamos que não é possível apontar conclusões ou fazer afirmações, uma vez que a pesquisa está em andamento.

Concluindo ou dialogando com Freire para pensar a experiência aqui exposta

Preliminarmente, retomando a experiência da tentativa de implantação de um projeto de educação popular em Pelotas (1983-1985), retornamos a Freire com o qual a proposta caminhou durante o período citado. Analisando dados que vão sendo coletados, retomamos as razões porque tal processo fez-se acompanhar de Freire; retornamos no tempo e percebemos que buscávamos ultrapassar horizontes da percepção mais imediata das relações históricas, particularmente porque nos reconhecíamos educadores atuando num mundo pautado tanto por autoritarismos quanto por modelos que, planejadamente, buscavam liberar a educação de qualquer compromisso político e coletivo. O exposto nos colocava exigências de formação e problematização de experiências elaboradas a partir de diferentes compreensões do mundo que os professores portavam consigo. E Freire, naquele momento, foi sendo fonte principal para o diálogo, porque, entendíamos, dava consistência à pedagogia crítica e fomentava práticas coletivas, possibilitando sustentar a idéia de que a educação serve à transformação. Encontramos, então, em Freire, um companheiro na construção de *reflexões na prática*. Freire desafiava o grupo da SME também porque queria que seu pensamento fosse recriado, não admitindo

criar discípulos ou seguidores, mas recriadores de suas curiosidades. Sem absolutizações, aproximamo-nos de Freire em quem encontramos *gente e teoria* com o que, apostamos, poderíamos compreender os próprios processos que instituíamos, tanto no trabalho com as políticas de educação quanto, já em 1984, com a decisiva participação na concepção e realização do programa de Orçamento Participativo, "Todo o Poder". Freire, assim, colocava uma direção política para o projeto, nos disponibilizando fundamentos para pensar a escola e a formação enraizada às pessoas em geral. Freire nos fazia refletir ao mesmo tempo em que nos colocava ante confrontos teórico-práticos inevitáveis no mundo que vivíamos, tendo por base os interesses políticos e econômicos que estão em jogo numa administração municipal. Freire nos desafiava ao trabalho ético e à radicalidade do projeto de educação popular; desafiávamo-nos a *colocar em cena* as pessoas, todas, como sujeitos da educação e da história. Então, Freire, contra "falácias" acerca da negação da possibilidade de conscientizar alguém, era companheiro-educador que nos convocava ao trabalho solidário e ético. É dessa forma que se colocavam, em Freire, perspectivas de formação para o exercício da cidadania crítica, com competências para realizar intervenções sociais de forma autônoma e criativa. Assim, afirmamos, a *obra* de Freire possibilitávamo-nos ter uma diretriz política e técnica que tornava possível fundamentar dimensões epistemológicas, políticas, pedagógicas e morais.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos. Paulo Freire e todos nós: algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. In. ROSAS, Paulo. *Paulo Freire: Educação e Transformação Social*. Pernambuco: UFPE, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE. *Educação Popular, Poder político e burocracia educacional*; os casos de Pelotas e Cachoeirinha, RS. n. 12. Julho/dezembro, 1987.
- FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Teoria e Prática em Educação Popular*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. *Na Escola Que Fazemos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ROSAS, Paulo. *Educação e Transformação Social*. Universitária /UFPE, 2002.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias Inéditas da Educação Popular: Do Sistema Paulo Freire aos IPMS da Ditadura*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000.
- SOUZA, Bernardo de. *Todo Poder Emana do Povo: a primeira Prática Brasileira de Participação Popular na Administração Pública*. Pelotas: Educat, 2002.

UM CORPO, UMA HISTÓRIA: SOBRE A PONTE PÊNSEL DA RAZÃO E DA EMOÇÃO

Haydée M. S. França de Vargas¹

Jorge Luiz da Cunha²

No começo uma visão

"Eis como quero o homem e a mulher: um apto para a guerra, a outra, apta para dar a luz: mas os dois aptos para dançar com cabeças e pernas. E que todo o dia em que se não haja dança, pelo menos uma vez, seja para nós perdido! E toda a verdade que não traga ao menos um riso nos pareça verdade falsa" (Nietzsche, 1885).

Começamos pontuando que compreender é reapoderar-se de todas as possibilidades que constituem a coisa percebida, não só as propriedades, mas as idéias manifestas, as representações, os sentidos e os significados contidos na relação histórica dos fatos e no discurso das relações humanas.

É baseado nesta idéia que focaremos a discussão desta temática, onde ao falarmos no corpo, estaremos a falar do homem. Visto que vemos no corpo uma linguagem simbólica, daquilo que este homem permitiu-se perceber, quando em dialocidade com o mundo vivido, através da sua relação de humanidade enquanto ser sensível. Sendo que é a relação de sensação e percepção que fazem o sentido existir.

Desta forma começamos, concebendo ao corpo a possibilidade de expressão e linguagem não verbal, cuja comunicação simbólica é provida de sentidos e significados, que sugerem desvendar representações, passadas presentes e futuras construídas em um contexto histórico e social. Questão esta, que remete-nos a reflexão sobre a concepção de si mesmo. Suscitando que tais concepções não são manifestações ingênuas, mas sim, são partes de um processo que constitui-se em um determinado momento específico, cujas as práticas estão enraizadas nos poderes políticos- ideológicos dos sistemas, que acabam interferindo nas dinâmicas ditas civilizatórias.

¹ Prof. Esp. Mestranda em Educação/ UFSM.

² Orientador, Professor Titular do PPGE/CE/UFSM.

Consideramos então, que se o corpo "fala" uma história cujos sentidos e significados, fazem parte da história de vida dos homens enquanto subjetividade e objetividade, implica também pensarmos que ante uma educação, instituída sob o paradigma da racionalidade, em detrimento daquilo que ao corpo diz respeito, cabe-nos ainda investigar sobre uma veiculação de subjetividade, que venha a valorizar estereótipos e tabus que perpassam muitos dos conceitos e pré-conceitos que estão ligados ao corpo. Sendo que se desconsiderados dos processos cognitivos, estão conseqüentemente inviabilizados nas ações e reflexões das práticas educativas, portanto impossibilitados de transformação.

Assim que falar sobre o corpo, é problematizar transversalidades que fazem parte da história dos sujeitos e cujas representações não são dadas somente pela dimensão intelectual, mas são apreendidas pelo ato indivisível da presença do corpo no mundo. Sendo que o conhecimento e a criticidade, se instauram pela reflexão da inter e intra relação deste corpo sujeito, como significado significativo de expressão e gestos, construídos entre os outros sujeitos em uma determinada instância social.

Falar sobre o corpo é entender o homem como possibilidade ativa ou passiva, que subentende movimento, dinâmicas de transformação ou acomodação. Que não são compartimentadas somente no corpo ou na mente, mas na sua totalidade.

Desta forma desenvolveremos a temática, em uma pesquisa que venha contextualizar e problematizar o corpo na história da humanidade, as diferentes concepções filosóficas, político-sociais e manifestações culturais, que de alguma forma perpassam os limites da educação. Afim de que posteriormente, possamos investigar através das "falas" das histórias de vida dos sujeitos, interfaces que sinalizarão interferências e possíveis efeitos causais, que provocarão o acesso para novas discussões. Que identifiquem o corpo, como parte do processo da morfogênese do conhecimento. Visto que acreditamos, que a corporalidade é um dos elementos da complexidade humana, que interfere no processo de percepção e concepção da realidade, principalmente quando entendida dentro da dimensão da sensibilidade. "Esta que no ponto de vista de KANT é, considerada como uma das duas fontes do conhecimento humano, concebida através das intuições empíricas ou sensíveis". (Durozoi, 1993)

Assim que falaremos sobre o corpo na educação, partindo do contexto histórico cultural do desenvolvimento humano, investigando-o na história de vida dos sujeitos professores, cuja narrativa da história oral, contextualize subjetividades manifestas no corpo. Este visto, também como uma "unidade expressiva", entendida na espacialidade do corpo próprio e a

motricidade, no corpo como ser sexuado, no corpo como expressão e a fala, categorias estas, situadas na Percepção do Corpo de MERLEAU PONTY, uma concepção fenomenológica que percebe o corpo como sujeito no mundo.

Repensando a História e sentindo o mundo

"O tamanho do possível não é o tamanho do real, pois o mundo não pode ser visto como uma coisa acabada e pronta. É necessário crer na força do espírito para imaginar o mundo como "deveria ser" e buscá-lo" (Ernest Bloch).

Considerando a ênfase da modernidade frente ao modelo apolíneo do conhecimento, que institui a razão como maior valor, em oposição ao corpo, qualificado como matéria carne com finalidades inferiores. Entendendo-se viver o homem sobre a tradição filosófica e científica de dualidades, que atravessando a história das civilizações e da educação, acabam integrando-se a sua forma de existir. Provocando também relações hegemônicas, dentro dos saberes pedagógicos.

Para que possamos refletir sobre tal constatação, entenderemos o corpo no decurso da história da humanidade, ao mesmo tempo visualizaremos as inferências que suas concepções causam no pensamento do homem.

O corpo tem sido abordado, concebido vivido dos modos mais diversos e complexos. Sendo que a nossa cultura ocidental adota a supremacia dos paradigmas que privilegiam o polo do "lógus", do pensamento analítico, do estatuto da razão como único depositário-legitimador do conhecimento, saber verdadeiro claro e luminoso. Concepções que datam da antiguidade, e que instalam uma idéia hegemônica da mente sobre o corpo.

Na idade média, a prevalência do pensamento religioso ressalta esta dicotomia, mediante ao caráter ortodoxo das doutrinas cristãs. Que afastando os religiosos da vida mundana, concebiam o corpo como substância pecaminosa, devendo ser submetido a controle, para mortificação dos desejos carnis. Preocupações que se estenderam à fazer desaparecer os sistemas de gestos pagãos, sobretudo no teatro, considerado como manifestações demoníacas. Neste período houve a disciplina dos corpos através do controle dos gestos, vinculados a um modelo cristão.

Modelo cujos gestos deveriam ser a expressão, e o prolongamento dos movimentos do coração, das virtudes do homem

interior. Os gestos são sinais, ou seja, signa no sentido Agostiniano, do termo, símbolos. Considerados elementos essenciais do grande sistema simbólico medieval. (Jacques Le Goff, 1983 p. 71e 79).

Os ensinamentos cristãos no passado favoreceram ainda uma tradição de medo do prazer corporal. O contato físico, uma vez que proporciona prazer além de aconchego, tornou-se um pecado, difundiram-se tabus quanto aos prazeres tácteis, e a culpa ou o medo fizeram do contato físico um fruto proibido, ou o impediram totalmente. (Ashley Montagne apud Philips Davis, p. 79-80).

Tais constatações justificam hoje reflexões referentes ao corpo no que tange o agir pedagógico. Pois, misturam-se as atitudes e ações do professor, quando no seu processo de identidade, podendo posteriormente vir a se refletir na sua relação com o aluno. Difundindo assim comportamentos repetitivos, conservadores e similares. Sedimentando ainda mais, a "frieza" nos corpos e nos contextos escolares.

O neo-humanismo na Alemanha, Schiller, Goethe e Wilhelm, no Séc. XV e XVI desenvolveram uma reflexão orgânica em torno do homem, bem como da cultura e da sociedade, que deveria ele idealmente viver. Um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, organizar-se em liberdade interior e de organizar-se mediante uma viva relação de cultura como personalidade harmônica. Modelo este que nos reportará a cultura clássica, sendo que foram os Gregos que mais atingiram a harmonia entre o instinto e a razão, entre individualidades cultura e sociedade (Cambi, 1999).

Ainda neste período Goethe escreveu o poema "Tudo na vida é ritmo", quando se identificava um contexto, onde a força física era muito exigida para o desenvolvimento do trabalho, infiltrando então alguns conceitos de origem orientais quanto à necessidade de ritmo para tudo; ritmo vital, ritmo pessoal de atividade física, ritmo de atividade intelectual. (Morais 1983). Tais constatações fazem parte dos aportes do autor nos confrontamentos do período pré-tecnológico e tecnológico, relacionados aos interesses e lucros frente aos valores humanos. Do gosto medieval pela contemplação do universo, ao intenso furor de mexer na harmonia universal, de fazer algo na natureza. Homem = produção = dinheiro.

Observa Foucault (1987, p. 119) (...) que nos tempos modernos, o corpo foi comensurado e aprisionado, pelos dispositivos tecnológicos do discurso científico, desenvolvendo-se um trabalho sobre o corpo, com uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, e seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder, que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é

também igualmente, uma mecânica do poder. Surgindo o domínio sobre o corpo dos outros, através de uma disciplina que fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis, cujas forças (em termos utilitários) são aumentadas, e diminuídas (em termos políticos de obediência). Dissocia-se o poder do corpo, o que pôr um lado faz dele uma aptidão, uma capacidade que procura aumentar, e inverte pôr outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso fazendo-se uma relação de sujeição estrita.

Assim que nos interstícios da rede da história moderna contemporânea, apesar de algumas concepções, apresentarem contornos mais expansivos em relação a compreensão do corpo, ainda permanecem em nossos imaginários, marcas acentuadas dos modelos emblemáticos difusores de valores crenças e posturas, que abordam o corpo como mero objeto, máquina, instrumento, também como reduto pecaminoso, coisa domesticável e controlável.

Nesta ótica buscamos no passado subsídios que nos façam entender o presente, delineando-se a pesquisa dentro de um contexto a ser descoberto na relação histórica do homem. Sendo que através da leitura dos fatos, percorreremos um caminho de análise e tomada de posição frente aos anseios da modernidade. Permitindo-nos aproximar o corpo do homem, à sua condição de humanidade. Uma atitude que permeia as construções Freireanas, onde a educação conscientizadora visa a transformação do indivíduo em sujeito, ao invés de objeto "(Apud Goller, p. 94)".

Sobre a ponte pênsil

O homem é uma corda atada entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre o abismo (Nietzsche).

O corpo como possibilidade de conhecimento, opõe-se ao pensamento objetivo que ignora o sujeito da percepção, que minimiza as relações do sentir, das sensações, e dos significados. Sendo que estas relações é que fazem o sentido no mundo da vida, pôr meio de um processo de comunhão, entre aquilo que o mundo nos propõe e aquilo que o nosso corpo sente se for capaz. É a relação entre sensação e percepção, que faz o sentido existir (Merleau-Ponty, 1999)

Portanto há uma relação entre os sentidos e o mundo, é pelo meu corpo que ocorre a compreensão do percebido. O corpo não é apenas um objeto entre outros objetos, é sim um objeto sensível. Que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual pôr

consequente, podemos freqüentar e compreender este mundo encontrando significações para ele.

Nesta visão fenomenológica, o corpo torna-se uma alternativa para a construção do conhecimento. Concebida na relação do homem como possibilidade sensível e dialética, que apreende o fenômeno na relação que com ele estabelece, enquanto possibilidade dinâmica, que considera a temporalidade e o espaço como constitutivos da sua percepção vivida.

Para Merleau Ponty (1999) (...) toda a percepção exterior é imediatamente sinônimo de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda a percepção de meu corpo, se explicita na linguagem da percepção exterior. (...) o corpo é uma unidade expressiva que só quando assumida se pode aprender a conhecer, então essa estrutura, vai comunicar-se ao mundo sensível (...) da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece, enquanto estamos no mundo pôr nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo.

Desta forma o corpo como uma "unidade expressiva", apresenta-se como uma possibilidade de resignificação da relação dos processos vitais e dos processos cognitivos. Visto que discute questões da sua humanidade, que estão na cotidianidade do sujeito no mundo. Como exemplo desses aspectos, temos a espacialidade do corpo próprio e a motricidade, o corpo como ser sexuado, o corpo como expressão e a fala. Sendo que a todos estes, cabem reflexões que problematizarão muitas nuances do contexto escolar, trazendo novas perspectivas de reflexão e ação na construção conhecimento.

Hugo Assman diz, (...) "a afirmação básica é, a de que toda a morfogênese do conhecimento, sobretudo a da criança, mas também a do adulto, se instaura como cognição corporal (...) parece-me que o ponto de partida, fundante de toda uma nova visão de conhecimento, consiste em entender a profunda identidade, entre os processo vitais e os processos do conhecimento" (1998 p. 187, 188).

As reflexões de Maturana do vivo dizem que (...) inutilizou as velhas dualidades: razão x emoção, (...) e que o chamado humano se constitui no entrelaçamento emocional com o racional, na linguagem, fez desabar o imperialismo da razão (...) sendo que o que enfaticamente chamamos de racional, se funda em "premissas aceitas a priori, aceitas sim, porque agradam a alguém, aceitas pela preferência de alguém.(...) instituições e práticas baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são, portanto, anti-sociais e têm de ser repensadas." (1998, p. 7, 8)

Portanto, são muitos as falas e estudos que, articulam o corpo e a mente nos processos de construção do conhecimento, o que falta é a operacionalização das idéias. Ou como diria Paulo Freire, "a corporeificação das palavras" (1996p 38 0).

"Meu corpo (..) é meu ponto de vista para o mundo" (Merleau Ponty, 1971, p. 83). Uma afirmação que instiga à mudança de paradigmas. Mudança que entendemos, deveria iniciar nos contextos acadêmicos das universidades, onde deveriam surgir as luzes de novos conceitos.

Conforme Pereira (1997) neste novo momento histórico, a universidade necessita renovar sua visão e seus valores. Precisa assumir compromissos, os primeiros com a busca da verdade, da justiça e da excelência acadêmica, contribuindo também na discussão de novas idéias que possam fortalecer a sua instância científica, e que contribuam para o progresso da ciência e para melhoria da qualidade de vida da sociedade humana.

O professor apropriando-se da percepção do corpo como uma "unidade Expressiva", pode mediar no seu agir pedagógico, reflexões que o aproxime da sua possibilidade de ser razão e emoção, através da conscientização dos seus gestos e falas, cujos sentidos e significados estão intrincados da sua subjetividade. Propondo no seu contexto uma via de comunicação mais humanizada, contida na singularidade do seu corpo como sujeito histórico, que se constrói na sua relação com outros sujeitos.

Meu corpo, minha história

É certamente aquela vida selvagem e livre da minha infância, que eu devo a inspiração para a dança que criei, e que era apenas a expressão da liberdade (Isadora Duncan).

Para que posamos investigar os sujeitos da pesquisa adotaremos a história de vida, como método que poderá desvelar os contextos e as interfaces instalados nos corpos durante o seu processo existencial. Proporcionando através das narrativas dos sujeitos a resignificação dos fatos da memória, e nas identificações possíveis de gestos, as correlações com as concepções do corpo como 'Unidade expressiva.

Chizzotti observa, que a história de vida, é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações, contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes. Pode ter a forma literária biográfica tradicional como memórias, crônicas ou retratos de homens ilustres que pôr si mesmo, ou pôr encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos

vivididos pela pessoa. Às formas novas valorizam a oralidade, a vidas oculta, o testemunho vivo de época ou períodos históricos.

Nesta perspectiva de estudo da história, a despeito de novos objetos é indicativo o estudo das mentalidades, da cultura, dos pensamentos e das idéias dos sujeitos históricos. Passando o objeto a ser compreendido pelo historiador, não somente como instituídos pela vida material, mas como instituinte dessa mesma vida.

Os sujeitos pesquisados farão parte do contexto pedagógico de diferentes instituições, em diferentes áreas, atuantes no exercício da docência, de gêneros e faixas etárias diferentes, com ou sem vivência de alguma atividade técnica corporal, sendo que quanto maior a diversidade, maior profundidade teremos para observar os eixos teóricos dos contextos propostos.

Para dar voz aos sujeitos pesquisados, sendo que a fala do corpo será considerada como parte do relato da memória, consideraremos registros de filmagem como verdadeiros bancos de dados das informações. Que relativos a fatos ou significados, de acontecimentos vividos, serão vistos como registros simbólicos, que representarão os sentidos e significados no comportamento dos sujeitos. O silêncio dos gestos, também será investigado junto à história oral durante as narrativas.

Feil (1995) coloca, a história oral é todo o tipo de comunicação humana que pode ser gravada, transcrita preservada como fonte primária para uso da comunidade científica. É uma técnica de coletas de dados muito ampla e que está preocupada com o que é relevante e significativo para a compreensão de um tema ou fenômeno. Ela preenche lacunas de documentos escritos (1995, p. 16).

Entende-se que no entrelaçamento das narrativas dos pesquisados, os gestos também estarão presentes como linguagem não verbal, que deverão ser contextualizados também como subjetividades do sujeito no mundo. As quais também serão resgatadas dos registros fotográficos da vida do sujeito. Procurando trazer elementos da memória decodificando conteúdos, que façam ligação ao seu vivido atual.

As fotografias resultam como construção simbólica de determinados acontecimentos, retratados pela lente de uma câmara fotográfica. A relação da fotografia com o passado, se dá pelo signo e a imagem em determinado tempo do passado. A imagem como documento do registro imobilizado do passado. Para Le Goff "documento monumento".

Articular historicamente o passado significa apoderar-se de uma lembrança tal como lampeja no momento de um perigo. Trata-se de flagrar

uma imagem do passado, tal como se apresenta ao sujeito histórico no momento de perigo, de modo imprevisível. (Benjamin)

Enfim o entrelaçamento de toda a metodologia acima citada, poderá se fazer presente como método, e instrumental cotidiano, para a reflexão do corpo do professor. Visto que a todo dia o corpo se faz passado e é possível um olhar pela memória e pela narrativa daquilo que nele se instalou, não só na instância da matéria como na subjetividade das emoções,

Contextualizar o corpo no agir pedagógico, implica uma postura crítica reflexiva que considere a história social das atitudes e dos gestos, como a subjetividade manifesta da sua relação com o mundo vivido. Implica entender o professor como protagonista de sua própria história, de sua vivência corpórea, marcada pela singularidade de seus sentires e pensares, no bojo de seu corpo próprio.

É entender que nos processo vitais instalam-se as expressões e dimensões mais viscerais de sentimento, desejos, energias e emoções. É promover a conscientização do corpo, como fenômeno que se possibilita conhecer na sua relação com outros corpos, na dimensão do mundo da vida.

Sendo que para Freire, "a conscientização é o ato no qual os homens e as mulheres, reconhecendo-se a si próprios, ao outro e ao mundo, passam a poder entender, pensar, optar e decidir para agir. A conscientização, corporifica o Hoje com a presença do Ontem, voltado para o Amanhã. Nesse movimento dialético, gerado pela cotidianidade X conscientização pode surgir a práxis crítico transformadora, essa genuinamente humana, antropológica" (1999, p. 148)

A práxis crítica-reflexiva transformadora, entendida no corpo do professor, na totalidade, dos seus planos físico, psíquico, mental e espiritual, despertará no corpo histórico do sujeito, a existência de transversalidades ingênuas, que poderão suscitar possíveis interferências de mudanças.

Dançando com a utopia

O homem não tem só linguagem, ele é linguagem, assim como todas as criaturas e coisas que nos parecem inanimadas- pedras, cadeias de montanhas, mas também plantas e animais, e mesmo estrelas (Wossien).

Na definição etmológica da palavra, o termo corpo quer dizer: parte central ou principal de um edifício, ou o conjunto de documentos, dados e informações de determinada matéria (Aurélio, 1986, p. 482).Noção

que torna o corpo na contemporaneidade, como um conceito teórico e frio, longe do estado quente e vivo, presente nos corpos existentes.

No entanto, o corpo é a instância o "lócus" primordial onde emanam os sentires e pensares, sobre as coisas e sobre a vida. Desta forma, o corpo senciente e pensante manifesta-se nos palcos da história humana, como sujeito protagonista que desafia e transmuta as sujeições.

O professor para ser o fio condutor da mudança, deve assumir novos valores e procedimentos metodológicos, que perpassem a sua própria existência, como ser que ensina aprendendo, que constrói conhecimento sobre sua capacidade de emocionar-se. De sentir prazer, paixão e desejo, entendidos no movimento do seu corpo.

"Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão esta ausente, a aprendizagem vira um processo instrucional, mecanicamente até eficiente, mas sem a "celebração" do conhecimento na aprendizagem" (Assmann, 1998, p. 201).

A pedagogia enquanto prazer deverá entendê-lo no corpo, dinamizado no movimento. A teoria psicanalítica de Freud entende o autêntico movimento corporal como "pulsão" (conteúdo emocional do gesto). Relacionando a "pulsão vital" - ao prazer de agir, a projeção do indivíduo para fora de si mesmo, e a "pulsão de morte" - a ausência de desejo, indiferença, passividade, distração e negação (apud Bregolatto, 200⁶).

Quanto ao fato de viver o prazer, Freud traz implicações a este contexto quando em sua teoria, liga o prazer de agir à "pulsão sexual", questão esta, que centrada no período medieval unem a sexualidade ao corpo, e ao pecado, também o horror, o desprezo e o medo dos corpos, devendo ser anulados ou adaptados ao convívio público social. O que nos leva a refletir, que tais constatações ainda conservam resquícios e implicações nas relações e ações pedagógicas hoje. Basta observarmos o distanciamento das relações ditas afetivas, onde o simples ato de sorrir já não mais se faz presente.

Jacques Le Goff faz uma reflexão sobre corpo e o espaço no medievo, onde fica evidente as limitações e concepções impostas aos gestos (...) onde também o possesso do demônio inscreve os seus movimentos no espaço (...) não existe lugar de encontro mais importante, entre o homem biológico e o homem social, que o espaço. E o espaço é o objeto eminentemente cultural, variável ao sabor das sociedades, das culturas e das épocas, espaço orientado, impregnado de ideologia de valores" (1983 p. 59).

Portanto sendo o corpo do professor constitutivo da sua presença no mundo e estando este ocupando um lugar no espaço, cujas inferências também instituem regras e valores, pensamos que a reflexão sobre o corpo como uma "unidade expressiva", de comunicação e expressão não verbal, deverão sair da sua visão ingênua, para a epistemológica. Devendo ser vivido no contexto da formação acadêmica, conscientizado na própria história de vida dos sujeitos sociais envolvidos.

Referências Bibliográficas

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 19 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DUROZOI, Gerard 1942. *Dicionário de filosofia*. Tradução: Maria Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1993.
- DUNCAN, Isadora. 2000. *Isadora Duncan*.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Ética, utopia e educação*. STRECK, Danilo R. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.
- FEIL, Izelda Terezinha Sausen. Pesquisa etnografica: ainda um mito para muitos. *Cadernos de pesquisa*. C. E. UFSM. 65, 1995.
- LAPIERRE & AUCOUTURIER. *Fantasmas corporais*. Ed. Manole, 1984.
- LAPIERRE & AUCOUTURIER. *Simbologia do movimento psicomotricidade e educação*. Tradução Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MERLEAU PONTY, Maurice 1908 – 1961. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYO, M. C. (Org.) et all. *Pesquisa social teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1989.

LE GOFF, Jorge *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval*. Tradução Antonio José pintp Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOLLER, Liliana Ferreira. *História e educação: algumas considerações*. Ijuí: Unijuí, 1996.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MONTAGNER, Rosângela. *Resignificando imagens de alunas do IEEOB: processos de formação professor*. Santa Maria: CE/UFSM, 1999. Dissertação de mestrado.

MORAIS, João Francisco Regis. *Ciência e tecnologia: introdução metodológica e crítica*. J. F. R. Moraes ed. São Paulo: Papyrus, 1983.

NIETZSCHE, *Assim falava Zaratustra*.

JAGGAR, Alisson M. e BORDO, Susan R. *Genero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1997.

ANAIS VIII ENDIPE. *Encontro Nacional e Prática de ensino*. v. II NUP/CED UFSC Florianópolis, 1998.

WOSSIEN. *Dança uma totalidade da alma*, 2000.

UMA ESTRANHA NO NINHO: UMA HISTÓRIA (DIFERENTE) DE ESCOLARIZAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL FEMININA, NO INTERIOR DO RS, NOS ANOS 40 DO SÉCULO XX

Helena Sporleder Côrtes¹
Salette Campos de Moraes²

Quando se pretende relatar uma trajetória profissional, em especial, de uma mulher, talvez o primeiro aspecto a considerar seja, justamente, essa sua condição de gênero, que associada às injunções sócio-políticas e históricas do contexto de sua vida pessoal, constituíram e configuraram os elementos essenciais de sua construção enquanto sujeito de uma história de vida.

Entendendo-se 'história de vida' a partir da concepção de Marre (1990), como uma técnica inserida em um método biográfico e que é capaz de relatar a trajetória vivida por um grupo social, a proposta de resgatar a história de vida de Edy Medeiros Gil – mulher, brasileira, gaúcha, esposa, mãe e profissional – assume relevância expressiva, na medida em que 'recorta' um personagem único e original em sua subjetividade, mas recorta, igualmente, uma circunstância espaço-temporal também única e originalmente exposta à análise.

Edy Medeiros Gil – D. Edy, como a conhecemos – é, acima de tudo, uma pioneira: nascida em 1925, em uma família de classe média, de pequenos produtores e comerciantes rurais, no interior do município de São Francisco de Paula, e vivendo em Canela toda sua existência, foi a primeira mulher a trabalhar em um estabelecimento bancário, na região serrana do Rio Grande do Sul.

Numa época em que à mulher estava reservado apenas o lugar especial de 'esposa e mãe', paradoxalmente ampliado e restringido à possibilidade de exercer o magistério – 'para os alfinetes'... – D. Edy entendeu de ser 'bancária', isto é, arvorou-se o direito de buscar uma profissão que se definia como pertencente a um terreno, até então, exclusivamente masculino.

¹ Doutora em Educação, Professora FAGED-PUCRS.

² Doutoranda em Educação, Professora da FAGED-PUCRS.

Tendo iniciado seus estudos em casa, como era de hábito, em regiões rurais, onde o acesso à escola era difícil ou quase impossível, dadas as condições das vias de comunicação e as longas distâncias entre os incipientes centros urbanos, D. Edy acompanhou os anos iniciais da década de 30 em aulas particulares, primeiro junto à própria mãe e, depois, com o auxílio de uma professora. Diz ela, sobre essa iniciação, que era em sua casa que os alunos se reuniam:

De noite, depois do trabalho na loja e na pensão (da família), mamãe juntava todo o mundo – nós, eu e meus irmãos, os filhos dos empregados – e ensinava a ler, a escrever e a fazer contas. Foi ela que nos alfabetizou... A mamãe sempre insistia: 'Tem que estudar!'.

É interessante ressaltar que, após esse período, que dura aproximadamente dois anos, é seu próprio pai que solicita à prefeitura de São Francisco de Paula, a designação de uma professora para atender a esse distrito. Instala-se, então, com a vinda dessa professora, moradora de Caxias do Sul e, mais tarde, de mais um professor municipal, uma escola em duas das salas da residência dos Medeiros – que já comportava uma Pensão, para eventuais viajantes, e contava com um contingente de nove pessoas: pai, mãe e sete filhos, quatro mulheres e três homens. Como ele mesma explicita,

Nos primeiros anos, estudei em casa, com meus irmãos mais velhos, quando morava no interior. Eram dois professores, que, depois, inclusive, vieram a casar, lá na minha casa. Éramos nós, os vizinhos, todo mundo junto, uns alfabetizados, outros não (...) Papai 'abriu', em casa, no Apanhador (distrito de São Francisco), uma escola municipal, com professora paga pelo Município!

Esse período serve como base de escolarização para Edy e o irmão mais velho, até o momento em que se torna necessária a preparação para o famigerado 'Exame de Admissão', que selecionava os alunos aptos a ingressarem no antigo 'Ginásio', então só oferecido em Caxias do Sul.

D. Edy conta que ela e o segundo dos irmãos seguiram, então, para Caxias, na esteira do irmão mais velho, Osmar, que antes assim o fizera e já estudava em Viamão, na Escola Técnica de Agronomia: o irmão Otomar ingressa no Ginásio, e ela, no 'Propedêutico', ambos no Colégio São Carlos, em Caxias, instalando-se, para isso, cada um num Pensionato.

É importante ter em mente o contexto em que esta escolarização da família Medeiros se dá. A sociedade brasileira encontrava-se em

processo de transição – de uma sociedade marcadamente agrário-exportadora, para uma sociedade urbano-industrial., onde as atividades econômicas ligadas à produção agropecuária estavam em processo de dissolução/reconfiguração.

A família Medeiros, cujo pai (provedor) era, além de pequeno produtor rural, proprietário de uma pensão também situada no meio rural, tinha como clientes, principalmente, tropeiros que conduziam gado entre as diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul. A atividade de tropeiro, que permanecera praticamente inalterada desde o período colonial, estava, a partir dos anos 30, fadada ao desaparecimento. Assim, todo o corolário de atividades econômicas que se desenvolviam em torno desta atividade estava, igualmente, em processo de dissolução/reconfiguração.

É neste contexto transicional que vemos o encaminhamento dos filhos do Sr. João Medeiros – pertencente às camadas médias da sociedade agrário-exportadora – a níveis de escolaridade inéditos na família.

Podemos ver, neste encaminhamento, uma *estratégia* da família Medeiros para manter sua posição na estrutura social, se entendermos 'estratégia' em um dos sentidos indicados por Foucault (1988) "[...] para designar a eleição dos meios empregados para construir um fim; se trata da racionalidade empregada para alcançar um objetivo [...]" (p. 3) Neste sentido, o patriarca dos Medeiros, atento às transformações que ocorriam na sociedade brasileira, e visando manter seus filhos na mesma situação de classe, encaminha-os para a escola de nível médio, o que já se configurava como uma formação mais adequada à sociedade urbano-industrial que se desenhava.

Assim, por volta dos treze, quatorze anos (ela não lembra exatamente), D. Edy está se preparando – como indica, à época, a própria forma usual de designação do curso – para o ingresso em uma formação profissionalizante, e, aqui, a história de sua vida funcional e pessoal começa a modificar os contornos iniciais que ela pretendia conferir-lhe. Seu depoimento a respeito é elucidativo:

Eu saí de casa pra ser professora, pra fazer vestibular para o Magistério, pra ir pra Escola Normal. Mas, quando cheguei no Pensionato, falaram num curso novo, no São Carlos, de Contabilidade, (que era) só de três anos, e 'me deu uma coisa', uma vontade de experimentar, e eu fui pra lá! (...) Fui me preparando, no próprio colégio, pra esse curso. Precisava Francês, e eu não sabia nada; o resto, até, eu sabia, mas tive que estudar Francês, com uma freira, que dava aula de Francês. Como o curso era novo, era 'o máximo'!

Percebe-se, assim, que a escolha fortuita de D. Edy passa a constituir o ponto de referência fundamental para a construção de uma trajetória profissional inédita para as mulheres da época. Vive-se aí, já na década de 40, um momento histórico marcadamente delineador das características sócio-políticas da construção da "Era Vargas", e a tímida apropriação, por parte da mulher, do papel efetivo de ator social e profissional, está voltada para o exercício do magistério, carreira feminina por excelência, conforme os ditames da sociedade em relação às questões de gênero. Durante esse período, 'mulher, em princípio, não trabalha': prepara-se para o casamento e, se quiser, de fato, exercer uma atividade profissional socialmente aceita – e o marido permitir que assim o faça – deverá abraçar a função de professora, já muito adequadamente 'naturalizada', face à sua inata condição de maternagem...

D. Edy não foi a única a se deixar seduzir pela nova proposta implantada pelo Colégio São Carlos, de Caxias do Sul, em 1943. Várias outras mulheres se dispuseram a integrar a turma do curso de Contabilidade. O relato de suas lembranças, porém, indica que, apesar de 'apostarem' na possibilidade de profissionalização e se inscreverem num curso cuja proposta de formação fugia à regra, essas mulheres, depois de devidamente diplomadas, não exerceram, em sua maioria, a profissão para a qual se qualificaram...

Das seis que concluíram o curso, quase todas casaram e passaram a se dedicar à casa, ao marido, aos filhos, reiterando, curiosamente, a 'formatação' que lhes era prevista, ainda que tivessem tentado, de certa forma, a ela insurgir-se. Mais do que isso, as que passaram a trabalhar, fizeram-no *lecionando* – por mais paradoxal que isso possa parecer... Algumas começaram a lecionar certas 'matérias' que haviam aprofundado, por conta da realização do curso (Matemática, Estatística, etc), em aulas particulares. Outras, após o curso, matricularam-se na Escola Normal, formaram-se e construíram sua vida profissional como 'Professoras' (contrariando, na prática, o que buscaram teoricamente com o curso que as preparou para atuarem como 'Contadoras'...)

Assim, após a formatura em 1946, apenas D. Edy e uma outra colega passaram a atuar como profissionais na área: a colega, integrando a equipe de um escritório de Contabilidade, em Caxias do Sul, e ela, que, submetendo-se a um concurso específico (onde concorreu apenas com homens), iniciando sua carreira de 27 anos ininterruptos no Banco Nacional do Comércio (depois Banco Sul-Brasileiro). Como indica,

Fiz concurso para Escriturário do Banco, e fui trabalhar em tudo, lá, porque uma coisa dependia da outra: trabalhei na

Carteira de Contas Correntes, na Carteira de Pagamentos, na Carteira de Cobranças, fiz tudo, só não fui Caixa. Me ofereceram, mas não quis. (...) E, naquele tempo, era tudo a 'bico de lápis', tinha uma calculadora e uma 'Facitizinha', com fita, mas era 'a bico de lápis'...

É curioso ressaltar que, quando D. Edy comenta sua atuação profissional, na área de Contabilidade, rememora com nostalgia e contentamento esse período. Enfatiza que "nunca foi discriminada", já que sua percepção dos cuidados especiais que lhe dispensavam os colegas (todos homens), não lhe fez entendê-los como ligados a questões de diferenciação de gênero.

Do relato oral de D. Edy, obtido através de entrevista gravada, emerge uma rica história de vida, marcada por condicionamentos e inovações, permanências e rupturas.

Poder-se-ia pensar, por conta de um "açodamento intelectual", ou por um "objetivismo" de cunho estruturalista, que a trajetória que D. Edy desenhou foi uma trajetória subordinada às relações de ordem econômica. Poder-se-ia, por outro lado, pensar – igualmente através de um "açodamento intelectual" – que sua trajetória, por ser única, deve-se apenas a questões de ordem subjetiva (escolhas, preferências, ações individuais), ligadas à sua experiência imediata.

Para que se possa entender a história de vida pessoal e profissional de D. Edy, é preciso que trabalhem sob a perspectiva de uma teoria da ação, conforme indicado por Pierre Bourdieu, pela qual se entende que não é o indivíduo isolado (com seus gostos e reflexões pessoais), nem o sujeito determinado (submetido às condições objetivas), o verdadeiro ator social. Esta perspectiva nos ensina que:

Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente construído.

Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza lingüística ou socioeconômica). Segundo ele, faltaria a essas

abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Reconhecer-se-iam as propriedades estruturantes sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais." (NOGUEIRA; NOGUEIRA, p. 19-20).

Sob esta perspectiva, é possível entender os condicionamentos e as inovações, as permanências e as rupturas na história de vida de nossa entrevistada. Lembremos que sua formação educacional/profissional foi encaminhada por uma estratégia paterna de manutenção de posição na estrutura social. Lembremos, também, que a estratégia se deu em um período em que a profissionalização feminina não era a regra, que as funções reservadas ao gênero eram a de esposa e mãe e, no caso de haver profissionalização feminina, esta era, via de regra, através da formação em curso Normal ou Complementar, que conduziam ao magistério, considerado, então, uma profissão "aceitável" para mulheres, na medida em que manteria uma afinidade "natural" com a condição feminina.

Frequentar o curso de Contabilidade, e não o curso Normal, trabalhar em um estabelecimento bancário – e mais do que isso, ser a única mulher a trabalhar naquela agência, a única bancária naquela cidade e em toda a região serrana do Rio Grande do Sul – significa uma ruptura com os condicionantes, significa que a ação do ator social (e neste caso, mesmo contrariando o jargão da área, talvez devêssemos dizer 'atriz social'), não é pré-determinada *a priori*. Se, por um lado, D. Edy "conformou-se" com a estratégia paterna, por outro, ela rompe com a tradição de profissionalização feminina, construindo a sua trajetória.

Podemos ver, assim, na história de vida de D. Edy Medeiros Gil, uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*. Podemos, parafraseando Micelli (1987), dizer que as práticas e estratégias por ela desenvolvidas retratam claramente que as condutas são algo distinto da pura execução de uma norma social coletiva e onipotente. As condutas se constroem na interação das subjetividades individuais com os determinantes objetivos da vida social.

D. Edy – mulher, brasileira, gaúcha, esposa e mãe – foi semelhante à maioria das mulheres de sua geração. Mas, foi também uma profissional diferenciada: bancária, quando as poucas outras profissionais eram professoras; sua escolarização, em nível médio, não se deu na Escola Normal, mas num Curso de Contabilidade, território expressivo de ocupação masculina. A ruptura por ela empreendida, mediante tal

escolarização, permitiu-lhe construir uma história diferente de escolarização e vida profissional feminina, no interior do RS, nos anos 40 do século XX e, mais do que isso, favoreceu-lhe constituir-se, ao mesmo tempo, não só como "uma Estranha no Ninho", mas como construtora de "novos Ninhos", pois que desbravou novos espaços para mulheres de outras gerações.

Referências Bibliográficas

- MARRE, Jaques. História de vida e método biográfico. *XIV encontro anual da ANPOCS*. 22-26 de outubro, Caxambú, 1990 (mimeo)
- MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: MICELI, Sérgio (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação & Sociedade*, n. 78, abril/2002. p. 15-36.

VOZES DE MULHERES NEGRAS: A LUTA POR EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO JORNAL "A ALVORADA"

Jacira Reis da Silva¹

Karine de Freitas Mattes²

Luciane Kmentt da Silva³

Este texto contém algumas das reflexões iniciais decorrentes do projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo na Biblioteca Pública de Pelotas, tendo como fonte documental o jornal "A Alvorada"⁴.

Considerando, como Paulo Freire, que nenhum trabalho é separado de nossa história de vida, a motivação para desenvolver esta pesquisa tem suas origens nas nossas vivências marcadas pelo reduzido número de colegas negros (as) – alunos (as) e professores (as) - que fizeram/fazem parte de nossas trajetórias escolares e pelo acompanhamento das constantes lutas do povo negro em busca de moradia, saúde, trabalho e educação.

Também decorre da constatação que inúmeros estudos sobre a escolarização dos negros, ao apontar os elevados índices de exclusão, evasão e repetência das crianças negras brasileiras, tem indicado essa dificuldade de acesso e/ou permanência na escola como um dos elementos que impulsionou a mobilização da comunidade negra em prol da escolarização de seus filhos e o papel que a imprensa negra desempenhou nesse processo. Salientam que ela foi um importante veículo de denúncia da situação social dos negros e incentivadora da organização da comunidade negra pós-abolição. Segundo Pinto (1987):

Todos os autores que se dedicam ao estudo da imprensa negra têm sido unânimes em destacar o valor atribuído à educação por esse órgão de comunicação, seja pelas próprias características de que se revestiam – alguns desses jornais

¹ Professora Coordenadora do Projeto.

² Auxiliar de Pesquisa – Curso de Pedagogia – FaE/UFPel.

³ Bolsista IC/FAPERGS – Curso de Pedagogia – FaE/UFPel.

⁴ A luta por educação através da imprensa negra pelotense: vozes de mulheres negras no jornal "A Alvorada". Projeto desenvolvido com apoio da FAPERGS.

eram chamados de jornais culturais – seja devido ao apelo que eles dirigiam à comunidade negra para instruir-se e elevar o seu nível cultural (p. 11).

Bastide (1959) também ressalta que a imprensa negra teve finalidade e utilidade múltiplas: "foi o órgão de reivindicação e solidariedade que ajudava a formar líderes, permitia comunicação entre a comunidade e revelava talentos literários" (p. 39).

Em Pelotas o jornal "A Alvorada" se reveste dessas características desempenhando importante papel social e cultural como veículo de expressão das vozes negras e da luta por educação. Lutas essas que reivindicavam espaços, direitos trabalhistas, voto (voz e vez) das mulheres e principalmente educação no sentido de conquistar lugar em uma sociedade excludente. A existência deste jornal revela a iniciativa e a liderança de um grupo que foi capaz de elaborar e colocar em circulação o seu discurso.

Dentro deste contexto, a pesquisa que desenvolvemos visa resgatar aspectos dessa história de lutas buscando perceber sentidos e estratégias da resistência negra, no âmbito da educação, em Pelotas, através dos escritos de mulheres negras pelotenses no jornal "A Alvorada".

Apoiadas em estudos metodológicos sobre análise de conteúdo estamos buscando perceber sentidos e estratégias da resistência negra, no âmbito da educação, em Pelotas; o sentido que essa comunidade atribuía à educação e o papel das mulheres como construtoras dessa história.

O jornal "A Alvorada"

Passado dezenove anos da abolição, em 05 de maio de 1907, surgia em Pelotas o mais antigo jornal da Raça Negra do Rio Grande do Sul, "A Alvorada", fundado graças ao idealismo e a tenacidade do jornalista Juvenal M. Penny.

Ligados às agremiações abolicionistas dos residentes em Pelotas, os articulistas do jornal procuravam refletir sobre a situação dos negros, pois a escravidão, embora abolida, permanecia como imagem forte e temida.

Não foram poucas as dificuldades de Penny e de seus companheiros Antolin Moreira Júnior e Armando Vargas na fase inicial do jornal que dura de 1907 até 1910.

Sua impressão era quase artesanal e teve início nas oficinas de "O Arauto", em forma de tablóide, semanal. Surgiu ao mesmo tempo em que a

primeira lei autorizando a criação de sindicatos no Brasil e o início, também, das primeiras greves gerais pela jornada de oito horas de trabalho, duramente reprimidas pelo governo Afonso Pena. Nele refletia-se o sentido de luta e conscientização do negro.

Após um longo período sem ser editado ressurgiu em 1º de novembro de 1931 e segue até 1936 sofrendo, após esse ano, uma nova ruptura que perdurou por dez anos.

Há suposições que esse silenciamento seja decorrência do Estado Novo, período autoritário no qual foram reprimidas as vozes das várias organizações populares, inclusive negras, pois eram consideradas ameaçadoras ao regime da época.

Em 1946 volta a circular encerrando definitivamente suas atividades em 1956.

Ainda que de forma intermitente, a circulação deste jornal, aponta para organização em busca do espaço e reconhecimento social da comunidade negra. Além disso, seu significado torna-se maior, há medida em que ele é portador das vozes de mulheres negras, em períodos históricos onde o espaço público é predominantemente ocupado por homens brancos.

Considerações preliminares da pesquisa

Até o momento nos dedicamos ao processo de catalogação dos escritos do jornal "A Alvorada" relacionados com a educação. Nesse sentido, encontramos 575 artigos referentes ao tema, o que mostra a preocupação da comunidade negra com sua situação educacional e a importância, já destacada, do papel da imprensa negra nessa luta.

A partir desse primeiro levantamento estamos registrando, através de fotografias, todos os artigos encontrados e dando início ao processo de análise dos mesmos.

Conseguimos perceber, neste processo de catalogação, que a luta do negro por educação abrangeu tanto o campo da educação formal, como não formal.

No primeiro aspecto destaca-se a atuação da Frente Negra Pelotense, especialmente na década de 30, reivindicando instrução através do ingresso e permanência na escola. Neste sentido, ela foi a grande incentivadora de campanhas pró-alfabetização, instrução e educação dos negros. É durante este período que se pode observar a presença de um maior número de artigos sobre educação, no jornal "A Alvorada".

No artigo *O Analfabetismo*, Borges Fortes, por exemplo, destaca:

O analfabetismo é uma falha social que revela o atraso de uma nacionalidade. Só os indivíduos que sabem ler e escrever se permite, pela lei, interferirem na vida política do país, isto quer dizer que só esses podem gozar integralmente de seus direitos humanos. As pessoas mergulhadas no analfabetismo constituem um grupo a parte e inferior (A Alvorada, 1932, n. 57, p. 2).

Mais tarde, quando o jornal retoma suas publicações, em 1946, esse discurso volta a ser veiculado, nas campanhas pela extensão do direito do voto às mulheres, incentivando as famílias a colocarem suas filhas na escola.

No âmbito da educação não formal também se desenvolveram, através do jornal, campanhas educacionais exortando a comunidade negra a manter um padrão de comportamento social diferenciado, evitando equiparar-se àquilo que era considerado inapropriado aos padrões da época, como forma de diminuir ou evitar a discriminação.

É desta época, por exemplo, o artigo de Rodolfo Xavier, intitulado *Instrução mais Instrução* onde se lê:

O negro brasileiro (falamos do Rio Grande do Sul) em sua quase totalidade procura imitar o que a raça branca tem de mais frívolo e inaproveitável; deixa-se ennovellar pelo apoucamento de suas idéias ao torvelinho das mais excêntricas banalidades. Monteiro Lopes e José do Patrocínio Filho, quando por aqui estiveram, acentuaram a falta de instrução que notaram e que existia na raça preta a falsa orientação social e intelectual. Sobretudo o último, frisou em discurso memorável que pronunciou em agradecimento a manifestação que alguns elementos da raça preta lhe faziam, que o principal meio de elevação da nossa raça era instrução em lugar de cordões, futeboles, clubs e passatempos do mesmo quilate sem nenhum proveito cívico e intellectual (A Alvorada, 1932, n. 15, p. 1).

Quanto à voz das mulheres observa-se, a partir de 1934, a presença de uma página feminina, onde se expressa o olhar da mulher em relação à sociedade da época. A criação da Frente Negrina, organização das mulheres em defesa da educação para toda a população negra, é uma das impulsionadoras da participação das mulheres como articulistas, como podemos verificar pelo apelo colocado em um dos jornais daquele ano:

Aceitam-se colaboradores para que esta secção. Faz-se questão que sejam produzidas pelo elemento feminino. Assuntos sempre de interesse para o progresso intelectual, educacional e cultura da mulher negra (A Alvorada, 1934, p. 4).

Os artigos escritos por estas mulheres, portanto, continham forte apelo à comunidade negra para instruir-se e elevar o seu nível educacional.

Educae-vos e verás como desaparece essa nuvem densa de ignorância que vos venda os olhos, privando-vos de enchergarem o que é bello, lindo e maravilhoso, a EDUCAÇÃO. Educando-te educarás a ti e a nossa sociedade (Antonietta G. Avilla, A Alvorada, 1932, n. 57, p. 3).

Da mesma forma que outros artigos, os escritos femininos também relacionavam a educação de modo geral e a alfabetização, em particular, com a possibilidade de maior respeito e valorização:

A educação e a alfabetização é a alma da nacionalidade! Educae-vos meus queridos irmãos e irmãs e verás como sereis respeitadas e valorizadas. A educação te proporcionará horas felizes! A educação faz a alegria e a felicidade no lar (Id.Ibdi).

As mulheres também estavam preocupadas com o que Rodolfo Xavier denominava de 'falsa orientação social'.

Ora, nós que já passamos pelo desgosto de sermos discriminados por termos a pelle preta (apezar de que isso não passa de ignorância) se não praticarmos bons actos maiores desgostos teremos a passar e mais tético será nosso modo de viver. Por isso quanta falta de educação e civilização mostramos, quando em um recinto social qualquer uma pessoa tem que falar aos presentes e ouvem-se de ambos os sexos gargalhadas estridentes, que tanto nos deprimem. Não se envergonham de uma pessoa da raça? Que não dirão de nossos costumes, de nossa terra? (Id. Ibdi).

Alguns artigos abordavam a questão social sobre a posição da mulher negra no mercado de trabalho da época relacionando-a com as dificuldades de escolarização:

Doloroso é falarmos na questão da educação feminina em nosso meio, tal o descaso de tantos pais e tantas mães, para com esta máxima necessidade. Doloroso porque as nossas irmãs de raça desde que nascem, começam a aprender ou a

lavar vidros e panelas ou a usar pó de arroz e ruge. Aquelas se criam no serviço de coperagem e ficam eternamente crentes que negrinhas como elas nasceram para ser 'tias velhas da cria do douto fulano.' Raríssimas são as nossas irmãs de raça que saiba ler e escrever corretamente, lavar, costurar, bordar, recitar, cantar (ou tocar por música), fazer contas, falar sobre a raça, política ou assunto nacional. Não devemos cultivar o nosso estado de servilismo. Progredir é um dever (Suetania, A Alvorada, 1934, p. 5).

As mulheres também denunciavam, em sua página, as discriminações e preconceitos na escola, como indica o excerto abaixo transcrito:

[...] Os mestres por sua vez devem tratar os alunos com bondade, carinho e moderação e não fazer distinção entre cores e posses, porque isto não é culpa das pessoas que não dispõem de meios para ocorrer ao luxo, mas com seu trabalho honrado trilham um caminho honesto (D. Maria Luiza Torres, A Alvorada, 1934, p. 2).

Também faz parte da estratégia de valorização dos negros a publicação de notícias sobre aqueles negros e negras que completavam sua escolarização ou desempenhavam o ofício de professores, como podemos ver a seguir:

Com toda solenidade realizou-se a 15 do corrente a cerimônia de colação de grau no Teatro Guarany, às 21 horas, das novas professoras formadas pela escola Normal Assim Brasil. Entre as novas professoras estão nossas gentis conterrâneas senhorinhas Terezinha de Jesus R. da Silva, Maria Helena Brasil Sias, Giselda Iponema e Ilma da Silva, todas pertencentes ao quadro social do Clube Cultural Fica Aí (A Alvorada, 24/12/1934, p. 5).

Desperta negro do teu sono de antanho. Não és inferior, como prova tua capacidade mental. Temos em Pelotas os grande professores Francisco Paula Alves e Joaquim Alves da Fonseca; Dr. Ari Lopes Machado, bacharelado em Ciências Comerciais e pintor de grandes recursos e futura glória nacional; professora Faustina Lessa Pires; Ogenia Cupertino; Luiza Ferreira, a distinta aluna do nosso Conservatório de Música; a jovem Mariana Lopes, normalista na Escola Normal da Capital e outras mentalidades que no momento não me recordo. [...] Acorda,

ergue a cabeça, destolda teu cérebro que ainda está encoberto por nebulosas (A Alvorada, 7/01/1934, p. 3).

Os artigos citados acima puderam ser identificados como escritos femininos porque, mesmo sem o registro da autoria, fazem parte da página feminina do jornal. Outros artigos, embora sem o nome das autoras, também puderam ser identificados como vozes das mulheres porque ao final havia esta expressão como identificação. É o caso, por exemplo, dos artigos que seguem:

Avante.

Estudar é elevar-se, é glorificar-se. Por meio do estudo é que se alcança nomes importantes e personalidades heróicas. Devemos nos divertir mas para isto devemos tamb´em estudar afim de alegrar nosso pais e engrandecer a nossa gloriosa e amada raça. Aí está porque devemos nos esforçar, para que unidos sejamos fortes e possamos fazer o que até hoje depois de 45 anos de emancipação ninguém fez: a campanha Pró-Educação. A autora (A Alvorada, 14/01/1934, p. 6).

Por que toda mulher negra não procura elevar-se? Por que a maioria vive em corredores, num ambiente nada higiênico, onde campeia a ignorância?

A briga, a bebida, os maus tratos, terminando muitas vezes na delegacia é quase sempre o final dessas tragédias diárias em que o atrazo mental da nossa raça faz culminar. A vida é de sacrifícios!

Mas o sacrifício dos sacrifícios se exige: trabalha pela educação do vosso filho, porque sem saber nada podeis conseguir dele. Fazei-o estudar porque sem saber a instrução um não poderá orgulhar-se de dizer: o meu filho é bem educado. São educando e instruindo podereis preferir aquelas palavras com orgulho. A educação é parte integrante de nossa felicidade, assim como o alimento mantém o corpo com a vida, assim nos educando, introduzimo-nos na vida social seguro de nosso papel perante os que nos rodeiam. Para a salvação de nosso problema que é problema da nossa raça duas cousas s exige: união e cultura. A Autora. (A Alvorada, 07/01/1934, p. 5).

Em síntese, a título dessas considerações parciais, podemos dizer que, até o momento, nos foi possível perceber o grande esforço de organização da comunidade negra em prol da educação e da escolarização de seus membros. Nessa luta salienta-se a importância que essa comunidade

atribuía à educação como veículo de reconhecimento, valorização e forma de preservar determinados valores morais.

A erradicação do analfabetismo, o acesso à instrução, enfim, a conquista da escolarização, também são vistos como meios para conquistar outros espaços no campo do trabalho, em especial pelas mulheres.

Também são inúmeras as poesias escritas por mulheres, nas páginas do jornal. Estamos em fase de registro de seus conteúdos. Acreditamos que serão importantes elementos de análise, uma vez que o discurso poético é rico em representações e expressões do imaginário que poderão nos revelar outros sentidos, ainda, não percebidos.

Além disso, o processo vivenciado até agora reforçou o que já dissemos no início sobre a importância da imprensa negra, no campo da educação e de seu papel na revelação de talentos literários, reivindicação de direito, formação de lideranças e construção de uma rede de solidariedade e comunicação entre a comunidade.

Por fim, resta evidenciar que o processo de pesquisa está a nos indicar um fértil campo para futuros estudos, bem como reafirmando a importância do resgate da história através de documentos e da voz de grupos, em geral, até bem pouco tempo, negligenciados pela historiografia.

Referências Bibliográficas

- A Alvorada. Jornal. 1931-1956. Museu da Biblioteca Pública Pelotense.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestam. *Branços e Negros em São Paulo*. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor. São Paulo: Cia. ed. Nacional, 1959.
- BARDIN, Laurence. *Análise de discurso*, 1992.
- MELLO, Marcos Antônio Lirio, *Memória e Negritude, Cultura, Identidade e Cidadania na Imprensa Negra em Pelotas*. Pelotas: UFPel, 1992. Projeto de Pesquisa (mimeo).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *As formas do silêncio – Movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Unicamp, 1995.
- PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão bibliográfica. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 62, ago, 1987, p 3-34.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Janice Machado dos Santos Jensen¹

Jorge Luiz da Cunha²

A Educação de Jovens e Adultos é uma prática tão antiga quanto história da humanidade, ainda que só recentemente ela tenha sido objeto de pesquisa científica. A nossa herança cristã, por exemplo, com cerca de dois mil anos, apresenta no Livro Sagrado, fartos exemplos do relacionamento educacional adulto através dos patriarcas, sacerdotes e de Jesus Cristo que foi, por excelência, o maior educador de adultos de todos os tempos. Ele foi tão efetivo que, mesmo com uma clientela tão mista de aprendizes-analfabetos e doutores, conseguiu resultados que ainda continuam transformando pessoas no mundo todo com sua mensagem.

A "reflexão-ação" também faz parte deste contexto, metodologicamente Cristo sempre usava parábolas para provocar a reflexão e ação nos seus seguidores a respeito dos princípios dos seus ensinamentos. Os discípulos eram desafiados, constantemente, a formularem uma estruturação mental própria para obter o significado da mensagem recebida.

Segundo Oliveira (2000), na Antigüidade, Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia Antiga; Confúcio e Lao Tsé, na China; Evelid e Quintillian, na antiga Roma, foram também exclusivos educadores de adultos. A percepção desses grandes pensadores quanto à aprendizagem era de que ela é um processo de ativa indagação e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Assim, as técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação.

Mas, apesar desses sucintos referenciais da Antigüidade, formalmente podemos dizer que muitos séculos mais tarde, as ações direcionadas a adultos sofreram alterações, conforme as mudanças em termos políticos e econômicos, ou seja, em cada país onde existe um alto número de analfabetos jovens e adultos existe uma realidade de estilo, tempo e ritmo de aprendizagem diferentes que devem ser levados em

¹ Participante do Núcleo de Estudos em Educação e Memória – CLIO – PPGE – CE / UFSM

² Professor Orientador PPGE – CE / UFSM.

consideração na hora de estabelecer uma orientação pedagógica destinada a essa clientela.

Borges (2000, p. 6) diz "que o conceito de pessoa alfabetizada muda e/ou amplia-se conforme as mudanças sócio-político-econômicas de um determinado país".

Ainda afirma o mesmo autor (2000, p. 6), que "em países subdesenvolvidos numa visão geral, a problemática da educação de jovens e adultos vem sempre associada a um contexto de desigualdade, pobreza e exclusão".

Após a Primeira Guerra Mundial começaram a crescer nos Estados Unidos e na Europa concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Após o intervalo de duas décadas, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria da aprendizagem.

Eduard C. Linderman (USA) foi um dos maiores contribuidores para a pesquisa da educação de adultos através do seu trabalho "*The Meaning of Adult Education*" publicado em 1926.

Este, pesquisando as melhores formas de educar adultos, percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados e escreveu:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são pontos de partida, e os alunos são secundários... O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido... Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem.

Percebe-se que, através das décadas, as propostas de ensino de adultos foram se estruturando completamente ao contrário do qual se apresentavam na Antigüidade.

Em 1940, apesar de haver elementos suficientes para a elaboração de uma teoria compreensível sobre a aprendizagem de adulto, esses elementos estavam dispersos e necessitavam de uma unificação teórica. Entre 1940 e 1950, esses princípios foram esclarecidos, reelaborados e incorporados a uma explosão de conhecimentos vindos de várias disciplinas das ciências humanas.

A partir de 1970, Malcom Knowles introduziu e definiu o termo Andragogia – A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender.

Conforme Oliveira (2000), a Psicoterapia, por exemplo, foi uma das ciências que mais contribuíram para a Andragogia, porque os psicoterapeutas estão voltados, essencialmente, para a reeducação e, em especial, da população adulta.

De acordo com Paiva (1973), as condições políticas, sociais e econômicas do país determinaram, por exemplo, não somente o desencadeamento da luta pela ampliação das oportunidades educacionais, bem como o sentido desta: se ela se desenvolvia em torno da difusão do ensino elementar comum (como no período posterior a Primeira Guerra Mundial), da reformulação dos sistemas educativos preexistentes (como na década de 20) ou da promoção do ensino técnico-profissional (como no período imediatamente posterior à revolução de 30). E são vários os movimentos educativos ou de mobilização em favor da educação popular. Caracterizavam-se por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino. Visavam a imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – privado ou oficial, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado.

Entretanto, a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, tornando-se, ainda, mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social.

O fenômeno caracterizado como "entusiasmo pela educação", durante a segunda década do século XX, parece tomar forma bem definida. Nessa época divulga-se nos Estados Unidos uma estatística sobre analfabetismo no mundo, na qual o Brasil apareceu como país líder, comprometendo o orgulho nacional. E a educação começa a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido conduziria à solução dos demais. Justificava-se, assim, a preocupação com a imediatilidade da eliminação do analfabetismo.

Segundo Paiva (1973, p. 29),

o entusiasmo pela educação perpetuou-se em nossa história da educação popular. Defendido por políticos e diletantes da educação em todo o período posterior à Primeira Guerra, penetrou também nos meios técnicos quando estes passaram a existir, criado um Ministério da Educação, seus cargos técnicos foram preenchidos em muitos casos por elementos sem formação específica no campo.

Ainda relata a autora que não ter preocupações quantitativas imediatas era ser antinacional e "entusiasmar-se" pela educação ligava-se, assim, à demonstração de sentimentos humanísticos e a preocupação com o bem público.

Mas, com o aparecimento dos primeiros profissionais da educação, na década de 20, preocupados com a qualidade do ensino e opondo-se à difusão quantitativa imediata de instrução de baixa qualidade, inicia-se o fenômeno, denominado por Nagle, *apud* Paiva (1973) como otimismo pedagógico.

Paiva (1973, p. 30) diz:

"O otimismo pedagógico" caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda a população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender, dentro de padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais.

A principal característica do "otimismo pedagógico" era a desvinculação entre o pensamento pedagógico no Brasil e a reflexão sobre o social, traço que até a década de 60 dominou de forma quase absoluta os nossos meios pedagógicos e ainda é encontrada nos meios educacionais brasileiros.

Neste contexto, entende-se por educação popular a partir de duas concepções; uma que seria aquela oferecida a toda a população e aberta a todas as camadas da sociedade, sendo gratuita e universal e outra aquela educação destinada às "camadas populares" da sociedade onde seria desenvolvida a instrução elementar e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado como ensino "para desvalidos".

Ainda no século passado, penetraram no Brasil, os ideais liberais de educação para todos. Porém, estes ideais primavam pela vitória dos mais capazes, independente de sua origem social. E devido à impossibilidade de colocar em prática tais ideais, durante o século XX, defendeu-se a extensão da educação elementar as maiores parcelas das "camadas populares" e ampliaram-se as possibilidades de formação técnico-profissional para os "desvalidos".

Contudo, considerando como Educação Popular à instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário, foi como a educação de adultos foi tratada nesse contexto. Ela era parte da educação popular porque a difusão da escola elementar incluía as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a

única forma de educação de adultos praticada no país. Quando ganhou autonomia e pretendia-se que sua duração fosse menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passou a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada como é atualmente).

"Educação de Jovens e Adultos" é uma denominação recente no país. Desde a colonização do Brasil quando se falava da educação que não era a infantil, incluía-se apenas a população adulta que precisava ser iniciada com coisas da religião e assim sobressaísse o caráter religioso mais do que o educacional. Percebe-se, assim, a fragilidade da educação naquele período, pois a educação não era responsável pelo aumento da produtividade porque isso ficava a cargo do número de escravos e essa situação remetia o descaso dos dirigentes com a educação.

A educação de adultos era tratada em conjunto com a educação popular, sendo esta entendida como educação oferecida a toda a população e aberta a todas as camadas sociais.

O desenvolvimento industrial brasileiro colaborou para qualificação da educação de adultos através de prismas diferentes ao dos que a interpretavam como domínio da língua falada e escrita, destinada para técnicas de produção; alguns que a entendiam como forma de ascensão social, outros como suporte para progresso do país e aqueles que visualizavam a ampliação da base de votos.

Somente a partir da Revolução de 1930 é que o Brasil passou a ter nitidamente a representação do Estado nos negócios da educação. Pois, anteriormente a este período a educação de jovens e adultos não delineava um tipo específico de ação educativa. O que havia eram iniciativas particulares de cunho popular, espontâneas e inexpressivas, onde a partir delas passou-se a constituir um novo caminho para que fosse se configurando uma nova modalidade de ensino face às necessidades nacionais para o progresso do país.

Em 1940 iniciam-se algumas ações visando diretamente a educação de adultos, pois até então a imagem internacional do Brasil estava prejudicada pelo elevado número de analfabetos e, por isso, a administração pública começou a levar a sério este dado considerado como um problema social.

No espaço da Primeira República houve muito centralismo nas ações da administração pública procurando atingir apenas pessoas que estavam estreitamente ligadas aos mandantes pertencentes ao poder central. Faltava a visão de "coisa pública" para as iniciativas políticas e os governos apenas efetivavam trocas de interesses em favor das necessidades

particulares e não em favor das necessidades sociais. Tanto é que esse período foi marcado por diversas revoltas.

A força das oligarquias regionais foi enfraquecida a favor de uma preocupação com um Estado que atendesse os interesses econômicos, interesses sociais, educacionais e culturais da nação. As alterações no modo de agir dos governantes foram nítidas em favor da sociedade, o Estado se tornou mais democrático, tentaram dar fim ao "voto de cabresto" e, pela primeira vez, foi elaborado um Plano Nacional de Educação, que trazia em si o que era competência da União, dos Estados e dos Municípios. Nesse plano estava claro de quem era a responsabilidade para com a educação, dizendo ser esta um direito de todos e um dever do Estado quanto a sua manutenção e desenvolvimento.

Mostra-se, pela primeira vez, de forma explícita a preocupação com a educação de adultos, uma vez que no Plano Nacional de Educação constava que se estendia aos adultos a necessidade de cursar o ensino primário integral conforme a previa a Constituição de 1934.

Em 1938 foi fundado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e, em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário. Este fundo tinha o objetivo de estimular a ampliação do ensino primário inclusive do ensino supletivos para adolescentes e adultos. Em 1945, foi estabelecido que 25% dos recursos desse fundo deveriam ser destinados ao ensino supletivo.

Nos anos seguintes a 1943 inicia-se a mobilização em torno do problema da educação de adultos. Surgem as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular. Faz-se presente a influência européia e a valorização da arte e cultura popular torna-se mais visível. Com o final da Guerra a vitória dos ideais democráticos influenciaram no sentido de se enfatizar a necessidade da discussão do problema da educação de massas incluindo a de adultos.

O período posterior a 1945 contempla um espaço de formação de novos profissionais da educação, porém sem o compromisso com o movimento renovador dos anos 20, e bem diferentes dos "técnicos" do Ministério da Educação. Os encontros educacionais promovidos na primeira metade da década dos 60 referem-se à educação dos adultos.

Mesmo com a independência da educação de adultos do ensino elementar a partir da criação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), ainda é necessário tratar do ensino elementar, pois este é responsável pelos altos índices de analfabetismo que motivam a criação de programas para adultos. A racionalidade dos programas de massa para adultos varia conforme a situação do ensino elementar comum, isto é, das

oportunidades que oferece à população escolar (determinando a quantidade de pessoas que permanecem à margem da leitura e da escrita, por falta de escolas), a qualidade do ensino, etc.

Os recursos do FNEP a partir de 1946 parecem ter contribuído para a diminuição do déficit de escolas, embora não se tenha observado uma diminuição proporcional do déficit de matrículas e, também surgiram as localizações inadequadas dos prédios escolares como consequência das interferências do poder político local na sua distribuição. No período de 1946 a 1958 foi construído um total de 15.000 unidades escolares devendo a Campanha de Construções Escolares, até sua extinção em 1963, ter alcançado um total de 20.000 prédios construídos.

As sementes de organização e reconhecimento da educação destinada para jovens e adultos lançadas pelo governo vieram a germinar causando acomodação aos conflitos locais e regionais que antes facilmente surgiam no meio da população. Com o crescimento da consciência de nação, inculcando nas pessoas de todo o território nacional o conhecimento de unidade brasileira, proporcionando a sensação de igualdade para todos e oferecendo a força do voto como arma democrática contra opressão, pode-se afirmar que no período da Segunda República houve diversas iniciativas mais contundentes no que diz respeito à educação de adultos, do que todo período colonial, imperial e da Primeira República. Por isso, a eficiência e eficácia das medidas da administração pública, a partir de 1930, foram comprovadas pelos efeitos benéficos que tiveram as políticas educacionais na índole da nossa sociedade.

Em 1945 com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) foram solicitados aos países participantes esforços no sentido de se educar os adultos analfabetos. Isso ocorreu basicamente ao final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945 quando houve um fortalecimento dos princípios democráticos.

No ano de 1947 foi criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos) dentro do Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de coordenar e reorganizar o ensino supletivo em geral, houve a produção e distribuição de material didático visando mobilizar a opinião pública e as administrações estaduais e municipais.

Três anos após a criação do SEA, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1965), sendo esta muito influente nos órgãos da administração da educação nas esferas menores de caráter local e acabou criando uma infra-estrutura que mais tarde atingiu o nível estadual e municipal.

A CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) foi a nossa primeira grande campanha de massa para educação dos adultos. Para ela estavam previstas duas etapas, a primeira seria de "ação em profundidade".

Sua primeira parte pretendia atingir a alfabetização no prazo de três meses e levar a conclusão do curso primário em dois módulos de estudos condensados de sete meses cada um. No segundo momento pretendia a capacitação profissional e atuação junto à comunidade.

A Campanha significava o combate ao marginalismo, conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho segundo Paiva (1973, p. 179):

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário, devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral.

É possível verificar que de acordo com a citação anterior, demonstrava os governantes um sentido muito claro de preocupação com as necessidades das classes populares, teorizando uma campanha que visava solucionar todos os problemas sociais, o que na realidade, no momento de realização do projeto deixou a desejar.

O otimismo sempre esteve contido no discurso da campanha, inclusive em alguns aspectos que podem ser considerados preconceituosos, alguns equivocados e, ainda outros, provenientes de uma percepção consistente do problema. Um dos equívocos da época foi a idéia de que o atraso brasileiro para o crescimento econômico do país estava sob a responsabilidade da população de analfabetos, que eram considerados um freio no progresso. O equívoco ficou evidente ao conceberem o analfabeto como um ser marginal, incapaz de possuir os elementos comuns da cultura do seu tempo, também quando mencionava que o ensino supletivo poderia atingir os mais distantes lugares das regiões interioranas.

Mas, às vezes surgiam idéias diferentes, como a citada abaixo por Paiva (1973, p. 181):

Segundo afirmavam os dirigentes da CEEA, esperava-se que através da atuação sobre os adultos fosse possível estimular a procura e a matrícula nas escolas primárias comuns, pois os "pais-alunos" haveriam de se interessar mais pela educação

de seus filhos. Daí um dos lemas da Campanha, cuja função parece ter sido a de minimizar os efeitos de possíveis críticas ao uso alternativo dos recursos na educação dos adultos ao invés do reforço ao sistema destinado à população em idade escolar: "é ainda por amor à criança que devemos educar adolescentes e adultos".

Foi mantida uma diretriz que priorizava a campanha no interior dos municípios, pois a maior parte da população estava situada no meio rural e, ainda, deste total mais da metade da população era analfabeta.

A campanha também se preocupou com a elaboração dos materiais didáticos adequados para adultos, bem como a metodologia mais condizente, assim como preocupações com os aspectos e conseqüências políticas da mesma.

Seus objetivos eram amplos, pois contemplava a alfabetização, o ensino supletivo e uma perspectiva profissionalizante.

A priorização do meio rural também tinha intenção de descentralizar o poder das lideranças locais desorganizando os "currais" eleitorais contrários às idéias políticas da situação.

A campanha, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem apresentava a intenção de obter ganhos políticos através da capacitação de pessoas para se tornarem eleitores dos partidos vinculados ao governo, ao mesmo tempo procurando combater ideário socialista e anarquista, conforme Paiva (1973, p. 182):

Assim, para alguns, a Campanha era um instrumento da democracia liberal que deveria combater as ideologias estranhas, principalmente nas cidades, ao mesmo tempo em que colocava em risco o equilíbrio eleitoral das oligarquias no interior.

Nota-se, assim, que a campanha, às vezes, perdia seu eixo pedagógico para assumir uma postura política partidária. Era utilizada como "meio" de implantar nas pessoas uma nova concepção de sociedade no país, utilizando desse espaço para mobilizar a população em favor da política vigente.

Durante o desenvolvimento da campanha, muitas afirmações teóricas do projeto foram contraditas. Pois, foi se percebendo que o analfabeto não era uma "aberração da natureza" e sim vítima do preconceito de pessoas alfabetizadas que os colocavam à margem de todo e qualquer processo social.

Segundo Paiva (1973), algumas destas idéias, que mais tarde foram contrariadas, eram dos "entusiastas" da educação que identificavam o

analfabetismo como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

Ainda relata Paiva (1973, p. 186):

Estas idéias, defendidas no início da Campanha, não se mantiveram durante toda a sua existência, como fica demonstrado pelos trabalhos elaborados por técnicos da Campanha em diversos momentos nos anos que se seguiram. Embora mantendo algumas das suas implicações fundamentais, alguns teóricos da Campanha, modificaram suas idéias a respeito do analfabeto, o que pode ser observado através dos trabalhos de Dulcie Kanitz Vianna. O analfabeto passa a ser valorizado como elemento que participa da produção e que embora "saiba-se inculto" tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso. Estas idéias, entretanto, só se tornam mais nítidas dentro da própria Campanha quando a experiência já as haviam tornado evidentes e que, em todo o país, o enfoque do problema se modificava.

A citação acima só reforça algumas idéias que já foram mencionadas a respeito de enganos no embasamento teórico da campanha. E, onde os técnicos que tratavam desse tema junto ao Ministério da Educação tiveram que mudar as concepções apresentadas. A prática foi o fundamento das mudanças teóricas, pois foi através dela que o adulto analfabeto poderia ser capaz de aprender e mesmo não alfabetizado era capaz de conduzir e resolver os problemas da sua vida.

Em termos de classes sociais também ocorreram algumas mudanças nas estatísticas, pois foi comprovada que um número significativo de pessoas analfabetas pertenciam a classe média, ou seja, tinham boas condições de vida e com ativa participação na economia local.

Contudo, a campanha revelou com o passar dos anos um progresso significativo nos índices de analfabetos do país e na década entre 1940/1950 houve uma baixa de 5,53%, na década entre 1950/1960 uma baixa de 11,21%, sendo que grande parte desse aumento foi nas zonas rurais.

Diz Paiva (1973, p. 183):

Se ela não "educou" muitos adultos, de acordo com as exigências dos educadores, ela seguramente alfabetizou ou semialfabetizou um número significativo de pessoas que

entraram de posse de seus direitos políticos e o predomínio desse seu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa se havia transformado numa "fábrica de eleitores".

Mas, no ano de 1954, o nível da campanha começou a decair porque seus estudos não ultrapassavam a fase inicial e o poder público não oferecia os passos seguintes prometidos no projeto de lançamento. Mesmo assim, sob o vínculo da CEEA (Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes), foi promovida a criação de "Centros de Iniciação Profissional" e, no ano de 1957, a criação do Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA) que funcionou anexo à campanha e foi muito importante porque a partir da sua criação é que veio se instalar a rádio-educação no Brasil.

Bem, fazendo uma breve análise sobre o desempenho da campanha, pode-se salientar que ela iniciou e se manteve num clima de entusiasmo até o ano de 1950, sendo que quatro anos depois consegue manter suas atividades, mais por persistência do que pela euforia inicial.

Seu declínio, no ano de 1954, se deu devido a um conjunto de fatores: voluntários abandonaram o trabalho e não surgiram novos, os planos em nível de secretarias estaduais de educação começaram a não sair do papel, pouca qualidade no ensino; baixa remuneração dos alfabetizadores, etc.

Percebe-se assim, que o declínio foi praticamente estrutural e, em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos ficou reconhecido publicamente que o fracasso do programa foi também no aspecto educativo e, mesmo assim, oficialmente, o programa perdurou por mais cinco anos.

Em Paiva (1973, p. 209) diz que no II Congresso de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958...

...percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reduzia de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária reforçando o preconceito contra o analfabeto.

O trabalho de Paulo Freire, neste congresso foi marcante, pois na sua proposta sugeria uma mudança significativa nos métodos e processos de alfabetização de adultos, proporcionando a troca do discurso explanatório pela discussão grupal, procurando oferecer oportunidade para que aqueles que se alfabetizassem viessem a se tornar cidadãos conscientes e com participação na vida política do país.

Enfim, esta experiência despertou nos teóricos da educação brasileira um maior interesse na temática do analfabetismo, remetendo-os a reformularem muitos conceitos relativos ao problema. Também oportunizou a criação de cursos de capacitação profissional, a partir de 1951.

A campanha de certa forma obteve bons resultados, conseguindo reverter em parte o conceito de que o adulto analfabeto era um ser incapaz e marginal psicológica e socialmente.

Entretanto, as dificuldades em termos de metodologias próprias a esta clientela não foram sanadas, bem como surgiram críticas ao aprendizado num curto período de tempo para alfabetização. Isto ocasionou uma nova visão sobre o problema do analfabetismo adulto que tem como principal referência o educador Paulo Freire. Este modelo pedagógico primou um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social, ou seja, uma complementando a outra.

Outras campanhas foram surgindo, tais como: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, Campanha Nacional de Educação Rural, Movimento Brasileiro de Alfabetização, Fundação Educar, Ensino Supletivo, etc.

Políticas Públicas para educação de jovens e adultos

O primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 foi um fator de grande relevância na questão da alfabetização dos jovens e adultos, pois além de explicar as competências que competia a União, aos Estados e aos Municípios, estendia aos adultos a necessidade de cursar o ensino primário.

Em termos de políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vale destacar as seguintes: Lei nº 4.024/61 que foi a primeira LDB e mesmo sendo resultante de um frágil acerto entre os interesses ligados ao setor público e privado reconhece a educação como direito de todos. E, acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza

conservadora-reacionária, vale dizer, de minoria. A Lei nº 5.540/68 trata da Reforma Universitária e fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Traz também algumas modificações com vistas a responder a uma necessidade de encontrar maneiras de expandir esse nível de ensino com o mínimo de custo para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários. Lei nº 5.692/71- Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, fixa diretrizes e bases para este, revela ainda uma aprovação na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, etc. É no interior das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 e da "modernização conservadora" que o ensino supletivo terá suas bases legais específicas. E Lei nº 9.394/96 atual LDB que tornou a EJA modalidade de ensino da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui uma especificidade própria, que como tal deveria receber tratamento conseqüente. Porém, este último item é um dos grandes desafios que a sociedade vem enfrentando diante de muitas barreiras. Por exemplo, a LDB deixou de contemplar um item que é fundamental em programas direcionados para jovens e adultos: uma postura ativa por parte do Estado, no sentido de criar condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para freqüentar qualquer programa de educação.

No Rio Grande do Sul a EJA está assegurada na Constituição Estadual no Capítulo II, Seção I, Artigo 196.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e á sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (1998, p. 12).

No Parecer nº774/99 e Resolução nº 250/99 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul assume a EJA como direito. Segundo o Parecer consta que é imprescindível eliminar dos projetos pedagógicos, qualquer indício que considerem a educação de jovens e adultos um ensino de segunda categoria em relação ao Ensino Fundamental e Médio, onde qualquer espaço físico pode se transformar em ambiente pedagógico. Na Resolução consta que o conceito atribuído a EJA a compreende como uma oferta da educação regular, destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria com características adequadas às suas necessidade e disponibilidades.

Em 1999, no Rio Grande do Sul, iniciou o Movimento de Alfabetização (MOVA) de pessoas jovens e adultas, pioneiro como ação de caráter estadual, lançado pelo governo. Este objetiva superar o analfabetismo entre pessoas acima de 15 anos e, segundo Brandão (2001) o MOVA-RS tem princípios políticos e pedagógicos voltados à construção de uma prática popular que rompe com a idéia de Campanha, sobretudo, sobre seus ideais assistencialistas e compensatórios, estabelecendo, portanto, diferença entre a concepção de Movimento e a de Campanha, pois compreende a analfabetismo como mais uma expressão do processo de exclusão das classes populares, sendo então, uma dívida social que deve ser atendida através de políticas públicas.

Percebeu-se que durante esta breve recuperação histórica que poucos foram os registros sobre a formação do educador de jovens e adultos e, isto remeteu a um estudo sobre o processo formativo na história de vida de educadores de jovens e adultos. Considerando que o educador é o principal mediador entre o conhecimento e aluno sua preparação ou formação fará o diferencial na sua prática educativa. Por isso, é relevante conhecer a realidade dos educadores que atuam na EJA. E de acordo com Gandin (1998, p. 17): "Só quando conhecemos a realidade existente é que podemos falar em transformação, tendo em vista que não podemos mudar o que não sabemos como é..."

Isto motivou a construção de uma proposta aberta com intuito de contribuir com a história da educação no tange a formação do educador de jovens e adultos, pois se pretende um país justo onde as oportunidades de exercício da cidadania sejam iguais, é preciso que se prime por essa condição, pois os alunos de EJA são pessoas que geralmente já fazem parte do mercado de trabalho e o conhecimento para estes é de uso presente e não futuro como no caso das crianças.

Enfim, e necessário se tenha um olhar diferenciado na criação e articulação de projetos e propostas para formação do educador de jovens e adultos e um caminho para isto pode ser a efetivação da pesquisa sobre esse tema onde os relatos dos educadores serão o ponto de partida para as análises.

Referências Bibliográficas

BORGES, Maria Dulce Almeida. *A perspectiva Internacional da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Programa Alfabetização Solidária, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.

_____. _____. nº 9394/96.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KNOWLES, Malcom *apud* OLIVEIRA, Ari Batista. *Andragogia evolução histórica*. Artigo. Disponível em: <www.terravista.pt/meco/4678/andragogia.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2000.

LINDERMAN, Eduard C. *The Meaning of Adult Education*. USA, 1926. Disponível em <<http://www.funape.ufpb.br/~depcir-andarg.html>>. Acesso em: 16 de abril de 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PARECER. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Parecer nº 774/99 e Resolução nº 250/99.

OLIVEIRA, Ari Batista. *Andragogia evolução histórica*. Artigo. Disponível em: <www.terravista.pt/meco/4678/andragogia.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul. *Cadernos Pedagógicos EJA 1*. SE/RS.

MODOS DE SER, MODOS DE FAZER DE ENFERMEIRAS VISITADORAS NO RIO GRANDE DO SUL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Jaqueline G. Veiga de Moraes¹

O presente estudo, inserido no projeto "Medicina e discurso científico para a educação"², objetiva analisar experiências educativas articuladas ao campo médico nas primeiras décadas do século XX.

Privilegia, como foco de pesquisa, a experiência das assim denominadas "enfermeiras visitadoras", buscando perceber como o discurso médico da época fez-se presente nos processos de constituição e atuação profissional dessas enfermeiras no Rio Grande do Sul.

Através da pesquisa em diferentes fontes documentais, em especial as evidências orais e iconográficas, propõe-se a identificação e descrição das práticas cotidianas das enfermeiras visitadoras, as relações que se estabeleceram entre essas profissionais e a população atendida. As ações em saúde das enfermeiras revestiram-se de um acentuado caráter educativo e visavam disseminar hábitos higiênicos. Assumiram também um caráter de vigilância das condições de salubridade dos lares e escolas.

Para fins de análise são utilizados artigos publicados em diferentes periódicos médicos de circulação regional e nacional, revistas voltadas à educação e manuais e livros publicados por médicos. Além desses, a História Oral serve como base para a análise pois, segundo Luis Vidigal, ela é um método privilegiado de abordagem de aspectos da vida cotidiana pouco documentados por escrito. É uma história que não rejeita os afetos e a emoção do vivido.

"A História Oral é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social que não são geralmente passados a escrito e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos

¹ Bolsista PIBIC – CNPq/UFRGS. Graduanda em Pedagogia. Orientanda da Prof^a Dra. Maria Stephanou.

² Projeto de pesquisa da Prof^a Maria Stephanou pelo CNPq/UFRGS.

individuais: podemos mesmo falar de uma história do vivido." (Vidigal, 1993, p. 6)

O tema me chamou a atenção pelo fato de que, lendo algumas fontes primárias utilizadas pela professora orientadora em sua tese de doutorado, deparei-me com uma rica e vasta documentação que colocava não só a necessidade de um tipo de profissional que pudesse ajudar o médico em sua campanha de educação sanitária, mas que também "indicava" que esse campo profissional que emergia fosse predominantemente feminino. Outra peculiaridade que me chamou a atenção foi a constante comparação entre essas mulheres e as professoras, pois ambas tinham uma importante função social: a educação do povo.

Algumas fontes primárias consultadas expressam bem o que afirmei:

"Ora, descobrir e fiscalizar fontes de contágio, é encargo complexo, que necessita de pessoal tecnicamente preparado, e possuidor de qualidades tais como argúcia, paciência, poder convincente, encontráveis a mãos-cheias no sexo feminino." (Ferreira, 1921)

"A enfermeira de saúde pública é a melhor propagandista, a professora mais ouvida, a instrutora mais agradável." (Fontenelle, 1941, p. 155).

A elas cabia:

- *a todos ensinar princípios de higiene, procurando transmitir principalmente às mães que não sabiam ler*
- proporcionar ao doente os cuidados de que precisava
- executar as ordens do médico relativamente ao tratamento aconselhado
- tomar parte ativa no serviço de puericultura, visitando gestantes e crianças, e preparando na cozinha dietética os alimentos prescritos pelos puericultores
- *ensinar ao povo a profilaxia das moléstias contagiosas agudas ou crônicas, e, ainda, como manter os casos em vigilância*
- encaminhar nubentes a exame pré-nupcial
- associar ao trabalho de educação sanitária o de assistência social
- procurar conservar a boa disposição moral dos doentes, instruindo os ignorantes

- *procurar combater, indiretamente, o analfabetismo.*

Examinando-se os discursos médicos, nota-se que insistem na necessidade de um profissional que atuasse conjuntamente com eles na área da educação sanitária. Isto era um desdobramento da idéia de que era mais promissor instruir o povo através da educação, persuasão e propaganda, do que aplicar-lhe medidas punitivas e coercitivas. Assim defendia-se um tipo de intervenção educativa no contato direto com o povo, nos lugares em que viviam, para efetivamente alcançar-se esse objetivo. Percebe-se aí a forte associação entre educação e saúde que existia no discurso médico, colocando a enfermeira visitadora como uma educadora e não como cuidadora.

Outro aspecto relevante era o de que visitar as casas, cuidar da salubridade em que o povo vivia, "não era propriamente trabalho para médico", como afirmava o Dr. Fontenelle em seu artigo de 1941³. Para ele, era imperativo que esse trabalho fosse desempenhado pelo que denominava "Enfermeiras Visitadoras". Além disso, o Dr. Fontenelle destacava que essas profissionais mostravam-se menos honerosas que os médicos.

Já em 1921⁴, o Dr. Ferreira afirmava:

"Melhor auxiliar não temos para o bem da coletividade, do que a visitadora, que repete os nossos conselhos, que fará cumprir á risca nossas instruções, que, com doçura e meiguice para com o que sofre, não se esquecerá, um momento, de que outros não deverão vir a padecer, pelo descuido de uma regra de hygiene ou pela teimosia de um egoísmo pequeno."

O contato direto dessas profissionais com o povo e com suas moradias possibilitaria que a campanha de Educação Sanitária tivesse maior êxito, pois essas desempenhariam não só o papel de educadoras do povo, como também de vigilantes das condições salubres das moradias. Repetir os conselhos dos médicos e fazê-los cumprir, disseminar regras para a criação de novos hábitos, descobrir e fiscalizar fontes de contágio, e conhecer os costumes e condições econômicas de cada família também eram suas tarefas. A elas cabia inculcar hábitos e atitudes convenientes a saúde.

³ *As Enfermeiras Visitadoras em Saúde Pública*. Folha Médica do Rio de Janeiro, nº 9, vol. 21, p. 150-156

⁴ *As Enfermeiras de Hygiene*. Folha Médica do Rio de Janeiro, nº 24, vol. 2, p. 250-251.

Para desempenhar essa tarefa, o profissional deveria ter argúcia, poder convincente, capacidade educadora, paciência.

"Penso que o serviço de educação sanitária ficaria melhor a cargo de educadoras sanitárias (professoras, normalistas e enfermeiras) pois, ellas teem muito mais habilidade, paciência e oportunidade para a sua execução integral." (Clark, Oscar. FMRJ, 1931, p. 427).

Segundo os médicos da época, todas essas características eram encontradas nas mulheres e, portanto, deveriam ser elas a desempenhar essa função educativa e vigiadora. Dentre essas características "femininas", encontram-se também nos discursos médicos outros atributos da Enfermeira Visitadora:

- Beleza física e moral do mais belo sexo
- Pedra angular da moderna saúde pública
- Braço direito em que se dicotomiza a educação sanitária
- Doçura
- Meiguice
- Força de persuasão
- Capacidade educadora
- Bondade
- Perseverança
- Simpatia
- Facho educativo

Para acentuar o papel destacado das enfermeiras os discursos lançam mão de diferentes designações, com ênfases precisas:

- Bandeirantes da saúde
- Guarda avançada
- Educadora Sanitária

Mas não bastava apenas formar essas profissionais para que seu trabalho obtivesse êxito: era preciso preparar o povo para que aceitasse esse trabalho que "invadia a privacidade". Cabia ao médico esse papel de divulgador e fomentador da idéia de que era necessária e benéfica essa intervenção nas casas e famílias. Segundo Herschmann (1996),

"O objetivo desses médicos, higienistas e sanitaristas era, de forma geral, normatizar, conseguir que homens e mulheres desempenhassem tanto seus papéis como produtores quanto como reprodutores e guardiães de proles sãs e de uma raça "sadia" e, na medida do possível "pura". (...) Os inimigos do

"corpo social", segundo estes médicos, eram os "excessos" e os "desvios"; era preciso, portanto, disciplinar a sociedade, inculcar valores, destruindo, desse modo, os "vícios" e as "perversões" que tanto ameaçavam os centros urbanos." (p. 16-17).

Essas intervenções não se deram sem resistência. Um exemplo, colocado por Herschmann (1996), de tensão que existiu em oposição a esse tipo de invasão da privacidade foi o da Revolta da Vacina, onde, segundo os discursos médicos, a falta de preparo e educação do povo quanto à necessidade e importância da vacinação resultou no descontentamento da população e na revolta.

Ora, o mesmo não poderia acontecer com a atuação das Enfermeiras Visitadoras. Os argumentos discursivos dos médicos visavam a atuação das enfermeiras visitadoras nas casas e lugares em que visitavam e garantiram a possibilidade de atuação dessas.

"Nenhuma ideia nova, como nenhum novo empreendimento ou produto, conseguem a aceitação das massas, sem uma previa divulgação, propaganda, reclame, campanha ou que melhor nome tenha". (Ferreira, 1921, p. 239).

As enfermeiras visitadoras preocuparam-se em aprender a prática educativa em saúde, opondo-se à coerção e identificando-se como educadoras. Na entrevista feita com Dona Leda⁵ percebe-se fortemente esta identificação pela maneira enfática em dizer que "não era visitadora e sim educadora sanitária". Segundo ela, sua prática educativa era exercida de maneira sutil e indireta quando o assunto a ser abordado era referente aos hábitos de higiene ou condições salubres das casas. Contava histórias e inseria passagens sobre como limpar um cômodo ou varrer uma chão. Além disso, Dona Leda menciona na entrevista que obtiveram⁶ êxito em comentar em suas histórias sobre a importância de colocarem as crianças na escola; demonstrando que realmente existia a aproximação do campo da saúde com a educação, na incumbência dessas profissionais em combater indiretamente o analfabetismo.

No desempenho de suas atividades, as enfermeiras visitadoras deviam encaminhar os doentes aos postos de saúde, bem como ensinar ao povo as formas de evitar o contágio dentro de casa. Após as visitas (que

⁵ Educadora sanitária dos 19 aos 25 anos de idade na cidade de Novo Hamburgo/RS, nas décadas de 1930 e 1940.

⁶ Ela e uma colega da qual não lembra o nome, pois as visitas eram feitas por duas enfermeiras visitadoras.

variavam de 6 a 8 por manhã) elas retornavam ao posto de higiene e escreviam as atividades feitas no dia em um diário que, além de servir de controle sobre os trabalhos desenvolvidos na região, era revisado pela responsável pelos cursos de formação de visitadoras, Izaura Lima, para verificar se estavam cumprindo o número de visitas determinado.

A relação existente entre as enfermeiras visitadoras e os médicos era "extremamente formal" segundo Dona Leda, uma vez que não eram permitidos "risinhos" quando estas se dirigiam a eles. O mesmo ocorria em relação à Izaura Lima, que freqüentemente visitava os postos de saúde para inspecionar o trabalho desenvolvido pelas enfermeiras, bem como sua postura profissional, seus uniformes e limpeza: "Ela era sisuda, uma mulher carrancuda e muito exigente nos uniformes e na limpeza."

Percebe-se nas falas de Dona Leda que

"O que se registra ou grava em cassete áudio não é reprodução do passado tal-como-foi-vivido, mas tão só as lembranças e as representações que as testemunhas dele conservam." (Vidigal, 1994, p. 25).

Em vários momentos ela deixa vir à tona as tensões existentes nessas relações hierárquicas com os médicos e com a responsável pelos cursos:

- não contar ao médico que quando visitava um leproso, não cumpria a ordem de ficar afastada por três metros para evitar o contágio – "Isso eu achava uma besteira. Bastava não encostar no doente. Hoje os médicos sabem disso."
- não usar o uniforme: "Colocávamos o uniforme só quando a professora Izaura visitava o posto. Tínhamos apenas um uniforme cada uma, que foi pago por nós."

Errante (2000) nos coloca que "os narradores não somente escolhem o que vão lembrar e contar a você; eles também participam negociando o contexto da lembrança." (p. 150); o que torna relevante observar aspectos como a ponte interpessoal, as perguntas, postura, gestos, entonações, expressões faciais, confirmações, oclusões verbais e repetições na análise das fontes orais.

A pesquisa encontra-se em andamento. Estou identificando outros nomes de enfermeiras visitadoras para futuras entrevistas, fontes iconográficas e fontes escritas. Simultaneamente, estou realizando a revisão de bibliografia acerca do tema para fundamentar teoricamente a pesquisa.

Referências Bibliográficas

- CLARK, Oscar. Higiene Escolar e Medicina Preventiva. *Folha Médica do Rio de Janeiro*, 1931, p. 427
- ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, a Memória é de Quem? *História da Educação*. ASPHE/UFPEL. Pelotas (8): 141-174.
- FERREIRA, Manoel. *As Enfermeiras de Higiene. Folha Médica do Rio de Janeiro*, 1921, n. 24, v. 2, p. 250-251.
- FERREIRA, Manoel. *As Enfermeiras de Higiene*. In.: *Folha Médica do Rio de Janeiro*. 1921, n. 23, v. 2, p. 239-241
- FONTENELLE, J. P. *As Enfermeiras Visitadoras em Saúde Pública. Folha Médica do Rio de Janeiro*, 1941, n. 9, v. 21, p. 150-156
- HERSCHMANN, Micael. Entre a Insalubridade e a Ignorância: a construção do campo médico e do ideário moderno no Brasil. In.: HERSCHMANN, Micael; NUNES, Clarice; KROPF, Simone. *Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ – 1870-1937*. Rio de Janeiro: Didadorim, 1996, p. 11-67.
- VIDIGAL, Luis. A História Oral: o que é, para que serve, como se faz. In.: *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*. Santarém, 1993, p. 4-21.
- VIDIGAL, Luis. A História Oral e Projectos Pedagógicos. In.: *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*. Série Estudos. Santarém, 199a, p. 11-26.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA OUTRA HISTÓRIA - EXPLICITANDO CONFLITOS

Jussemar Weiss¹
Gomercindo Ghiggi²

Introdução

Apresentamos, em 2002, neste mesmo evento, um texto sobre os fundamentos da pesquisa que estamos realizando acerca da história da educação popular no RS, nos 80, nas cidades de Cachoeirinha e Pelotas. A conclusão do artigo apresentado no ano passado é o início de nosso trabalho que hoje trazemos para considerações e problematizações. O motivo de aquele *fim* ser o *começo* está, justamente, no desenvolvimento da pesquisa: a partir das questões discutidas no ano passado, aprofundamos nossas investigações no terreno histórico e conceitual, buscando esclarecer as indagações que norteiam nosso esforço indagador.

Nosso objetivo, frisamos, não é fazer uma história da educação popular paralela à história da educação pública estatal no Brasil. Não, pelo contrário, entendemos que a questão *popular na educação pública* brasileira é a dívida, é a ausência e é a promessa de uma modernidade que, no Brasil, produziu *exclusão educativa*. O que afirmamos acima se sustenta na tese de que a escolarização pública ainda não é suficientemente institucionalizada para interferir de forma qualificada na vida dos brasileiros, alterando modos de vida e concepções. Assim, buscamos, aqui, analisar a construção da educação pública no Brasil e a sua relação com a educação popular, já que é a questão da natureza do espaço público que, em última instância, estamos discutindo.

O artigo avança na captura dos conflitos que articulavam os interesses dos atores na cena histórica, na primeira metade da década de 80,

¹Professor da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG). E-mail: jweiss@plug-in.com.br

²Professor da Faculdade de Educação da UFPEL. Pesquisador do CEIHE. E-mail: ghiggi@ufpel.tche.br

do século XX, nas cidades de Cachoeirinha e Pelotas. Principiando com uma forte presença da Igreja, veremos, após, a organização municipal e sua incapacidade genética de acolher o popular, como também perceberemos que o movimento de *municipalização*, ocorrido nos anos 80, analisado e celebrado com grande alarido, não significou uma ruptura com o centralismo conservador, tanto do poder político municipal quanto das secretarias de educação municipais, onde os conflitos de interesse pessoal mantiveram-se coordenando as decisões de ordem político-pedagógica.

Observando o universo da pesquisa, o conflito central que surge refere-se a um *mal-estar* entre a prática dos grupos religiosos e a *política*, vista aqui como ação coletiva, laica e racional, sustentada por ações coletivas. O significado desse conflito ressalta o papel que membros da Igreja desempenharam em *projetos* de educação popular que, a partir das eleições de 82, transformaram-se em representantes políticos do povo nos sistemas municipais de poder, como também assumiram cargos de confiança em administrações dirigidas pelo PMDB. A participação nas Prefeituras, organizando políticas públicas (particularmente em educação), desencadeou interessante ebulição, porque os atores desses projetos representavam uma contradição concreta entre os objetivos de uma *educação popular*, fundada em uma proposta moderna e laica visando a *libertação* a partir de um processo de *conhecer para romper*. A compreensão de tal propósito encontra-se na história de movimentos religiosos ligados a uma visão comunitária, antiindividual e francamente contra a visão argumentativa do modelo moderno da ação política, colocando em evidência grupos de pessoas com o objetivo de transformar a sociedade. Havia uma contradição interna e uma externa. A interna diz respeito ao passado religioso dos componentes dos movimentos de educação popular e a sua visão de ação política. A externa, por sua vez, nos revela o passado presentificado por meio de práticas clientelísticas, dos prefeitos e seus assessores.

É no interior desse embate que os objetivos aqui expostos estão sendo investigados e discutidos para desvendar a idéia de que o conflito existe e que é ao redor dele que se estabelecem mediações que torna possível fazer opções. Dessa forma, a dialética entre conceito e ação emerge de um universo em conflito e não de uma zona neutra chamada *campo de pesquisa*. O conflito antecede a vontade de pesquisa, já que esses movimentos foram seccionados pelo poder municipal, de forma abrupta, com demissões dos participantes, em momentos de grande efervescência política. O embate, então, deu-se entre uma proposta de educação popular, mediada pela ação de grupos oriundos de movimentos de CEBs, que

acreditavam na pedagogia do oprimido e na possibilidade de libertação do povo, e a ação de governos municipais que, embora eleitos com a ampla participação desses mesmos grupos, negaram, pela prática, concretas possibilidades de ação libertadora.

Poderes locais e educação popular ou a educação popular e o prefeito popular

Os Municípios ora analisados, quando da realização dos projetos aqui mencionados, caracterizavam-se por realidades políticas diferentes, particularmente no que tange à forma através da qual o grupo do *partido* exercia o poder no município, já que a logicidade que informa essas práticas de mando surge, apesar das diferenças, apresentando semelhanças que nos lembram o caráter histórico da formação do espaço público no Brasil.

É inegável que todo o movimento de educação popular que na década de 80 emergiu no RS, vinculado a prefeituras, buscava superar uma certa tradição de organização do espaço público no Brasil. O Estado, embora sendo o espaço institucional público da realização de ações que visassem equalizar diferenças, concretizava a reprodução de uma política de subordinação do povo, a partir de ações clientelísticas, sustentadas em distribuição de cargos e favores. Este tipo de ação afetava o sistema municipal de ensino, impedindo qualquer possibilidade de prática pedagógica libertadora. Esta clivagem entre o ser público do Estado e sua ação marcada por atitudes privadas e patriarcais fomentou os projetos de educação popular. Pela educação, intencionando criar uma ação pedagógica diferenciada, buscava-se interferir nessa realidade de subordinação e de ausência de direitos. Criava-se um embate entre o poder municipal e a educação popular.

Não apenas em Cachoeirinha surgia um processo de educação popular no espaço público, pela SMEC, mas também em São Leopoldo e Pelotas³, cidades também administradas pelo PMDB.

Em Cachoeirinha, a equipe que assumiu a SME, particularmente as pessoas à frente da assessoria pedagógica, trabalharam na formulação de um projeto educacional baseado centralmente em Paulo Freire. Eram 13

³Na década de 80, apenas as secretarias de educação assumiram o adjetivo *popular*. No final da década, com a eleição do PT (Partido dos Trabalhadores) em Porto Alegre, o adjetivo saiu das secretarias e se incorporou à totalidade da administração municipal.

escolas, em diferentes bairros, na sua imensa maioria habitados por população carente de serviços públicos. Havia, entre outros, um projeto que organizava reuniões com os diretores das escolas. Nessas reuniões discutia-se o papel intelectual/cultural do diretor como agente mobilizador dos professores e da comunidade. A intenção era organizar o sistema municipal de educação a fim de livrá-lo da influência do clientelismo político para que as necessidades e as carências fossem pensadas no âmbito dos direitos e ligadas ao exercício efetivo da cidadania. Também se realizavam encontros com a comunidade onde as escolas estavam inseridas, visando discutir sua participação política e cultural na cidade e na escola.

Em Pelotas, da mesma forma que ocorreu em Cachoeirinha, grupos de militantes dos movimentos sociais e das CEBS ingressaram na SME com a finalidade de implantar um projeto de educação Popular. O que diferenciou Cachoeirinha de Pelotas é que a primeira esteve inteiramente voltada para o trabalho político e pedagógico da SME. A experiência de Pelotas, não entanto, contém em sua história um diferencial que está sendo analisado pela presente pesquisa. Ainda em 1983, na instalação do governo municipal, o *grupo da SME* participou ativamente (tomando a frente) da elaboração de um projeto de ação administrativa municipal para viabilizar a participação popular: foi o Programa de elaboração do orçamento municipal, *Todo o Poder Emana do Povo*. Efetivamente, boa parte dos investimentos políticos e pedagógicos da SME –1983 a 1985 – (ano do rompimento da SME com a Administração Municipal) foram realizados para viabilizar um programa de participação e educação popular em nível geral no Município de Pelotas. O estágio atual da investigação – entrevistas com sujeitos que diretamente participaram da experiência, professores e diretores de escolas municipais etc, além de análise de documentos remanescentes - permite concluir que o grupo da SME aceitou o desafio (de maneira *pura, cristã e civilizatória...*) de interferir no quadro geral do projeto de participação popular. Dados preliminares e ensaios analíticos já produzidos indicam os acertos político-metodológicos que se revelaram na primeira fase do projeto. Efetivamente, a população reconheceu o *Todo o Poder Emana do Povo* como uma alternativa de participação no exercício do poder, particularmente através da feitura do orçamento municipal. A ruptura dá-se quando a SME procura manter a radicalidade do projeto, a radicalidade da expressão e presença do popular nas políticas públicas municipais e no exercício do poder, enquanto o *grupo do gabinete* (maioria do secretariado) adere à tese de que *nem tudo deve ser decidido pela população*.

No campo específico da educação, o que queríamos era que a população pobre da cidade, socialmente desenraizada, percebesse a escola como direito e a si mesma como cidadã efetiva, capaz de assumir sua história e influenciar o sistema de poder. Melhorar a educação das camadas populares, mediante prioridade dada às políticas democratizadoras em relação às unidades escolares, para que estas se abrissem às demandas de sua população usuária, era tarefa a ser construída.

Em Cachoeirinha, em função de uma típica ação clientelística do Prefeito, que pretendia distribuir panfletos político-partidários nas escolas, o corpo diretivo da SME foi radicalmente contra e foi demitido. A heresia cometida foi entender o popular como portador de um projeto de *refundação social*, partindo de uma compreensão de que, através de uma ação político-pedagógica, seria possível instituir uma consciência crítica capaz de instalar um projeto de *refundação da sociedade*. Mesclando influências da Igreja (Teologia da Libertação), ideário freiriano e pensamento político de *esquerda*, a equipe buscava, junto à população, instituir relações de autonomia e solidariedade no enfrentamento dos problemas do cotidiano. Quanto ao público, não havia uma reflexão que fosse além de uma constatação do caráter subordinador das relações entre população e sistema municipal de poder. A própria história da constituição do espaço público pela modernidade brasileira não era, de nossa parte, motivo de reflexão mais acurada. Vivíamos a urgência do tempo político, com suas incertezas e equívocos.

Poder local e educação: uma história a ser contada

O autoritarismo, que sempre marcou as relações entre governo e população no Brasil, embasou a estruturação da Lei 5692/71, para a administração do ensino, chegando a um debate durante os anos 80 sobre a implantação dos processos de *municipalização da educação*. Este movimento, que buscava superar a concentração de decisões, apenas em nível federal, levou a um desejo de que os municípios assumissem os encargos ligados à educação no que tange ao *fundamental*, cabendo aos Estados cuidar do *secundário*. No entanto, é preciso reafirmar que, analisando o campo da educação, o autoritarismo manifesta-se também quando se concentra, sobretudo na *União*, o poder de decidir *o que e o como* descentralizar. O estado brasileiro, sobretudo na educação, desenvolveu a tendência de centralizar, no âmbito da União, o ensino de elite e de omitir-se ou descentralizar, sem recursos proporcionais, os serviços de

atendimento à educação da maioria, o ensino básico ou fundamental, ou seja, descentralizam-se encargos considerados difíceis de serem *atendidos* pela União, sem contrapartidas de recursos, os quais continuam sendo liberados por *convênios*, sujeitos à morosidade e ao jogo clientelístico. O certo é que se realizou o processo de descentralização ou *municipalização*, com a aprovação da Emenda Calmon 7348/85, determinando aos municípios a obrigação de alocar 25% de sua receita para a educação, o que não resolveu o problema do financiamento de uma educação de qualidade pro causa da profunda desigualdade entre os municípios brasileiros. Mello (1988), analisando o processo de municipalização, diz que

ele aconteceu de uma forma sem critérios, vindo de cima, e deixou caóticas as relações entre as esferas de poder. Em nome da descentralização, pôe-se a caminho um sistema burocrático aliado ao repasse de verbas, a partir de projetos, de modo casuístico e sujeito à velha técnica da manipulação política.

A partir dos anos 80, o MEC desenvolveu programas para o ensino fundamental diretamente com os municípios, por meio de uma prática que se tornou bastante usual (ainda hoje parte da relação entre Estado e Município, como também entre o público e o privado) que é o *convênio*, tendo separado, à época, uma *quota federal* do Salário Educação para financiar programas municipais, numa ação direta entre Ministério e Municípios. Esta estratégia continha dois aspectos importantes: reforçava o discurso municipalista e buscava uma relação com o Município, passando por cima das SECs, atrelando, as últimas, a projetos específicos, sem políticas de conjunto, criando, nas Secretarias de Estado, uma forte dependência dos *famosos* convênios federais para alimentar grupos que cuidavam dos diferentes programas. Na verdade, foi um esforço sistemático para fortalecer as bases políticas de sustentação do governo federal junto aos governos municipais. A discussão sobre a municipalização, que envolveu os atores da educação nos 80, retoma a redefinição do espaço político do *município* e oportuniza o debate sobre o peso político e a competência da esfera municipal para participar de decisões e assumir compromissos que afetam as condições de vida da população.

Ninguém duvida que é na esfera municipal que se materializam os serviços de educação, de saúde, de habitação, de locomoção, de esporte, de lazer etc. Ninguém duvida que é nessa mesma esfera, apesar da tradição política autoritária, que surgem os movimentos populares que pressionam para reorientar as políticas públicas na direção da priorização dos problemas cotidianos da população. Vista dessa forma, a municipalização, em seu

momento histórico (fins dos anos 80), representou, para uma sociedade que começava os primeiros passos em direção à democracia, a possibilidade de incorporar propostas advindas de outros setores que não o *estado*, que poderiam apontar para a construção de uma nova prática de poder local. A tese da descentralização não se esgota no repasse de verbas conforme índices constitucionais, mas coloca-se como um patamar de reeducação política, tanto das camadas populares, como também daqueles que assumem o poder na cidade, eles também, às vezes, de origem popular. Entre um passado que faz do prefeito um chefe local, com sua influência e autoritarismo, e uma possibilidade concreta de educação para a cidadania, as elites dirigentes preferem os *amigos* e a camaradagem da *grande família*. Mesmo em épocas de controle fiscal e com sanções, esses oligarcas utilizam-se do espaço público, não apenas do ponto de vista econômico, com o simples argumento de que é preciso ajudar amigos ou mesmo familiares, pois eles são a *minha gente*, expressão que nos reporta à definição que faz da Matta do conceito de pessoa.

Dentre o espaço municipal, é talvez na SME onde se concentra o *abuso do mando* (mandonismo) que é o *empreguismo*. Se, em outras secretarias, pelas suas características, o favor viabiliza-se (uma carga de aterro para um terreno que alaga), a educação é o lugar preferido para empregar amigos e filhos de amigos, não importando a natureza da função, podendo *ser professor*, funcionário da limpeza ou secretário. O que interessa é o seu vínculo com o pequeno oligarca. Mesmo com a realização de concursos, funciona *passar por cima*, não levando em conta a ordem de aprovação. É a isso que Martins chama o *poder do atraso*: uma população jogada ao abandono, em condições adversas e sem os instrumentos, concretos ou mentais (educação), para transformar o favor em direito, presa ao reino da necessidade. Vivendo em locais sem saneamento, tem, na bondade do *seu prefeito*, a possibilidade de uma vaga no hospital, na escola ou um emprego. Ampliando a reflexão, Martins afirma:

você pode ir a qualquer lugar do Brasil, para tratar de qualquer assunto, desde problema de saúde, educação até reforma agrária e...encontra pela frente o poder, a presença insidiosa desse pessoal, do político local, do oligarca, que age em função de seus interesses privados e que é incapaz de assumir com impessoalidade as funções do Estado...Um prefeito tem relações com um deputado federal oligárquico que tem contatos que se capilarizam pelos ministérios e agências governamentais, atravessam governos estaduais e chegam às prefeituras, chegam poderosamente aos balcões das agências governamentais e à casa do eleitor. O que este

requer e solicita, recebe, como se fossem favores de sua excelência e não direitos do cidadão (Martins, 1997, p. 31).

Essa estrutura, que se revigora a cada reforma do estado, determina, mesmo em nível local, processos eleitorais nos quais os sistemas municipais de educação funcionam como uma rede cativa de distribuição de programas dos candidatos do prefeito. Da rede participam diretores, professores, alunos e pais que, se não por vontade, pelo menos pela apatia de quem já conhece a história, asseguram a funcionalidade do clientelismo. E, se algum tipo de resistência ocorrer, a demissão sumária acontecerá.

Por exemplo, falando da experiência de educação popular no Município de Cachoeirinha, na década de 80, a ex-secretária relata o motivo da demissão que, além de uma total falta de sintonia do prefeito com um trabalho popular de educação, o que levou ao desenlace foi

a ordem que o Prefeito expediu para a distribuição de um panfleto com o seu nome e do vice. Após nossa recusa fomos demitidos... Na verdade, a Secretaria é um curral político, um trampolim que serve para sustentar os políticos tradicionais... Quando ela deixa de ser isto..., não serve, eles demitem (Educação e Realidade, p. 53).

É no meio do emaranhado dos municípios brasileiros que cotidianamente reproduz-se essa violência calada e insidiosa: a destruição dos direitos dos pobres. Todos, por seus bons motivos, assumem a postura da tradição. A escola pública, fabricada pela modernidade (Condorcet), deve fazer possível uma razão popular e, a partir dela, uma ação qualificada na cidade. No Brasil tem sido correia de transmissão do passado: *para que dar certos conteúdos de matemática para os alunos se eles não passarão da 8ª série?*, afirma professora de português. Vil pragmatismo? Cansaço ante uma realidade que ela bem conhece e que não se altera, já que *os alunos* não terão dinheiro para o transporte público que os levaria ao centro da cidade para frequentar o ensino médio?⁴ Pais desempregados e sem condições materiais para enfrentar, individualmente, a ausência da escola pública na periferia? A professora sabe que o currículo é uma questão de *direitos*? E se soubesse, algo mudaria? A escola pública, esta que o *pobre* frequenta, não trabalha no diapasão dos direitos. Se existe uma cultura escolar e, compreendendo como sendo o conjunto de normas e práticas produzidas

⁴WEISS GONÇALVES, Jussemar. *Na Encruzilhada dos Tempos: Uma Contribuição ao Estudo do público e do Popular no Âmbito da Educação moderna Brasileira*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

historicamente por sujeitos ou grupos determinados com finalidades específicas que estão relacionadas com a definição de saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação de saberes, então, perceber a exata noção do serviço que escola pública presta ao futuro, é urgente tarefa. As palavras da professora acima lembradas repõem e atualizam as relações de subordinação nas quais os pobres ocupam posições que não se alteram.

Os exemplos acima citados revelam essa presença insidiosa do atraso, deste o não acolhimento do popular na esfera pública. Este fenômeno não é apenas próprio de pequenas cidades. Spósito nos fala da cidade de São Paulo:

O crescimento e a centralização administrativa não só favoreceram políticas clientelísticas... estes mecanismos impediram que a participação popular ocorresse de um modo mais intenso. De modo que, durante toda a década de 70, os órgãos públicos do Estado e municípios estiveram ainda mais distantes das demandas populares e, em consequência, impediram qualquer possibilidade de controle popular sobre os serviços públicos. (Spósito, 1992, p. 64)

Tendo presente o quadro acima ensaiado, esta pesquisa constitui-se em um movimento privilegiado de análise de processos que estão no âmago da questão política educacional, que é a fabricação de políticas públicas, as quais, embora sustentadas por instituições de direito público, realizam, a partir de práticas excludentes, o caminho inverso. Mais do que nunca se coloca, hoje, o lugar dos pobres nas políticas públicas produzidas por uma situação econômica de natureza neoliberal. A educação popular e sua luta nos anos 80 para transformar as administrações municipais em estruturas de gestão realmente públicas, continua, ainda, constituindo-se em um patamar de importância não apenas analítica, mas para a história da educação no Brasil.

Referências Bibliográficas

- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CULLEN, Carlos. *La Escuela como Vigencia do público na crise do Estado*. 1992 (Texto mim.)
- DURHAN, Eunice. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 41.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. *Educação Popular, poder político e burocracia: os casos de Pelotas e Cachoeirinha/RS*. Porto Alegre, 12(2): 37-56, jul/dez. 1987.

MARTINS, José de Souza. A Questão Agrária Brasileira e o Papel do MST. In: *A Reforma Agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. A Descentralização que vem do Centro. In: *Revista Educação Municipal*. São Paulo, Cortez, Ano 1, n. 1, junho 1988, p. 46-60.

NUNES, Clarice. *Teoria e Educação dossiê: história e educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1992. pp. 151-182.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHARZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SPÓSITO, Marília. *A Ilusão Fecunda*. São Paulo: Hucitec, 1992, p. 64.

SPÓSITO, Marília. *O povo vai à Escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

**"GUTEN TAG! ICH HOFFE DASS WIR EINEN
GUTEN UNTERRICHT HABEN!"¹
UMA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA
URBANA EM PELOTAS**

*Maria Angela Peter da Fonseca*²

Apresentação

Esta comunicação é o resultado parcial de uma investigação mais ampla, denominada "*Gênese, Consolidação e Declínio de Escolas Teuto-Brasileiras em Pelotas, 1898-1942 – O Método Pedagógico*", desenvolvida no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

O estudo e o resgate da história da educação do grupo teuto-brasileiro na Zona Sul do Rio Grande do Sul, tem estado a descoberto no que se refere à história das instituições escolares/educativas, especificamente em se tratando da escola urbana. No entanto, a educação rural em Pelotas, foi recentemente abordada por Kolling (2000), e estendendo-se em nível de estado, temos o clássico trabalho de Kreutz (1991), que enfoca a questão do magistério na imigração alemã, na região rural.

As escolas teuto-brasileiras urbanas mereceram a atenção de pesquisadores alemães, ainda no final do século XIX. Estas escolas foram mapeadas abrangendo os estados litorâneos do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, no qual Giesebrecht (1899), faz menção às escolas de Rio Grande e Pelotas (Deutsche Schule), descrevendo sucintamente a escola da Sociedade Beneficente Alemã de Porto Alegre:

"Auch Rio Grande do Sul hat deutsche Schulen en grosser Zahl. Die vierklassige Knabenschule zu Porto Alegre, das unter 100.000 Einwohnern an 20.000 Deutsche zählt, hat

¹ Bom dia! Desejo uma boa aula para nós! – Saudação usada no início da aula do Collegio Allemão de Pelotas.

² Pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE -FAE/UFPel). Psicóloga da Saúde Escolar 5ª.CRE/3ª.CRS/Especialista em Psicologia Clínica e Psicologia Escolar/Educacional

fünf Lehrer und 110 Schüler. (...) Die erste Klasse, in der sich die A-B-C-Schützen befinden, hatte Deutsch und Portugisich, die zweite Geographie und Landeskunde, die dritte Geschichte der Reformationszeit und die vierte Mathematik. Die Leistungen waren ausgezeichnet. Jede Klasse hat zwei Abteilungen; der ganze Kursus ist also achtjährig. Die Schule ist von *Deutschen Reich erhalten*" (Giesebrecht, 1899, p. 17)³.

Pelotas, centenária cidade gaúcha, viveu dias de glória ainda no período imperial, chegando a ser definida como a capital cultural da província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Detinha a fama do brilho das luzes da França que admirava e encantava os ricos senhores e senhoras que por aqui circulavam em saraus, teatros e clubes. Para exemplificar: muitas orquestras e companhias de teatro e óperas se apresentavam primeiro em Pelotas, antes de se dirigirem à capital da província, quando o faziam (cf. Osório, 1962; Peres, 2002).

Neste rico contexto cultural, emergiram as primeiras escolas teuto-brasileiras em Pelotas, fomentadas pelos Brummer, que preferiram se estabelecer na província ao invés de retornarem a Europa, após integrarem o exército brasileiro na guerra contra Rosas na Argentina. Sua presença se fazia notar como professores, em meados do século XIX. É o caso de Karl Koseritz e Edward Wilhelmy, que Tambara (1991) aponta como docentes teutos entre brasileiros.

Dentre estas escolas, destaco a Deutsche Schule (Collegio Allemão), de Pelotas, que nasceu da Comunidade Luterana São João, fundada por Edward Wilhelmy, em 1888. A escola surgiu, oficialmente, dez anos depois, com o objetivo de prover a educação dos filhos dos imigrantes alemães de uma classe social urbana, proprietários de fábricas, de firmas comerciais e mestres de ofício, sendo também aberta a alunos de outras etnias que buscavam um ensino de qualidade, semelhante a sua congênere em Rio Grande, a Escola Alemã, mantida pela Sociedade Escolar Alemã (Deutscher Schulverein in Rio Grande).

³ "Também no Rio Grande do Sul têm escolas alemãs em grande número. As quatro classes da escola de meninos de Porto Alegre, com cem mil habitantes, sendo vinte mil alemães, tem cinco professores e 110 alunos. (...) A primeira classe, ensina o A-B-C em alemão e português, a segunda Geografia e Conhecimento da Terra, a terceira História da Reforma e a quarta Matemática. Os trabalhos eram excelentes. Cada classe tem duas divisões; o curso completo tem, portanto, oito anos. A escola é da Sociedade Beneficente de Porto Alegre e recebe subvenção do *Reino Alemão*." (Texto vertido pela autora).

Os alemães que fundaram a Deutscher Schulverein (Sociedade Escolar Alemã), em Pelotas, pretendiam, através das associações em torno da escola, da igreja e da Sociedade Germânica, cultivar os costumes e tradições culturais da velha pátria, fortalecendo os laços de amizade entre os pares.

O estudo das instituições escolares/educativas

A partir de 1824, com a chegada dos imigrantes alemães ao centro da província, inúmeras foram as escolas teuto-brasileiras fundadas no Rio Grande do Sul. Fenômeno semelhante ocorreu na Zona Sul da província, em São Lourenço do Sul, a contar de 1858. Rapidamente as terras foram ocupadas, surge a primeira escola teuto-brasileira na Picada Moinho, em 1862 (Mühlenstrasse), e novo movimento migratório ocorre em direção à Pelotas, instalando-se nas terras disponíveis da região colonial. Surgem novas escolas, em sua grande maioria, mantidas pelas sociedades escolares e religiosas das comunidades religiosas livres, articulando ensino, religião, vida social, econômica e cultural daqueles grupos teuto-brasileiros. Aos poucos algumas filiaram-se ao Sínodo Riograndense, órgão centralizador da Igreja Luterana no Rio Grande do Sul. Escola e igreja interagiam na região colonial de Pelotas.

Grande parte dos imigrantes alemães chegava alfabetizado, demonstrando que a escola nos estados alemães de onde provinham era uma realidade secular; portanto, ao chegarem em território provincial, que dispunha de raras escolas, por iniciativa própria, fundaram suas próprias escolas. Conforme Tambara (1991, p. 302), "os imigrantes alemães apresentavam um índice de alfabetização relativamente alto [...]. Nenhum grupo "étnico" conseguiu estabelecer um sistema de ensino tão eficaz na transmissão de sua bagagem cultural quanto o alemão".

Para Magalhães (1998, p. 55), a escola e a educação "são construções históricas", sendo que a escola é o lugar de "integração e socialização, lugar de controle e disciplina". O Collegio Allemão era conhecido por sua rígida disciplina, onde meninos e meninas estudavam na mesma sala de aula, apesar de os recreios serem separados, e, especialmente neste processo de co-educação, distinguia-se de outras escolas particulares, como do Gonzaga – colégio masculino –, e do São Francisco de Assis – frequentado apenas por meninas.

A análise de uma instituição educativa passa por dimensões múltiplas, que vai da distribuição dos indivíduos nos espaços e nos tempos,

onde pessoas assumem diferentes papéis, tendo um projeto institucional articulado entre o micro e o macro, refletindo as relações internas e externas da escola, inserida numa sociedade, com uma identidade própria.

O estudo de uma instituição escolar "*não é um relato ou recitação de acontecimentos mas uma narrativa com interpretações e releituras, que se apresenta na dimensão de representação, de uma versão da história institucional*" (Werle, 2002).

Neste estudo, enfoco a gênese do Collegio Allemão (1898), apresentando resultados parciais da pesquisa em andamento. Esta instituição escolar teve uma duração de pouco mais de quarenta anos em Pelotas. No entanto, figurava nas estatísticas das escolas particulares ao lado de tradicionais escolas católicas (hoje centenárias), como o Gymnasio Gonzaga (1894), o Collegio São Francisco de Assis (1893) e a representante laica, o Gymnasio Pelotense (1902).

A partir dos dados obtidos na pesquisa questiono, em primeiro lugar, por que o Collegio Allemão se estabeleceu na cidade de Pelotas, abrangendo uma elite intelectual, econômica e cultural ao lado de outras escolas. Em segundo lugar, considero as seguintes questões: quais foram os interesses políticos envolvidos no período em que a escola se materializou, com sede própria, com corpo docente e discente, com singularidades específicas desta instituição? Quais foram as alianças feitas com o poder político? E quais as causas que culminaram com o fechamento da instituição?

A escola é uma invenção da modernidade, que surgiu em grande escala com as nações e o desenvolvimento industrial, como um instrumento político-ideológico de manutenção da identidade nacional. Falar em escolas, em instituições escolares/educativas, em educação, além da materialidade e dos projetos pedagógicos, é falar de pessoas, e concordando com Nóvoa, no sentido de que "*a educação não tolera a simplificação do ser humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta*" (1992, p. 16).

Na complexidade destas relações é que a escola se constitui como *locus* de formação de gerações, com um *ethos* particular que vai além dos limites da própria escola, onde educar é "*criar condições que estimulem, fomentem, orientem a educação, que - projeção social/construção pessoal. A instituição educativa é um facto educativo total*" (Magalhães, 1998, p. 68).

Collegio Allemão-Deutsche Schule - 1898

Apesar de Pelotas dispor de boas escolas particulares e públicas, os imigrantes alemães que por aqui chegaram, no ambiente urbano, vindos de regiões industriais saturadas de contingente populacional, preferiram criar suas próprias escolas.

Neste cenário foi fundado o Collegio Allemão, vinculado inicialmente à Comunidade Luterana São João que na época pertencia a Comunidade Luterana de Rio Grande.

A partir de 1910, seu nome passou a integrar a lista do ensino particular de Pelotas. Neste mesmo ano, pode-se observar que era a única escola de ensino primário, com o sistema de co-educação, que tinha o maior número de alunos matriculados: 59 meninos e 33 meninas, (cf. Relatório da Intendência Municipal de Pelotas, 1910).

O Collegio Allemão constituiu-se como espaço educacional na cidade de Pelotas, oficialmente, a partir de 17 de dezembro de 1898. Encontramos pela primeira vez, esta data, nas estatísticas das aulas particulares no ano de 1912, e o colégio já estava instalado na rua Félix da Cunha 763, no centro de Pelotas, onde permaneceu até o seu fechamento.

De 1910 a 1915, quando os estatutos do Collegio Allemão foram registrados, fiz um levantamento dos alunos matriculados nestes seis anos e observei que o número de alunos oscilou entre 73 e 112, sendo que houve uma maior incidência nas matrículas de meninos, atingindo uma média de 68% de meninos matriculados por ano. Neste período, as matrículas das meninas alcançaram uma média de 32% do total.

Com base nestes dados, questione: por que havia maior número de matrículas de meninos? A taxa de natalidade era maior em relação ao sexo masculino? Nem todas as meninas iam para a escola? A família recebia alguma vantagem para matricular os meninos? Ou seria decorrência de uma ideologia germânica? Questões que serão analisadas no desenvolvimento da pesquisa.

O Collegio Allemão era um colégio particular em regime de externato que oferecia o ensino primário e, a partir de 1911, também o secundário. Apesar de ser um colégio alemão, recebia alunos de outras etnias, não apenas os descendentes, então teuto-brasileiros.

A direção esteve a cargo do professor André Gaile, de 1910 a 1915, e o corpo docente dispunha de professores habilitados, como J.A.C.de Almeida, H.Ohdrogge, D.G.v.Ahn, e R. Schaefer, que também lecionava na Academia de Commercio e no Instituto Brasileiro, em Pelotas.

No final de 1915, foram registrados os estatutos do Collegio Allemão de Pelotas, que vigoravam desde 1912. Transcrevo parcialmente, o Capítulo I, denominado *Da Escola*:

"O fim do collegio allemão é o de implantar por intermedio da instrucção subminis-trada nos idiomas allemão e do Paiz, os costumes da patria 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 patria.

No caso de se tornar de interesse para o collegio, poderá o mesmo receber a auctorisação de estender certificados de habilitação, os quais dão o direito para o serviço militar obrigatório na Allemanha, como aspirantes a officiaes. Far-se-á o possivel para a realização desse propósito. O ensino constará, portanto, dos dois idiomas, até o completo conhecimento dos mesmos, aspirando a instituição os limites de um collegio de media cathegoria, mas sem con-sideração aos interesses communs da igreja ou da classe social. A instrucção do idioma do Paiz será confiada a um lente de linguas".

Pode-se observar que o Collegio Allemão tinha como proposta pedagógica, aspectos que transcendiam a mera instrução de um ou dois idiomas e disciplinas comuns a outras escolas. No entanto, vinculava fortemente, o ensino e a aprendizagem à questão social de inclusão na nova pátria, mediante o conhecimento dos costumes, da legislação e das profissões no Brasil.

Com base nestes dados, levanto as seguintes questões: como havia maior número de matrículas de meninos (68%), o projeto político pedagógico visava a inclusão dos homens no mercado de trabalho, o engajamento no exército brasileiro e/ou alemão? O número de matrículas de meninas aumentou (32%), nesse período, em função das lutas de emancipação feminina?

Percebo que neste movimento político-educacional, o Estado ganha autonomia, desconsiderando os interesses da igreja e da classe social.

Em relação ao Capítulo II, que versa sobre "*A Directoria e seus deveres*", é interessante mencionar a eleição anual para a diretoria, indicando a possibilidade de rotatividade de pessoal administrativo. O presidente, naturalmente deveria ser alemão ou descendente de alemães, o que caracterizava a sociedade como Sociedade Escolar Alemã, mantenedora da escola. Entre as atribuições da diretoria, incluía-se as seguintes, que dizem respeito ao funcionamento do colégio: tratar das questões internas

e/ou externas, do colégio e da sociedade; admissão, demissão e vencimentos dos professores; livros de instrução; objetos de instrução e instalação do colégio; compra e venda de utensílios, reclamações e queixas dos sócios e do professorado, e do diretor do colégio.

A diretoria agia com todos os poderes e a mais ampla liberdade. No entanto, seu poder se relativizava diante da reunião geral de todos os sócios, que tornava-se soberana e inquestionável, em caso de necessidade.

Em 1916, com a criação da Liga da Defesa Nacional, iniciou no Brasil, o processo de Nacionalização do Ensino. Neste período, eclodiu a primeira guerra mundial e o Brasil rompeu relações diplomáticas com a Alemanha. Muitas escolas teuto-brasileiras foram fechadas por não observarem a máxima do ensino em língua nacional.

De 1916 a 1920, houve um decréscimo altamente significativo no número de matrículas do Collegio Allemão (em torno de 40%). Nesse sentido, é possível perguntar, entre outras coisas: os alunos eram enviados a outras escolas ou os pais não mandavam seus filhos para as aulas com medo de represália?

De 1921 a 1925, que compreende a etapa analisada, eleva-se gradativamente o número de matrículas no Collegio Allemão. A direção da escola é exercida por André Heuer e posteriormente por Reinhard Heuer. Este professor e diretor, escreveu uma cartilha para aprender alemão, que é mencionada por uma ex-aluna entrevistada durante a pesquisa, que freqüentou a escola nos anos de 1916 a 1920.

É interessante apontar para a mudança do nome do colégio: Collegio Internacional, no período pós-guerra e, também, para a sua permanência na cidade de Pelotas, com as adequações legais que se fizeram necessárias para que este educandário continuasse atuante, como demonstram os relatórios estatísticos das aulas particulares. A partir de 1925, o colégio volta a se chamar Collegio Allemão.

Segundo Magalhães (1998, p. 61), a história de uma instituição educativa é "*uma história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projecto pedagógico.*"

Finalizando...

Esta pesquisa tem como objetivo principal resgatar e analisar a gênese de escolas teuto-brasileiras urbanas em Pelotas (1898-1942), e

identificar as idéias pedagógicas que sustentaram a matriz ideológica (que se materializou nestes educandários), para, então, fazer a análise do método pedagógico empregado nessas instituições.

O Collegio Allemão é a escola que focalizo neste estudo e, como se viu, estou coletando os primeiros documentos e analisando-os. Há indícios, a partir destes dados, que o Collegio Allemão apresentava características singulares em relação ao seu projeto educacional, visando não apenas a instrução formal, semelhante a de outras escolas, mas, especialmente, a inclusão do aluno, do cidadão, na pátria brasileira.

É importante sinalizar a presença feminina partilhando o espaço escolar, no final do século XIX, em uma escola particular, enquanto que as outras escolas particulares eram freqüentadas só por meninos ou somente por meninas, em se tratando de uma classe social de maior poder aquisitivo.

Essas e outras questões são foco deste estudo em desenvolvimento. Certamente no decorrer da pesquisa muitas outras questões surgirão para análise.

Referências Bibliográficas

ESTATUTOS DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS – 1915.

GIESEBRECHT, Franz. *Die Deutsche Schule in Brasilien*. Berlin: Gross, 1899.

KOLLING, Nilo Bidone. *Educação e Escolas em contextos de imigração pomerana no sul do Rio Grande do Sul - Brasil*. Pelotas: UFPel, 2000 (Dissertação de Mestrado).

KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

HEUER, R. *Deutsche Sprachschule*. São Leopoldo: Rotermund, 1916. (Pelotas, 1916).

MAGALHÃES, Justino. *Um apontamento metodológico sobre a história das Instituições Educativas*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

NÓVOA, António. *As Organizações Escolares em Análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSÓRIO, Luís Fernando. *A cidade de Pelotas*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1962.

PERES, Eliane. *"Templo de Luz": os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

RELATÓRIOS da Intendência Municipal de Pelotas (1910-1917 – 1920, 1924, 1925).

TAMBARA, Elomar. *A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Tese de Doutorado.

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

WERLE, Flávia. *História das Instituições Escolares: de que se fala? I Jornada do Histedbr*, Região Sul. Ponta Grossa, 8 a 11 de outubro de 2002.

LEITURAS DE FORMAÇÃO
"AVENTURAS NO MUNDO DA HIGIENE"
DE ÉRICO VERÍSSIMO (1939)

Maria Stephanou¹

Maria Helena Camara Bastos²

Introdução

"Escola Típica Rural de Capivari, Rio Claro, Rio De Janeiro.

Ilmo. Sr. Érico Veríssimo,

Em nosso nome e no de nossos coleguinhas, escrevemo-vos a fim de por-vos ao par de que fostes o escolhido para patrono do nosso "Pelotão da Saúde". Nossa professora contou-nos que escrevestes um lindo livro de higiene intitulado "Aventuras no Mundo da Higiene", onde fazeis um paralelo entre dois meninos: um que seguia todas as regras higiênicas e outro que nem essas regras conhecia. A diferença que havia entre os dois era enorme. Enquanto o primeiro era forte e bonito, o segundo era magro e feio.

(...) Nós, como monitores, temos o dever de transformar todas as crianças magras e feias em fortes e sadias, e como afilhados, já começamos a abusar da bondade de tão bem escolhido padrinho, pedindo que nos mande um exemplar de sua bela história.

Do Pelotão de Saúde Érico Veríssimo. Monitores Benedito Rodrigues e Sílvia Carvalho, 25/abr./1942."

(Revista do Globo, 1942)

A análise da obra *Aventuras no Mundo da Higiene*³, do escritor gaúcho Érico Veríssimo, publicada em 1939, constitui tarefa significativa

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Doutora em História e Filosofia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do CNPQ.

para a compreensão do momento histórico brasileiro – Estado Novo (1937-1945), e, especialmente, para o Rio Grande do Sul, cujo período foi marcado pela política de nacionalização do ensino⁴, de organização e consolidação da Secretaria de Educação e Saúde Pública (1935), quando as autoridades governamentais assumem um discurso de saneamento da sociedade, especialmente no tocante às questões de higiene pessoal e social. Trata-se de um livro dirigido aos jovens e às crianças, bem como a seus professores. Seu objetivo é propor ao leitor a adoção de uma rotina disciplinar de *higiene*, indispensável à vida, em uma época de normatização de condutas no contexto de uma sociedade em processo crescente de urbanização. A obra não é um exemplo isolado, mas insere-se na extensa produção de manuais e guias de higiene e saúde⁵, que circularam no período⁶.

Na década de 30⁷, Érico Veríssimo⁸ produz vários escritos voltados ao público infantil, depois reunidos em *Gente e Bichos* (1956).⁹ A

³ Maria Dinorah Luz Prado, na dissertação de mestrado sobre a literatura infantil de Érico Veríssimo, não cita e nem faz referência a esta obra.

⁴ Sobre a política de nacionalização do ensino, ver BASTOS, M.H.C. *O Novo e o Nacional em (re)vista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*

⁵ A respeito de manuais de higiene e saúde ver STEPHANOU, M. *Tratar e Educar. Discursos médicos e educação*. 1999.

⁶ Como Cecília Meireles que escreve o livro escolar *A Festa das Letras*, em colaboração com o médico Josué de Castro, inaugurando a série "Alimentação" (1937), destinada à campanha de alimentação nacional. O livro apresenta uma página para cada letra do alfabeto, com breves textos sobre frutas e legumes para divulgar conceitos de higiene alimentar. Sobre essa obra, ver: CUNHA, M.T.S.; BASTOS, M.H.C. *Letras em festa* (2001).

⁷ "Os romancistas e a crítica de 30 compartilham a evolução da literatura infantil brasileira. O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da indústria e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Há maior número de consumidores, acelerando a oferta". (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, P. 47)

literatura infantil merece de Érico, no início de sua carreira, um investimento singular. É um período em que a escolarização infantil merece empenho das autoridades governamentais. Nestes textos ocorre uma associação da criança com os animais humanizados, isto é, os personagens são bichos, bonecos animados, que assumem características humanas.¹⁰

Ao que tudo indica, a contribuição de Érico é bastante expressiva para o momento histórico, com as obras - *Viagem à Aurora do Mundo* (1939), *Aventuras no Mundo da Higiene* (1939) e *As Aventuras de*

⁸ A cronologia de sua obra completa é a seguinte: 1932 – Fantoches, contos; 1933 – Clarissa, romance; 1935 – Música ao Longe, romance; Caminhos Cruzados, romance; A vida de Joana D'Arc, literatura infanto-juvenil; 1936 – As aventuras do Barão Vermelho, literatura infantil; Os três Porquinhos Pobres, literatura infantil; Rosa Maria no castelo encantado, literatura infantil; Um Lugar ao sol, romance; 1937 – As aventuras de Tibicuera, literatura infantil; 1938 – O Urso-com-música-nabarriga, literatura infantil; Olhai os Lfrios do campo, romance; 1939 – A Vida do elefante Basílio, literatura infantil; Outra vez os Três Porquinhos, literatura infantil; Viagem à aurora do mundo, literatura infanto-juvenil; *Aventuras no Mundo da Higiene*, literatura infantil; 1939 – Saga, romance; 1941 – Gato Preto em Campo de neve, viagens; 1942 – As mãos de meu filho, contos; 1943 – O resto é silêncio, romance; 1945 – Brazilian Literature, An outline; 1946 – A Volta do Gato Preto, viagens; 1949 – O Tempo e o Vento, 1ª Parte: O Continentes, 2. Vols, romance; 1951 – O Tempo e o Vento: 2ª Parte: O Retrato, 2. vols., romance; 1954 – Noite, novela; 1956 – Gente e Bichos, literatura infantil (antologia); 1957 – México, viagens; 1959 – O Ataque, contos; 1961/62 – O Tempo e o Vento; 3ª Parte: O Arquipélago, 3 vols., romance; 1965 – O Senhor Embaixador, romance; 1966 – Ficção Completa; 1967 – O Prisioneiro, romance; 1969 – Israel em Abril, viagens; 1970 – Um certo Capitão Rodrigo (extrato do Continente 1); 1971 – Ana Terra (extrato de O Continente, 2); Incidente em Antares, romance; 1972 – Um certo Henrique Bertaso, biografia; 1973 – Solo de Clarineta, 1ª vol., memórias; 1975 – A Ponte (extrato de O Ataque); 1976 – Solo de Clarineta, 2ª vol., memórias.

⁹ Recentemente, o Ministério de Educação divulgou a lista de títulos considerados indispensáveis em bibliotecas de escolas públicas selecionados entre autores nacionais e clássicos da literatura para crianças. Nesta lista não consta nenhuma obra de literatura infantil de Érico Veríssimo. ZERO HORA. Caderno de Cultura. Porto Alegre, 6 de março de 1999.

¹⁰ Para Filipouski e Zilberman (1982, p.58-59) esse tipo de literatura tem a função de fornecer informação científica, moralizante e fantástica, ensinando divertindo. Também, essa produção age como um exercício preparatório para a vida futura, nos quais a criança adquire noções primárias sobre o meio ambiente através de uma efabulação com contornos dramáticos que, mesmo possuindo índole fantástica, volta-se para o real.

Tibicuera (1937)¹¹, esta última com o objetivo de contar, paralelamente com as proezas de um índio imortal, a História do Brasil, a partir da versão oficial escolar da história de nosso país, ou seja, assume os mesmos juízos legados pela visão portuguesa da história brasileira. As três obras são caracterizadas como *romances didáticos*.

Para o público infante-juvenil, Érico Veríssimo também aborda temas históricos: escreve a biografia de *Joana D'Arc* (1935) e *Viagem à Aurora do Mundo* (1939), que afirma tratar-se "*de uma fantasia quase didática na forma de romance e seu objetivo principal é dar ao leitor uma idéia do mundo pré-histórico, tal como os cientistas o reconstruíram*".¹² Essas obras constituem um projeto político e pedagógico. Por exemplo, ao final do livro sobre a Vida de Joana D'Arc, Érico conta à personagem o que aconteceu após sua morte e como há semelhanças no século XX com o seu tempo: "*De repente me acho dentro do meu século. Que vejo? Rumores de guerra na Europa onde ainda há reis sem vontade, conselheiros astutos e homens solertes que tiram gordos proveitos das guerras. Existem ainda capitães bravos (...) e soldados ingênuos que, como no teu tempo, iam à guerra sem saber para quê. Os tratados se rasgam com a mesma facilidade(...). (...) Infelizmente, doce Joana, ainda não podes voltar ao mundo apenas com o teu vestidinho vermelho de camponesa, com a roca na mão e um sorriso no rosto. Terá de usar de novo tua rija armadura(...), a tua espada e teu grito de guerra. E nem assim estará protegida, porque os homens de hoje, minha iluminada, são senhores de artimanhas sobrenaturais*".

No final dos anos 30, coincidindo com o momento de produção de obras de literatura infantil, de 1936 a 1937, Érico manteve um programa radiofônico para crianças, na então Rádio Farroupilha de Porto Alegre. O programa foi interrompido devido às imposições da censura do Estado Novo. A obra *Aventuras no Mundo da Higiene*, assim, inscreve-se numa experiência mais ampla de atuação de Érico Veríssimo em projetos dirigidos ao público infante-juvenil.

¹¹ Romance premiado pelo Ministério da Cultura, em 1937.

¹² No Prefácio, encontramos referência que a obra de Conn Doyle *O Mundo Perdido*, "*fez que - sendo já adulto - meu interesse por aqueles monstros pré-históricos revivesse. Procurei dar neste livro destinado a leitores de todas as idades - leigos como eu na matéria - um história compreensiva daqueles truculentos habitantes do mundo antediluviano. Tratei de açucarar a pílula, envolvendo a narrativa nos véus do romance e por sinal romance folhetinesco ao qual não faltam o mocinho, a mocinha e nem mesmo o homem mau detentor duma hipoteca...*".

A literatura, considerada como um dispositivo pedagógico, permite entrever os enunciados discursivos de um tempo e espaço, as representações sociais e o imaginário de atores sociais, reais e ficcionais. Literatura e leitura se cruzam na experiência cultural e no fazer historiográfico. Assim, historicizar a obra literária é, para o historiador, inseri-la no movimento da sociedade, investigar suas redes de interlocução social e desvelar a maneira como constrói ou representa sua relação com a sociedade e a cultura (Cunha; Bastos, 2001, p. 201).

Grande parte da produção literária abarca, em alguma medida, um projeto educativo que lhe dá forma, sentido e lhe eterniza. Entre suas funções, as de civilizar e moralizar, entendidas como ensinabilidade de valores sociais e culturais, são as mais significativas. As palavras formam uma estética da existência e, embora a experiência estética possa ser desencadeada e vivenciada nos limites do texto, a sua recepção vai além dessas fronteiras mostrando que o mundo representado pode, também, funcionar como uma forma de socialização, de iniciação a valores do mundo factual. (Cunha; Bastos, 2001, p. 201). Entretanto, é preciso salientar que, como alerta Chartier (1998, p. 14), os leitores constroem diferentes sentidos às mensagens expressas e apropriam-se diversamente do objeto de sua leitura, o que equivale a dizer que a significação de uma obra jamais é definitiva e única, assegurada por uma presumível estabilidade do texto.

O autor de uma narrativa literária cria um *efeito de verdade* - *a verdade está no fim de uma procura que é uma ascese social e moral*. Isto é, a verdade procede do íntimo, o que garante o seu reconhecimento por parte do sujeito. Goulemont (1986, p. 375) afirma ser possível identificar nas obras literárias os deslocamentos, as tensões e os conflitos que perpassam o discurso. É, portanto, nesse espaço fascinante e movediço, onde se constrói a história dos homens, as linguagens, os discursos e as representações, que se movera este texto.

A literatura como fonte para a história da educação permite múltiplas abordagens e olhares - história da leitura, práticas de leitura, memórias da vida escolar, imaginário, representações, hábitos e valores difundidos, discurso ficcional/real. Para Hansen (1996, p. 1), a *literatura trabalha com enunciados de possibilidades, a história com enunciados de realidade*. Nesse sentido, o historiador mantém uma dependência com o arquivo, enquanto o escritor pode falar de um vir a ser. (Bastos; Cunha, 1999).

O historiador como leitor dos documentos literários *produz* o seu sentido e essa produção se dá como resultado de sua inserção social e cultural, movido por certos objetivos e expectativas. Para Goulemont,

"devemos perguntar sobre a produção dos modos de leitura pelos próprios textos. Com seu processo de escritura, cada texto inventa um leitor fictício ao qual interpela e convoca. É uma evidência que essas sociabilidades de leitura inscritas nos livros dependem do debate entre privado e público nas práticas de leitura" (Ibid., p. 395).

Acreditamos que a obra *Aventuras no Mundo da Higiene* constitui uma unidade discursiva, produtora de *ordenamentos, de afirmação de distâncias, de divisões* (Chartier, 1990, p. 28), um manual de civilidade que serve, ao mesmo tempo, para propor novas condutas através de modelos altamente valorizados e para excluir necessariamente do espaço público comportamentos que outrora lhe pertenciam (Goulemont, Ibid., p. 373). É, portanto, um *livro educador* (Chartier; Hébrard, 1995), com função moralizadora e intenção educativa, um pequeno manual de educação à saúde.

Como indica Vigarello (1996), a higiene enfocada pela medicina e depois levada às escolas tornou-se o dispositivo inédito de uma nova forma de controle coletivo dos comportamentos. A socialização das técnicas do corpo, por mais que seja expressamente regulamentada, na verdade só consegue impor-se através de vários registros de representações e de práticas. Nessa intenção, podemos citar o papel da literatura de caráter didático como as obras dirigidas ao público infanto-juvenil, das práticas escolares, como os Pelotões de Saúde, dos programas radiofônicos e do cinema educativo.

Aventuras no Mundo da Higiene

A obra é publicada pela Editora Globo de Porto Alegre¹³, com ilustrações de um renomado artista plástico gaúcho, João Fahrion¹⁴. É editada em formato pequeno (14cm x 18cm), composta por dezesseis lições, que se distribuem em 144 páginas, com índice de assuntos e tabelas anexas que informam o peso proporcional à altura e à idade para rapazes e meninas.

Como o livro destina-se ao público infanto-juvenil, o próprio autor justifica a inserção de várias ilustrações, que são reproduzidas em preto e branco e caracterizadas por traçados singelos. Há gravuras e

¹³ A Editora do Globo também edita da autora *Mar Absoluto*, em 1944. Sobre a Editora Globo ver TORRESINI, Elisabeth. Editora Globo. Uma aventura editorial nos anos 30 e 40 (1999).

¹⁴ Para Érico Veríssimo, somente o "Guia Telefônico" dispensa gravuras.

quadros-negros que destacam as informações relevantes acompanhando todo o texto. Personagens de histórias infantis são evocados como espécie de atrativo e também ilustram a história: Pato Donald, Pluto, Mickey, Popeye, Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho, o Gordo e o Magro, os Três Porquinhos. A união entre texto e imagem é mais do que um mero recurso gráfico. É uma estratégia de linguagem, implicando na adoção de um arsenal amplo de comunicação. O fundamental é usar a imagem como um elemento informativo que seja processado pelo olhar juntamente com o texto. A ilustração é, enfim, um recurso lúdico que atrai e diverte o leitor, favorecendo intimidade com o texto, pois fala a linguagem da infância, brinca com formas, traços, movimentos. A imagem é um protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a correta compreensão do texto, seu indiscutível significado (Chartier, 1998). Daí que muitas imagens são propositalmente caricaturais, enfatizando a gravidade das situações descritas e que se deve combater, como é o caso de um mosquito desenhado em proporção quase dez vezes maior que uma pessoa.

Érico Veríssimo inicia a obra com um bilhete destinado aos "meus amigos", sendo possível identificar que esta apresentação dirige-se aos pais e professores. No pequeno texto introdutório, informa o objetivo da obra:

"Meus amigos, é inútil franzir a testa, engrossar a voz e falar difícil quando queremos ensinar.

O aluno só se entrega de corpo e alma àquele que lhe contar a melhor história de fadas e aventuras. A estrada mais curta e certa para a inteligência tem passagem obrigatória pelo coração.

Não será humano tentar outros caminhos...

Neste livro procurei fazer que as noções de higiene viajassem para o entendimento das crianças confortavelmente instaladas no trem colorido da ficção.

Fiz o possível para que a viagem fosse divertida, rápida, sem enjões nem solavancos.

Não basta que se diga tiranicamente aos alunos: "Matem as moscas e bebam o leite". É preciso explicar por que as moscas são nocivas e por que o leite é benéfico à saúde. Por outro lado, como falar na higiene da respiração sem explicar o fenômeno respiratório?

Num momento em que toda a gente procura aprender a comer, não seria lógico também que eu passasse em vôo de avião por cima do importante capítulo da alimentação".

O autor também preocupa-se em ensinar ao leitor como pode proceder à leitura do livro: "*Como fazer quando queremos descobrir em que página deste livro se fala, por exemplo, em doentes, alimentação ou água? Muito simples: procurar essas palavras – ou as outras que quisermos – no índice que se encontra no fim deste volume*". O índice da obra é um "índice onomástico", em que o autor informa ao leitor que "*procure aqui os assuntos que você quer estudar agora, e este índice lhe dirá em que página eles são tratados*". Essa observação permite que a obra tenha uma leitura não linear, flexibilizando o caráter informativo e técnico do conteúdo abordado. Para a letra "a", por exemplo, temos os seguintes assuntos: água, álcool, alimentação, altura, aparelho circulatório, aparelho digestivo, aparelho respiratório, ar, ar livre. O assunto mais recorrente é sobre "micróbios", presente em treze páginas; os demais assuntos aparecem em uma até sete páginas. Paralelamente aos temas mais técnicos e informativos, o autor apresenta assuntos ligados ao disciplinamento de modos e atitudes próprios das práticas de civilidade: *bons costumes, bons e maus hábitos, higiene, limpeza e asseio pessoal*.

O índice, no entanto, não expressa o caráter de ficção e aventura da obra, que somente é percebido por uma leitura linear. O início da história ou o *princípio da aventura* é a apresentação do personagem central – "Patinho Feio": dez anos, olhar tristonho, magricela –, cuja representação aproxima-se do Jeca-Tatu de Monteiro Lobato¹⁵. O autor preocupa-se em alertar o leitor de que esse anti-herói pode se transformar de uma hora para outra em herói, como no livro "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, explicitamente referido no texto de Érico. Essa transformação ocorre quando o personagem depara-se com "a porta de um mundo novo", através do encontro com outros personagens, um adulto, médico-professor e o menino Mário, descrito como a criança ideal: "*mas esse rapazinho que acaba de chegar é uma maravilha. Deve ter a mesma idade do Patinho Feio. Mas é cheio de carnes, tem o rosto corado e alegre, olhos limpos, dentes fortes, claros e brilhantes, pele lisa, pernas musculosas*". O contraponto *menino bonito x menino feio* é expresso em termos de ter saúde x doença, higiene/limpeza x sujeira.

Os personagens dirigem-se à casa de Mário, identificada como "vila da alegria e da saúde", onde se encontram com o professor de higiene, Dr. Salus, que inicia a *viagem pelo mundo da higiene*, cujo objetivo é transformar Patinho Feio – *menino magro, amarelo e triste em um rapagão forte, corado e alegre*.

Érico intercala o papel de *contador de histórias* com orientações e alertas ao leitor – "*antes de contar o que aconteceu ao nosso Patinho Feio, eu peço que vocês prestem muita atenção em tudo quanto o dr. Salus vai ensinar a ele (Patinho Feio) e a Mário. São lições de higiene e todos os meninos e meninas que estão lendo este livro devem seguir os conselhos desse professor, que parece um mágico. Ele é tão habilidoso, tão engraçado e tão bom camarada que é capaz de transformar a mais cacete das matérias num conto de fadas, numa novela de aventuras*".

É interessante observar a ambientação da história. Embora transcorrendo no interior de uma casa, a narrativa adota o modelo escolar. O médico, dr. Salus, assume o papel de professor e as crianças o papel de alunos. Os capítulos da história são sessões de aula, em que se destacam os recursos tipicamente escolares, especialmente o uso do quadro-negro, de cartazes, mapas, filme – "A triste história numa boca suja"–; e de exercícios escolares, como copiar, decorar e responder as perguntas do médico-professor, adulto responsável por conduzir a todos ao mundo da higiene.

O copiar é um exercício recorrentemente indicado nas aulas do Dr. Salus, que chega a afirmar "*copiem o que vou escrever. É copiando as frases que a gente melhor as grava na memória*". Assim, a forma como são reproduzidas no livro as principais lições é a de um quadro-negro, com letras garrafais manuscritas, sugerindo que como livro didático os textos podem ser copiados pelo leitor, como forma de sistematização e memorização das aprendizagens propostas pela narrativa (ver anexo 1).

Quanto ao estilo da narrativa, o autor opta pela forma de catecismo, isto é, centra-se no jogo de perguntas e respostas, entremeadas por breves descrições exemplares. De certo modo, a dimensão ficcional, caracterizada por um enredo muito simples e pela inserção de personagens de outras tramas narrativas para crianças, como Donald, Mickey e outros referidos anteriormente, serve apenas para a difusão de um grande número de preceitos higiênicos e conselhos morais. Há, de certa forma, uma secundarização da ficção em favor do conteúdo instrucional.

¹⁵ Sobre, consultar: NAXARA, Márcia R.C. *Estrangeiro em sua própria terra. Representações do brasileiro (1870-1920)*

Indiscutivelmente, como parte da estratégia de didatização¹⁶ dos preceitos a infundir nas crianças, os recursos ficcionais possibilitam o trabalho de reelaboração dos saberes médicos que são transformados em saberes emblematicamente escolares no decurso da narrativa.

O processo de transformação do anti-herói, Patinho Feio/menino doente e sujo, passa pela raspagem da cabeça, corte de unhas, um banho que lhe muda a cor como camaleão, ficando mais claro. Recebe roupas limpas, sapatos, meias, chapéu e escova de dentes, com a seguinte ordem "*escove os dentes ao levantar, antes de deitar, após o almoço e o jantar*".

A seguir, começam as *aventuras* em torno das aulas do dr. Salus, que é representado como professor limpo e alegre – "*Se dona Juventina fosse limpinha e alegre como o dr. Salus eu nunca faltaria às aulas...*". A primeira lição é intitulada "A história dos gêmeos", cuja tônica é esclarecer o que é saúde e falta de saúde, o que é ser limpo, o que é higiene. A lição centra-se na idéia de que "*quem obedece às ordens da higiene e vive limpamente é um candidato à saúde, à beleza e à vida longa. Quem desobedece as regras de higiene e ama ou suporta a sujeira fica doente, vive sofrendo e morre cedo*".

A próxima aula é sobre os inimigos do corpo: os micróbios¹⁷, o mosquito, a mosca, o álcool, o fumo, os maus hábitos, o abuso do chá e do café. Essa listagem apresenta os inimigos encontrados na natureza e aqueles que poderíamos chamar de sociais. O Sr. Maus Hábitos, personagem que entra em cena, é definido como adulto que não obedece às regras de higiene – o príncipe da sujeira, o representante da doença, o caixeiro-viajante da morte. São listados ao leitor seus maus hábitos: mete o dedo no nariz, não gosta de tomar banhos, leva à boca tudo quanto encontra ao alcance da mão, fuma, bebe álcool, toma chá e café como desesperado, respira pela boca, anda sujo, não sabe sentar, não faz exercícios físicos e odeia o ar livre, escarra e cospe no chão, etc. Seu desenho é asqueroso. Essa aula é resumida no quadro-negro da seguinte forma:

- SUJEIRA + CALOR + UMIDADE = MOSCA

¹⁶ Podemos caracterizar, ainda, uma espécie de didatização dos conteúdos prescritos nos meios utilizados para assegurar os ensinamentos: a seqüenciação dos temas abordados, os exercícios de fixação propostos, os diferentes recursos pedagógicos utilizados pelo personagem professor – mapas e cartazes coloridos, a escrita de lições e sínteses em quadros-negros, a observação direta de situações próximas e os filmes.

¹⁷ O autor compara o micróbio com o personagem do romance de H.G. Wells "O Homem Invisível".

- MOSCA = MICRÓBIO
- MICRÓBIO = DOENÇA
- DOENÇA = SOFRIMENTO OU MORTE

Como contraponto ao personagem Sr. Maus Hábitos, enxotado aos gritos de "*fora!fora!*" pelas crianças, o autor apresenta o personagem Sr. Bons Hábitos, combatente incansável de mosquitos e micróbios, que é recebido com palmas e grande entusiasmo pelos meninos, descrito com a retórica do "amor à limpeza e aluno obediente da grande professora que é a Higiene". Como um manual de bons hábitos, o livro contrapõe as atitudes positivas às práticas condenadas socialmente. O uso recorrente de dicotomias - amigos/inimigos, limpo/sujo, alegre/triste, corado/pálido, robusto/magricelo, forte/débil, saudável/doente, bonito/feio -, nesta passagem do texto e em todas as demais, constitui uma espécie de gramática discursiva voltada para a normalização das condutas do leitor.

A quarta lição do dr. Salus é sobre o corpo humano, com destaque para os olhos, os dentes, os ouvidos, o aparelho respiratório, o aparelho circulatório, a coluna vertebral, os ossos, o fígado e os rins, o sistema nervoso. Esses assuntos são entremeados com lições de higiene da respiração, do coração, da pele, das unhas, do cabelo, dos músculos, do sistema nervoso, do sono, do aprender a parar de pé, sentar e caminhar. Toda essa seqüência de normas e cuidados que o indivíduo deve ter com a higiene do corpo culmina com a máxima de que "a higiene deve começar por casa". A vida ao ar livre, os exercícios físicos, a alimentação, a água, os banhos de sol são também abordados.

É interessante registrar as observações do dr. Salus sobre a atitude adequada para o ato de ler. Inicialmente, demonstra a forma correta de segurar o livro sobre a mesa. Aconselha que, a cada 15 minutos, devemos erguer os olhos do livro e olhar para a distância; o livro ou a revista deve ser segurada à distância de uns 33 centímetros dos olhos; devemos fazer com que a luz bata sobre a página que lemos. Não recomenda ler em veículos em movimento; desaconselha a leitura quando estamos deitados, pois a luz não incide no livro de acordo com as regras da higiene; não devemos ler livros ou revistas mal impressos ou de letras miúdas. As recomendações sobre a atitude postural para a leitura também recaem sobre a qualidade dos livros: "*escolher livros são para ler, leitura que não excite, que não cause pavor ou tristeza*".

A apreciação da obra em seu conjunto mostra que as lições do personagem adulto da história, um médico-professor, destinam-se indistintamente para o Patinho Feio, menino doente, e para Mário, menino

sadio, sugerindo que a obra transmite lições exemplares tanto para aqueles que precisavam de uma decisiva orientação para modificar integralmente seus hábitos, quanto para aqueles que deveriam cultivar os bons hábitos que já possuíam. Dirige-se, assim, a todos e a cada um.

Na quinta lição, intitulada "A máquina maravilhosa", a narrativa indica que a saúde do Patinho Feio começava a se modificar ainda no decurso da história, uma vez que ele havia aprendido e praticado as lições iniciais da higiene: "*Zé Pedro já sabia fazer pilhérias, sinal de que sua saúde melhorava*".

A última lição do dr. Salus intitula-se "Os três porquinhos higiênicos" (anexo 2), em que encontra-se o resumo do que devemos fazer ou devemos evitar fazer para vivermos em um mundo da higiene. É destacada a vida exemplar que Patinho Feio, agora identificado por seu nome, Zé Pedro, passou a viver.

Érico Veríssimo finaliza com a seguinte recomendação: "*Vocês acabaram de ler a grande aventura do Patinho Feio no Mundo da Higiene. E eu pingo o ponto final neste livro pedindo a vocês que sigam o caminho dos dois amigos, fazendo-se também soldados da higiene na grande guerra contra a sujeira e a doença*". O uso intensivo de metáforas militares – aviões inimigos, invadir, combater, destruir, guerra aos micróbios, soldados, bombardeios, etc –, sinaliza para uma ação conjunta da/na sociedade, em que as crianças teriam sua parcela de participação e contribuição, através dos "Pelotões de Saúde" organizados nas escolas.

Literatura e Educação

Por seu conteúdo marcadamente técnico e específico, podemos inferir que a obra *Aventuras no mundo da higiene* tenha sido escrita a quatro mãos, com assessoria de um médico ou de um professor de história natural. Ou ainda, que o autor, como sujeito de seu tempo, tenha recorrido aos inúmeros manuais e guias de saúde, muito difundidos como literatura popular e incorporados às práticas de leitura da época.

Para Chartier (2001, p. 135), a produção de um conhecimento é constitutiva de uma intencionalidade histórica. A obra de Érico Veríssimo evidencia seu comprometimento com um discurso de higienização da sociedade, especialmente no tocante às questões de higiene e saúde pessoal e social. Nesse momento, a fórmula para a *salvação* e o progresso do país

incluía saúde e educação como elementos de redenção da Pátria¹⁸. Assim, o objetivo era criar e cultivar novos hábitos de higiene e preservação da saúde na criança brasileira predisposta, ainda, a um estado de desnutrição e a uma elevada incidência de morbidade e mortalidade. As noções de higiene na alimentação e no asseio pessoal fazem parte de um projeto de modernidade para a sociedade brasileira ligado à conservação da saúde e ao vigor do corpo.

Em *Aventuras no Mundo da Higiene*, as recomendações de higiene são divulgadas de maneira sugestiva e pretensamente agradável, animadas por expressivas ilustrações, de modo a que a ficcionalidade possa capturar os pequenos leitores imprimindo-lhes uma convicção sincera quanto ao valor dos preceitos que são sugeridos às personagens da história, identificadas com os potenciais leitores. O teor das *lições* da narrativa sinalizam para condutas saudáveis e asseadas que igualmente observam as "leis de civildade". Conservar a saúde física, mental e moral do corpo foi a tônica desenvolvida pelos intelectuais desse período que, como Érico Veríssimo, estavam comprometidos com um projeto de salvação nacional traduzida em um apostolado que pretendia orientar os hábitos de higiene para conservação da saúde e para formar o cidadão saudável, que poderia lutar em defesa da nação. Enfim, um cidadão civilizado, fruto da "*raça nova*" e, por isso, consciente de seus deveres para com a família, a sociedade, a pátria, a humanidade.

Aventuras no Mundo da Higiene, por suas características, constitui-se em um "manual escolar"¹⁹, com a função de informar e educar. Nessa obra, a ficção cria o enredo para estimular a leitura e tornar mais agradável o conteúdo técnico, fortemente prescritivo. Procura aliar seu

¹⁸ Ver a propósito Stephanou, 1999.

¹⁹ Para Choppin (2002, p.22), "*os autores de manuais não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação. Tende, por razões de ordem pedagógica, à esquematização, chegando até a inexistência por simplificação ou por omissão, especialmente quando se destinam aos níveis menos elevados. O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais uma imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face. O manual impõe uma hierarquia no campo dos conhecimentos, uma língua e um estilo. Se um livro de classe é necessariamente redutor, as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.) não são neutras, e os silêncios são também bem reveladores: existe dos manuais uma leitura e4m negativo!*". Sobre o livro escolar, ver CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*.

caráter científico à graça e à simplicidade, capazes de *atrair* a atenção do público infante-juvenil. Os significados e o poder sugestivo que a obra obteve junto a seus leitores são necessariamente múltiplos, pois se a leitura é uma prática inventiva e criativa não podemos reduzi-la, como nos ensina Certeau (apud Chartier, 1998), às intenções do autor, sujeito que ocupa um determinado lugar em sua época. Os recursos friccionais, imagéticos e discursivos abundantes na obra de Érico Veríssimo indicam, de qualquer modo, o empenho do autor em estabelecer alguns limites à livre apropriação do texto, demarcando prescrições, urgência, necessidades imperiosas, dramatizações que assegurassem comportamentos. A história de seus usos na escola ou fora dela é tarefa a ser empreendida.

Referências Bibliográficas

BASTOS, M.H.C. *O Novo e o Nacional em (re)vista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: FEUSP, 1994. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)

BASTOS, M.H.C.; CUNHA, Maria Teresa S. Olhai o que o tempo não levou. A literatura de Érico Veríssimo. In: GONÇALVES, Robson Pereira (Org.) *O Tempo e o Vento – 50 anos*. Santa Maria/RS: UFSM; Bauru/SP: EDUSC, 2000. p. 181-197.

BOURDIEU, P. Campo Intelectual y Projeto Criador, In: HERSCHMANN, M. e outros. *Missionários do Progresso*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina (Org.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. IN: PESAVENTO, Sandra (Org.) *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2001. p. 115-140.

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

_____. *As utilizações do objecto impresso*. Portugal, DIFEL, 1998.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/UFPEL. Pelotas (11): 5-24, abril 2002.

CUNHA, Maria Teresa S.; BASTOS, M.H.C. Letras em festa. In: NEVES, Margarida de S.; LOMaria Helena BO, Yolanda L.; MIGNOT, Ana C.V. (Org.) *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: PUCRJ/Loyola, 2001. p. 201-210.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro e ZILBERMAN, Regina. *Érico Veríssimo e a Literatura Infantil*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1982.

GOULEMONT, Jen Marie. As Práticas Literárias ou a publicidade do privado. In: ARIES, P. e DUBY, G. (Org) *História da Vida Privada III*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HANSEN, João A Os lugares das palavras. *Caderno Especial. Registro*. São Paulo, ano 2, n. 4, set-fev. 1996. p. 1-6.

LAJOLO, MARISA e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História & Histórias. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

NAXARA, Márcia R.C. *Estrangeiro em sua própria terra*. Representações do brasileiro (1870-1920). São Paulo: Annablume/FAPESP, 1998.

PRADO, Maria Dinorah Luz. *A Literatura Infantil de Érico Veríssimo*. Porto Alegre: UFRGS, 1978.

ROCHA, Patrícia. Livros que não podem faltar. *Zero Hora*. Segundo Caderno. Porto Alegre, 18 de abril de 2001. p. 6-7.

STEPHANOU, Maria. *Tratar e Educar*. Discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEduc, 1999.

_____. Práticas formativas da medicina: manuais de saúde a formação da urbanidade. *Véritas*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 43, n. especial, p. 97-102, 1998.

TORRESINI, Elisabeth. *Editora Globo*. Uma aventura editorial nos anos 30 e 40. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo*. Uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXO 1

DEVEMOS...

- ★ DEVEMOS IR AO DENTISTA PELO MENOS DUAS VEZES POR ANO, MESMO QUE NÃO SINTAMOS DOR-DE-DENTES.
- ★ DEVEMOS ESCOVAR OS DENTES TODOS OS DIAS E VÁRIAS VEZES POR DIA.
- ★ APÓS AS REFEIÇÕES, DEVEMOS TIRAR OS PEDACINHOS DE ALIMENTO [QUE FICAM ENTRE ELES] NO ESPAÇO QUE HÁ
- ★ USAR PARA ISSO O FIO DE SEDA DE PREFERÊNCIA AO PALITO.
- ★ DEVEMOS ESCOVAR OS DENTES E LAVAR A BÔCA APÓS CADA REFEIÇÃO.
- ★ DEVEMOS ESCOVAR OS DENTES EM TODOS OS SENTIDOS E DIREÇÕES.
- ★ DEVEMOS GUARDAR A ESCOVA-DE-DENTES LIMP A EM LUGAR LIMPO.
- ★ DEVEMOS TER UMA ESCOVA DE DENTES "SÓ NOSSA".

NÃO DEVEMOS.

- NÃO DEVEMOS QUEBRAR COM OS DENTES OBJETOS [OU ALIMENTOS DUROS DEMAIS.
- NÃO DEVEMOS MORDER ARAME, PUXAR PREGOS OU ABRIR LÂMINAS DE CANIVETE COM OS DENTES.
- NÃO DEVEMOS BOTAR NA BOCA ALFINETES, PENAS, LAPIS, CANETAS, BORRACHAS ETC, POR CAUSA DO PERIGO DO MICRÓBIOS.
- NÃO DEVEMOS BOTAR OS DEDOS NA BÔCA.
- NÃO DEVEMOS BEIJAR NINGUÉM NA BÔCA.

ANEXO 2

BONS COSTUMES

111

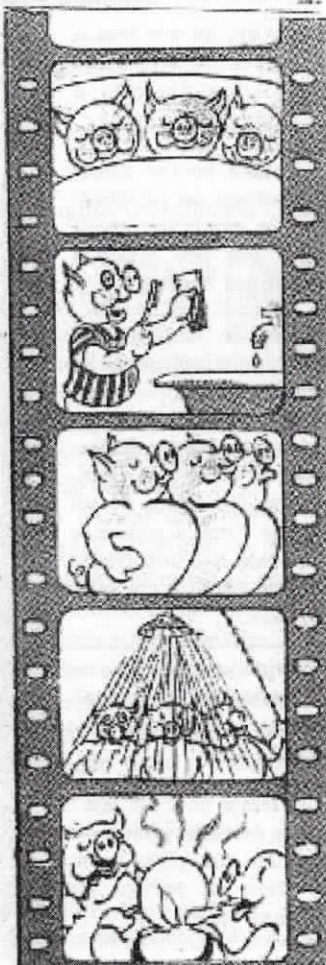
Deitamos cedo, cada um no seu quarto. Janelas abertas. Cama limpa. Nada de flores ou roupas sujas no quarto. Dormimos dez horas de sono tranqüilo.

Levantamos cedo, alegres e dispostos, escovamos os nossos dentes e bebemos o nosso copo d'água para a fria.

Fazemos ginástica respiratória ao ar livre e depois...

... tomamos uma ducha fria.

Fazemos refeições a horas certas e comemos de acôrdo com os conselhos da Higiene, procurando alimentos que nos dêem o que o nosso corpo precisa: sais minerais, vitaminas, albuminas, hidratos de carbono, gordura e água.



ANEXO 3

134

BONS COSTUMES

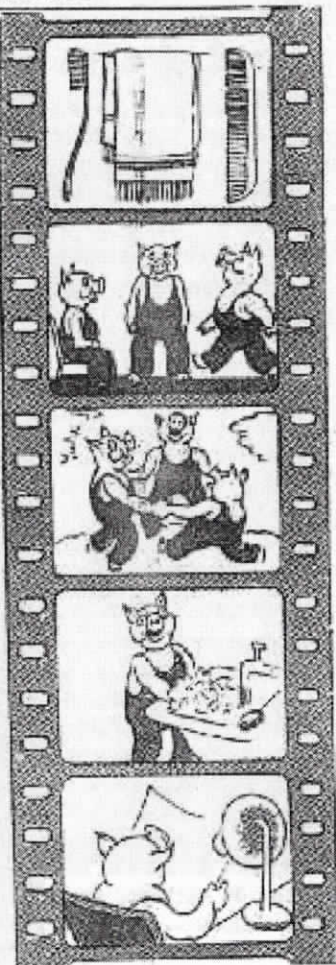
Cada um de nós tem a
sua escôva de dentes, as
suas toalhas de rosto e
de banho e o seu pente.

Sabemos sentar direi-
tinho, ficar de pé direi-
tinho e caminhar direi-
tinho. Por isto somos 3
perquinhos bonitos.

Andamos sempre ale-
gres porque cuidamos do
nosso sistema nervoso.
Dormimos bem. Não to-
mamos drogas perigosas.
Fazemos ginástica respi-
ratória. Gostamos do sol
e do ar livre e comemos
alimentos que nos garan-
tem um corpo e um espí-
rito sãos.

Lavamos as mãos antes
das refeições... e a qual-
quer hora desde que elas
estejam sujas.

Só temos com luz boa e
nunca deixamos que a luz
nos bata nos olhos e sim
no livro ou revista que
estamos lendo.



"AMAR, SOFFRER, ESPERAR..." A EDUCAÇÃO DAS MENINAS NO INSTITUTO ASILO DE ÓRFÃS NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO (SÉCULO XIX)

Patrícia Daniela Maciel¹

Considerações Iniciais

Realizo, desde 2002, uma pesquisa denominada "Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: um estudo das meninas órfãs e abandonadas no século XIX, Pelotas, (1855-1888) que faz parte de um projeto de pesquisa integrado vinculado ao CEIHE denominado "História da Educação: Processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul (Séc. XIX e XX)". Esse estudo dá continuidade ao trabalho² que tem como objetivo central fazer um resgate histórico sobre quem eram essas meninas que viviam no Asilo, a partir de elementos que nos dão visibilidade sobre suas origens étnicas, de classe e de gênero, bem como o tipo de educação e instrução que era oferecida nesta instituição educativa.

É nesse sentido que pretendo utilizar uma poesia recitada por uma das asiladas como indicador de práticas educativas e processos de formação baseados em modelos éticos, morais, religiosos e patrióticos que a sociedade da época pretendia determinar como formas de educar meninas neste caso, especificamente, as meninas órfãs e abandonadas.

A partir da poesia pretendo exemplificar e problematizar estratégias de educar e instruir as meninas conforme um modelo estruturado a partir de princípios morais, religiosos e patrióticos, com uma nítida demarcação de papéis e com a valorização para seu desempenho como mulher, dona de casa e mãe.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia na UFPEL. Bolsista CNPq, pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (FaE/UFPEL). E-mail: sissah@terra.com.br

² MACIEL, Patrícia Daniela. Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: estudo da educação das meninas abandonadas no século XIX. *Anais do VII Encontro de Pesquisadores em História da Educação*. Gramado, 2002.

A poesia utilizada para análise nesta comunicação fez parte da cerimônia de comemoração, em 1859, do aniversário do Asilo Imperial, assim chamado na época, e encontra-se no Relatório do Asilo³ escrito pelo então fundador Sr. Dr. Joaquim José Affonso Alves. A poesia foi escolhida entre outras por ser recitada por uma das asiladas e por ser rica em referências morais, religiosas e patrióticas que nesse sentido penso ser representativo de um tipo de modelo de formação das meninas dessa instituição. As poesias recitadas, então, eram escritas por publicitários e demais autoridades e nos revelam uma história oficial e seletiva de fatos e acontecimentos escolhidos para permanecer na memória. Porém apesar dessas características, é na leitura das entrelinhas que pretendo identificar aspectos da história e da educação das meninas órfãs e abandonadas.

Pretendo demonstrar, utilizando como fonte uma poesia recitada, os ideais contidos nos processos de formação educativa na tentativa da sociedade criar uma "identidade nacional"⁴, pós Independência, concomitante com ideais morais e religiosos para transformação das meninas em mulheres capazes de conviver no ambiente público e com padrões bem definidos. A poesia traz as referências teóricas que possivelmente fundamentaram as práticas educativas na educação de cidadãs, mulheres, mães e donas de casa.

Práticas Educativas: da idéia de escolarização aos espaços de convivência do cotidiano

O Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição, caracteriza-se fundamentalmente por ministrar a instrução formal e informal das meninas órfãs e abandonadas. Nesta educação e instrução atuaram como formadoras, nos oito primeiros anos (1855-1863), as irmãs e mestras da congregação Coração de Maria e, posteriormente (1863-1888), suas atribuições ficaram ao encargo das senhoras da sociedade pelotense. Nesse sentido, não podemos desconsiderar o fato de que estas meninas permanecerem em sistema de internato, num espaço privado e com rotinas

³ O relatório do ano de 1859 encontra-se no arquivo no interior da Escola São Francisco de Paula, que ocupa as principais salas onde funcionaram o Asilo de Órfãs.

⁴ O que Regina Zilberman coloca como "caráter nacional" são as necessidade de criação da existência de um país com uma cultura independente e uma identidade nacional para a maioria.

organizadas por mulheres apesar de ser dirigido por homens. O Asilo permaneceu 33 anos sob direção do fundador, Joaquim Jose Affonso Alves. Era ele quem organizava e mantinha com a filantropia a instituição, sempre ressaltando o Asilo como lugar de *salvação* para as *deserdadas da sorte*. O "homem", nessa instituição, é culturalmente aquele que decide pela educação e futuro das meninas.

Na realização das práticas educativas voltadas para a formação das meninas foram civilizados, além dos espaços escolares com atividades pedagógicas, outras formas que se tornaram fundamentais na formação de novas gerações. Essas estavam em conformidade com o modelo de sociedade que se pretendia, principalmente em relação ao espaço doméstico e de convivência, com organizações e regras predeterminadas e com tempos determinados.

A forma como essas práticas educativas foram se instaurando revelam outros processos de aprendizagens que introduziam as meninas em uma vida social com critérios que iam além da instrução formal. Eram processos que gradativamente encaminhavam as meninas ao trabalho doméstico e manual, às orações e aos hábitos de higiene, fazendo parte de um conjunto de procedimentos que apontam para um modelo de formação que dá visibilidade a uma peculiar concepção política, social, religiosa e educativa da instituição para as meninas asiladas. A necessidade de transformar as meninas órfãs e abandonadas em cidadãs disciplinadas, comedidas, úteis e moralizadas fizeram com que a instituição propiciasse as asiladas experiências culturais adequadas aos comportamentos desejáveis ao de mulher.

Tal concepção de órfã e abandonada era imposta às meninas após serem iniciadas nas tarefas e responsabilidades que eram mantidas na instituição. As referências de hierarquização as distinguiam conforme as habilidades e competências que adquiriam, neste caso como habilidades próprias para o lar. Porém, não se esgota e nem se restringe esse aprendizado ao mundo privado. Apesar de todas as atividades das meninas se concretizarem no interior do Asilo é em meio ao público, durante as cerimônias festivas, que se intensifica essa educação e instrução.

Através da comunicação de sua condição de asiladas à sociedade, ou seja, através das poesias recitadas, além de anunciar ao público tal predeterminação, elas intensificam para si próprias sua condição.

Intensifica-se a construção da representação ao grupo a que pertencem, de meninas desvalidas, órfãs e abandonadas. E, com isso, o modelo de vida a que devem se submeter com "obediência e fervor", revela-se na construção de espaços próprios na sociedade para essas asiladas.

Portanto, o estigma de órfã e abandonada se estenderá mesmo quando fora da instituição.

É nos momentos importantes da instituição, ou seja, festas, cerimônias e rituais que as asiladas expressam essas representações acerca de valores morais, éticos, religiosos e patrióticos que internalizaram durante o tempo que vivem na instituição. Durante as cerimônias do aniversário do Asilo as meninas eram preparadas para aparecer em público e demonstrar "a grandiosidade da instituição". Nesse momento elas demonstram as suas capacidades que correspondiam às expectativas da sociedade pelotense que contribuíam para a manutenção do Asilo. Discursos, prêmios, missas, roupas, jantares e doces reforçavam a importância da cerimônia. Conforme (Chamom, 2002, p. 62) no seu estudo sobre Festejos Imperiais, é durante a cerimônia que realiza-se um momento especial da vida social, quando os homens difundem e reforçam seus valores coletivos.

A poesia traduz essa organização, que traz o ideal de uma sociedade para as meninas órfãs e abandonadas, que exalta no coletivo seus ideais, que dá sentido aos pressupostos religiosos, patrióticos e morais. Ela traz os padrões culturais que define a identidade que se pretende as asiladas.

Utilizando o conceito de *habitus* podemos pensar nessa relação entre indivíduo e sociedade, não como uma relação determinista pela prática, mas que pelas estratégias, inspiram estímulos para escolhas e preferências de grupos/ e ou indivíduos. Conforme (Setton, 2002, p. 65) "o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer história".

Muitas das decisões das asiladas serão direcionadas conforme esse *habitus* que faz parte de sua trajetória e que moverá seu futuro num movimento contínuo de múltiplas escolhas. Portanto, a poesia será parte integrante das escolhas que tanto no presente quanto futuro moverá processos de pensar e agir individual ou coletivo conforme as possibilidades de inserção nos contextos sociais e culturais.

Antonia, uma asilada de sucesso! No recitar da menina os múltiplos significados da poesia

A poesia que investigo e problematizo faz parte de algumas poesias recitadas na cerimônia de aniversário do Asilo. A poesia referida foi recitada por D. Antonia Borges, filha⁵ de Miguel José Borges e Joaquina Antonia Borges, que deu entrada no Asilo com 8 anos no dia 20 de Setembro de 1855 e casou em 7 de setembro de 1866 com Lencio Rochefort. Antonia, então com 12 anos, foi destaque durante a programação e já observa-se seu brilho, dias anteriores, nos exames em *portuguez e francez*. Na cerimônia festiva, tal aplicação na poesia resultou no recebimento do primeiro prêmio, uma rica e bem encadernada obra francesa.

O relatório apresenta a história de Antonia como um exemplo a ser seguido, pois educando-se e instruindo-se na instituição, ela seria o modelo que afirmaria e justificaria a educação que lá era ministrada.

A poesia que Antonia recita revela padrões, pois ao ser escrita por uma figura masculina, dá visibilidade a quem, na época, pertencia conhecimento existente. As desigualdades de gênero que marcavam as desigualdades não reconheceram o saber das meninas para que lhes fosse possível escrever suas próprias poesias. Nem mesmo o prêmio⁶ de melhor aluna nos exames em *portuguez e francez* possibilitou a Antonia a abertura desse espaço para produzir sua poesia.

Essas questões nos remetem ao que está implícito na convivência entre homens e mulheres, naquele período. Apesar das meninas possuírem algumas habilidades como leitura e escrita o espaço era determinado por diferenças sexuais nas relações da sociedade.

Além de instituir as desigualdades entre gênero a poesia revela um discurso representativo do lugar de origem onde predominava "A dura necessidade", com um forte apelo ao poder de "salvação" que a instituição demonstrava.

Nas primeiras quadras Antonia recita e traz valores patrióticos dos quais demonstram os ideais dos projetos nacionalistas com a criação de um "Mundo Novo" que pudesse fazer do Brasil uma nação "independente". A poesia divulgava esse ideário e fazia com que circulasse um fervor

⁵ Para diferenciar abandono e orfandade, nesse momento, utilizo o termo órfãs para as meninas que eram filhas de pais incógnitos e/ou com o nome do pai ou mãe e abandono para as meninas que tinham pai e mãe. Fonte: Livro de Matrículas.

⁶ Relatório do Asilo Nossa Senhora da Conceição, 1859.

patriótico capaz de atrair colaboradores para construção da emancipação e identidade brasileira. A emoção no verso, "Nossas almas se dilatam", "Fervidas veias rebentam", revela o anseio em colocar esses projetos em prática.

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| N'este fausto aniversario | Nossas almas se dilatam |
| Em jubilosa expansão, | D'esse dia repulgente |
| Fervidas veias rebentam | Em que foi no Mundo Novo |
| Do centro do coração. | O Brasil independente |

Esses valores patrióticos e políticos correspondem aos ideais imperiais, com um movimento de conquista para adesão do povo ao novo regime que se expande com a Independência do Brasil. A esperança e expectativas de um "Mundo Novo" buscam criar laços entre o povo e o poder, com propostas de desenvolvimento que adotam o trabalho e a civilidade como padrões para a formação de um sentimento patriótico. Além dessa comemoração, as asiladas têm dupla razão para comemorar esta data:

| | |
|-------------------------|--------------------------|
| É das orfans desvalidas | N'elle d'amargo destino |
| Imperioso dever | Vimos findar-se o rigor, |
| Saudamos tão grande dia | Tivemos nova existencia |
| Com duplicado prazer | N'este Asylo protector |

A comemoração da fundação do Asilo Imperial deve ser delas, das "orfans desvalidas". Sua condição de asilada é criada e difundida a partir da comunicação dessa situação de orfandade e abandono e do sentimento que deve exaltar pela "nova existência". Cria-se uma identidade para essas meninas, a identidade de órfãs e abandonadas que necessitam de "protecção". Protecção essa que depende da filantropia e caridade daqueles que se unem nos mesmos propósitos de sociedade. "Asylo protector", o autor idealiza o lugar para as meninas, um lugar onde estarão protegidas e salvas, um lugar onde permaneceram distantes dos perigos do mundo.

| | |
|-----------------------------|----------------------------|
| Repetidos benefícios | Por seu zelo indefectível, |
| Exigem repetição | E fecunda caridade, |
| De graças que a bemfeitores | Nunca mais o rosto vimos |
| Deve a nossa gratidão | A' dura necessidade. |

O fato de serem pessoas de posse que participavam das festas de comemorações indica que eram essas pessoas que faziam contribuições financeiras para a manutenção do Asilo. Ao recitar publicamente sua gratidão a essas pessoas, o autor através da poesia, faz com que as meninas

compreendessem e internalizassem sua extrema dependência desse sistema ficando sujeitas as ações educativas da instituição. O sentimento de gratidão é também "dívida" das asiladas com a "Providencia", portanto, também encontramos na poesia idéias e valores religiosos.

O desejo de construir um país próspero e civilizado se aliava a outros valores, como os religiosos, que formavam uma unidade para a nação recém criada. Essa unidade criava um propósito similar entre as asiladas e "Irmans", ou seja, uma vida de dedicação, obediência, ternura, comunhão e amor.

| | |
|--------------------------|-----------------------------|
| Por sua solicitude | Irmans na sorte funesta, |
| Nos visita a PROVIDENCIA | O são também na ventura, |
| Sobre nos constante vela | Como nós, aqui recebem |
| A sua beneficiencia | Carinho, amparo, e ternura. |
| D'esta piedosa mansão | Doce harmonia nos prende, |
| De novo as portas abriu | Firme e constante união |
| A socias do negro fado, | Dos corações de nós todas |
| Que de luto nos cobriu. | Nos forma um só coração. |

Esses valores religiosos, predominantemente católicos, ligado a "Providencia", criaram uma educação e instrução para órfãs e abandonadas que também refletiam os padrões imperiais, com comportamentos femininos definidos, cabendo a elas "viver em harmonia" onde não houvesse conflitos. Um espaço, com rotinas que mantinham as asiladas num lugar "cercado" e distante das ruas que poderiam ameaçar as exigências estabelecidas para a formação de mulheres para o lar. Acreditava-se que as meninas se mantinham na instituição, imunes aos riscos que poderiam sofrer nas ruas, como a prostituição. Sendo adaptadas aos novos valores morais, religiosos e patrióticos estariam preparadas para assumir uma família. Nas próximas quadras, Antonia revela uma analogia entre as meninas e as flores em conformidade com essa transformação, de órfã/e ou abandonada à dona de casa, onde o ápice encontrava-se no casamento, ou seja, quando a menina após todo processo de educação e instrução estaria pronta para assumir suas responsabilidades de mãe, esposa e dona de casa. Há uma ordem e um tempo para que o seu "desabrochar" fosse repleto de "luz" e "felicidade".

| | |
|-----------------------------|---------------------------|
| Devemos dos bemfeitores | De uma rosa mal aberta |
| Ao incansável desvelo | O purpurino rubor |
| Um horto, um jardim cercado | Symbolisa o que da virgem |
| Ameno, espaçoso e bello, | Na face accende o pudor. |

Ond' em horas de recreio
Ar mais livre respiramos
E para novos trabalhos
Novas forças recobramos

Quando anima a natureza
A bella, e quente estação
Cada flôr que desabrocha
Nos dá profícua lição

Da magestosa assucena
O candor assetinado
A conservar da innocencia
Nos Ensina o dom sagrado

Um dos valores da moral se constitui no Asilo através do trabalho, "E para novos trabalhos", "Novas forças recobramos". Esse valor formaria a "flôr que desabrocha", a menina, que através da prática do trabalho se transformaria na mulher dona de casa.

Na poesia, os padrões religiosos, atribuem nas meninas características de fragilidade e inocência, portanto, elas necessitam de cuidado e "protecção". O "pudor" simboliza e revela-se como um valor importante para aquelas que tem um tempo para aprender o "dom sagrado".

Os princípios para que se guiassem está no "redemptor" que "derramou seu sangue" por todos. A referência encontra-se na figura do "Senhor". Ele e seus ensinamentos é que devem guiar seu cotidiano. Esse modelo de educação e instrução são extremamente coerentes com o sentido pedagógico de educar no mundo privado, pois submete a aprendizagens que se refletem numa disciplina nas relações. "Amar, soffrer, esperar" são características de preservação da ordem na instituição e nas relações sociais por ter um propósito de consolidar práticas educativas em práticas sociais, do privado ao público.

Esta flor em breve quadro
Nos dá muito que pensar,
Mais que todas nos induz
A sentir, e meditar.

Ella nos diz que na gloria
Do SENHOR só tem d' entrar
Os que sabem n' este mundo
Amar, soffrer, esperar.

Para o sol sempre voltar-se
Do girassol é destino
Assim nós os olhos d' alma
Fitemos no sol divino.

A passiflora nos mostra
Da paixão, do redemptor
Os horrores e tormentos,
Que soffreu por nosso amor

Espinhas, cravos, columna,
O malho que o incravou,
A pallidez que o cubiu,
O sangue que derramou.

Do livro da natureza
As flores paginas são
E de nossos sentimentos
Fiel, e viva expressão.

Meus benévolos ouvintes,
Que me prestais atenção
Perdão, por ter-vos detido
Do jardim na digressão.

E novamente ao encerrar os últimos versos, Antonia ressalta o "dever" das asiladas com os "bemfeitores", seus "protectores". O dever é o argumento mais utilizado para esse convencimento de dívida das órfãs e abandonadas com os "bemfeitores". Este dever tem por finalidade controlar reações e organizar o funcionamento da instituição por mecanismos que propiciem um controle de comportamentos através de visões morais.

Das minhas irmans em nome
A vós, caros bemfeitores,
Que sois da nossa ventura
Os genrosos autores.

De novo um voto de graças
Vos venho humilde render,
De novo o meu Coração
Vem cumprir este dever.

Quando a noite envolve a terra.
Em sombrio e denso véo,
Vão por vós as nossas preces
Propiciar-vos o céu.

Quando o sol dardeja ao mundo
Fecundos, aureos fulgores
Essas preces repetimos
Pelos nossos protectores

Nos dois últimos versos, os valores religiosos demonstram todo universo, ou seja, a idéia de unidade entre as meninas, a sociedade e o divino. Todos pertencem ao "Pae Celestial", mesmo que com expectativas e futuros tão diferentes. Na vida, o desejo é que tenham "prosperidade" e na ausência da vida, que não esqueçam o que como "orfans" tem o dever, "a recompensa". Antonia, após recitar os múltiplos significados de sua educação, recebe 7 anos depois, o que de melhor a instituição oferecia as meninas órfãs e abandonadas: o casamento.

A vós honra, paz, saude
Infinda prosperidade
Emquanto vos dure a vida
Vos dure a felicidade

Temos por fé que vos guarda
Nosso Pae Celestial
Pelo que as orfans vos devem,
A recompensa

Por Antonio José Domingues.

Conclusão

A poesia apresentada nos coloca em contato com a idéia de educação destinada às meninas órfãs/e ou abandonadas, em Pelotas, no século XIX. Ela é fértil em concepções morais, religiosas e patrióticas, centradas nas estruturas institucionais para construção de uma nova sociedade a partir da Independência do Brasil e de uma nova postura para educação das meninas com padrões específicos para mulheres. Ou seja, com

um objetivo organizar e manter uma sociedade na qual o futuro de órfãs e abandonadas seria de ser dona-de-casa, mãe e esposa.

A poesia nos revela a idéia de "redenção" como o principal objetivo da instituição para as meninas órfãs e abandonadas, ou seja, a transformação dessas meninas em esposas, donas de casa e mães. Observa-se, então, essa visão positivista em pleno século XIX.

Cabe, porém continuar a investigação visando, principalmente, compreender se tais objetivos se efetivaram integralmente ou apresentaram resistência por parte das asiladas.

Referências Bibliográficas

CHAMON, Carla Simoni. *Festejos Imperiais: festa cívica em Minas Gerais – 1815-1845*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. *República, Trabalho e Educação: A experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

PELOTAS. Relatório do Asilo de Orfãos Nossa Senhora da Conceição, 1859.

PELOTAS. Livro de Matrícula das asiladas. 1855-1888.

SETTON, Maria da Graça J.A *Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, Anped. São Paulo: Ed. Autores Associados Ltda., Maio/Jun/Jul/Ago, 2002, p. 60-70.

ZILBERMAN, Regina. *Discursos e Marginalidade a História da Literatura Brasileira*. www.unicamp.br

O ESPAÇO ESCOLAR COMO PRÁTICA EDUCATIVA: A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESPÍRITO SANTO (BAGÉ, RS)

Regina Quintanilha Azevedo¹

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada "Práticas Educativas do Curso Complementar de uma Escola Particular Católica (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930-1944)", que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na linha de pesquisa História da Educação e Movimentos Sociais.

Em 2002, no VIII Encontro Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação, da ASPHE, apresentei os primeiros resultados da pesquisa. Na ocasião explorei as histórias de vida de algumas alunas formadas no Colégio Espírito Santo (CES), tanto no Curso Complementar, quanto na Escola Normal.

A Escola Espírito Santo localiza-se em Bagé, Rio Grande do Sul, na região da Campanha. É um colégio particular, católico e franciscano que está ligado a uma Província junto de outras escolas franciscanas que fazem parte da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA – ZN)².

A Congregação das Irmãs Franciscanas tem suas raízes na Holanda, espalhando-se para Alemanha e, mais tarde, para outros continentes como África, Ásia e América. Chegaram em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 1872, com a finalidade de abrirem uma escola para meninas, fundando então o Colégio São José, naquela cidade. Estas Irmãs Franciscanas da Penitência e da Caridade Cristã (como eram conhecidas na época), que chegaram ao Rio Grande do Sul e posteriormente foram para Bagé, eram de origem alemã.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), orientanda da profª Drª Eliane Teresinha Peres. Professora da Universidade da Região da Campanha (URCAMP, Bagé).

² Zona Norte – Identifica a região em que se estabeleceu a casa central da Instituição, em Porto Alegre, quando houve o desmembramento em Províncias, da Ordem das Irmãs Franciscanas.

Aqui me proponho a refletir sobre uma das questões do estudo, ou seja, o espaço físico da escola entendido como prática educativa.

Conforme Buffa e Pinto (2002), "o espaço físico da escola, sua fachada e estrutura, o jardim, as salas de aula, os corredores, as salas dos professores e do diretor, enfim, toda a organização arquitetônica do espaço é parte importante desse determinado ambiente que educa" (p. 13).

Reforço a palavra "educa" compreendendo, nesta pesquisa, o espaço físico, como "uma determinada dimensão espacial" que tem em si uma "dimensão educativa" (Frago, 1998).

As relações sociais estão presentes no espaço físico em que a escola se localiza, na sua organização, distribuição e utilização dos ambientes, sendo "o espaço, o tempo, e a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas (...) aspectos chaves para compreendermos, tanto em nível individual quanto interpessoal, o social" (Frago, 1998).

A dinâmica espacial passa a ser entendida quando se faz a leitura da escola na cidade (em relação a outras instituições); na sua distribuição física (a sua construção interna e externa); da utilização dos espaços internos (sala de aula, sala das/os professoras/es, salão de festas, setores administrativos, pátio, biblioteca...), construindo "um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural" (Escolano, 1998, p. 39).

Neste sentido, pretendo fazer uma reflexão da dinâmica espacial do Colégio Espírito Santo, procurando identificar alguns aspectos no espaço interno e externo como prática educativa.

Desta forma questiono: que práticas educativas, no espaço interno e externo, na sua materialidade marcaram, especialmente, no Curso Complementar do Colégio Espírito Santo?

Os materiais para esta investigação foram as "Crônicas"³ das Irmãs Franciscanas do Colégio Espírito Santo, documentos de Inspeção Federal e Estadual⁴, fotos guardadas pela direção da Escola e o depoimento de ex-alunas complementaristas.

³ As "Crônicas" são registros escritos, anualmente, pelas Irmãs Franciscanas em todas as instituições de suas responsabilidades (casas de assistência a carentes, de saúde e escolas). Tratando-se, portanto, de espécie de relatórios anuais, das atividades da escola.

⁴ Os documentos de Inspeção do Governo Federal e Estadual, encontram-se numa pasta arquivo, na Secretaria do CES, que em 1977 foi entregue para a Escola, pela 13ª Delegacia de Educação, sendo atualmente 13ª Coordenadoria de Educação.

A questão espacial não pode ser tratada apenas na sua materialidade, de forma estanque, porque as relações espaciais fazem parte de um processo de construção social, através das práticas educativas.

O processo de construção social é identificado quando localizo – temporalmente e espacialmente – o Colégio Espírito Santo. Esta Escola foi fundada em 1905, na rua Três de Fevereiro⁵, num prédio alugado que era usado, também, como residência das Irmãs Franciscanas (além do atendimento às internas) e possuía sete salas de aulas.

Em pouco tempo de atividade houve um aumento expressivo de alunas exigindo que fosse projetado um novo espaço. No primeiro ano havia 170 alunas matriculadas no curso primário, sendo atendidas como alunas pensionistas, semi-pensionistas e externas (dados históricos retirados do Arquivo que se encontra na Secretaria do CES, s/d).

Em 1909, apenas três anos após a fundação, o CES passa a funcionar no seu prédio novo, onde até hoje permanece, sendo que ao longo das décadas passou por diversas reformas e adaptações para atender as exigências educacionais e legais, sem deixar de conservar sua estrutura original.

Localização e organização do CES

O imponente prédio construído no centro de Bagé, na rua General Osório nº 204⁶, ficava próximo da Intendência (Prefeitura Municipal), com aproximadamente duzentos metros de distância. Trouxe aqui esta localização demonstrando que a Escola estava estabelecida numa zona, que podemos considerar como "nobre", onde se encontrava outro prédio de expressão para cidade, em que ocorriam as decisões políticas, econômicas e sociais, o centro do poder.

O CES, desde sua inauguração é imponente, suntuoso, ocupando praticamente um quarteirão e possui três andares.

O edifício que funciona o Colégio Espírito Santo é de construção destinada exclusivamente ao Colégio e suas instalações e dispõe de três pavimentos, sendo que no

⁵ A rua Três de Fevereiro é hoje rua Flores da Cunha. Pela descrição, que até então encontrei, nunca aparece o número do prédio, mas dão a entender que ficava onde, atualmente, se localiza o Hospital Universitário – URCAMP.

⁶ Atualmente a numeração não é a mesma, sendo o prédio da Escola identificado pelo nº 1254.

primeiro estão as salas de aula, no segundo salas de estudos e de pintura e no terceiro os salões destinados ao dormitório das internas" (Relatório de 1934, Pasta Arquivo Secretaria CES).

No Relatório de 1941, que se encontra na mesma pasta, apresenta o prédio com quatro pavimentos. A Escola até hoje apresenta a mesma fachada, visualizando-se três andares, por isso acredito que seja considerado quatro pavimentos sendo contado o porão.

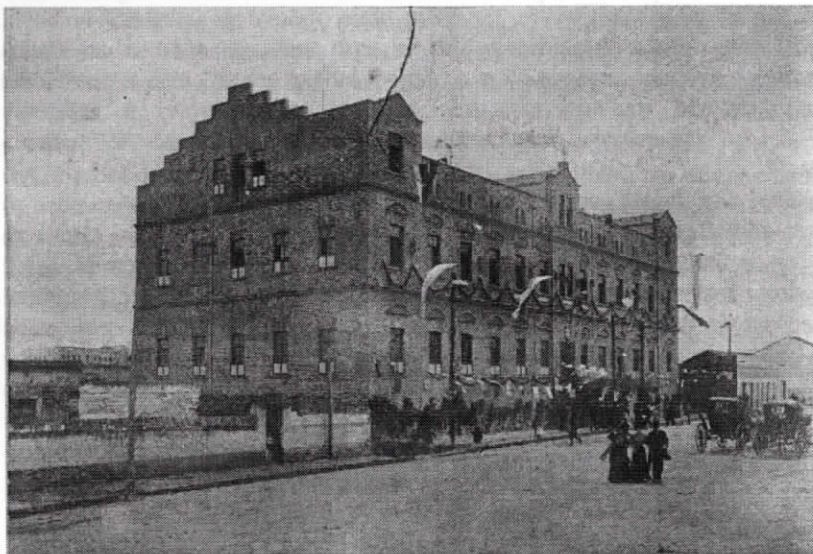


Foto 1 – Inauguração CES, 1909
(Acervo da Escola – Sala da Direção CES).

Um olhar atento a imagem da Escola (Foto 1), na inauguração do Colégio Espírito Santo, percebe-se que foi um dia de festa, com movimento de pessoas, carros estacionados e enfeites na fachada e porta principal, onde as bandeiras tremulam.

Em 1930, mesmo com um novo perfil da cidade de Bagé, com novas construções próximas da Escola e um maior número de residências, o CES continua sendo uma referência, permanecendo o impacto do visual pela estrutura do prédio, como pode ser observado na ilustração (Foto 2).



Foto 2 - Colégio Espírito Santo, 1930
(Acervo da Escola – Sala da Direção CES).

O reconhecimento do lugar da escola, sua localização na cidade, sua ocupação, possibilitam a análise das relações existentes entre as pessoas que estão envolvidas no processo educacional, permitindo enxergar na sua materialidade, no seu espaço físico, no lugar em que ocupa, as práticas educativas que marcaram as complementaristas do CES. Frago (1998) diz que "a escola é o espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma constituição cultural que gera 'fluxos energéticos' " (p. 77).

A construção dos prédios educacionais é demonstrada por Frago e Escolano (1998), onde certos aspectos são marcantes na opinião dos pesquisadores: a localização da escola e a preocupação do ambiente salutar em que a mesma está inserida, que irão influir diretamente na educação. A questão da higiene é vista no sentido físico e moral.

Ao fazer a análise do material de inspeção da Escola, de 1934, nota-se que as Irmãs eram bastante cuidadosas, com minuciosos esclarecimentos sobre salubridade do ambiente, ausência de ruídos e tudo que viesse perturbar a atenção na sala de aula.

No relatório citado, consta que "fica o estabelecimento situado na zona urbana da cidade de Bagé, em ampla avenida, local alto, (...), lugar saudavel (...), não só pela localização mas pelo clima da região". Ao comentar sobre ausência de ruídos coloca que está "situado em avenida de pouco movimento", que não existe ruído perturbando o funcionamento das aulas, assim como não existe perigos nas imediações e está "protegido contra devassa de visinhos" (Pasta Arquivo Secretaria CES, Relatório 1934, folhas 4 e 5).

No "Elucidário para ficha de classificação"⁷, do CES, observa-se a descrição do terreno, áreas livres, áreas cobertas e todos os pormenores sobre a situação do prédio, inclusive a quantidade de iluminação, transmitindo a idéia do espaço ideal comentada pelos pesquisadores que estudam esta matéria, como Frago (1998) e Buffa e Pinto (2002).

Na Crônica de 1938, em que as Irmãs escrevem sobre a reforma na Escola, dizem que "depois de dois anos de trabalhos cansativos de remodelação e novas construções", (...) no "Colégio Espírito Santo, renovado por dentro e por fora", houve um "embelezamento para a cidade!" [Grifo meu] (p. 80).

Pelas palavras – "embelezamento para cidade" – as Irmãs passam o interesse que a Escola encantasse a cidade. E porque não dizer abrilhantasse e seduzisse as pessoas.

A reforma foi realizada em vários compartimentos internos do Colégio, ressaltando alguns que demonstram a preocupação não só de um ambiente saudável mas, também, com mais conforto, como: "as celas espaçosas e claras do dormitório" das alunas, as "pias esmaltadas, com água corrente", (...) "cozinha", (...) "dispensa" etc.

Ao mostrar as fachadas das instituições educacionais européias, principalmente da Espanha; Frago (1998) descreve que as escolas construídas em forma de U, no qual predomina a fachada, demonstra querer ostentar, procurando impressionar a pessoa que a contempla, ocultando o interior.

Na descrição do prédio, no Relatório de 1934, é colocado que:

o edifício tem a forma de U e internamente no corpo existe um longo corredor que vai de uma extremidade a outra e pelo qual se tem acesso a todos os seus compartimentos que são completamente independentes uns dos outros. Nas alas os corredores ficam do lado interno do edifício e por eles se

⁷ Título dado a parte do Relatório de 1934 que faz a descrição do prédio (Pasta Arquivo Secretaria do CES).

tem também acesso a diversas salas. Todas elas recebem sol e ar diretos e dispõem de janelas suficientes e uma franca iluminação. O edifício que é isolado de qualquer outro recebe sol em todas as suas faces, mesmo nas internas (Pasta Arquivo Secretaria do CES, folhas 5 e 6).

A foto abaixo (Foto 3), exemplifica o corredor de uma das alas, aberto para o pátio interno da Escola. Realmente as salas possuem suas aberturas para o corredor, onde mostra bastante claridade. As galerias são amplas, destituídas de enfeites, a não ser vasos de flores.



Foto 3 - Corredor salas de aula
(Acervo da Escola – Secretaria CES).

As salas de aula estavam dispostas no primeiro pavimento, isto é, no andar da porta central da Escola. Relembra as ex-alunas⁸, que faziam fila na entrada, nesse mesmo pavimento, e andavam em silêncio, sendo sempre controladas pelas Irmãs.

⁸ Na pesquisa sobre as "Práticas Educativas do Curso Complementar de uma Escola Particular Católica (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930-19440)", está sendo utilizada a história oral. Já foram realizadas seis entrevistas com ex-alunas do Curso Complementar do CES.

Ao rememorarem como era a organização do espaço escolar, as complementaristas salientam a "disciplina" da Escola como meio de trazer equilíbrio e tranqüilidade no ambiente.

As salas de aula apresentam as suas carteiras (mesa e cadeira ou banco) enfileiradas, com a mesa do/a professor/a à frente, o "púlpito" (a mesa e a cadeira do/a professor/a ficavam em cima de um estrado).

Na ilustração abaixo (Foto 4), podemos visualizar a organização que se apresenta na sala de estudos.



Foto 4 – Sala de Estudos
(Acervo da Escola – Secretaria CES).

Esses espaços falam muito de uma relação austera, da distância entre professor/a e aluna, deixando bem claro o lugar do/a professor/a e da aluna. As próprias salas especializadas (como os laboratórios de Química, Física, Geografia, Artes) e as salas de estudos⁹ (Foto 4), têm a mesma organização das salas de aula, onde o púlpito é o símbolo característico da hierarquia existente. Nas salas de estudos o púlpito era ocupado por uma Irmã que supervisionava a ordem e os estudos das alunas.

⁹ As salas de estudos eram usadas pelas internas.

O pátio era o lugar da descontração, a hora do lazer era no recreio.

As aulas funcionavam em dois turnos: das 8h 15 min às 12h e à tarde das 14h às 15h 45 min.

O envolvimento com a Escola por um período longo era objetivo das Irmãs, como podemos ver a seguir:

É estudar, estudar tanto que não sobra mais tempo para coisa alguma! Entretanto os divertimentos que a juventude tem direito, não se diminuem. Ginásticas, jogos, passeios, excursões, (...), são muito apreciados pelas maiores e constituem verdadeiros motivos de espraecimento" (Crônica de 1934, p. 70).

As Irmãs não se descuidavam das atividades que consideravam que pudesse trazer alegria e satisfação às alunas, embora atentas a um grande envolvimento nos estudos, principalmente nos conteúdos teóricos.

O(s) espaço(s) utilizado(s) pelas alunas possuía(m) símbolos religiosos que marcaram a educação das complementaristas. Normalmente, nas salas de aula, havia um quadro de algum santo ou um crucifixo. Através das ilustrações e pelos depoimentos das ex-alunas é possível se ver que as salas eram muito claras porque eram limpas, despidas de muitos enfeites, ressaltando os símbolos religiosos.

Chama a atenção, na Crônica de 1930, o seguinte:

Nosso Capelão este ano, foi o Dr. Orlando Chaves, Padre Salesiano. Em suas bem preparadas práticas, procurou incentivar a devoção ao Sagrado Coração de Jesus e a Nossa Senhora; e entusiasmar pelo S. Fundador Dom Bosco. Por tal motivo, colocamos na sala de estudos das alunas, um belo quadro do grande Pedagogo. Oxalá seja ele protetor e intercessor das meninas (Crônica de 1930, p. 63).

Se olharmos com atenção para foto acima (Foto 4), no fundo da sala de estudos, entre as duas janelas, está o "quadro do grande Pedagogo", Dom Bosco.

A religiosidade está presente nos corredores, salas de aula, de estudos, laboratórios... cheios de significados. Significados que são símbolos que indicam uma dimensão educativa no Curso Complementar do Colégio Espírito Santo.

Ao tratar da religiosidade, não posso deixar de fazer menção ao local onde ela está totalmente presente - a Capela do Colégio Espírito Santo -, espaço de muitos significados tratando-se de uma escola católica. É o

lugar onde havia a preparação e a festa da primeira Comunhão, de outras festas religiosas, momento de orações, presença dos confessorários, refúgio para as horas de aflição, assim como ambiente em que as pessoas que conviviam na Escola demonstravam sua fé.

É enriquecedor entender as práticas educativas espaciais. Elas estão presentes na localização, na organização, na distribuição dos materiais, assim como carregadas de símbolos e sentidos, que podem ser percebidos, no caso do CES, nas imagens, nos documentos escritos e nos próprios depoimentos.

Considerações Finais

O espaço escolar do CES é cheio de significados, sendo possível observar na conversa das ex-alunas, nos documentos escritos e nas ilustrações.

Percebe-se um cuidado das Irmãs quanto ao espaço físico utilizado, onde o ambiente é limpo, claro, possuindo uma aparência agradável e com boa disposição dos materiais, com o objetivo de trazer benefício à aprendizagem e a formação das complementaristas.

O ambiente limpo, amplo, tranquilo e organizado, está presente na memória das ex-alunas, principalmente quando relacionam com a disciplina da Escola.

Assim como vimos a disciplina como traço marcante nessa organização espacial, é evidente a austeridade que pode ser observada na disposição dos móveis, não só nas salas de aula, mas nas salas de estudos e laboratórios, onde o púlpito está presente como símbolo da hierarquia entre professor/a e aluna.

Parafraseando Nosella, no livro de Buffa e Pinto (2002), digo que: quando se entra no Colégio Espírito Santo, prédio da primeira década do século XX, percebe-se logo a importância que, então, era atribuída à educação. O estilo da arquitetura e a imponência da construção do prédio, transmitem o respeito da instituição educacional, não deixando dúvidas: espaço físico e práticas educativas se entrelaçam de forma harmoniosa.

Referências Bibliográficas

BUFFA, Éster e PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação*. Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos: Brasília: EduFSCar, INEP, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola*. Em direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala?, *I Jornada do HITEDBR – Região Sul*. História, Sociedade e Educação no Brasil. Ponta Grossa: 2002.

Documentos Primários

CRÔNICAS (1905 – 1948) – Residência das Irmãs Franciscanas do CES, Bagé – RS.

PASTA ARQUIVO – Secretaria do CES (Relatórios e documentos de inspeção, entregue à Escola Espírito Santo, em 1977, pela 13ª Delegacia de Educação).

FOTOS – Secretaria CES (na Pasta Arquivo); Sala da Direção do CES.

A ÉTICA DA CONFORMIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS: UM OLHAR A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU¹

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²

Flávia Obino Correa Werle³

Saete Campos de Moraes⁴

Adalberto da Rocha Henc⁵

Luciana Auzani⁶

A presente investigação tem como objetivo construir elementos para a compreensão da ética da conformidade (Bourdieu, 1979, p. 48) à ordem social e aos símbolos e ritmos do grupo como força de formação,

¹ Este texto foi desenvolvido como Prática de Pesquisa, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos /UNISINOS, sendo parte de um projeto maior, chamado *Escola Complementar: Práticas e Instituições*, coordenado pela Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, com a participação das bolsistas de iniciação científica Elaine Engelmann (Pibic), Tatiane Kowlaski Martins (Cnpq). O citado projeto estuda as escolas complementares que se desenvolveram no Rio Grande do Sul, entre 1906 e 1946. No período mencionado, havia no estado 25 escolas de formação de professores sendo sete oficiais, quinze particulares e três rurais. Para a investigação, foram escolhidas três instituições privadas vinculadas, ainda hoje, à formação de professores: os Colégios Sevigné e Bom Conselho, de Porto Alegre, e o Colégio São José, de São Leopoldo.

² Mestre em Educação, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / UERGS e da Universidade de Caxias do Sul / UCS.

³ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS e coordenadora do projeto *Escola Complementar: Práticas e Instituições*.

⁴ Mestre em Educação, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUCRS.

⁵ Especialista em Arquitetura, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS e professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS.

⁶ Mestre em Educação, professora do Colégio São José, de São Leopoldo.

ainda presentes nas memórias de mulheres, professoras primárias formadas pela escola Complementar.

A base empírica que fornece argumentos para as aproximações teóricas aqui encetadas, é constituída de depoimentos orais de senhoras, ex-complementaristas do Colégio São José, de São Leopoldo, e serve como campo de análise para o entendimento de como estas mulheres, formadas e formadoras, carregaram consigo a marca da sujeição a ordem social e o sentimento de pertencimento ao grupo, normatizador de idéias, vontades e sentimentos. O agir de acordo com a ordem social, "...*que se confunde com a ordem do mundo*" (Bourdieu, 1979, p. 48), passou para o imaginário destas mulheres como sinônimo de realização pessoal e sobretudo profissional, ditando a forma como as mesmas encarariam, por todo o seu percurso, a si mesmas e a função da docência.

Desta forma, o texto que segue procura dar conta de eventos de formação, ou episódios memorizados a partir do processo de formação das referidas senhoras como professoras primárias, característicos da já mencionada ética da conformidade.

O acesso a tais eventos se dá pelo trabalho com a memória das mesmas, a partir da pesquisa com fontes orais, considerando que " a memória é, por excelência, o trabalho que organiza, busca, junta, rejunta, cola, desmonta, dando uma configuração às imagens que desenham novas subjetividades" (Oliveira, 2000, p. 16)

Da mesma maneira que acessar o 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" (Oliveira, 2000, p. 17)

Assim,

...pensar a formação profissional passa (...) necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais (Pereira, 2000, p. 93)

Isto significa que trabalhar com professores e sua formação é, em qualquer tempo, trabalhar com um contexto muito anterior a prática em si, ao dia a dia, a vida funcional. É levar em conta o período de formação, de "formar para ação", e o período ainda anterior a este, a história de vida de cada um dos sujeitos, o que os trouxe, em última instância, a preparação para e ao exercício do magistério. Segundo as palavras de Catani,

...as 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 que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (1997, p. 34)

Neste sentido, a formação destas senhoras dentro do curso Complementar é determinante para jogar uma luz sobre a prática docente das mesmas "pela vida afora", considerando os condicionantes da instituição, dos símbolos, dos ritos e da grupalidade.

Em sua obra *O Desencantamento do Mundo*, Bourdieu vincula como imperativo fundamental da chamada ética da conformidade, o respeito aos ritmos temporais (1979, p. 48), assim,

conformar-se com a ordem social é primordialmente respeitar os ritmos, acompanhar a medida, não andar fora do tempo. Pertencer ao grupo, significa ter o mesmo momento do dia e do ano, o mesmo comportamento de todos os outros membros do grupo (1979, pp47/48)

O não andar fora do tempo como sinônimo de pertencer a um dado grupo acaba por codificar, naturalizando sentimentos como a amizade, pela lógica do convívio. Assim, um grupo de ex-complementaristas do Colégio São José de São Leopoldo, para explicarem porque teriam tornado-se "tão amigas", - inclusive anos mais tarde tendo a iniciativa de fundação da associação das ex-alunas da instituição -, contam o seguinte:

(Entrevista 03, sujeito G): Então nós morávamos nove meses juntas. Porque depois nós tínhamos três meses de férias. Então isso que nasce essa amizade grande.

(Entrevista 03, sujeito T): Dormitório, Capela, Refeitório, recreio, aula, estudo, tudo junto.

(Entrevista 03, sujeito G): Tudo junto.

(Entrevista 03, sujeito T): Tudo, aquelas filas enormes, aquela escadaria que não tinha fim. Vamos pra rouparia? Todo mundo junto. Vamos pro recreio? Todo mundo junto. Então a gente estava naquela sempre. E a gente tinha naturalmente os grupos, não é, pra hora do recreio, pra gente conversar, pra gente caminhar. Então isso nos acostumou mesmo, sabe, foi um convívio assim que nos deixou muito ligadas, muito unidas. E eu tenho assim do São José a mais grata lembrança.(Entrevista 03)

Desta forma, "a ordem social é antes de mais nada, um ritmo, um tempo" (1979, p. 47). A infração desta ordem é vista a partir do parâmetro do agir contra os ritmos do grupo, contra o tempo, e dentro desta premissa,

"agir contra o tempo não é somente infringir um imperativo que interdiz de singularizar-se, é transgredir o imperativo que impõe que a gente se conforme a uma ordem social que se confunde com a ordem do mundo" (1979, p. 48)

E o agir de acordo com a ordem social passou para o imaginário destas senhoras como sinônimo de realização pessoal e coletiva. O sentimento de pertencer, de estar incluída em um grupo naturalmente "vencedor". Outra senhora, ex-complementarista do São José, revela que

"...sabe, tem turmas que marcam, e o Colégio São José de São Leopoldo, foi tudo na minha vida, por isso eu não..., todos os outros cursos que eu fiz de extensão universitária, curso de psicologia que eu fiz uns dezoito aqui em Montenegro, vão ser de caráter universitário de terceiro grau nada disso conta, pra mim só conta o Curso Complementar, que eu fiz, me formei e dele é que eu vivi a vida inteira." (Entrevista 06)

O fato de "só" contar para a entrevistada o curso Complementar em destaque, mas ter estudado no Colégio São José de modo geral está, está diretamente ligado a forma como esta senhora vê tanto a um quanto ao outro, como sinônimos de uma dada ordem social a qual ela se enxerga como pertencente ou quer pertencer, mesmo depois de tanto tempo passado,

Ele [Colégio São José] me deu o direito de ser, em qualquer escola onde eu estava, um destaque, sempre fui destaque, por causa do curso que eu recebi. O Curso Complementar, era dirigido pela Irmã [...], uma alemã, cor nobre e a diretora da escola era a Irmã [...]. Essas duas personalidades juntas, elas formaram, assim, acho que dezenas, dezenas de professoras, que por todo esse Rio Grande do Sul, é do Colégio São José de São Leopoldo, já se sabia que era uma professora ou uma diretora de alto valor pedagógico, entendeu, e líder. Interessante, que elas passavam uma liderança prá gente. (...) Nós tivemos uma educação, nesses três anos, castelã, porque ela vinha de um castelo, então ela passou pro Colégio São José de São Leopoldo uma educação castelã, nos éramos assim diferentes, porque eu estudei no Santa Catarina dois anos. Eu cheguei a fazer um ano de ginásio lá. E cheguei no

São José de São Leopoldo era outra maneira de ser. (Entrevista 06)

Cristalizou-se, pois, nas entrevistadas a idéia de que, tendo estudado no São José, elas haviam sido "preparadas mesmo" (Entrevista 08) para o exercício do magistério em qualquer instância, para ocupar qualquer cargo, diante de qualquer situação.

Isto levou a um certo estilo de vida, no qual moldaram-se professoras apegadas a uma determinada ordem de mundo e ao status do qual dispunham em seus momentos de formação, pode ser percebido neste outro depoimento, que relata o evento causado pelo "São José na rua", pois "*... naquele tempo tinha muita fama as gurias do São José, meu Deus, quando saia o colégio assim para passear, há, saiam assim em fileira para dar uma volta em São Leopoldo. Enchia todo mundo para ver o São José passar*" (Entrevista 02).

Sobre este assunto, Bourdieu chama atenção para

a correspondência que pode ser observada entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida é resultado do fato de que condições semelhantes produzem habitus substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas (Bourdieu, apud Ortiz 198p. 83).

O que leva, ainda dentro da teoria do sociólogo francês, a formação do capital social, outro conceito que pode ser aglutinado a um estudo sobre ritmos de grupos como referenciais da ética da conformidade.

Bourdieu chama de capital social o "conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis." (1998 p. 67).

Entretanto, desafiar, transgredir também era uma forma de estar no espaço, não questionando a sua estrutura, mas as arestas deixadas pelos eventos entre a formação da família e a coletividade do lugar de formação oficializado, ou no espaço social.

Uma entrevistada lembra ter sido reprovada em solfejo, porque brigou com a freira após ter feito uma reclamação: "*nós tínhamos aula de música em conjunto e aí estava muito abafado, muito quente, as normalistas, as internas desciam, dos dormitórios de manhã e elas não tinham autorização para subir mais e as vezes elas tinham até um certo cheirinho bem desagradável naqueles dias, então, ah, eu comecei a resmungar de () está todo mundo fedendo!!!*" (Entrevista 01)

Tanto a conformidade quanto a transgressão, que pautam-se no tempo como motor e ditador de ritmos, acontecem em um espaço, ao qual Bourdieu nomeou de espaço social. O conceito de espaço social em Bourdieu, é quase um oxímoro, da mesma forma que corrobora, nega a homogeneidade do grupo, a partir do princípio que a noção de espaço permite pensar a realidade enquanto conjunto de relações:

Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em que um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (ens realissimum como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (1996, p. 48).

Nisto entra o conceito de habitus, ou o "sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto" (Ortiz, 1983, p. 82).

A partir desta perspectiva, as ações pautadas, "orquestradas" das senhoras ex-complementaristas em seu tempo de formação inicial, no Colégio São José, diz muito da "prática" do conceito de *habitus* Bourdiano. Essas ações estavam alocadas dentro de padrões pré-estabelecidos e, portanto, aceitas pelo grupo social. Não são, assim, geradoras de conflitos entre ele e os outros membros do grupo. Desta forma, esse repertório não apenas assegura a adequação entre as ações do indivíduo e a realidade objetiva, mas, principalmente assegura, que essa adequação se realize com um mínimo de esforço e de conflitos. A este respeito Bourdieu (1994) é esclarecedor ao afirmar que

As práticas que o habitus produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de

produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto. (p. 61)

Tanto uma relação quanto a outra (hábitus ou ética da conformidade), Bourdieu exemplifica da seguinte maneira:

O melhor exemplo de disposição é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer. (1996)

Neste sentido, entre jocosa e trágica, está a fala de uma ex-complementarista lembrando que uma de suas ex-colegas não agüenta ouvir o barulho de sino, pois era sino para tudo, para estudar, para fazer as refeições, assear-se... "*Tinha fila de uma sala para a outra e ninguém podia falar. Tinha um sino que tocava para cada aula. Até hoje, tem uma colega minha que não pode ouvir o sino. Ela tem vontade de pegar o sino e jogar longe. Era sino para aula, sino para missa, etc.*" (Entrevista 08).

O sino, na verdade, exerce o papel de instrumento condicionador do tempo e dos ritmos do grupo, marcando sonoramente a ritualidade da formação, elemento físico que auxiliava na manutenção da disciplina e das subordinações aos tempos coletivos da grupalidade e, é claro, calando fundo nas alunas.

E se o conceito de conformidade leva ao entendimento de tempos e grupos dentro de uma certa ordem de mundo, nada mais competente em sua tarefa de instaurar uma dada visão ordenada de mundo do que a escola complementar, segundo os relatos colhidos, tanto que sessenta anos depois senhoras continuam identificando-se pessoal e profissionalmente como ex-complementaristas do Colégio São José, de São Leopoldo.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O Desencantamento do Mundo*. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1979.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, Renato (Org.), *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Razões Práticas - Sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 1996.

_____. Sobre o poder simbólico. In: *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989. p. 7-15.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) *Imagens de Professor - Significações do Trabalho Docente*. Ijuí: Editora Unijui, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: Algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) *Imagens de Professor - Significações do Trabalho Docente*. Ijuí: Editora Unijui, 2000.

HISTÓRIA DE VIDA: O TRABALHO DA METAMEMÓRIA E SEUS LUGARES NA NARRATIVA¹

Saionara Goulart Dalpiaz²

Quando decidi retomar à evidência que outrora foi ponto de estudo³, neste caso, partir novamente da evocação do prédio da antiga Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre⁴ foi considerando a gama inesgotável de possibilidades à investigação: os antecedentes históricos, o ensino ministrado, as modalidades de ensino oferecidas, a ação docente, os atores sociais envolvidos...possibilidades amparadas pelo olhar inter e transdisciplinar que procuro empreender junto a metodologia da história oral, tendo como matéria-prima as narrativas que são produzidas nas relações pesquisador/evocador/ator social.

¹ Este artigo resulta do S.A: Educação e História Oral promovido pelo PPGEDU/UFRGS ministrado pela Prof.^a Dr.^a Maria Stephanou. É parte integrante de meu projeto de dissertação para o mestrado neste programa. Especialmente para este evento, fizeram-se necessário alguns cortes.

² Saionara Goulart Dalpiaz. É mestranda em educação do PPGEDU/UFRGS orientanda da Prof.^a Dr.^a Maria Stephanou.

³ Ver DALPIAZ, Saionara G. Memórias de Ex-alunas: Objeto de Pesquisa para a História da Educação. Pelotas: ASPHE, 2002, 186- 192. Anais do VIII Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Gramado; R.S., 2002.

⁴ Utilizo-me do prédio da antiga Estação Experimental da Faculdade de Engenharia de Porto Alegre como evocador de memórias. Esta é a quarta produção em que me aproprio do objeto prédio, para uma produção científica. O Prédio da Antiga Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre, inaugurado em 1919, acomodou durante os idos de 1920 e 1930 os Cursos de Capatazes Rurais e Agrônomos – nível elementar e médio; os alunos do Patronato Agrícola – nível elementar; O Ensino Ambulante e Experimental - destinado a ensinar as técnicas e arte do ensino experimental à comunidade. Foi fonte de informação aos cursos superiores da Escola de Engenharia. Em 1922, a Estação de Agronomia recebeu o nome de Instituto Experimental de Agricultura, que funcionou até 1929; a partir daí, continuou com o Curso de Capatazes e depois Técnico Agrícola; acomodou o Grupo Dr. João Dutra construindo um "hangar", onde efetivamente funcionou "O Grupinho". Posteriormente, nos idos de 1957, o prédio foi desocupado e totalmente reaproveitado para as instalações da então Escola de Mestría Agrícola Canadá, e está sob sua guarda até hoje.

O tempo histórico rememorado está ligado à "epopéia nacionalista", que esteve presente nos ideários do Estado Novo⁵ – A Era de Vargas. Momento histórico apoiado por uma estrutura escolar moldada pelo discurso positivista, onde o sacerdócio do lar e da docência nas primeiras letras cabia à mulher, preparada para o casamento e para o cuidado do lar. Ao homem, o legado patriarcal de sustentar a família e dar uma "boa educação aos filhos".

Este é o contexto histórico-social que deve ser considerado na narrativa mnemônica do ex-aluno, que foi escolhido entre tantos outros, pela singularidade que o constitui. Foi ex-aluno, ex-professor, ex-diretor e ex-superintendente do ensino técnico no Rio Grande do Sul mas também é advogado. Entrevistado que se autoriza testemunhar sobre sua história de vida

Recontando suas lembranças, refaz sua vida. Lapida a idéia que lhe vem e que é evocada. Procura dar uma linearidade às narrativas, mas também deixa-se levar quando a memória se torna fugidia, negando-lhe, no momento, a recordação que teima em escapar. Proteção de vida? Quem sabe. O que reconheço é que somente ele tem esta possibilidade, este poder de proteger-se frente às minhas indagações. Fala do lugar que ocupa. Um lugar que não posso ocupar porque é dele a experiência, a reminiscência, o contexto social que procuro historicizar.



História Oral: um caminho metodológico
*"De um passado que vai distante
 é um relicário de recordações...
 e eu sinto ao ver-te, tapera querida,
 a mais forte das emoções.
 É que teu vulto, montão de ruínas,
 Traz-me à lembrança o nosso passado...
 Faz-me lembrar o quanto amei
 E a certeza de que fui amado!
 Quem sabe, por destino caprichoso,
 Eu siga amanhã teu triste fado:
 Entre pedras, numa curva do caminho,
 repouse num sepulcro abandonado"*
 (Passo do Vigário, 1970. Paulo Schenini)

⁵ Ver para ilustração: BASTOS, Maria Helena Câmara. O Rio Grande do Sul durante o Estado Novo: uma política de nacionalização do ensino (1937-1947). Educação. PUCRS. Porto Alegre, ano XXI, n.º 34, p. 33-70, 1998.

O poema, feito na década de 1970, traz à leitura do presente, o desdobramento de uma temporalidade múltipla. A temporalidade da narrativa, poética e emotiva, céptica e experimental, do ator social.⁶ Sr. Paulo Schenini⁷, ex-aluno, professor, diretor e superintendente do ensino técnico do RS, entre os anos de 1940-60, que, ao refazer suas recordações a partir do prédio da antiga Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre, transcende o tempo passado/presente dando uma mobilidade aos fragmentos da história de vida⁸ lembrada nos vários lugares que ocupou e que lhe foi conferido.

Através de sua narrativa mnemônica, infiro reconhecimentos, recorrências, prática discursiva, emoções, vivências, num movimento intencional de fazer emergir o poder dual da metodologia em história oral lembrada por Portelli⁹, tramando a narrativa de quem lembra com a narrativa de quem se propõe a escutar em relação aos lugares ocupados na produção do conhecimento realizado. Falo sobre a metamemória que segundo Catroga " (...) define as representações que o indivíduo faz de sua própria memória e o conhecimento que tem e afirma ter desse fato. (2001, p. 43)"

Paul Tompson em seu livro " A voz do passado", numa abordagem que por vezes nos leva a encará-lo como romântico, na defesa

⁶ Elegi este termo pois creio ser pertinente a abordagem histórica. Ator é aquele que incorpora identidades dentro dos lugares que ocupa; social é o cidadão inserido num contexto sócio-cultural portanto, coletivo. Contudo, utilizo-me de outra variante: entrevistado, no decorrer do artigo.

⁷ Este foi advogado de meu avô paterno, não o conheço pessoalmente mas o reconheço como evocador de minha meninice e dos "causos" que meu avô contava quando, por volta das eleições, ele pedia aos meus pais para darem um voto ao doutor Schenini. O primeiro contato deu-se por telefone e a primeira entrevista foi realizada em 3 de outubro de 2002, em seu escritório de advocacia. Conforme autorização impressa e assinada por ambas as partes, fui autorizada a revelar o nome do entrevistado. Talvez pelo desejo dual entrevistador-entrevistado, em darmos, ao testemunho oral, a história-narrativa, um registro do vivido.

⁸ Cabe uma diferenciação. Não refiro o termo biografia, pois este encerraria um trabalho de pesquisa muito maior, numa duração acima do narrado. Este não é o objetivo deste trabalho.

⁹ Portelli alerta para que a H.O. não seja vista como uma burocratização de dados como forma de perder-se as relações de vida que a permeia. Trabalha com os conceitos: verdade (várias, como possibilidades, inatingível); indivíduo (H.O. como arte do), memória (individualidade-passado), diferença (respeito a subjetividade da testemunha e as diferenças de concepções historiográficas), ouvinte (reconhecer que existem outras narrativas que afloram além do desejado), poder dual (de quem narra e de quem interpreta a narrativa) restituição (como forma de resistência a memória do passado)

do lugar da história oral, afirma: "A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação" (1998, p. 44). Acredito que a história oral é mais para ser vivida do que para ser definida. Desta forma, amarro o desejo, talvez pelo sentimento de "guardião do prédio", às memórias do entrevistado, que empresta seu testemunho de vida, à produção discursiva.

Uma empreitada que por vezes inquieta-me no desafio incessante de operar o distanciamento do colhido e de contrapor relações, que não anulem o campo de ação construído entre entrevistador-entrevistado e que não suscitem interpretações de sentido, de análise do anunciado mas de relação entre a anunciação e a prática, ou seja, o que é que tornou possível dizer isso e não outra coisa que teria sido até possível dizer?

Como transpor a narrativa oral para a escrita? Como recortar o coletado sem estabelecer junto alguns aprioris que podem dar a produção escrita um tom da descoberta em detrimento de uma verdade pré-concebida como verificação? Como a memória do entrevistado costura o seu discurso à realidade referida? Como a tradição oral interfere na lembrança e no esquecimento de quem rememora sua história de vida? Será o prédio, o casarão, um dispositivo de resistência à memória identitária da comunidade escolar e local? Indagações que não serão aqui aprofundadas, tarefa árdua a investigação de mestrado, mas que me faz refletir sobre a (des)construção histórica que segundo Foucault:

"(...) será efetiva na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos: dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. (...); ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar (...). É que o saber não é feito para compreender, é feito para contar." (1999, p. 27)

Acredito que este estranhamento constante é o que faz germinar a possibilidade de olhar o trabalho da memória como um caleidoscópio não só pela constante matização de suas formas e cores como também pelo inusitado, pelo olhar que nunca se repete, mas sempre surpreende a vontade de poder reencontrá-lo. A memória atua assim, e entre, lembranças e esquecimentos, a história oral proporciona ao entrevistado, evocar pensamentos e reminiscências do qual é depositário.

Enquanto pesquisadora, tento romper o viés unilateral, gerado pelas forças do saber imediato que sorrateiramente, aprisionam a narrativa a um apriori e justificam a análise histórica como consequência de um fenômeno empírico ou ideológico. Acredito que esta postura, limita o olhar

e as possibilidades de tematizar novas evidências dialogando com novas narrativas. Mesmo considerando que estas narrativas apenas reforcem um conhecimento já desvelado nas antigas investigações, o desejo de continuar ainda move minha ação e a certeza da renovação está inclusa em mim. Afinal, "os instantes são distintos porque são fecundos" (1999, p. 108).¹⁰

Memória é sempre tempo presente, mesmo contida na singularidade de quem relembra é sempre memória coletiva por que esta vai ser reportada ao grupo social que a acolheu naquele momento temporalizado pelos vieses: da tradição oral quando a narrativa mnemônica do ator social que rememora está voltada às gerações que buscam uma escuta/discurso do espaço/tempo vivido; memória-narrativa¹¹ quando busca uma lembrança a partir de uma linearidade, de um quadro cronológico; indícios, evidências quando buscamos elementos evocados no presente que contextualizam a narrativa e a tornam parte da história.

Nesta perspectiva, a história oral ganhou diferentes enfoques¹², distintas interpretações, múltiplas abordagens e conviveu com períodos tão complexos quanto foram as necessidades daqueles que a ela recorriam (ou a refutavam). Se a antropologia é a ciência que originalmente a elegeu como método de investigação, as demais ciências, entre elas a psicologia, a sociologia, a literatura, a semiologia e a história, também a encararam de forma sistêmica e conduziram-na a dimensões que a qualificaram como uma fonte ao trabalho interdisciplinar.

Vivemos numa época onde as verdades estão sendo contestadas, num momento de imersão nas fontes orais onde ressurgem "conteúdos" que buscam o falar de si e do outro. A era planetária traz a necessidade de conscientização do homem no cuidado com a natureza, com o ecossistema do qual é parte integrante. Desta forma, as ciências sociais, e a história em particular, vive um movimento de valorização das reminiscências, do lembrar, da subjetividade da experiência humana, onde a oralidade é fonte primária e a história oral encontra amparo para florescer como método na mediação entre entrevistador e o entrevistado.

¹⁰ Ganguilhem; in: Bourdieu; 1999, p. 108.

¹¹ Fausto Colombo em seu livro: Os arquivos imperfeitos. Refere-se a memória-narrativa no sentido de "...ao acesso de tipo seqüencial, as construções mentais dos retóricos." (1991, p.38) dando um sentido de linearidade. É esta a concepção que adoto quanto ao termo citado. Uma ordenação da narrativa evocada pela memória.

¹² Idem. Sugiro ainda, uma leitura complementar sobre a Escola dos Annales de BURKE, Peter. S.P.: Editora UNESP;1997.

Lembranças do "Casarão": possibilidades ao trabalho da memória

Iniciamos a conversa e eu toco na minha filiação. Conversamos sobre meu avô, meu pai, personagens de minha família que ele conheceu. Relembra alguns nomes, pergunta por todos. Digo o que aconteceu com alguns que conheci e com os que convivo. Me conta que mora em Porto Alegre, mas que vem para cá - Viamão - pois aqui advoga há muitos anos, conhece muitas pessoas, tem muitas amizades. Retomo a conversa, lembrando das combinações que fiz por telefone: o objetivo das entrevistas; para que as quero; como vou utilizá-las; não vou anotar mas gravar; na próxima entrevista levo sempre a entrevista anterior digitada para que ele saiba sobre os registros e assim possa me auxiliar a ratificar ou retificar o colhido.

Convida-me a passar a outra peça da casa. Sentamos ao redor de uma mesa ampla. Retiro meu gravador. Ele levanta e me traz seu currículo vitae para que eu possa conhecê-lo melhor. Não me preocupo em analisá-lo neste momento, pego-o com atenção e pergunto se posso ficar com uma cópia. Ele responde dizendo: "*Este é para você!*" Agradeço então.¹³

Confere-me um olhar de indagação como se minha atitude não fosse a esperada. Aponta para o currículo convidando-me a lê-lo. Não o faço. Mesmo que lhe confira o espaço no evento da entrevista para que suas lembranças possam ser "passadas a limpo" não posso esquecer do lugar que ocupo e falo, não existe neutralidade em minha ação. As palavras, na relação estabelecida, são ditas e reformuladas girando no mesmo eixo do trabalho da metamemória.

Reconheço que "*os quadros sociais*", ou seja, "*a comunidade afetiva*" que liga sua história de vida à prática discursiva que tenta apresentar-me, talvez esteja expressa no currículo vitae apresentado porque o não dito neste momento pela palavra, de alguma forma, está dito no impresso que me oferece e que é evocado durante os vários momentos das entrevistas. Pierre Bourdieu no artigo "A ilusão biográfica" chama atenção do historiador que trama a narrativa sem perceber "*o postulado do sentido da existência narrada*", ou seja, na busca ingênua da coerência e da linearidade nas histórias de vida o historiador pode cair na armadilha de construir uma identidade estável ao entrevistado.

¹³ Recorte da entrevista gravada n.º 1, realizada em seu escritório de advocacia, localizado no perímetro urbano do município de Viamão em 03/10/2002.

" – A gente vê quando o senhor fala, que o senhor é uma pessoa feliz." Coloco eu¹⁴.

" – O que eu podia aspirar mais, não é? Não era de grandes aspirações mas eu acho que pelo contexto, do momento eu estava privilegiado."

" – O senhor tem razão, pela sua posição, o senhor conheceu até a Europa? "

" – É, eu fiz cursos, estudei, me formei fiz excursões, constitui família... O meu bisneto já tem oito anos. Não tenho nada que reclamar. Deus foi muito bom para mim. Foi muito generoso porque me fez seguir um rumo que me permitiu chegar... enfim até onde eu cheguei."

Estaria aqui referida uma "*ilusão biográfica*"? Se a compreendo no sentido dado por Bourdieu poderia inferir que sim. Quando justifica a trajetória vivida recorrendo à narrativa "de destino" encerra sua história de vida dentro de uma "*unidade do eu*", uma unidade coerente e totalizadora da qual o senso comum se utiliza para explicar, através do saber imediato, que a vida possui um caminho já traçado, com projetos e intenções que tem início e fim, numa única forma de compreender e talvez aceitar o tempo passado no momento narrado. Talvez esta tenha sido a resposta encontrada pelo Sr. Schenini para reforçar, buscando no anunciado, o sentido de inteligibilidade do vivido.

Pergunto se ele pode falar sobre o Casarão, se possui livros da época. Parecendo nem ouvir o que pergunto sobre o prédio, conta-me sobre sua biblioteca particular comentando sobre o livro do professor Mozart Soares¹⁵ que é um histórico da escola técnica (ETA)¹⁶. Preocupa-se muito mais em comentar sua rotina de vida presente junto à formação profissional construída – o currículo vitae novamente – do que responder ao meu interesse. Mesmo assim, não esqueço meu objetivo. Ocupando o lugar de pesquisadora, escuto o anunciado colocando minha palavra quando

¹⁴ Decidi inserir as perguntas e colocações que fiz nas entrevistas, por compreender a importância destas na produção deste ensaio como também na possibilidade de refletir posteriormente sobre as possíveis conduções e induções que realizei a partir do lugar que ocupo.

¹⁵ SOARES, Mozart Pereira. *ETA – Uma contribuição para sua história*. Porto Alegre. Editora AGE: 1997, 218 p. Professor Mozart é um dos professores eméritos da UFRGS. Possui outras publicações pela editora da universidade referida ao ensino e o positivismo no RS.

¹⁶ Escola Técnica de Agricultura -ETA. Localizada na RS 40, Viamão.

encontro amparo na anunciação do contexto sócio-histórico da época referida.

" – Mas, voltando para o ensino no casarão, o que era o patronato¹⁷?" Pergunto e ele responde. "- O patronato não era assim como um técnico, porque o técnico tinha mais..."

Interrompo e coloco: " Sabe porque eu pergunto? "

Ele parece não ouvir e continua: "...matérias de 2.º grau. Patronato começava a estudar geografia, história..."

Interrompo mais uma vez: " – Acho que ensina mais a ler e escrever, eu acho." Ele sorri e diz: " – Não, isso também não." Sorri da minha colocação.

Insisto: "- O senhor sabe que eu peguei um relatório de 1919, vamos começar por aí, tá? Neste relatório dizia que o delegado de polícia indicava os alunos! É verdadeiro isso?" Pergunto.

"- Sim porque, guri que não tinha pra onde mandar... hoje não mandam pra FEBEM, não sei o quê?"

Pergunto: " – Mas será que é a mesma coisa?" Ele responde: "- Olha, não vamos exagerar, mas era sim. Veja o Brizola. O Brizola embarcou com uma mala no trem em Carazinho e veio estudar lá no morro, no patronato agrícola, lá em cima, lá naquela escola da Agronomia..."

Pergunto surpresa: " – O Brizola foi do patronato?"

Ao ouvir novamente a gravação da entrevista reflito na possibilidade de compreender sua atitude em vários momentos dos encontros realizados. A intenção de constantemente informar sua formação nomeando outros atores sociais como parte de suas lembranças amplia a rede de relações que compõem o espaço/tempo dos lugares ocupados, pois "(...) *exprimem também a ordem, inelutável, segundo a qual se sucedem as diversas etapas de vida social.*" (Halbwachs, 1990, p. 90)

Ninguém fala daquilo que não conhece, daquilo que não ouviu antes, não viveu antes, mesmo que seja somente através de relatos de outros, o conhecimento do assunto, de estar neste lugar de depoente e não no lugar de ouvinte, legitima a prática do discurso pois não é aleatoriamente que ele acontece. O Sr. Schenini ocupa o lugar que lhe é próprio dos "vários

¹⁷ Meu interesse sobre o patronato agrícola justifica-se também pela possibilidade de realizar uma pesquisa sobre esta modalidade de ensino.

eus" que são anunciados durante as entrevistas do ponto de vista de sua existência.

Sorrindo continua narrando:

"Sim, aí eu fiz o vestibular para a PUCRS, passei fiquei 4 anos ali na PUCRS, tirei a faculdade de Filosofia, que está escrito aí (...)" – aponta para o currículo vitae que agora pego e leio, confirmando o que ouço – "(...) fiz depois licenciatura, para poder lecionar aquela matéria... depois também, viu, comecei a lecionar biologia. Biologia, botânica, lá dentro da ETA. Aí me convenci que só professor não dava (...) fiz vestibular, passei e fui cursar direito (...) também fui me aperfeiçoar em Zurich, na formação de Técnicos porque lá na Europa é que tinha este curso, depois fui nomeado Superintendente do Ensino Técnico."

A temporalidade que engloba a história de vida, foi e está em constante reflexão no ato de rememorar. Assim, o movimento não é linear. Podemos falar sobre determinado assunto e ao mesmo tempo trazer reminiscências de um outro momento vivido para completar ou quem sabe, "clarear" a memória referida. Mesmo que o ator social busque a temporalidade da memória, marcada pelo calendário, eventos profissionais ou acontecimentos familiares, o tempo da história que é múltiplo e heterogêneo traz a contradição entre o presente e o passado pois engloba " *a compreensão do agora a partir do outrora*"¹⁸

Na segunda entrevista, ao caminhar pelo pátio da escola onde está o prédio exercemos uma certa "luta pela palavra" pois, neste dia, narra sem ser perguntado, verbaliza olhando o ambiente apropriando-se do tempo e do espaço como uma forma de resgate do que deseja recordar: a casa onde morou quando casou que fica ao lado do prédio; a lembrança do grupo de professores; o desapontamento ao ver a ação do tempo na estrutura física do prédio; a recordação das aulas de ciência, do grupo das professorinhas do curso de verão e dos ex-alunos que ocupam, hoje, algum escalão no Governo de Estado.

O sorriso, a voz evocada, os gestos com as mãos e o corpo provavelmente anunciem uma justificativa pela necessidade de usar a palavra. Quando refere-se "a tapera", "faxina", "capatazia rural", "mestria" utiliza uma linguagem que lhe autoriza inserir-se na memória coletiva dos grupos sociais que matizaram e ainda matizam sua existência pois " *de uma*

¹⁸ BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* São Paulo: Cia das Letras, 1994.

maneira ou de outra, as coisas ditas dizem muito mais do que elas próprias" diz Foucault.

Palavras, frases, narrativas que refazem uma vida contida neste espaço/tempo presente mas que vêm carregadas por múltiplos significantes que hoje são vistos como tempo passado: o prédio, as árvores em seu entorno, a casa onde morou, o pátio e a estrada de chão, os pavilhões da escola...recordações dos amigos, sonhos perdidos, frustrações refeitas, vivências esquecidas ou talvez adormecidas pela contingência do presente.

Pergunto-me. A sucessão das lembranças, a seletividade da memória evocada, não se explicaria pelas relações que estabelecemos com os meios¹⁹ coletivos em nossa vida? Halbwachs sugere que "*(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios*" (1990, p. 51).

Depois de caminhar pelo pátio da escola pergunto: " - Sr. Schenini se eu lhe perguntar qual é a época que o senhor mais lembra, é de quando foi aluno ou de quando foi professor?"

" - Olha depende. Se eu me encontrar com meus antigos colegas de aula, me lembro da vida de aluno. Quando era professor me lembro destes episódios assim do Carlinhos: nunca mais seremos pobres, ou do secretário: Oh! Professor é sacerdócio, muito bonito mas não é assim..."

A necessidade de relacionar a lembrança ao grupo responde, segundo Halbwachs, a um chamado da própria comunidade afetiva a ela atrelada. Posso inferir que, quando o Sr. Schenini reconstrói a lembrança das dificuldades enfrentadas como professor, evoca consigo outros personagens, outras relações, que demonstram não só reminiscências, mas os lugares conferidos a cada sujeito em sua lembrança:

" - A questão do salário sempre foi difícil. Eu me lembro que certa vez, o Carlinhos M. que era meu colega como professor, foi para o quadro fazer as contas de quanto que nos iríamos ganhar de aumento. Naquela época tivemos um aumento bom, foi quando veio o tempo integral para os professores e aí o salário dobrava (sorri) nunca me esqueci..eu me lembro tão bem que ele virou assim para o grupo e disse: "- Caros colegas, jamais seremos pobres"..."

¹⁹ Defino meios como as comunidades da qual nos inserimos durante nossa trajetória de vida.

(sorrisos).Tal a empolgação que ele ficou de vermos que nós iríamos passar a ganhar. "Jamais seremos pobres! E depois, quando eu o encontrava brincava com ele. Que blefe que a gente levou!"

Ecléia Bosi nos mostrou, em sua pesquisa sobre memória de velhos, que a diferença dos trabalhos executados em determinada época pelo ator social que rememora "*(...) são determinantes na produção da lembranças*". O sentimento presente na rememoração refaz a lembrança, ou seja, a reminiscência evocada está carregada de vivências atuais que não estavam lá quando o evento aconteceu, por isso, não há a possibilidade de repetição, mas uma constante reaparição que ganha vida pela narrativa refeita.

A memória individual encontra no tempo presente o caráter único do qual o entrevistado se vale para narrar sua história de vida, a própria metamemória, pois esta lhe pertence como própria e particular. O "*seu tempo*" é utopicamente evocado como absoluto, mas a linguagem que utiliza revela a presença da memória coletiva que coercitivamente ainda opera nele. Halbwachs em seu livro "Memória Coletiva" procura mostrar que "*(...) quando um homem esteve no seio de um grupo, ali aprendeu a pronunciar certas palavras, numa certa ordem, pode sair do grupo e dele se distanciar. Enquanto ainda usar essa linguagem, podemos dizer que a ação do grupo se exerce sobre ele.*" (1999, p. 169)

Mesmo no pátio da escola, continua reforçando a lembrança de partilhar concomitantemente ao ofício de professor, o de ser advogado: "- Eu estava na sala da OAB, certo dia, e lá estão os quadros de todos os presidentes, aí um colega, sem perceber que eu estava ao lado, foi enumerando e falando: " - Olha ali, o Dr. Menett foi nosso presidente, morreu; Dr. Carlos R. morreu; o Dr. (...) morreu, morreram todos!" Agora, vinha eu em seguida: "- Falta o Schenini..." Aí eu disse: Não! Ainda estou aqui oh!(sorrisos)... e eu disse pra ele: pelo amor de Deus não fala nisso rapaz! Não vou ficar remoendo porque vou morrer. A coisa mais certa e isso. Mas também não vou me oferecer, né! Dá uma gargalhada ou quem sabe sorri para apaziguar a recordação que o levará à "comunidade de destino"

Será esta a lógica de pensamento que provocou esta anunciação? Como a visita ao prédio originou esta lembrança? A resposta poderia encontrar amparo na assunção do espaço de prestígio do qual ainda se vale e do lugar que sempre ocupará através do indício imagético oferecido pela

fotografia que o inclui não só como advogado mas também como parte da história de uma outra instituição, coisa que não acontece com a história do prédio. Não há registro concreto, apenas lembranças. Percebo como seria insuportável rememorar nossa história de vida, refiro-me aos momentos difíceis, as perdas, se não pudéssemos reconstruir a narrativa com o olhar do presente.

Contemplando o prédio e a casa onde morou, o Sr. Schenini sutilmente revela sua importância à memória da própria escola que zela pelo prédio.: "-Sabe vou te contar uma coisa. Quando esta Escola Canadá nasceu, eu era superintendente da área técnica então eu tentei prestar uma homenagem ao senhor Celeste Gobatto, que era técnico, enólogo, um homem que foi até, posteriormente, prefeito da cidade de Caxias do Sul. Então eu mandei uma correspondência ao secretário da educação sugerindo o seu nome para a Escola que iria ser fundada. Ele era incontestavelmente um homem ligado a área técnica" Retoma a conversa e a lembrança: "- Quer dizer, eu quis prestar uma homenagem ao Gobatto mas o secretário me enviou uma correspondência dizendo que o governo de estado iria receber uma comitiva do Canadá e que aproveitaria a ocasião para prestar uma homenagem colocando o nome da escola de Canadá. Claro que havia um interesse em "ganhar" algo...porque..."

Mesmo considerando a ficção/fantasia como parte integrante do processo que a história oral encarna nas reminiscências de quem lembra, não cabe a mim a tarefa de questioná-la por compreender que tanto os depoimentos orais como as fontes escritas são falíveis, seja pela finalidade que se propõe seja pelo conteúdo que informa. Aos poucos vou descobrindo novos eventos sobre a Escola Canadá, peculiaridades que consolidam em mim a memória social/coletiva. Ocupo agora não só o lugar da pesquisadora, mas o lugar da guardiã. Sim, na arte de colher memórias sobre esse lugar, este é um legado que também me constitui. Um legado que matiza a própria ordem discursiva que produzo ao narrar esta entrevista.

Se em vários momentos da entrevista fui mais inquisidora, insistindo na informação talvez tenha sido pelo movimento que o discurso tomou. O processo de rememorar foi instado pelas perguntas, que lhe exigiram esforço de concentração num foco, mas indócil tomava outros rumos. Esta recorrência foi uma constante e ficou mais acentuada em nosso segundo encontro quando fomos visitar o prédio:

" - 1947, 48...ai neste prédio não tinha nada mais. Tinha um funcionário que fazia a manutenção o seu Onécio. Ele

cuidava. Passava o dia ai cuidando do prédio...daí é que veio uma turma lá do moro...(sorri) uma turma como eu te disse, vieram assistir aula aqui, nesta sala (caminha até a frente da janela e aponta)...eu vinha lá de cima dar aulas de ciências..." sorri. "- Mas este ai era o Curso de Capatazes..." comento.

" - É... era o curso de mestría" informa.

Questiono: "- Qual a diferença do curso de capatazes para o de mestría?"

" - É que o curso de capatazes era um curso melhor, que depois foi transformado em técnico. Este que veio para cá era o operário agrícola, que era conhecido como mestría..." caminha mais uma vez até a frente do prédio e aponta a sala de aula e continua: "- Aqui eu dei aula para uns 40 alunos... eu vim aqui dar aulas de ciências...estava estudando..." Evoca o nome de alguns alunos e relembra sorrindo: "- Vou te dizer... daquela turminha até saiu um guri... vou dizer o nome dele... Luis Flores... era um guri danado...mais tarde eu encontrei o guri sabe aonde? Diretor do Banco do Rio Grande do Sul!"

O risco de evocar lembranças também está na carga emocional que as envolvem. É mais fácil "esquecê-las" do que conviver com a possibilidade de seu reaparecimento: "- Olha guria, eu tenho horror de pensar esta coisa assim, não há memória pra nada, tem tanta gente que estudou, trabalhou e se projetou que viveu aqui, usou este prédio..."

Segundo Halbwachs o "*sentimento do já visto*" só emergirá quando a evidência suscitar um significado, um engajamento ao evento. Reconheço que agucei as reminiscências do Sr. Schenini quando telefonei pela primeira vez, quando terminamos cada entrevista ou quando propus uma visita ao prédio. Por outro lado, também me sinto "aguçada" pela memória que tenho dos nossos encontros.

A memória vicária, aquela que nós é transmitida pelas recorrentes evocações de algo acontecido mesmo que não o tenhamos vivenciado diretamente, deve ser considerada como uma possibilidade de consolidação da memória coletiva sobre a memória individual. De tanto ouvir relatos de fatos, colher memórias e recontar o que "descubro", também sou portadora da memória vicária e atuo no reforço da memória coletiva.

O Sr. Schenini se recorda de seus filhos e de sua esposa é justificável pois é impossível dissociar esta relação com o local, pois parte de sua vida está registrada nesta localidade: "- Pensar que depois de tantos

anos, 54 anos casados e olhando para isso aqui lembro que nos caminhávamos pela estrada... Vocês vão me levar embora agora?" Pergunta-me, dando um indicativo de que a entrevista está encerrada.²⁰

Considerações Finais

Especificamente neste ensaio, onde a história oral ganhou destaque como metodologia, visualizei um ator social em sua plenitude do "poder-desejar falar", provavelmente pela empatia que nos envolveu desde o primeiro contato ou talvez pela sua idade que lhe assegura uma certa autonomia, espécie de "nada a perder" ou ainda pela oportunidade de consolidar-se enquanto sujeito de enunciação, autor de si mesmo no "princípio de agrupamentos do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência."²¹

O prédio, um espaço/tempo que adquiriu significados pelos traços do vivido, pelo percebido no momento presente face a possibilidade de desaparecimento, é a evidência que, mesmo em "ruínas", reencontra amparo para clamar pela vida, reavivada pelo testemunho oral do ator social que narra, no tempo presente, suas reminiscências para ser ouvido e do pesquisador que ouve e escreve para poder narrar. O entorno do prédio foi lembrado como espaço de consolidação familiar: da primeira casa habitada quando casou-se, do nascimento do filho mais velho, do passear em frente à estrada principal, do sentar-se embaixo das árvores junto a sua esposa e as brincadeiras com o filho...

O cidadão, que foi professor e ainda advoga, também recorre a identidade de filho, aluno, colega e pai. Reconheço em suas narrativas, elos entre o presente e o passado, a história e a memória do lugarejo, a vida e a morte de um prédio que ainda habita suas lembranças como marco de uma época em que o ensino técnico tinha um valorização pela sociedade que apostava no futuro do Rio Grande do Sul como pólo de desenvolvimento auto-sustentável em relação aos outros estados do Brasil, onde "*lecionava ciências*" ou "*recebia as professorinhas para o curso de férias*". Mesmo que o tempo vivido nunca seja repetido, a evidência material do prédio evocada por mim fez reaparecer a lembrança e possibilitou reconstruir quadros sociais de memória, ligando a memória individual à comunidade afetiva da qual pertenceu e que continuará pertencendo.

²⁰ Recorte da entrevista gravada e digitada n.º 2.

²¹ FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. p.26

Mesmo que a memória individual lhe falte, os traços do passado estão na memória coletiva consolidada e viva, sempre que encontrar algum indício ou alguém que pertenceu ao grupo reportado. Ele estava lá. Sempre haverá um ex-aluno, uma fotografia, uma redação, um poema, um livro ou mesmo um descendente seu que denunciará o seu legado. A pesquisa que faço talvez cumpra esta função, pois lhe garante o lugar de destaque. Nesta perspectiva, história de vida significa também lugares ocupados, reminiscências refeitas, memórias passadas a limpo pelo ângulo do ator social que exerce o poder de refazer sua memória com o viés do presente.

A voz que nós permeia e que ecoa no ambiente físico ocupado pelo prédio, talvez contextualize a identidade do lugarejo no qual está inserido como um prédio "velho", "desfigurado", talvez fadado a "repousar num sepulcro", talvez não. O fato é que o "casarão" ainda demonstra suspirar pela vida: através da comunidade que o guarda; nos relatos de ex-alunos; na indagação de quem aqui vem²² e solicita uma informação "pela beleza estética" ou pelo informe em sua fachada "Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre". Ora não estamos no município de Viamão? Sim. E por estar tão longe de sua matriz originária, distante no tempo, no espaço e no esquecimento dos antigos e dos atuais mantenedores²³, conserva a ilusão de vir a ser mais que uma evidência, uma "ruína", mas um evocador de lembranças, vivências, sonhos, desafetos, histórias de vida...

Operamos, em comunhão, a relação de desejo e de memórias. Compartilhamos campos de ações onde os lugares ocupados oscilaram reciprocamente na relação entre eu, a pesquisadora e o outro, o sujeito que lembra, nascendo um terceiro sujeito que talvez não exista como entidade própria, mas como cumplicidade de dois sujeitos que se autoproduzem na interação estabelecida pelos lugares ocupados.

Ambos somos inicialmente, "eu". Um "eu" que fala, age, racionaliza do lugar que ocupa na entrevista e que interage através da narrativa e na pessoa do outro como um "nós" no momento presente da entrevista matizados inicialmente, pelo evocador comum, mas distanciados

²² Refiro-me ao espaço físico com 51hectares pertencentes a Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá onde a evidência oral, o prédio, está localizado. Zona rural, localidade do Passo do Vigário, Viamão.

²³ Refiro-me ao Governo de Estado do RS do qual recebeu o prédio da Escola de Engenharia, atual UFRGS, quando o ensino técnico em nível médio foi repassado a competência estadual. Efetivamente não existe uma política pública de educação patrimonial incorporada ao currículo escolar o que demonstra uma inversão a respeito do conceito de cidadania. Preservar o patrimônio público também é uma forma de conscientizar o cuidado consigo, com o outro, e com os bens tangíveis.

pelos interesses que temos enquanto sujeitos distintos. Do mesmo modo que me constituí pesquisadora antes, durante e após as entrevistas, sei que nele também ressurgiu o sentido de estar vivo, de ter uma escuta para uma vida que se faz finalizada pelas marcas no caminho.

Se escolhi a narrativa como pano de fundo na elaboração deste ensaio é por que vivo nela e dela; na relação familiar, profissional, amorosa, acadêmica... Vivemos de contar, de narrar o presente e o passado para sonhar o futuro. Se recorri a história oral como metodologia foi pela possibilidade da interação, do diálogo, tão presente na ação educadora e tão importante nas relações sócio-culturais... com nossos pares, com o cosmos... com o que ouve, o que conta, o que pergunta, o que relembra e o que produz a narrativa.

"Viver é, portanto, alargar as fronteiras do passado, é expandir o campo da memória individual através de cruzamentos infinitos com outras memórias que vão nos agregando experiências de vida, saberes, afetividades, promessas e também desilusões. Enfim, a única coisa que podemos reter do (a) outro (a) são as suas memórias. Elas, sim, nos impregnam ao longo da vida, até o ponto em que submergem nas águas do esquecimento." (De Decca; p. 129)²⁴

Referências Bibliográficas

BASTOS, Maria Helena Câmara. História da Educação do Rio Grande do Sul – O Estado da Arte. In: *Histórias e Memórias da Educação no Rio Grande do Sul*. Seiva Publicações, 2002, p. 11-42.

BENJAMIN, Walter. Textos Escolhidos In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, p. 1-85, 1980.

BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A Profissão de Sociólogo: Preliminares epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Editora Vozes: 1999.

²⁴ DE DECCA, Edgar Salvadori. *Ensaio sobre a memória anarquista: a história como ficção coletiva*. In livro: *História Oral*, 2, 1999, p. 111-134.

_____. *A ilusão biográfica*. In Usos e Abusos da História Oral. 3. ed. São Paulo: editora FGV, 2000. p.

BURKE, Peter. *Escola dos Annales*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.) *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

COLOMBO, Fausto. *Os arquivos imperfeitos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DALPIAZ, Saionara G. Memórias de Ex-alunas: Objeto de Pesquisa para a História da Educação. Pelotas: ASPHE, 2002, 186- 192. *Anais do VIII Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Gramado; R.S., 2002.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e Cidadania. In: São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. DPH. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania/DPH*. São Paulo, 1992, p. 129-136.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 7. ed. 2001.

_____. *Arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PORTELLI, Alexandre. *História oral e questão ética*. Texto fotogerado.

SCHENINI, Paulo. *Feitiço Moreno*. Itaquí: Produção Independente, 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

SETE PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA ROUSSEAUNIANA E SUA IMPORTANCIA NA CONTEMPORANEIDADE

*Sandro de Castro Pitano*¹

Introdução

O presente estudo busca expor sete princípios da proposta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau e relacioná-los com a realidade prática do ensino atual, tendo como objetivo demonstrar que os mesmos ainda são importantes para a educação contemporânea, embora tenham sido elaborados há quase três séculos.

Importa ressaltar que os sete princípios ora abordados foram identificados durante o estudo que desenvolvo em minha pesquisa de mestrado, sob o título "Desigualdade social e educação: uma abordagem em Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire". Eles resultam de uma análise apenas sobre as duas obras de cunho efetivamente pedagógico de Rousseau, *Projeto para educação do senhor de Sante-Marie e Emílio, ou, da educação*, embora o pensamento pedagógico rousseauiano permeie toda a sua vasta obra literária. Por isso, outros princípios resultantes de leitura diversa em momento igualmente distinto, também podem ser considerados relevantes juntamente com os sete em questão. Outrossim, os comentários comparativos baseiam-se somente em observações empíricas da prática de ensino, ou seja, não foi considerada qualquer pesquisa científica sobre esta temática.

Para o desenvolvimento do trabalho, optei por um estudo direto do texto rousseauiano, utilizando a pequena bibliografia restante somente como apoio para esclarecer aspectos tidos como necessários para um melhor entendimento do mesmo. Finalmente, é interessante advertir que se trata de uma aproximação assumidamente parcial e deficiente, porém pessoal, de dois grandes momentos da história da pedagogia. O primeiro é a modernidade, marco da ruptura com o modelo autoritário representado pela monarquia e pelo papado, símbolos da idade média. E o segundo, a

¹ Mestrando em Educação pela UFPEL sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara e membro do CEIHE.

contemporaneidade ou pós-modernidade, caracterizada por uma forte ambigüidade de princípios, ao passar a idéia de ampla liberdade ao mesmo tempo em que a inibe, forçando o indivíduo a moldar seu comportamento segundo modelos impostos pelo próprio sistema.

Primeiro princípio

Respeitar a proporção entre o conteúdo trabalhado e a idade dos (as) educandos (as)

Mas é preciso ter cuidado de só lhe apresentar matérias proporcionais à sua idade e, sobretudo, exercitá-lo por muito tempo com temas em que o melhor partido se apresente claramente, tanto a fim de trazê-lo facilmente a encontrá-lo por si mesmo, como para evitar que encare os assuntos da vida como uma seqüência de problemas em que, as diversas alternativas parecendo igualmente prováveis, seria quase que indiferente optar antes por uma do que por outra, o que o levaria à indolência no raciocínio e à indiferença na conduta. (Rousseau, sd: 65)

Este princípio talvez possa ser considerado como um dos principais aspectos da proposta educativa do pensador que primeiro resolveu *tratar a criança como criança*. A relação entre a idade do (a) educando (a) e o conteúdo trabalhado é um dos grandes impasses do ensino básico na atualidade, principalmente nas séries finais do ensino fundamental². Basta tomar como exemplo as turmas de 5ª séries, onde a maioria dos (as) educandos (as) possui entre 10 e 12 anos. O que Rousseau diria sobre "ensinar" fusos horários e coordenadas geográficas para crianças que, na verdade, preferiam estar brincando despreocupadas, ao invés de serem obrigadas a "aprender" coisas tão "chatas" e, inclusive, carentes de qualquer significado aparente para o seu universo de interesses, enquanto crianças? Nota-se que é perfeitamente natural o repúdio dos (as) educandos (as) acerca de tal atividade.

² Faço referência principalmente ao ensino fundamental séries finais, devido ao fato de atuar como educador neste nível de ensino, na disciplina de Geografia, em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Segundo princípio

Despertar a curiosidade e o desejo do (a) educando (a) pelo objeto de estudo

Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda certeza um princípio fundamental de toda boa educação. (...) Se ele próprio vos fizer perguntas, respondi tanto quanto necessário para alimentar a sua curiosidade, não para satisfazê-la. (Rousseau, 1999, p. 212)

Rousseau assevera, constantemente, que a atenção é quesito indispensável para o verdadeiro aprendizado. Entretanto, *"nunca é a obrigação, é sempre o prazer ou o desejo que deve produzir essa atenção."*³ Evidentemente, este segundo princípio está profundamente atrelado ao primeiro, uma vez que, sem curiosidade, sem desejo pelo objeto não poderá haver dedicação ao ato de apreendê-lo. Por outro lado, como é possível despertar curiosidade de educandos (as) acerca de conteúdos que a eles e elas não fazem, a priori, o menor sentido?

Neste caso, o posicionamento do (a) educador (a) é decisivo para estimular a curiosidade do (a) educando (a). Caso exerça uma postura repetitiva, logo, enfadonha, dificilmente conseguirá envolver o conjunto dos sujeitos aprendentes. Porém, acredito que, trabalhando através de uma perspectiva crítica, dinâmica e desafiadora, a possibilidade de êxito quanto ao objetivo de despertar a curiosidade e envolver os (as) educandos (as) no ato de aprender será bem maior. Refletir sobre este princípio parece ser extremamente importante para educadores e educadoras da atualidade.

Terceiro princípio

Incentivar a formação autônoma do (a) educando (a)

É preciso que o amor próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo. (Rousseau, 1999, p. 329)

É incrível como a dependência dos (as) educandos (as) em relação aos (às) educadores (as) vai sendo reproduzida durante a trajetória

³ ROUSSEAU, J-J. Emílio, ou, da educação, livro III, p. 212.

escolar de seus sujeitos. De acordo com Rousseau, esta dependência, provocada muitas vezes pelos (as) próprios (as) educadores (as), pode ocorrer de forma espontânea, pois "*nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas.*"⁴ Nas séries iniciais, os (as) pequenos (as) demonstram uma enormidade de dúvidas e incertezas, naturais, obviamente, para a sua idade. Manifestam tais dúvidas e incertezas constantemente, perguntando ao (à) professor (a) desde a possibilidade de trocar de folha no caderno até o uso de caneta ou lápis para copiar um texto. Nada disso surpreenderia, não fosse essa dependência repetir-se, não raro, em momentos subsequentes dentro do contexto escolar, ou seja, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e inclusive na academia, tanto na graduação como na pós-graduação. É um reflexo da carência de autonomia provocada pelo permanente cerceamento da liberdade e da criatividade do (a) educando (a) durante sua vida estudantil. Cabe a indagação: por que a dependência raramente é rompida?

Quarto princípio

Conhecer os (as) educandos (as) em sua realidade

Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis.

Homem prudente, considerai por longo tempo a natureza, observai bem vosso aluno antes de lhe dizer a primeira palavra. (Rousseau, 1999, p. 04/92)

Cabe a mim corresponder com todos os meus cuidados e com toda a extensão das luzes que acaso possua; e pensei que, para tanto, meu primeiro objeto deveria ser o de conhecer bem os sujeitos com os quais irei lidar. (Rousseau, sd: 14)

Nestas afirmações, Rousseau parece alertar aos educadores e educadoras da atualidade o quanto é necessário atentar à enorme pluralidade de sujeitos que são partícipes do processo de ensino. Ignorar ou até mesmo hostilizar sua diversidade cultural, étnica ou religiosa, o que não raro ocorre, é violentar a vocação natural de todo o ser humano, que é "*ser mais*"⁵, ser

⁴ Idem, livro II, p. 66.

⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, p. 30.

livre. Perceber a reação dos (as) educandos (as) ao que é abordado em aula é essencial, exatamente por serem plurais também quanto ao conhecimento comum que carregam consigo para o espaço escolar. Outrossim, é sabido que trabalhar com turmas diurnas é completamente diferente de trabalhar com turmas noturnas; da mesma forma, escola particular e escola pública, comunidade rural e comunidade urbana, centro e periferia. A realidade dos (as) educandos (as), como vivem, sua concepção de mundo, todas essas particularidades, quando consideradas, permitem que o processo de construção do conhecimento se desenvolva dialogicamente pois, na escola, "*neste lugar de encontro*", de acordo com Paulo Freire, "*não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.*"⁶

Quinto princípio

Tratar a criança como criança

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. (...) Deixai que se amadureça a infância nas crianças. (Rousseau, 1999, p. 86/92)

Nada mais natural e até teoricamente óbvio, na atualidade, do que este princípio tão salientado por Rousseau. Porém, será que isto acontece quanto crianças de 6, 7, 8 anos são obrigadas a se manter sentadas umas atrás das outras para "aprender" conteúdos na escola? Nesta idade, Rousseau aconselha oferecer às crianças "*nenhum livro além do livro do mundo*"⁷, pois, segundo ele, "*a criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras.*"⁸ Certamente, cabe refletir a respeito.

⁶ Idem, p. 81.

⁷ ROUSSEAU, J-J. *Emílio*, ou, da educação, livro III, p. 205.

⁸ *Ibidem*.

Sexto princípio

Educar pela instrução prática, evitando as enfadonhas e inúteis memorizações

Vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos.

Um preceptor pensa mais em seus interesses do que nos de seu aluno (...) Amontoa, sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória. Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora.

Lembraí sempre que o espírito de minha educação não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro idéias que não sejam claras e justas. (Rousseau, 1999, p. 101/199/211)

Durante a infância de Emílio, Rousseau, seu educador, segue o método de educação pela natureza, afastando do educando sempre que possível qualquer forma de teoria ou simbolismo em suas lições. Quando se refere ao ensino de geografia, Rousseau demonstra com extrema clareza suas convicções: *"quereis ensinar geografia a essa criança, e lhe ofereceis globos, esferas e mapas; quantas máquinas!"*, exclama indignado, para mais adiante questionar: *"Por que todas essas representações? Por que não começais por lhe mostrar o próprio objeto, para que ela saiba pelo menos do que estais falando?"*⁹ Este princípio refuta a necessidade de intermediários (símbolos), criados e introduzidos pelo (a) educador (a) para realizar a mediação entre sujeito aprendente e objeto aprendido. Sugere que é muito mais produtiva uma relação direta entre sujeito e objeto, ratificando, assim, a concepção freireana acerca do ato de ensinar, ou seja, que *"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria construção."*¹⁰ Com efeito, o verdadeiro ato de ensinar, segundo Paulo Freire, ocorre quando os sujeitos aprendentes (educandos (as) e educadores (as)) têm como mediação a própria realidade que os (às) cerca.

⁹ ROUSSEAU, J-J. Emílio, ou, da educação, livro III, p. 206.

¹⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, p. 52.

Portanto, é somente *"a partir da situação presente, existencial, concreta"*¹¹ que se constrói conhecimento significativo.

Considerando este sexto princípio, através do qual Rousseau demonstra claramente sua concepção empirista do conhecimento e reforçado pelas afirmações de Freire, mais uma pergunta se torna inevitável: Atualmente, em nossas escolas, será que os (as) educandos (as) conseguem lembrar de metade dos conteúdos "aprendidos" no ano anterior ao que estão, já "aprendendo" outros tantos? E ainda, será possível acreditar que o ato de aprender, de produzir conhecimento se dá ao fazer os (as) educandos (as) decorar e repetir expressões que, não raro, lhes surgem vazias de significado?

Sétimo princípio

Participar conjuntamente na produção do conhecimento

Quando Emílio aprender seu ofício, quero aprendê-lo junto com ele, pois estou convencido de que só aprenderá bem o que aprendermos juntos.

Fazei deles (alunos) vossos iguais para que se tornem vossos iguais, descei até eles sem vergonha e sem escrúpulos (...) compartilhai seus erros para corrigi-los. (Rousseau, 1999, p. 259/326)

Quantos (as) educadores (as) possuem humildade e coragem para proceder de acordo com este princípio? Ora, é bem mais fácil ficar "protegido" atrás da mesa, ou abrigado pelo "posto" de professor (a) do que se envolver com alunos (as) "desinteressados (as)" (mas por que o são?).

Sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são todos, educadores e educadoras, educandos e educandas, mediatizados (as) pelo objeto de estudo. É bem mais produtivo o empenho conjunto para desvendá-lo, contornar os erros e comemorar os acertos. Como resultado dessa parceria, educadores (as) e educandos (as) tendem a formar uma relação de confiança mútua, na qual todos se tornam *"cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo."*¹²

¹¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, p. 86.

¹² Idem, p. 83.

Conclusão:

Após apresentar e comentar, brevemente, alguns princípios da pedagogia rousseauiana, cumpre reunir os principais resultados alcançados.

Inicialmente deve ser destacado o grau de atualidade que estes sete princípios demonstram ao serem relacionados com o atual contexto educativo. Cada um deles remete a uma profunda reflexão acerca daquilo que tem sido realizado no interior das salas de aula dos diferentes níveis de ensino.

Seguindo a linha de raciocínio, percebe-se que, na verdade, todos esses princípios vêm sendo, não raro, negligenciados pela prática educativa atual. Embora não seja pretensão tomá-los como "bíblia", ou cartilha pedagógica, reconhecendo sua importância, imediatamente se busca identificar a aplicação dos mesmos, observando que raramente isto ocorre. Inquieta também refletir acerca da relação teórico-prática dos discursos pedagógicos de ontem (Rousseau, na modernidade) e de hoje, (aqui representado por Paulo Freire e conhecido por contemporaneidade ou pós-modernidade). Suspeito que, no primeiro, as propostas realmente libertadoras e apologistas da razão autônoma de Rousseau, conflitantes com o núcleo central da ideologia iluminista, não teriam se efetivado devido a diversos fatores, entre os quais, o momento em que tais idéias nasceram, de transição, além de serem expressas por uma voz minoritária. No segundo momento, embora igualmente tenha havido pensadores radicalmente defensores de uma educação análoga àquela proposta por Rousseau, como é o caso de Paulo Freire, muito ainda falta para a prática educativa refletir, de fato, concepções próximas às que foram expostas no presente trabalho. Dessa forma, cabe agora uma última indagação: Será que o hiato entre as teorias propostas e sua efetivação prática não é um pressuposto para garantir a reprodução do sistema neoliberal?

Finalizando, acredito que este trabalho possa contribuir para demonstrar o quanto é necessário, ainda hoje, que todos aqueles que, como eu, lutam por uma educação qualificada, agradável e menos alienadora, percorram os caminhos apontados por Rousseau, há mais de 250 anos.

Referências Bibliográficas

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*. Trad. Dorotheé de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, sd.

_____. *Emílio, ou, da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UMA PREOCUPAÇÃO ANTIGA: OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Sebastião Peres¹

Do nacionalismo à *compreensão* internacional

Se considerarmos que a escola tem a capacidade de legitimar aqueles conhecimentos com os quais trabalha, não podemos deixar de considerar, também, que os livros didáticos conferem a esses conhecimentos uma legitimidade que é anterior, ainda, àquela conferida pela escola. E se considerarmos que as editoras de livros didáticos anteciparam-se ao Estado, em muitos lugares, no estabelecimento de currículos nacionais (cf., p. ex., Apple, 1994, p. 63), isso parece indicar que os conhecimentos trabalhados pela escola são aqueles legitimados pelos livros didáticos.

Não que a escola – e para além dela a sociedade – tenha, ao longo do tempo, assumido uma atitude sempre passiva ante tais artefatos. Christian Amalvi (1988) nos informa que polêmicas envolvendo livros didáticos são coisa antiga, ao menos na França, remontando pelo menos à segunda metade do século XIX. E envolvendo não apenas livros didáticos de História – de longe os mais questionados e questionáveis. Comentando uma destas polêmicas na França, no início do século XX, esse autor afirma que é "em grande parte, mas não exclusivamente" (Ibidem: 32) em torno dos manuais de História que se estabelece esse conflito. E, não sem ironia, exemplifica:

Certamente os manuais de Matemática não se prestam à polêmica: na escola do diabo como na do Bom Deus dois e dois são sempre quatro. Nosso participio passado concordando em princípio com todas as convicções políticas e religiosas, os livros de Gramática deveriam estar ausentes deste estudo; entretanto, os exemplos empregados pelos pedagogos francamente laicos não são apreciados pelos católicos: os de Aspremont-em-Aim criticam a Gramática Decolly-Pagnoz-Serout (curso médio) por tirar, a maior parte

¹ Doutor em Educação. Professor do Departamento de História e Antropologia do Instituto de Ciências Humanas – UFPel.

das vezes, seus exemplos de Michelet, "um dos maiores mentirosos da História" (Ibidem: 32).

Essa propensão a despertar polêmica decorre do fato de que:

Os manuais escolares não são apenas ferramentas pedagógicas: eles são também os produtos de grupos sociais que procuram, através deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas (Choppin, 1993, p. 5).

O livro didático de História, principalmente, condensa, fixa e distribui, via escola, um discurso unificador e organizador da realidade. Um discurso que é historiográfico, mas é, também, político. Por conta disso, esses livros "têm muitas caras" (Siller, 1992, p. 11):

Eles são tributários da evolução das disciplinas acadêmicas (pesquisa histórica ou educativa), da influência dos governos e dos grupos de pressão (promoção de valores ditos nacionais), do engajamento dos autores (sensibilidade ideológica, eficácia didática e pedagógica) e às vezes, freqüentemente mesmo, das editoras (mercado e imagem de marca). Eles ficam submissos às exigências de programas estabelecidos por diferentes autoridades (Ibidem: 11).

Ainda conforme Javier Pérez Siller, os livros didáticos não se restringem a cumprir seu papel mais evidente, que seria o de "transmitir à juventude a memória histórica, baseada sobre um passado nacional ou mundial" (Ibidem: 11). Na medida em que se constituem em "veículos da História oficial, eles tendem também a justificar o presente" (Ibidem: 11). Essa justificação do presente muitas vezes é levada ao extremo da justificação de políticas governamentais, notadamente em contextos autoritários ou totalitários.

Mesmo não sendo esse o caso, o caráter oficial dos livros didáticos teria levado a que hoje, de acordo com Alain Choppin, esse livros experimentem a condição de "um produto nacional, da mesma qualidade que a moeda ou os selos postais" (Choppin, 1993, p. 5). Esse caráter nacional dos livros didáticos leva a um isolamento, a um fechamento nos limites da fronteira do país, de tal modo que na sua elaboração "raramente se leva em conta os trabalhos realizados sobre a mesma matéria nos países vizinhos" (Ibidem: 5). Pode-se argumentar que no caso dos manuais de História, como boa parte dos programas dessa matéria contemplam a História nacional, esse intercâmbio com países vizinhos resultaria numa tarefa complicada. E embora os livros didáticos venham sendo, há tempos,

objeto de análises diversas², não é comum encontrar neles reflexões acerca da História nacional ensinada em relação aos países vizinhos e vice-versa.

A preocupação com a necessidade de se conhecer a História dos países vizinhos não é produto da intensificação do processo de globalização no final do século XX, mas já vem sendo fomentada pelo menos desde os primeiros anos do pós-guerra. Em 1950 a UNESCO publicava, em Paris, um trabalho intitulado *A reforma dos manuais escolares e do material de ensino - como colocá-los ao serviço da compreensão internacional*³.

Guy de Hollanda, num trabalho pioneiro no Brasil sobre 'programas e compêndios de História', já alertava que:

Com a hipertrofia do nacionalismo, a partir da segunda metade do século passado [séc. XIX], o ensino da História – na escola primária sobretudo – tem servido para alimentar atitudes que ensejam a incompreensão internacional (Hollanda, 1957, p. 202).

O autor é suficientemente realista para admitir que esta incompreensão "não desaparecerá graças a uma mera revisão dos livros didáticos, que contém estereótipos desfavoráveis a esta ou àquela nação" (Ibidem: 202). Entretanto, também não era tão pessimista a ponto de negar à escola qualquer eficácia na diminuição das tensões entre os povos:

Mas, é negável que as tensões internacionais, nas quais a opinião pública desempenha um papel considerável, perderiam, em parte, a sua virulência, se os povos e seus dirigentes fossem educados numa escola isenta de estereótipos nacionais ou étnicos, que geram ou contribuem para afiançar atitudes de ressentimento, desprezo, ou mesmo ódio a outros países, grupos étnicos, religiões, tipos de governo e organização social, etc. (Ibidem: 202).

² Veja-se, por exemplo: FRACALANZA, Hilário & SANTORO, Maria Isabel. *Que sabemos sobre livro didático* – catálogo analítico. Campinas: Unicamp, 1989. Resultado do desenvolvimento, em 1987 e 1988, do Projeto Livro Didático, financiado pelo INEP, o catálogo relaciona 426 trabalhos (livros, dissertações, teses, artigos em revistas científicas, trabalhos apresentados em eventos, pesquisas, etc.) que tinham "o livro didático brasileiro como objeto de estudo ou a ele fizessem referência" (p. 13). 55 desses trabalhos (13%) foram classificados na área de Estudos Sociais. Do total de trabalhos (426), realizados desde a década de 30, 72% são da década de 80; na área de Estudos Sociais, 83% dos trabalhos são da década de 80.

³ UNESCO. *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Comment les mettre au service de la compréhension internationale*. Paris, 1950 (cf. Hollanda, 1957, p. 203).

O reconhecimento de que o ensino de História poderia contribuir para a convivência pacífica entre os países – ou, ao contrário, fomentar rivalidades –, também não era apenas mais um sintoma dos traumas produzidos pela Segunda Guerra Mundial. A guerra certamente contribuiu para colocar na agenda dos governos através do mundo uma preocupação que já se manifestava há mais tempo.

Guy de Hollanda atribui relevância ao ideário da Escola Nova no encaminhamento dos questionamentos ao nacionalismo presente na História ensinada, o que já acontecia quando da vigência da Comissão de Cooperação Intelectual da Sociedade das Nações⁴, antecessora da UNESCO.

É curioso que, mais de meio século antes do Tratado de Assunção, assinado em 1991 e que criou o Mercosul, o governo do Brasil tenha firmado com os governos da Argentina e do México, em 1933, convênios que tratavam da revisão de textos de ensino de História e Geografia (cf. *Ibidem*: 203). Conforme Hollanda, era o seguinte o preâmbulo do convênio firmado com a Argentina em 10 de outubro de 1933, cujo teor reproduziu-se no convênio assinado com o México:

"A República dos Estados Unidos do Brasil e a República Argentina, animadas do desejo de ainda mais estreitar as relações de amizade que as unem, convencidas de que essa amizade mais se consolidará pelo perfeito conhecimento que tenham as novas gerações, tanto da Geografia como da História de suas respectivas pátrias, expurgados os textos de ensino daqueles tópicos que recordam paixões de épocas pretéritas, quando ainda não se haviam perfeitamente consolidado os alicerces de suas nacionalidades, fiéis ao voto emitido pelo X Congresso de História Nacional, reunido em Montevidéu no ano de 1928, aproveitando o feliz ensejo que lhes oferece a presença no Brasil do Excelentíssimo Senhor General Agustín P. Justo, Presidente da Nação Argentina, resolveram celebrar um Convênio para a revisão dos textos de ensino de História e Geografia" (*Ibidem*: 203-204).

A rigor, o preâmbulo do convênio parece ter sido mais extenso que o conjunto dos seus artigos. Destes, o que mais diretamente interessa referir aqui é o primeiro:

⁴ A Sociedade das Nações foi criada pelo Tratado de Versalhes (1919) e teve sede em Genebra entre 1920 e 1946.

"O Governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Argentina farão proceder a uma revisão dos textos adotados para o ensino da História nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a aversão a qualquer povo americano" (*Ibidem*: 204).

É interessante observar que esse convênio foi assinado por governos presididos por presidentes vinculados a processos de ruptura institucional nos seus respectivos países. Getúlio Vargas governava o Brasil na condição de Presidente do Governo Provisório instituído depois da Revolução de 1930, liderada por ele; em 1937 instituiria a ditadura do Estado Novo, de caráter semifascista, que perduraria até 1945. O general Agustín Pedro Justo era um presidente eleito, mas em 1930 havia conspirado, juntamente com o general José Félix Uriburu, contra o governo constitucional de Hipólito Yrigoyen. Num golpe militar, em 6 de setembro de 1930, Uriburu – simpatizante do fascismo italiano – assumiu o poder. Desencadeou violenta perseguição contra seus opositores. Agustín Justo, apoiado por boa parte do exército e pelos setores civis da 'revolução', forçou Uriburu a convocar eleições e a proscrever a candidatura do provável vencedor do pleito. Eleito dessa forma, assumiu a presidência em fevereiro de 1932. Preocupado em manter a 'ordem constitucional' utilizou a fraude eleitoral generalizada ao longo do seu governo, elegendo dessa forma o seu sucessor, em 1937⁵.

Entretanto, mais interessante que a trajetória política dos dois presidentes, cujos governos preocupavam-se em desenvolver a cordialidade entre seus povos via ensino escolar de História, é o fato de que, naquele momento, no Brasil – país que tomou a iniciativa de propor o convênio –, era forte a presença de intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova. Francisco Campos havia sido o primeiro ocupante do recém criado cargo de ministro da Educação e Saúde Pública, entre dezembro de 1930 e setembro de 1932 e embora não fosse exatamente um escolanovista, era esse o caráter de uma reforma do ensino que ele vinha de realizar, no final dos anos 20, em Minas Gerais. Lourenço Filho era um renomado escolanovista em franca atividade nessa época e logo adiante, no Estado Novo, será o responsável pela organização do INEP. E, obviamente, não se pode

⁵ É interessante que, como informa Selva Guimarães Fonseca (1993), tenha sido o presidente brasileiro Emílio G. Médici a decretar, em 1969, a edição da Convenção sobre Ensino de História estabelecida nesses convênios dos anos 30.

esquecer que 1932 foi o ano que ficou marcado, no que tange à Educação, pela publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ainda que os anos 30 tenham se caracterizado como um período de enfrentamento entre os educadores *liberais* e os *católicos* - e escolanovistas perfilavam-se num e noutro lado -, é inegável a influência dos primeiros junto aos governos de Getúlio Vargas. Isso parece referendar, para o caso brasileiro, a observação de Guy de Hollanda acerca da contribuição do movimento da Escola Nova para a sensibilização quanto à necessidade de revisão internacional dos manuais escolares.

De acordo com Guy de Hollanda, apenas em relação à História houve algum avanço no sentido de efetivar o convênio com a Argentina, com a publicação, no Brasil e na Argentina, de obras traduzidas de autores argentinos e brasileiros, respectivamente. A comissão brasileira encarregada da execução do convênio, entretanto, chegou a elaborar normas para o ensino de História e Geografia: eram seis critérios (generalidade, cordialidade, solidariedade, idealismo, americanidade e veracidade) para o ensino de História e apenas um para o ensino de Geografia (Cf. Hollanda: 206-207). O critério 'cordialidade', por exemplo, estabelecia que "os compêndios de História não podem conter comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros" (Ibidem: 206). O critério 'idealismo' determinava que "os compêndios de História pátria salientarão as tradições de desinteresse e idealismo da nossa política exterior, e a coerência dos seus sentimentos de conciliação e cordialidade" (Ibidem: 206). Certamente seria bem mais fácil, tanto naquela época quanto hoje, convencer os próprios brasileiros do que nossos vizinhos - qualquer um deles - sobre o idealismo, desinteresse, conciliação e cordialidade da política exterior do Brasil. E o próprio Hollanda alertava que:

No caso das nações do Rio da Prata, um problema delicado surge quando se trata da escolha de manuais de História que façam parte de coleções como as acima citadas. Com efeito, o relato de certos episódios da política exterior, que interessa não apenas àqueles dois países, porém aos demais dessa região, pode ser do desagrado da opinião pública e mesmo do seu governo. Daí a necessidade de convênios multilaterais em tais eventualidades (Ibidem: 206).

Aliás, o convênio firmado com a Argentina e logo em seguida com o México era aberto à adesão de qualquer país americano. E a preocupação de Hollanda com a região do Prata fazia - e ainda faz - sentido. O processo de definição das fronteiras atuais entre os quatro países foi muito traumático. Durante séculos, ao longo do período colonial e até

próximo ao final do século XIX, a belicosidade foi a característica das relações entre o Brasil e seus vizinhos da bacia do Prata. Pode-se, então, imaginar os problemas a serem enfrentados quando se trata de estabelecer bases comuns para o ensino das Histórias nacionais desses países, hoje empenhados em consolidar o Mercado Comum do Sul - Mercosul.

Daí a preocupação antiga manifestada quanto à adequação, nos livros didáticos, da História de cada país em relação à História de seus vizinhos. Afinal:

Instrumento oficial de uma memória coletiva, um manual de História é a expressão de valores que permitem a uma comunidade justificar sua própria coesão. Não se trata, então, de escrever uma "História equilibrada" - se uma tal expressão tem sentido - mas de expor os elementos que podem contribuir à formação de uma identidade nacional aceitável e aceita enquanto tal (Harwich, 1992, p. 58-59).

Isso justificaria algum controle sobre esses materiais, e esse controle manifesta-se sempre que se pretenda pensar em algum nível de *regionalidade* que incorpore diversos países, seja no Mercosul, seja em outras partes da América:

Sem chegar a impor a elaboração de um texto único, os organismos ministeriais colombianos, panamenhos, venezuelanos ou equatorianos exercem, todavia, um controle - mais ou menos estrito conforme o caso - sobre os critérios aos quais devem submeter-se os autores desses manuais (Ibidem: 59).

Como se pode depreender, é bastante generalizado o entendimento de que devem existir critérios aos quais os autores de livros didáticos devem obedecer quando da elaboração de suas obras. Notadamente quando se trata de que seus livros apresentem uma *memória nacional* que não conflite com as *memórias nacionais* vizinhas.

Antigas lições sobre o heroísmo e a 'vitória justa'

Num caso como o do Mercosul, como superar *memórias nacionais* tão marcadas por eventos comuns tão traumáticos como é o caso das guerras diversas entre os países do Prata? A tragédia da Guerra da Tríplice Aliança, por exemplo, foi tão central na construção do *nacionalismo* paraguaio quanto a vitória, nessa mesma guerra, foi central na

construção do *nacionalismo* brasileiro. E nessa guerra envolveram-se, justamente, os quatro países que deram origem ao Mercado Comum do Sul. E durante muito tempo as escolas dedicaram bom espaço a *rememorar* a perfídia de uns e o heroísmo de outros durante essa guerra – que não foi a única a envolver esses países. A imagem que dos vizinhos era passada nessas ‘antigas lições’ não contribuía, certamente, para criar um ambiente de cordialidade entre os *nacionais* dos vários países.

No Brasil, por exemplo, num interessante livro didático do final dos anos 20 do século passado, *História da Minha Terra*⁶, uma das lições era sobre a Guerra na Cisplatina. Depois de explicar que o território do Uruguai já fizera parte do Brasil e que D. Pedro aceitara a independência daquele país depois de uma revolta dos ‘gaúchos castelhanos’, o autor concluía:

Ficou, pois, a província Cisplatina independente com o nome de República Oriental do Uruguai. Foi melhor assim, porque aquela gente falava outra língua e nunca se ligaria com os brasileiros.

Atualmente em todo o Brasil se fala a mesma língua, a língua portuguesa, a língua do grande poeta Camões (Goulart, 1929, p. 53).

Não que para Salis Goulart apenas a ‘gente que falava outra língua’ fosse perigosa. Numa lição sobre ‘Os gaúchos’, ele afirmava que “na guerra de 35, os gaúchos rio-grandenses lutaram pela defesa de sua liberdade que estava sendo espezinhada pelos portugueses” (Ibidem: 56), insistindo que “no íntimo, o rio-grandense não queria separar-se da terra brasileira. Foi levado a isso pelos portugueses, que o queriam perseguir” (Ibidem: 56). O fato de que em 1835, início da *Guerra dos Farrapos*, o Brasil já estava independente de Portugal há mais de dez anos, e de que nem ao menos D. Pedro I estava mais no trono, não foi levado em conta pelo autor da obra didática. Mas esse era o *espírito* da História apresentada no livro: uma *brasilidade* que se afirmava no uso de uma língua comum frente ‘àquela gente que falava outra língua’, e que também se afirmava frente a quem falava a mesma língua, mas que ameaçava a liberdade dos gaúchos, e que só podiam ser portugueses, nunca outros brasileiros.

Sobre a *Guerra do Paraguai*, o livro de Salis Goulart apresenta um conjunto de 13 lições, na maioria ‘casos’, e 8 gravuras de heróis e

⁶ GOULART, Jorge Salis. *História da Minha Terra*. 2ed. Pelotas: Globo, 1929. Esse livro foi premiado pela Associação Brasileira de Educação, em 1928. O parecer da comissão da A.B.E. que o avaliou afirmava que, na forma como o livro está apresentado, “sente-se conhecimento do nível mental da criança” (p. 4).

batalhas. Essas “lindas e engraçadas Histórias” (Ibidem: 57) afirmam sempre a esperteza, a coragem e o patriotismo dos soldados brasileiros, e a ‘superioridade’ dos seus comandantes, enquanto os *inimigos* são retratados como “um paraguaio engraçado” (Ibidem: 57), ou “como mulher assustada que levanta as saias” (Ibidem: 57), ou como “diabo” (Ibidem: 57 e 58). Quando, em Estero Bellaco, os paraguaios ficaram um dia em silêncio, os brasileiros desconfiaram do inimigo:

É que estava preparando alguma coisa ruim contra nós, como gato que se esconde para dar o tapa. De repente os nossos soldados ouviram o desaforo dos paraguaios, que gritavam: “Morrão os negros do Brasil!” (Ibidem: 59).

A esses ‘inimigos traiçoeiros’ opunha-se a coragem dos brasileiros:

os brasileiros foram muito valentes no Paraguai. Na batalha de Tuiuti cada brasileiro brigou com 20 paraguaios. O Conde de Porto Alegre brigou como um herói. Caiu duas vezes do cavalo, porque dois cavalos seus foram mortos. O Conde se apresentava na batalha muito bonito, com fardamento vistoso de bordados.

O inimigo via logo que era um general e fazia fogo e fogo contra ele. E parecia que Deus o protegia, porque debaixo de uma chuva de balas não morria. Parece que as balas não queriam matar esse herói brasileiro. Só as abas de sua farda tiveram 47 furos de bala e ele nada sofreu (Ibidem: 60).

Esse *favorecimento divino* aos heróis brasileiros tinha explicação: “A justiça da causa do Brasil fazia que Deus nos guiasse” (Ibidem: 66). A guerra era, de certa forma, manifestação da justiça divina, pois “Solano Lopez era muito mau. Mandava matar muita gente, até pessoas de sua família” (Ibidem: 69). E “o Brasil venceu porque os brasileiros amam muito a sua querida bandeira” (Ibidem: 69). Mas até culminar com a vitória brasileira, esse enfrentamento entre o bem (nós) e o mal (os paraguaios), entre corajosos e covardes, entre heróis e assassinos, constituiu-se numa sucessão de quadros gloriosos para os brasileiros e dantescos para os paraguaios. A guerra podia até ser linda para quem estava ‘do lado certo’:

Quem estivesse vendo de longe a batalha, assistiria a um espetáculo muito bonito. O barulho de 600 canhões multiplicado por 600 ecos parecia o retumbo de muitos trovões.

Cruzou os ares um foguete de lágrimas verdes. E quando esse foguete apareceu verde, no ar, todos gritaram: “Passou a

esquadra. Viva o Brasil! Viva o Brasil!" O último reduto cedeu à ponta das baionetas dos soldados brasileiros. As bandas de música tocavam o Hino Nacional (Ibidem: 65-66).

Esse magnífico quadro, no entanto, não deve fazer esquecer que "a luta fora horrível" (Ibidem: 66) e "Humaitá não cairia se não fosse a coragem dos brasileiros" (Ibidem: 66). A 'causa' dos brasileiros era justa, e, por isso, Deus estava ao lado deles; então, até uma batalha 'horrível' se resolvia num quadro fantástico, lírico mesmo. Para os inimigos, o quadro final de uma batalha era terrível, verdadeira visão do inferno:

Coisa tristíssima foi a que aconteceu depois de terminada a batalha de Tuiuti, a maior da América do Sul. Nessa batalha o general Osório parecia o anjo da vitória. Quando ele surgia a cavalo era como a vitória que passava. Morreu muita gente. Morreram 7000 paraguaios dos 28.000 homens que tinham.

Empilharam todos os mortos e puseram fogo nesse montão de cadáveres. Devido às contorções produzidas pelo incêndio, os cadáveres se encolhiam, se espichavam, um levantava o braço, outro esticava uma perna, outro ainda esbugalhava os olhos e parecia que os mortos dançavam no meio do fogo. Era a dança dos mortos (Ibidem: 66).

De um ponto de vista atual, a inadequação pedagógica de textos como estes resulta evidente. No entanto, 'aprender' História na época em que livros como estes estavam em uso significava memorizar datas, eventos, nomes de lugares e pessoas, etc. E para esse fim, quanto mais fantástica e impactante fosse a 'historieta', melhor seria o efeito. Esses 'casos', portanto, constituíam-se em eficiente estratégia de memorização. Além disso, como bem observou Circe Bittencourt a respeito da leitura dos livros didáticos no século XIX e primeiras décadas do século XX, "a sociedade da época comunicava-se fundamentalmente pela oralidade... [e] o livro didático teve que se submeter a tais imposições culturais" (Bittencourt, 1996, p. 94). Não por outra razão o conjunto de 'Histórias da Guerra do Paraguai' encerra-se com uma 'lição de revisão', em que o Vovô, que contara às crianças as Histórias da guerra, questiona:

- Agora, meus netinhos, quero ver se vocês se lembram de algumas batalhas do Paraguai e de generais brasileiros que serviram nessa guerra. Que nome tinha aquela batalha da História do homem do casacão?

- Passo da Pátria.

(...)

- Como se chamava aquele valente negro, marinheiro, que defendeu a nossa bandeira na batalha do Riachuelo?

- Marcílio Dias.

- Em que lugar e ano morreu Solano López?

- Em Cerro Corá, a 1º de março de 1870 (Goulart, 1929, p. 69-70).

O que se buscava era vincular todos os indivíduos a uma memória comum, que lhes desse o sentimento de pertença a um mesmo povo, a uma mesma nação. Participar dessa memória comum implicava em reconhecer aqueles personagens que haviam demonstrado, com seus atos heróicos, os altos valores da nacionalidade; conhecer as circunstâncias em que esses personagens haviam manifestado seu patriotismo, seu desapego à própria vida em prol do 'bem maior', o bem da 'nação'. Essa nação que estava sob constante ameaça de perigosos estrangeiros. Por isso, depois de contar tantas coisas 'interessantes' sobre a guerra contra o Paraguai, o Vovô era questionado pelos seus netinhos:

- Não tivemos outras guerras com os estrangeiros, Vovô?

- Sim, também guerreamos o bandido João Manuel Rosas, da Argentina, que vencemos na batalha de Monte Caseros, a 3 de fevereiro de 1852. Também vencemos o presidente do Uruguai, de nome Oribe, que era muito mau e companheiro de Rosas (Ibidem: 69).

As guerras assumiam, dessa forma, um papel central na construção do sentido de nacionalidade. E a 'superioridade' da nação a que se pertencia era determinada pela *justiça* das causas pelas quais o país entrara em guerra com os outros e pela grandeza dos líderes nacionais; e a 'inferioridade moral' desses outros era definida pelo caráter *criminoso* dos seus governantes. As guerras, aliás, eram sempre responsáveis desses seus governantes e, apesar de terem sido os inimigos, os povos estrangeiros não eram diretamente responsáveis pela crueldade e violência dos conflitos. Eram, antes, vítimas do caráter de seus governantes e sobre esses povos recaía o sofrimento e o castigo provocado por seus líderes ao atacar as nações vizinhas. No caso da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, essa idéia perdurou por muito tempo, sendo que no Brasil do início do século XX podia-se aprender que:

Com a morte de Solano Lopez, a 1º de março de 1870, terminou essa guerra entre povos que não se odiavam, e que

apenas tinham sido vitimados pela ambição desmedida de um déspota alucinado (Netto & Bilac, 1917, p. 265).

Bem mais tarde, no início da década de 70, ainda se podia 'aprender' que a 'Guerra do Paraguai' "foi provocada pelo ditador do Paraguai, Francisco Solano López" (Bopp & Cabral, 1970, p. 263) e que "a principal causa dessa guerra inglória foi o desejo de Solano López tornar-se o dirigente supremo de toda a América do Sul" (Ibidem: 263). Mas também aqui, apesar do realce que se dava e esse enfrentamento entre os dois países, procurava-se resguardar um sentimento de concórdia entre os vizinhos:

Após cinco anos de duração findou a guerra da qual só restou pobreza e dificuldades para os dois povos. Há quem diga, mesmo, que o Paraguai até hoje ainda sofre os resultados desastrosos dessa guerra.

Apesar dessa luta inglória o Brasil é hoje um grande amigo do Paraguai. Nada restou do ódio passageiro do passado.

Há pouco tempo foi inaugurada uma ponte ligando a fronteira desses dois países.

Nós, brasileiros, podemos nos orgulhar de ser um povo amante da paz e que gosta de manter amizade com todos os países do mundo (Ibidem: 264).

De parte dos brasileiros, portanto, há sempre uma insistência no caráter pacífico do seu povo, levado à guerra por maus estrangeiros, mas que faz a guerra com pesar, sem ódio, e por isso revela grandes heróis. É a 'confirmação', pela História, dos versos do Hino Nacional brasileiro que afirmam que *se ergues da justiça a clava forte, verás que um filho teu não foge à luta!* E os que ousam desafiar esse país, como fez o Paraguai, sofrem catastróficas derrotas, das quais dificilmente se recuperam. Lições de História desse teor foram ensinadas a várias gerações de brasileiros.

Concluindo

Embora já há muito tempo se tenha manifestado uma preocupação quanto às implicações do ensino de História nos países que hoje integram o Mercosul, a verdade é que nunca se chegou a implementar, efetivamente, medidas no sentido de compatibilizar esse ensino com um sentimento de aproximação e integração entre esses povos vizinhos.

A dificuldade maior sempre decorreu da utilização social e política do ensino das Histórias nacionais com o intuito de estimular, nas suas populações, sentimentos de pertença e lealdade às suas respectivas nações. Em outras palavras, produzir e afirmar identidades nacionais. Tratou-se sempre de construir uma identificação em torno de uma memória histórica comum aos cidadãos de cada país. Ocorre que essa memória histórica realçava os grandes feitos realizados e as grandes provações passadas pela nação no passado. E esses grandes feitos eram, muitas vezes, realizados contra e em prejuízo dos vizinhos, bem como as grandes provações eram provocadas, a maioria das vezes, por esses mesmos vizinhos. E ao reforçar essas memórias históricas, o ensino de História terminava por estimular rivalidades e desconfianças em relação 'aos do outro lado da fronteira'. Outro aspecto do uso político da História é que tornava possível aos governos transferirem 'ao inimigo estrangeiro' a responsabilidade por certas situações decorrentes de seus próprios atos ou omissões – prática, aliás, comum a governos de todas as tendências.

Se no passado a rememoração, através das lições de História, levava ao culto de chefes e comandantes militares – o que implicava num certo culto ao militarismo –, as revisões que sofreu a nossa 'História comum' levaram à visão das batalhas não mais como momentos de manifestação do heroísmo de alguns 'iluminados', mas de massacres entre iguais. E os sujeitos individuais, os próceres, os generais, barões, marqueses e duques cederam lugar ao homem *comum*: o povo paraguaio resistindo e sendo massacrado, os escravos e os pobres brasileiros sendo incorporados à força como 'Voluntários da Pátria'.

Não se pode deixar de considerar, ainda, que os livros didáticos de História mais recentes têm apresentado mudanças de forma e conteúdo não apenas em função das injunções políticas a que estão sujeitas hoje as nossas sociedades, ou aos interesses comerciais das editoras, que procuram oferecer um *produto* esteticamente mais atraente aos *consumidores* (para não falar da necessidade de adequação aos critérios de programas como o PNLD), ou mesmo à incorporação de avanços do conhecimento no campo da Educação. Os autores de livros didáticos também têm procurado – seja por razões de convicção pessoal, seja por razões de mercado – *sintonizar* suas obras com as transformações pelas quais tem passado o campo historiográfico nos últimos tempos.

Essa evolução do campo historiográfico repercute profundamente na produção dos livros didáticos de História, implicando, por exemplo, na proposta de superação da linearidade cronológica que caracterizava a organização desses livros até recentemente – linearidade ainda bastante

presente, todavia – e na adoção de livros didáticos organizados em torno de eixos temáticos. Esse movimento tem permitido que temas e perspectivas antes pouco prestigiados – e como tal ausentes – ganhem espaço nas páginas dos novos livros didáticos. Em uma realidade mundial que tem exigido, por força da globalização – e qualquer que seja o sentido dela –, a convivência entre indivíduos de diferentes culturas e, mais ainda, em realidades nacionais como as nossas, que se reconhecem e assumem, cada vez mais, como multiculturais, essas novas propostas apresentadas ao ensino de História e aos livros didáticos dessa disciplina, mais do que configurar apenas mais uma tendência, mostram-se como uma necessidade.

Referências Bibliográficas

- AMALVI, Christian. *De l'art d'accommoder les héros de l'histoire de France – de Vercingétorix à la Révolution*. Paris: Albin Michel, 1988.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-91.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Práticas de leitura em livros didáticos. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 1, jan-jun 1996, p. 89-110.
- BOPP, Sydia Sant'Anna & CABRAL, Edy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais – 5º livro*. São Paulo/Porto Alegre: Tabajara, 1970.
- CHOPPIN, Alain. Introduction. In: CHOPPIN, Alain (org). *Manuels scolaires, États et sociétés: XIX^e – XX^e siècles*. Numéro especial de: *Histoire de l'Éducation* Paris: INRP, n. 58, mai. 1993, p. 5-7.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- GOULART, Jorge Salis. *História da minha terra*. 2ed. Pelotas: Globo, 1929.
- HARWICH, Nikita. Pays multi-ethniques: Panama, Colombie, Vénézuéla, Équateur. In: SILLER, Javier Pérez (coord.) *La "découverte" de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris: L'Harmattan / Georg-Eckert-Institut, 1992, p. 45-61.

HOLLANDA, Guy de. *Programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

SILLER, Javier Pérez. Introduction: de l'image de 1492 au dialogue interculturel. In: SILLER, Javier Pérez (coord.) *La "découverte" de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris: L'Harmattan / Georg-Eckert-Institut, 1992, p. 11-15.

NETTO, Coelho & BILAC, Olavo. *A Patria brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

PUNIÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE DE CASO

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso¹

Introdução

Este comunicado tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma investigação em andamento sobre "punições escolares e a indisciplina discente em Pelotas e região durante as duas últimas décadas".

Há apenas algumas décadas, a punição não era questionada como uma alternativa para a educação; isto, contudo, começa bem antes. Com a Revolução Francesa, o Estado Moderno sentiu a necessidade de popularizar a educação, uma educação que divulgasse os ideais burgueses sem questionamentos. Era necessário a disciplina, pois esta torna os "corpos dóceis"; "... a disciplina aumenta as forças do corpo — em termos econômicos de utilidade — e diminui estas mesmas forças — em termos políticos de obediência." (Foucault, 1999, p. 119). Lentamente a disciplina invade os colégios, as escolas primárias, os hospitais, reestruturando inclusive a organização militar.

No Brasil as tendências pedagógicas não foram diferentes, Alexandre de Gusmão (1685), em "Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puerícia" — uma obra pedagógica católica direcionada aos pais e professores, escreve um capítulo que mostra bem a relação existente entre disciplina e punição: "Quanto importa castigar os mininos quando erram (...assim como nam ha doutrina sem disciplina, nam ha criança boa sem castigo...)".

Da mesma forma, HENGEMÜLE (s/ data, p. 51) afirma:

"Ainda até a metade de 1800, a maioria dos quadros que pintam o mestre com seus discípulos apresentam-no com um feixe de varas na mão. As obras pedagógicas da época cuidavam de indicar as condições para que o castigo resultasse justo e corretamente aplicado pelo professor e aceito e útil ao aluno".

¹ Mestrando do Curso de Mestrado em Educação da FAE/UFPEL. Linha de Pesquisa: História da Educação.

Devido a essa herança pedagógica, um "bom castigo" significava a preocupação dos pais e professores em dar uma "boa educação" aos seus filhos. E é instigado pela proximidade existente entre disciplina e punição escolar que me propôs a estudar as formas de punições que as escolas de Pelotas e região usualmente praticavam.

Neste momento, apresentarei apenas o início de análise das primeiras fontes documentais as quais tive acesso; os livros de penalidade dos discentes do Colégio Estadual Félix da Cunha, bem vários regimentos escolares da mesma.

Objetivos e Justificativas

Especificamente falando, o presente escrito tem como finalidade prima apresentar as primeiras análises de fonte documentais (regimentos escolares e livros de ocorrências indisciplinadas dos alunos) que tenham proximidade com minha dissertação de mestrado: "*punições escolares e a indisciplina discente em Pelotas e região durante as duas últimas décadas*". Através destas fontes, procurei analisar como e por que se davam as penalidades discentes no Colégio Estadual Félix da Cunha durante o período de 1981 a 2003, bem como estudar as relações conflituosas de poder propiciadoras de tais práticas.

A fim de justificar minha pesquisa, exponho que há fortes indícios, na Historiografia da Educação Brasileira, de que existem poucos (ou nenhum) estudos sobre as punições escolares, que foram muito presentes até bem pouco tempo atrás, e ainda o são só que com aparelhos de controle disciplinar mais autônomos e menos visíveis. Logo, este escrito fomentará outras pesquisas para que possamos preencher mais uma lacuna na História da Educação Brasileira e, mais particularmente, do Rio Grande do Sul. Além do mais, o presente trabalho propiciará, por parte da comunidade escolar, uma reavaliação do cotidiano pedagógico no que se refere à reflexão sobre as práticas punitivas do sistema educacional vigente.

A questão da (in)disciplina nas escolas é familiar para todos aqueles que se acham envolvidos com o processo educacional. Professores e alunos de todas as épocas, possivelmente, guardarão na lembrança episódios relacionados às láureas e castigos da escola. Minha preocupação com essa questão emerge de uma situação natural de vida; desde muito pequeno convivi com a idéia de castigos escolares e com histórias de alunos "bagunceiros", "mal educados" e "burros". Aqueles considerados "normais" conquistavam o direito e a satisfação de dar aulas; os indisciplinados, em

contrapartida, quando não eram punidos, viviam sob o autoritarismo da ameaça.

Diante de tais justificativas, o objetivo principal de minha pesquisa é a análise do cotidiano educacional sob a perspectiva das punições escolares. Como caso particular, escolhi o Colégio Estadual Félix da Cunha por ser uma das mais antigas instituições educacionais de Pelotas²; outro motivo foi o fato de ter ali encontrado os primeiros livros de ocorrências indisciplinadas dos discentes relativo ao período proposto pelo estudo (1981-2003), sem contar o grande apoio e colaboração de todo o corpo administrativo-pedagógico da mesma.

Em princípio, procurarei explicitar as diversas formas de punições freqüentes na escola em questão, sendo seu uso gradativamente abolido, guardando, todavia, heranças destas práticas. Após isto, estará em cartaz meu objetivo secundário, que é propiciar uma reflexão sobre o cotidiano de pais, mestres, alunos e demais sujeitos da educação referente os dispositivos de controle e coerção da educação.

Aspectos Teórico-metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos, analiso os regimentos escolares e os livros de ocorrências, guardados no arquivo passivo do Colégio Estadual Félix da Cunha, sob a perspectiva foucaultiana de "*poder disciplinar*"; este "é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior "adestrar"; ou se dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para utilizá-las num todo (FOUCAULT, 1999, p. 143).

FOUCAULT chama de *poder disciplinar* a estratégia predominante de poder da modernidade. Para ele, na modernidade o poder disciplinar é caracterizado pela não corporeidade da pena. O corpo não é mais castigado publicamente, de forma direta. Como a liberdade é o valor máximo na modernidade, retirá-la tornou-se a punição mais utilizada.

Ou seja, para Foucault, punir significa readaptar o sujeito de forma a torná-lo obediente a um poder qualquer. Neste sentido, a punição seria uma reeducação do sujeito; o sujeito social então passa a ser um sujeito obediente, um ser disciplinado.

Mas o que é disciplina?

² DECRETO 1935, de 14 de fevereiro de 1913. Criação do Colégio Elemental Félix da Cunha localizado à rua Gonçalves Chaves esquina Barão de Butuf.

Para responder a esta questão me assento em DURKHEIM e FOUCAULT, cujos estudos, produzidos em tempos e contextos diversos e alvos de diferentes significações, apresentam um caráter sempre atual, na medida em que abordam a questão da disciplina a partir da noção de moral (DURKHEIM) e de normalização (FOUCAULT).

Tais abordagens são necessárias ao entendimento do fenômeno da (in)disciplina no contexto escolar e servirão de suporte para a análise da representação de disciplina e disciplinamento, construída ao longo das histórias individuais e coletivas.

Para DURKHEIM, a moral constitui-se num conjunto de regras definidas e específicas que determinam, de forma imperativa, a conduta. A disciplina transmite hábitos à vontade, impõe-lhe freios, regulariza-a e a contém. A limitação da vontade é a condição da saúde moral e, portanto, da felicidade do homem e, por isso, a disciplina é útil não somente à sociedade, como meio indispensável sem o qual não poderia haver cooperação regular, mas também ao próprio indivíduo. É através dela que o homem aprende a moderação e consegue ser feliz.

DURKHEIM (1984, p. 251) afirma que a família constitui um ambiente que, pelo seu calor natural, se apresenta particularmente apto a fazer despontar as primeiras inclinações altruístas, os primeiros sentimentos de solidariedade, mas a moral que ali se pratica é sobretudo afetiva. É na escola que a criança deve adquirir o necessário respeito pela regra e aprende a cumprir o seu dever. Assim, a escola desempenha o importante papel de guarda avançada da moral e é através da escola que a coesão social é assegurada.

DURKHEIM, por um lado, defende a disciplina como o mais importante elemento da moralidade e, por outro lado, considera a punição como um dos meios de os educadores conseguirem que os alunos atinjam o estágio moral desejável e necessário para a vida em sociedade. Para ele, a interiorização das regras e dos valores estabelecidos faz com que o indivíduo atinja a verdadeira liberdade.

Abordando a disciplina na perspectiva das relações sociais, FOUCAULT considera que essas relações são fundamentalmente relações de poder e de resistência. Talvez, aqui esteja a explicação sobre a falta de bons resultados dos castigos aplicados repetidamente nos mesmos alunos e, às vezes, pelo mesmo professor, durante um, dois, três anos escolares. A análise de FOUCAULT nos faz perceber a resistência que existe nas relações de poder.

Ele afirma que o poder da disciplina está na sua função maior de adestrar. A disciplina fabrica indivíduos. Ela é a técnica específica de um

poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício. Para ele, na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona sempre um mecanismo penal. Esse mecanismo funciona como um repressor, através de toda uma micro-penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, etc.), da maneira de ser (grosseira), dos discursos (tagarelice), do corpo e da sexualidade.

A título de punição são utilizados processos sutis que vão do castigo físico leve a ligeiras e pequenas humilhações. A punição, para FOUCAULT, é tudo aquilo que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, de humilhá-las e de confundi-las. As sanções disciplinares, para ele, têm a função de reduzir os desvios, sendo essencialmente atos corretivos que visam sempre à restauração da ordem.

Na escola, a palmatória foi substituída por castigos que limitam os movimentos e impedem a comunicação com os outros. O objeto da punição é o da reeducação do indivíduo. É por isso que a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir e sua especificidade está em produzir docilidade e eficiência, servindo-se da domesticação e moralização.

Além das abordagens de DURKHEIM E FOUCAULT, também são fundamentais os estudos de BOURDIEU sobre *habitus*, na medida em que explica o "*habitus*" como "aquilo que se adquiriu, que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes" (BOURDIEU, 1983, 105).

O *habitus* determina o estilo de vida, o gosto, a propensão e aptidão à apropriação de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificatórias, gerando princípios de visão, de divisão e gostos diferentes. Ele estabelece a distinção entre o que é bom e o que é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc. É o *habitus*, forma estruturada e estruturante, que integra nas práticas e nas idéias os esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais resultantes do trabalho histórico de gerações que se sucedem.

Portanto, os *habitus* são princípios que geram práticas tão distintas e distintas que fazem com que um mesmo comportamento ou um mesmo "bem" possa parecer distinto para um, pretensioso para outro e vulgar para um terceiro.

Em seus estudos sobre a sociedade e os agentes sociais, BOURDIEU usa a noção de *habitus* para enfatizar a dimensão de um aprendizado passado que está no princípio do encadeamento das ações, ou

seja, da prática que resulta do *habitus* enquanto sinal incorporado de uma trajetória social. BOURDIEU (1994, p. 65-66) utiliza-se de uma citação de DURKHEIM para explicar a natureza histórica do *habitus*:

(...) Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, está predominantemente em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos.

Assim, BOURDIEU (1996, p. 15) afirma que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente datada e situada, para construí-la, porém, como caso particular do possível, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis.

BOURDIEU (1974), falando sobre a ação pedagógica, afirma que uma das suas características reside no poder de comandar a prática tanto ao nível inconsciente – através dos esquemas constitutivos do *"habitus"* cultivado – como ao nível consciente, através da obediência aos modelos explícitos.

Em suas obras, BOURDIEU, ao admitir o *habitus* como sendo uma herança histórico-sócio-cultural, declara, de maneira subentendida, sua concordância com FOUCAULT, pois a formação histórica de uma determinada sociedade é construída pelas relações conflituosas de poder existente nesta.

Ratificando esta idéia, GHIGGI e OLIVEIRA (1995) afirmam que para Locke, o ser humano, ao nascer, é uma tábula rasa. É daí que vem o valor da educação na formação do homem. É por meio desta que o ser humano cria *"hábitos"*, que são a essência do processo educativo. Estes dar-se-ão através da *"disciplina"* do corpo e do espírito. Eu diria que estes conseguiram justificar a ligação entre Locke e Bourdieu.

A fim de explicar melhor minhas intenções de estudo, classificarei as punições em dois tipos; explícitas e implícitas.

São as punições explícitas aquelas expressas como forma de castigo e/ou retaliações. Nesta categoria de punição, tanto o sujeito ativo quanto o passivo têm consciência do ato punitivo. Por exemplo, encaminhar o estudante ao SOE, advertência oral, encaminhar o aluno à biblioteca, cancelar o recreio, segurar o aluno após o horário, tirar ponto de forma declarada, mandar o aluno de volta pra casa, suspensão, expulsar o aluno da sala de aula, entre outras.

Já as *sanções implícitas* são práticas punitivas revestidas por uma engrenagem mais sutil de controle e coerção. A nota baixa, a reprovação, a exclusão de determinados grupos — seleção de esportes, grupos de teatro, equipe de ciências, etc. — e outros tantos aparelhos de coerção camuflados pelo discurso do *"bom desenvolvimento físico-moral do aluno"* são exemplos de punições implícitas.

Neste estudo procurei analisar principalmente as penalidades explícitas, que são justamente aquelas apresentadas oficialmente nos livros de ocorrência das escolas que, dependendo da escola e do período histórico, são designados de diversas formas: *livro negro*, *livro espelho*, *livro de penalidades*, etc. Diante da catalogação dos dados, construí a seguinte tabela abaixo.

Penalidades exercidas pelo Colégio Félix da Cunha aos discentes (1981-2003)

| Ano Penas | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 - 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 00 - 03 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|----|---------|
| Suspensão (1 dia) | -- | 02 | -- | 01 | 01 | -- | -- | -- | 04 | 07 | -- | -- | 04 | -- | -- | -- | -- | -- |
| Suspensão (2 dias) | -- | -- | -- | -- | -- | 12 | 04 | 05 | 06 | 07 | 05 | 01 | 02 | 04 | -- | -- | -- | -- |
| Suspensão (3 dias) | -- | 06 | 02 | 02 | -- | 04 | 11 | 03 | 23 | 03 | 13 | 01 | 05 | 03 | -- | 12 | 10 | 14 |
| Suspensão (1 semana) | -- | -- | -- | -- | -- | 01 | 01 | -- | 01 | -- | 07 | -- | 13 | 02 | -- | -- | 04 | -- |
| S/ recreio | -- | -- | -- | -- | -- | 01 | 01 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Expulsão, transferência e cancelamento compulsório da matrícula | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 02 | -- | -- | 01 | 01 |
| Total | -- | 08 | 02 | 03 | 01 | 18 | 17 | 08 | 34 | 17 | 25 | 02 | 24 | 09 | -- | 12 | 14 | 15 |

Análise dos Dados

Como percebemos, há, num primeiro momento (82-85), uma tendência de queda das penalidades; de 86 a 99, a tabela acusa uma certa instabilidade nos índices penais, voltando a estabilizar descendentemente nos anos de 2000 a 2003. Daí surgem os primeiros questionamentos: *como explicar o motivo dessas variações?*

Como toda instituição demora um certo tempo para se libertar do caráter rígido e tradicional dos recursos administrativos, o Colégio Félix da Cunha continuou com os mesmos *"habitus"* penais (apenas o último regimento, aprovado em 7 de março de 2003, trata a indisciplina com as

"medidas pedagógicas corretivas"). Já os sujeitos que compõem o sistema educacional absorvem muito mais rapidamente essas transformações ocorridas na História, até mesmo porque foi devido a elas que as transformações ocorreram. Sendo assim é natural que houvesse uma ousadia maior dos alunos em relação às suas manifestações críticas a respeito da escola; num fluxo reverso, a Escola se apega ao que ela tem (que são os regimentos da época da ditadura) para manter sua autoridade.

Exemplos dessa ousadia:

"Em 25 de novembro, o aluno Jairo S. Souza, da 7ª série, foi suspenso nos dias 25, 26 e 27 por ter brigado nas saídas das aulas e ter faltado de respeito para com o diretor da escola."

"Em 30 de novembro de 1987, o aluno Jairo S. de Souza, turma 71, será suspenso nos dias 30, 01, 02, 03 por ter permanecido no portão da escola provocando, mesmo já estando suspenso e faltando com respeito com o diretor da escola."

"... os professores merecem ganhar pouco porque não fazem nada; passam a matéria no quadro e não explicam nada (...) vou procurar meus direitos na DE." (fala de uma aluna repreendida em 08/06/1998)

Para FOUCAULT (1999, 126-127), as relações de poder não têm um caráter unilateral, mas sim reticularmente distribuído em células, parcelas de poder que uns e outros detêm; estas são de caráter e natureza diferentes e cada um vai utilizá-las de modo a atingir os seus objetivos. Como estes podem ser diferentes para cada uma das partes, poderão vir a originarem-se conflitos e situações de indisciplina.

De acordo com ele, o "*poder de punir*" deveria ser construído por todos os sujeitos da sociedade.

Ora essas duas conseqüências — segredo e autonomia no exercício do poder de punir — são exorbitante para uma teoria e uma política de penalidade que se proponha dois objetivos: fazer todos os cidadãos participarem do castigo do inimigo social; tornar o exercício do poder de punir inteiramente adequado e transparente às leis que o delimitam publicamente (FOUCAULT, 1999, p. 107).

É justamente este poder de punir segredo e autônomo que vai fazer com que as suspensões variem de um a três dias (isto, quando falo de regimento codificado). Mas é também esta distorção no exercício do poder

de punir que propiciará seu abuso³ como, por exemplo, deixar sem recreio, suspensão das atividades escolares mais que três dias (uma semana), etc.

Palavras Finais; mas não definitivas

Se ainda hoje, constata-se que os castigos continuam sendo incentivados e aplicados nas escolas e os sujeitos se mostram convencidos de que "o castigo é bom porque faz aprender" é porque o conceito de educação que os orienta, se impõe na sociedade atual. Tal constatação torna evidente que é necessário considerar na análise da questão da disciplina e da penalidade todos os atores envolvidos na prática pedagógica.

Mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar a falta de limites nos dias atuais, é necessário que a comunidade escolar faça uma análise dos fatores responsáveis pela indisciplina na escola.

É nesse sentido que o estudo da disciplina e disciplinamento escolar a partir da perspectiva foucaultiana torna-se uma alternativa interessante que pode contribuir para uma redefinição dos conceitos e representações que os atores da escola possuem sobre essa questão.

Acredito que a prática pedagógica dos sujeitos da escola tenderá para condições em que as crianças interiorizem determinados valores, não devido ao receio de ameaças e punições, mas por meio de ações que lhes possibilitem discutir e entender que as regras que fazem parte da nossa cultura são importantes quando se pensa numa sociedade mais justa e solidária. O Colégio Estadual Félix da Cunha também está inserido neste processo.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Livraria Perspectiva, 1974.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996

_____. *Questões da Sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

³ Caracterizo aqui abuso de poder como toda penalidade concebida fora do regimento em vigor.

DURKHEIM, Émile. *A Educação Moral*. Livro Segundo Porto, Portugal: Res Editora, 1984.

_____. *Sociologia, Educação e Moral*. Porto, Portugal, Res-Editora Ltda, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Microfísica do Poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In H. L. DREYFUS E P. RABINOW, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

GHIGGI, Gomercindo & OLIVEIRA, Avelino da R. *O Conceito de Disciplina em John Locke*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

GUSMÃO, Alexandre de. A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia. In. Gomercindo Ghiggi & Elomar Tambara (orgs). *Série Clássicos de História e Filosofia da Educação*. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

HENGEMÜLE, Edgard. *La Salle; uma leitura de leituras*. Canoas: La Salle, sem data.

Livros de ocorrências de 1981 a 2003.

Regimentos escolares de 1982, 1983, 1992 e 2003.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

O FAZER DA HISTÓRIA: MOMENTOS PEDAGÓGICOS EXERCIDOS NO ESPAÇO ATRAVÉS DO TEMPO

Téssia Regina Henriques Kapp¹
Jorge Luiz da Cunha²

Introdução

"A história é exercício da memória, realizado para compreender o presente e para nele ler a possibilidade do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. (Cambi, 1999, p. 35)

O estudo histórico dos princípios norteadores da Pedagogia, é um dado indispensável na composição dos pensamentos sobre as reflexões essenciais da Educação; torna possível conhecer o desenvolvimento das instituições escolares, a evolução de seus princípios, dos métodos, das doutrinas e o valor que tais obras representam para o seu desenvolvimento.

A história da Educação é uma reunião de muitas histórias, interligadas e interagentes, reunidas em diversos fatos, apresentados com olhares diferentes, embora ligados a um único objetivo: a Educação. (Gambi, 1999)

Assim, por meio de diversas conexões, podemos sondar as estruturais contribuições, sejam elas sociais, culturais, políticas, sejam de qualquer outra ordem, que certamente contribuíram no processo de constituição da indicação de modelos e ideais, dos saberes nos devidos momentos que se passaram. Desse modo, podemos mergulhar numa relação de compreensão do sentido/valor que tais momentos representaram em seu percurso e quais contribuições eles nos deixaram.

Numa tentativa de investigarmos os espaços físicos que envolvem as práticas pedagógicas, especialmente nas Universidades, buscamos por intermédio de um enfoque diferenciado, com variadas mediações, narrar as relações que se interpõem a essas práticas.

¹ Mestranda em Educação/ UFSM

² Orientador, Professor Titular do PPGE/ CE/ UFSM

Com esse objetivo, tentaremos analisar, entre outros aspectos, os espaços nas Universidades, em uma perspectiva histórica, ou seja, as diferentes concretizações, que proporcionam reflexos de seus tempos. Delinearemos, então, questões como as relações da Educação com fatos sociais e culturais e, a busca do ideal nos sistemas de educação.

Apesar da importância da contribuição da dimensão espacial na atividade humana, raramente é contemplada uma investigação sobre este tema, vale dizer, sobre as relações e questões mais específicas relativas ao emprego que o sujeito faz do seu ambiente educativo. Ambiente este como meio de relação, comunicação e organização da vivência escolar, como suporte de valores dominantes de sua época, como expressão da memória coletiva de seu tempo.

É dentro da história da escola, como realidade material e social, como cultura específica, que realmente a questão do espaço e do tempo adquire importância atualmente. A escola entendida como uma instituição geradora de saberes do seu tempo e de cultura específica, cujo ambiente relacionado à situação pedagógica, agente participativo da ligação entre o ato do ensino e o ato de aprender. É neste momento que a questão histórica adquire sentido, não pela descrição dos objetos, mas pela sua incorporação num sistema explicativo que esclarece e dá significação à realidade assim reconstituída. Uma história que demanda uma releitura das fontes tradicionais, que recorre a outros métodos para perceber as ressonâncias profundas, para analisar os elementos que favorecem e referenciam e processo dinâmico do aprendizado. (Frago, 1998)

Universidade- Tempos passados, momentos descritos

Ao nos propormos examinar alguns momentos significativos exercidos pela Universidade brasileira, não pretendemos absolutamente relacioná-los de forma totalitária. É necessário no entanto, relevar suas etapas expressivas, suas marcas mais distintas, seus elos ou nós de ligações com significações reveladoras da sua trajetória, estabelecendo uma nítida relação entre seus momentos sociais, culturais, e políticos com seus espaços, ocupados e significados.

Intencionalmente, tentamos uma identificação das relações do ambiente vivido com as questões culturais, sociais e políticas, constituindo por meio dessas relações, a identidade da instituição no seu tempo histórico. Considerando, no que se refere à história, à interação entre as instituições e

no contexto físico e sociocultural-político envolvente, que pode ser promotor de uma nova proposta.

Para Frago e Escolano, "O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais- distâncias, território pessoal, contatos, comunicação conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos- localizações e posturas -, à sua hierarquia e relações." (Hall, 2001, p. 64)

Com o objetivo de traçarmos um panorama histórico das universidades brasileiras, apontando para a complexidade cultural reflexiva de seu momento, é pertinente situar brevemente as etapas que antecederam esta instituição no Brasil, mostrando-a especialmente como instituição universal, à luz de alguns momentos relevantes de seu desenvolvimento.

Nascimento e crise

Em concomitância às grandes obras arquitetônicas que a Idade Média nos legou, nasce a Universidade, fruto de um ocidente cristão, inspirada nos programas das antigas escolas monásticas, cuja base era a teologia.

O cristianismo no mundo ocidental era a religião de domínio na sociedade dos povos, com o predomínio onipresente e hegemônico sobre todas as pessoas, governos e sociedade.

As Universidades primeiras nasceram, então, sob o resguardo da igreja, com o objetivo primeiro de manutenção da fé e de combate a heresia local. (Rossato, 1998) A teologia era a ciência maior na organização pedagógica, para a qual os estudantes eram preparados. A gramática, a retórica e a lógica tinham como objetivo formar o homem, enquanto a geometria, a astronomia e a música o objetivo era compreender o mundo no qual ele vivia. A teologia diferenciava-se de todas as disciplinas, explicava o sentido da vida com base, é claro, na Igreja.

Na intenção de um enfoque antropológico, interessa-nos principalmente uma reflexão sobre o espaço ambiente, segundo sua relação com a cultura que o produziu. No entanto, levando-se em consideração as abordagens históricas em arquitetura, veremos que esta se ocupa preferencialmente da genealogia, individualizada ou generalizada, tratando-

se portanto da estética e das técnicas construtivas, segundo suas modalidades representativas do momento, o que, aqui, não nos propomos.

Na sociedade medieval, organizavam-se espaços de acordo com a tradição. O ato de pensar o ambiente estava para todos os efeitos, abaixo do limiar da consciência teórica, o que remeteria à crítica; não havia crítica, não há margem para identificação de desajustes e, também, a necessidade de aperfeiçoamento não se justificava. Por outro lado, no que se refere à categoria estética, a arquitetura veste-se de roupagens fartamente compostas, que se sobrelevam uma das outras dependendo do país onde se encontram. As formas estruturais se enriquecem, complicam-se e enfeitam-se.

O surgimento da Universidade é também resultado das necessidades do centro urbano. A secularização da cultura é, inicialmente, devida à existência da cidade como centro de comércio, onde as pessoas se juntam, vindas de longe e de perto, onde mercadores de regiões distantes trocam mercadorias e, sem dúvida, idéias. Uma das razões da estrutural mudança social na Idade Média é devida, sem dúvida, em última análise, a uma sobreposição e deslocação de agrupamentos baseados em profissões. O espaço urbano apresenta uma de suas primeiras funções históricas, o desenvolvimento de um movimento escolar /ensino, em conseqüência da necessidade de um maior conhecimento para maiores e melhores resultados na produção do trabalho. Embora não existissem espaços específicos, projetados e pensados para a função pedagógica, a versão sobre este tema sustenta que as escolas catedráticas de ensino superior, que originaram as Universidades, funcionavam anexas a conventos e catedrais.

A Universidade medieval teve seu papel social bastante limitado, porém por intermédio de seus cursos ou carreiras profissionais, já no seu tempo direcionava a respostas às necessidades de uma sociedade do seu momento.

Neste momento da história criou-se, consolidou-se e transmitiu-se não só uma cultura, mas também uma nova instituição - A Universidade. (Rossato, 1998). É importante salientar que tais universidades eram criadas para um número bastante reduzido de alunos, a elite. Vale comentar que, em função da realidade social e econômica havia, além da universidade, uma gama de escolas que educavam e treinavam uma grande camada da população.

O século XVI vê suas crenças, concepções e certezas alterarem-se rapidamente, vive uma legítima revolução intelectual. A constituição da cristandade, que faria da Europa uma unidade, seria atingida na sua essência com a reforma protestante. Não só o papado perde a sua hegemonia, ante

aos poderes reais, como a própria cristandade é dividida. Se este século desabrochou com as descobertas, finalizou com as sangrentas guerras que atingiram todos os seus habitantes. Naturalmente, as Universidades não foram imunes a tais acontecimentos e transformações.

A Universidade é atingida na sua significação. O caráter internacional dessa instituição desaparece completamente, sua autonomia é diretamente afetada e ela sofre ao controle das autoridades locais. Nesse quadro, altera-se substancialmente a instituição Universidade, ao final da Idade Média, se ela sai enfraquecida, sem prestígio nem significação, a inovação seria que não obstante a crise, ela se estende para o extremo Oriente, Filipinas e para a América Latina, neste estudo, nosso maior interesse.

"O mundo ocidental sai da Idade Média e entra na modernidade, mas sua Universidade ainda permanece mais de um século com a estrutura medieval arcaica e com a função de simples transmissora e repetidora do conhecimento estabelecido." (Santos Filho, 1998, p. 46)

Momentos mais próximos

Começa no ocidente, a partir do século XVIII, um novo período histórico: a modernidade. Neste momento, o desenvolvimento acontece sem a colaboração das Universidades. Isolada, tendo perdido sua importância, a Universidade quase chega a ser abolida, como de fato acontece na França pós-revolucionária. No entanto, o iluminismo francês e a própria revolução francesa, bem como a revolução industrial, serão fatos decisivos na sugerida transformação da Universidade.

Apenas no início do século XIX, ela assimila e incorpora as imensas mudanças que se sucediam além de seus limites e molda-se à modernidade que começa. Ocorre, nesse período, a consolidação de três novas crenças: a crença no progresso, em universais e no princípio de regularidade na natureza e na sociedade.

A sociedade moderna busca uma nova dimensão do conhecimento objetivo, para resolver, melhorar e aprimorar a vida humana. Ela se caracteriza por uma doutrina que identifica confiança e progresso como possibilidades benéficas, da ciência e da tecnologia, consideradas instrumento de desenvolvimento e melhoria da existência humana.

Na modernidade politicamente, a burguesia conquista o poder social, democratizando-se segundo seus interesses, ficando à margem as

classes proletárias. A participação do povo na escolha de seus governantes torna-se uma conquista importante e, com isso, surge a primeira crença básica da sociedade humana: a ideologia do progresso e da oportunidade individual - o capitalismo. (Santos Filho, 1998)

A revolução francesa bem como a revolução industrial provocam um profundo desajuste na sociedade, que se agrava com a antecipação do agnosticismo sobre a religião, ou seja, há um rompimento com a religião e começa o período leigo. Este rompimento marca profundamente a história das Universidades, que se desvinculam da igreja para se atrelarem ao Estado. A este Estado moderno que se atribui o surgimento das Universidades populares e das universidades laicas, ou seja, da universidade moderna.

Ainda no século XIX, assistimos à multiplicação do número de universidades, com vários países tendo suas primeiras instituições. O século XX apresenta-se como um ato contínuo, merecendo nossa atenção à implantação de Universidades em todos os países do mundo.

A Universidade no Brasil: caminhos percorridos

A Universidade já estava estabelecida nos diversos países do mundo, quando foi criada no Brasil, no início de 1920. Em função desse dado recente, os historiadores classificam a instituição como tardia. (Rossato, 1998)

Enquanto outros países não impedem a expansão do ensino superior em suas colônias, Portugal opta pela política de criar obstáculos à implantação de tal instituição em seus domínios. Embora alguns historiadores acreditem que os colégios dos jesuítas fossem bastante similares às Universidades hispânicas, salientamos que estas jamais gozaram do prestígio atestado àquelas instituições.

No Brasil colônia, coube basicamente aos jesuítas, embora existissem outras ordens, a implantação do ensino; já o ensino superior desenvolveu-se praticamente nos colégios jesuítas.

A formação era dada, fundamentalmente, com bases na religião e numa segunda instância, com base na educação, porque a própria colonização era com este intuito. Com a expulsão dos jesuítas, criam-se colégios mais estruturados, tais como o curso superior criado pelos franciscanos no Rio de Janeiro e o colégio de Olinda, no prédio onde funcionavam o antigo seminário e a escola dos jesuítas. É possível notar que

não havia espaços específicos, até então, para a função da educação superior.

Com a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, criam-se novas necessidades na colônia, em função disto, notáveis mudanças aconteceram no ensino superior. Durante esse período, foram criadas cadeiras isoladas de ensino superior, que posteriormente dariam origem às faculdades.

No período do Império, não houve grandes olhares para a educação; em conseqüência, muito pouco esta instituição se desenvolveu.

Importante salientar, no que se refere a espaços escolares, no período de 1876-1880, o surgimento das primeiras construções especificamente desenhadas para abrigar escolas, "o eng. Elias Fausto Pacheco Jordão (formado em Cornell, Estados Unidos), teria projetado unidades escolares à frente da Diretoria de Obras da Província de São Paulo." (Segawa, 1993). Não estamos tratando, neste relato, apenas de universidades, mas também do espaço pedagógico que é iniciado.

Na República, em sua fase primeira, um impulso significativo ao ensino superior inicia-se, apesar das resistências dos positivistas, que percebiam a Universidade como uma instituição medieval, ligada unicamente à Igreja. (Rossato, 1998) Nesse momento, são criadas inúmeras escolas superiores e faculdades, por meio de iniciativa privada, porém as políticas governamentais, nesse mesmo período, não apoiam essas instituições, mas concretizam sua política pela construção de uma série de escolas monumentais, destacando-se entre elas, a Escola Normal Caetano Ramos da Praça da República, São Paulo, em 1894. Na realidade, não se observa, nesse período, quase nenhuma mudança no contexto cultural e educacional, continuam porém as tentativas de criação da Universidade, que surgem, mas não sobrevivem por muito tempo.

A breve duração das Universidades faz com que muitos dos historiadores considerem a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como a primeira no Brasil. De fato, ela é a primeira que nasce e sobrevive; portanto, a Universidade no Brasil é bastante recente.

Podemos perceber três momentos significativos para os períodos históricos vividos pelas Universidades brasileiras: o de sua criação, o da reforma universitária e o momento atual. (Bevilacqua, 1994).

No início na década de 30, o ensino superior no País encontrava-se estruturado em escolas superiores isoladas e institutos de pesquisa, sem constituírem um sistema integrado. As escolas superiores estavam voltadas exclusivamente para a formação de profissionais liberais, fundamentadas em simples transmissão de conhecimento.

"O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidades as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar" (Tobias, apud Rossato, 1998, p. 116).

Como podemos verificar, as universidades, nesse período, ocupavam espaços não construídos para tal finalidade. Estavam espalhadas pela cidade e, em grande maioria, ocupavam as áreas centrais ou os eixos viários principais. Tais exemplos ainda podem ser vistos nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e outras capitais.

Nas décadas seguintes, marca-se um maior interesse e uma maior credibilidade da Universidade. É possível observar a partir de 1945 um significativo crescimento dessas instituições, com especial destaque para as instituições católicas. O governo federal apoiava claramente a expansão da Universidade, por meio da chamada política da federalização; vivia-se a euforia do crescimento econômico, com metas precisas de modernização a serem atingidas. Nem sempre os interesses da academia eram preservados, pois era preciso manter a imagem de um país em acelerado desenvolvimento.

Surge a Universidade brasileira do Estado Novo, num ambiente de desenvolvimento e modernização, e passa a chamar-se Educação Nova. Esta corrente buscava transformar o ensino superior em instrumento de desenvolvimento do País. Dessa forma, a Universidade passaria à instituição de ensino e pesquisa integrados, produtora e transmissora de conhecimento. Neste momento, em consequência da proposta e criação desse novo modelo de Universidade, surge uma nova forma de organização do espaço das instituições, em substituição aos edifícios isolados e espalhados pela cidade. Em tal localização, prevaleceu a idéia de um território exclusivo para o ensino, resguardando-se dos problemas encontrados nos centros urbanos.

A proposta de uma cidade universitária, inspirada no Campus da Universidade de Virgínia, Estados Unidos, ambicionava um ambiente agradável, rodeado de verde, propício a reflexões, produção e transmissão de conhecimento. Este pensar abarcava, em sua concepção, os benefícios do campo, o espaço verde, a tranqüilidade e a salubridade, servindo como exemplo a ser seguido ao que seria julgado como um novo modelo de território universitário no Brasil.(Bevilacqua, 1994)

Com a revolução de 64, novos rumos determinaram a política, e atingiram diretamente a educação. Acelera-se o processo de urbanização,

em função disto, cresce o ensino médio. O país é duramente atingido por problemas econômicos e a Universidade revela-se como uma das grandes possibilidades de superação da crise para a classe média, arduamente atingida (Rossato, 1998).

Neste período acontece a grande expansão do ensino superior e, com ela, a reforma universitária em 1968, quando foram tomadas novas medidas de caráter administrativo e pedagógico, objetivando integrar e supervisionar as diversas áreas de ensino e pesquisa.

A reforma universitária nacional tinha como referencial a Universidade de Brasília, cujos a criadores defendiam como uma "instituição identificada com as questões nacionais" e capaz de contribuir para superar a condição colonial do País. Baseados neste parâmetro e na esteira do milagre brasileiro, foram implantadas inúmeras Universidades em todo o Brasil com a federalização de faculdades existentes.(Bevilacqua, 1994)

Esses espaços guardavam, em sua concepção, nítidas características do momento político e econômico: as áreas adquiridas eram exageradas, com o propósito de uma irreal expansão do ensino; o campus seria utilizado como promotor e indutor de um crescimento urbano; setorização rígida das atividades acadêmicas, comunitárias, esporte e habitação estudantil e, finalmente, seus edifícios implantados de forma isolada, impossibilitando qualquer integração (Bevilacqua, apud Malta, 1994).

A partir da segunda metade do século XX, todos os sistemas globais começam a ser desacreditados e a ciência passa a ser construída no princípio da indeterminação. É rejeitada a visão de uma racionalidade global, integradora explicadora de todos os fenômenos. Nesse momento da história, a sociedade não aceita a visão de estabilidade e não crê na utopia da integração das pessoas numa comunidade humana, reconhece que cada um busca e cria seus valores.

Nesse itinerário de transformação e desenvolvimento de significações existenciais do homem no mundo, o contexto brasileiro refletia o seu momento de autoritarismo, pois se instalou, no país um modelo político ditatorial, burocrático, legalista e centralizado.

Desde esse contexto até a década de 70, a Universidade teve um papel basicamente funcional, adaptando-se as exigências mercadológicas, ou seja, a Universidade volta-se para a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho.

Em 1980, projeta-se uma Universidade de resultados, com características definidas pela expansão das escolas privadas e das parcerias

entre a universidade pública e as empresas privadas, que asseguravam emprego aos estudantes, financiando pesquisas ligadas aos seus interesses. (Catani, 1996)

Nos anos 90, as Universidades assumem características diferentes, características que permanecem até nossos dias. A Universidade é regida por contratos de gestão e índices de produtividade, estruturando-se por estratégias e programas de eficácia organizacional. A universidade autônoma caracteriza-se por ser dependente. (Catani, 1996)

Passado quase meio século, desde a criação do primeiro espaço pensado e idealizado para a Universidade Brasileira, em que a realidade social, política e econômica sofre mudanças de toda ordem, os modelos espaciais de campus universitários, aceitos oficialmente para as universidades, continuam os mesmos, como única resposta possível, sem que os resultados de sua própria concretização tenham sido efetuados.

Conclusão

"Os edifícios não vivem somente por aquilo que tem de visível, de físico, mas também pelos reflexos sobre a memória de gerações de pessoas. A acrópole é um discurso a respeito da Grécia e do homem grego." (Stroeter, 1986, p. 95)

Neste artigo, procuramos fazer uma breve incursão histórica sobre o tema Universidade, na tentativa de interpretar o espaço escolar como uma construção cultural que reflete, além da sua materialidade, um discurso do momento histórico de sua realização. Partindo desse pressuposto, o espaço escola pode ser percebido como mediador cultural em relação à formação do sujeito. Fundamentados nesse pensamento, é possível questionar: em que momento o espaço da universidade foi pensado como proposta significativa para tal fim?

Na Europa, foi preciso uma espera desde a antiguidade até o século XVII para que a função e o uso do espaço fossem pensados; pois até então, a arquitetura tinha como função impressionar o espírito do leigo, por intermédio de uma imagem ideal de mundo, sua fachada era o elemento para o exercício deste simbolismo. A partir deste século, assiste-se à transformação cultural que, lentamente, afeta o espaço, pensado e vivido, alterando-se neste momento o sentido de isolamento, em outras palavras: "Isso significa, na realidade, a retirada voluntária da vida comum e da

renúncia aos interesses comuns dos semelhantes. Recolhimento no sono; recolhimento para comer; por fim no pensamento." (Mumford, 1998) Ocorrendo assim um esclarecimento e uma separação geral das funções de existir.

A partir deste momento da história, o pensamento sobre a funcionalidade do espaço é obtido pelos dos valores de seu uso. Feita esta observação, convém ressaltar que foi necessário algum tempo até a aceitação da necessidade de que a Universidade deveria ter um espaço e um edifício próprio, escolhido e construído para seu uso.

É pertinente salientar que Universidade viveu um intenso processo de transformação desde o seu nascimento até os dias atuais. Da unidade e da homogeneidade na Idade Média, da sua sujeição e de seus objetivos a serviço da Igreja Católica, passou à autonomia gradativa. Separada da Igreja ficou na dependência do poder local. A universidade tradicional medieval agonizou através de inúmeras crises, chegou quase a sucumbir, porém resurgiu. Das crises sofridas, nasce uma Universidade pluralista e heterogênea, voltada para a pesquisa paralelamente ao momento da revolução industrial, as Universidades se multiplicam. "O novo progresso faz surgir a universidade técnica ao lado da universidade humanística." (Rossato, 1998)

O século XX viu a universalização da diferença e da contradição. O sistema de vida, a estrutura do poder, o sistema ideológico e a instrumentalização mostram um perfil de universidade muito heterogêneo.

No início do século em que vivemos, a Universidade se tornou uma instituição milenar, esperamos portanto, que ela também assuma o papel de uma instituição central na sociedade. Papel relacionado à formação e à capacitação necessária aos jovens do novo milênio, à ciência, ao conhecimento e à informação que vem sendo profundamente transformados pelas novas tecnologias. A Universidade precisa redefinir algumas de suas funções históricas, em resposta aos desafios atuais e futuros, a fim de assegurar um papel único e necessário na sociedade do conhecimento e da informação, que se instaura no mundo contemporâneo. (Santos Filho, 1998)

Neste repensar a Universidade é preciso considerar novos critérios de reflexões, ampliar conceitos para que novas propostas aconteçam. Neste momento em que é discutida a questão da qualificação dos docentes, a política científica, a política pedagógica e outros interesses sociais e culturais, não é discutido o espaço ambiente que, sem dúvida, deve reproduzir as condições necessárias ao enfrentamento desses desafios decorrentes dos novos paradigmas da Educação.

Após tantos anos, desde o surgimento da Universidade no Brasil, tivemos um único modelo espacial pensado e adotado de campus universitário no país, embora tenhamos uma realidade completamente alterada desde o tempo da adoção de tal modelo. Já existem iniciativas para a construção de espaços para o ensino universitário que refletem, com maior fidelidade, a preocupação da sociedade com o fim pedagógico, conceituado por ela mesma. É mister observar que não se trata de construir salas de aula tecnicamente compatíveis, trata-se de reconhecer o que estas salas podem estar materializando, com referência as intenções, aos anseios e às perspectivas para as gerações futuras. (Seegawa, 1989)

A estrutura das instituições universitárias devem contemplar espaços cuja a linguagem e identidade reflitam os valores intencionais da proposta cultural e pedagógica, não apenas "produzir espaços dispendo elementos ordenados e quantificados.

"O arquiteto, como criador de lugares, disputa com a natureza o privilégio de afeiçoar a si os seres supostamente livres de sua interferência, quando a rigor, ninguém escapa ao invólucro com que ele cinge as pessoas que param ou deambulam nas peças de sua autoria; mas nem ele mesmo costuma, no ato da elaboração da obra, valorizar o sortilégio que, em seguida a inauguração da obra, prevalecerá continuamente, o dos habitantes e visitantes a se fazerem de conformidade com o prescrito no papel." (Coutinho, 1998, p. 29)

Referências Bibliográficas

- BEVILACQUA, DECIO. *Implantação do Campus Universitário de Camobi e repercussões na estrutura urbana da cidade de Santa Maria*. Tese de dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (PROPUR), UFRGS, 1994.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes e GUTIERREZ. *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- CASTANHO Sergio, CASTANHO L. M. (Orgs.). *O que há de novo na Educação Superior*. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papiros, 2000.

COUTINHO, Evaldo. *O Espaço da Arquitetura*. São Paulo: Editora Perspectiva. 1998.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO. *Curriculo, Espaço e Subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1998.

HILMAN James- *Cidade e Alma*- São Paulo: Studio Nobel- 1993.

MUNFORD, Lewis. *A cidade na História; suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1998.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade Nove Séculos de Historia*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas Escolares*. *Revista Projeto Design*. São Paulo: Arco Editorial, setembro 1993. p. 167.

SANTOS Filho, José Camilo. *Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade*. Educação Brasileira. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. n. 40. Brasília: 1998.

VENTURI, Robert. *Complexidade e contradição em Arquitetura*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1995.

**AS PRIMEIRAS ESCOLAS ESPECIAIS
DO RIO GRANDE DO SUL –
A HISTÓRIA DA ESCOLA ANTÔNIO FRANCISCO
LISBOA EM SANTA MARIA**

*Vanusa Zimmermann¹
Jorge Luiz da Cunha²*

O presente trabalho é resultado da Dissertação de Mestrado intitulada 'As Contribuições da Escola Antônio Francisco Lisboa na Educação Especial do Município de Santa Maria – Um Estudo de Caso'. A escolha do tema surgiu a partir da prática como educadora especial na Escola Especial Antônio Francisco Lisboa.

Esta pesquisa teve como objetivo interpretar a história da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa que foi uma das primeiras instituições de educação especial do interior do Rio Grande do Sul, e a primeira em Santa Maria, fundada em 26 de julho de 1954.(1954 – 2002). A escola teve na sua coordenação, direção e presidência a Professora Haidée Cadeco Zorzan, fundadora e diretora dessa escola por um período de 40 anos.

Quando se iniciou a investigação, através de conversas informais com algumas pessoas, percebeu-se que a história da escola era tão importante quanto desconhecida dos próprios sujeitos que atuavam ali. Então, foi possível entender que a comunidade, assim como a própria escola, precisava olhar e entender o significado de sua existência. *A vida profissional...se reflete nas demais vivências da vida pessoal, bem como é também decorrência do entrelaçamento coerente de valores e de ações...*(ABRAHÃO, 2001, p. 267).

Ao verificar os documentos da escola, encontrei muitos recortes de jornais, fotografias, cartas e outras formas de registros que me estimularam a continuar o trabalho, pois se tratava de uma escola muito especial. Uma escola que nasceu do ideal de uma mulher, professora, que com esforço, dedicação, apego e amor fez a sua história.

¹ Universidade Federal de Santa Maria - Mestre em História da Educação e professora da escola Antônio Francisco Lisboa.

² Universidade Federal de Santa Maria - Phd em História Medieval e Moderna/Contemporânea (orientador).

As primeiras iniciativas e influências da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa, do ponto de vista da construção e da estruturação de um trabalho de Educação Especial, tiveram como referência à "Scuela Earl Carlson", onde Haidée C. Zorzan desenvolveu uma prática como voluntária, com pessoas portadoras de deficiências, no período de 1949 a 1954, antes de vir para Santa Maria. Foi a primeira escola do Rio grande do Sul, fundada oficialmente em 1948, na fronteira com o Uruguai, nas cidades Rivera/Sant'ana do Livramento.

Santa Maria significava, naquele momento, uma cidade com grandes possibilidades de desenvolvimento, pois era bem situada geograficamente no interior do estado, com projetos para a fundação da Universidade Federal Santa Maria, com muitos quartéis, onde transitava um grande fluxo de pessoas em função da Viação Férrea.

Segundo a autora Aristilda Réquia, historiadora santa-mariense, na sua obra "*Santa Maria: Panorama Histórico-Cultural*", registra que:

O berço da Universidade Federal de Santa Maria data de 1º de outubro de 1953, quando foi inaugurada a escola de Farmácia e Odontologia, sob o patrocínio da Sociedade de Medicina com a licença dos irmãos José Francisco Mariano da Rocha (RÉQUIA, 1999, p. 265).

Então, por todos esses motivos, Santa Maria passou a ser ponto estratégico para implementar o sonho de Haidée C. Zorzan, ao contrário da região de fronteira (Sant'ana do Livramento), habitada por pecuaristas. Assim, construiu-se os primeiros projetos da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa.

Nessa época, a escola desenvolvia seu trabalho em condições precárias, com móveis emprestados e com muitas dificuldades. Eram doze alunos matriculados e três professores, dois contratados pela escola e um cedido pela prefeitura. A maioria dos alunos era vítima da Poliomielite, que causava Paralisia Infantil, deixando seqüelas físicas. Dessa forma, eles necessitavam de apoio e acompanhamento médico, pedagógico, psicológico e até de cirurgias.

Nesse contexto investigativo, procurou-se valorizar além da História Oral e das Histórias de Vida, as Memórias da escola.

Entre os profissionais entrevistados encontrou-se uma ex-aluna deficiente visual que hoje é professora da turma de deficientes visuais da escola.

...continuei estudando fiz, quarta, quinta série aqui na escola (...). Dona Haidée me falou que eu deveria aprender

datilografia para eu poder fazer meus trabalhos na escola comum, que eu ia estudar. E eu aprendi datilografia e depois eu ia lá na escola, todos os sábados, bate a minha redação, a máquina pra entrega para o professor ler...- Uma máquina comum e aí, depois, Dona Haidée me levava, e era assim. Então, eu tive muito apoio. Eu me lembro que eu ia nas aulas aos sábados, eu passava lá, e depois ela(Haidée) me trazia (...) Dona Haidée providenciou uma professora de locomoção vinda de Porto Alegre pra mim, através da Secretaria de Educação; ela conseguiu essa professora...pra eu poder andar sozinha, pegar ônibus,...hoje eu faço isso com os meus alunos... fiz o Curso de Pedagogia... (M. S.).

Esses relatos mostram alguns casos de alunos que tiveram o início de sua escolarização realizada junto à Escola Especial Antônio Francisco Lisboa. Depois, com apoio e determinação de Haidée C. Zorzan, conseguiram espaço na sociedade, mostrando suas potencialidades, com muita persistência, foram aceitos no Ensino Médio e depois no Ensino Superior.

A investigação foi realizada a partir de um estudo de caso, em que se valorizou além de documentos tradicionais, instrumentos como a História Oral, Histórias de Vida e Entrevistas, construindo, assim, a trajetória da escola a partir de um número significativo de sujeitos que tiveram, enquanto profissionais, parte de suas vidas envolvidas com a escola. "*Toda a vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica.*"(MINAYO, 1994, p. 68)

A História Oral, como subsídio das Histórias de Vida e através da Entrevista, permitiram compreender os fatos numa nova dimensão e buscar elementos a partir da Memória.

A memória estabelece-se sobre os espaços ocupados, sobre a realidade vivida pelo grupo e as imagens das lembranças são construídas pelo material que os entrevistados possuem à disposição (VON SIMSON, 1996, p. 228).

As Histórias de Vida dos sujeitos de pesquisa fizeram-se presentes nas falas, através de 'relatos de vida', contextualizando o momento profissional vivido na escola, assim como a História de Vida da Professora Haidée Cadeco Zorzan, que também aparece em quase todas as falas, como parte da história da escola.

Parafraçando ABRAHÃO(2001), o Relato de Vida refere-se à história de uma vida contada pela própria pessoa que a viveu. Já a História

de Vida é caracterizada pelo estudo de caso da vida de uma pessoa (ou grupo de pessoas). Ainda, a História de Vida pode ser composta também por outras fontes, como documentos que permitam uma reconstrução de forma mais exaustiva possível.

Nessa perspectiva, a memória é dotada de significados que podem ser expressos por fatos que marcam a vida das pessoas, tanto pelos registros de imagens e lembranças como pelos relatos, em que as falas são construídas e reconstruídas através de uma releitura do sujeito que a produz.

Trabalhar com a memória não significa resgatar a percepção que uma pessoa teve no passado, mas implica em trabalhar com uma organização, uma composição em permanente elaboração, de sentimentos, significados, *imagens*, representações e valores, no processo de constituição de uma identidade, revelando mais da subjetividade da pessoa e da estrutura cultural pelo qual se orienta do que dos fatos passado (LORENZI, 2000, p. 28).

A memória é uma construção social que trabalha com a singularidade e com a coletividade, por isso serve de eixo entre o tempo, a história e as pessoas, dando importância às relações.

Assim se construiu a escola especial Antônio Francisco Lisboa em Santa Maria. Uma iniciativa particular, de caráter filantrópico, que destaca-se por ter sido uma das primeiras instituições de Educação Especial do Rio Grande do Sul, pioneira em Santa Maria. Hoje, com 49 anos continua fazendo a sua história, com uma grande infra-estrutura, atende aproximadamente 300 alunos portadores de necessidades especiais, sempre adaptando-se as novas modalidades de atendimentos da educação especial.

Essa construção faz uma releitura da história tradicional dessas instituições que se originaram de iniciativas particulares e permanecem até o presente, como o único espaço possível para um grande número de jovens e adultos portadores de necessidades especiais.

Este estudo possibilitou uma nova visão da escola valorizando fontes como documentos pessoais de Haidée C. Zorzan, que pela primeira vez estão sendo publicados. Permitindo, ainda, uma nova visão sobre a educação especial em Santa Maria, que até então, tinha como referência a criação do curso de Educação Especial na Universidade Federal Santa Maria.

Embora conhecendo a história tradicional da educação especial e dessas instituições que se originaram de iniciativas particulares, este estudo de caso torna-se relevante porque auxilia na compreensão da complexidade, que combina elementos objetivos e subjetivos, na trajetória da Escola

Especial Antônio Francisco Lisboa. Também na apreensão da História da Educação Especial e na contextualização da Educação Especial no Rio Grande do Sul.

Portanto, o trabalho na linha de História da Educação tornou possível, a partir das fontes diversificadas que foram investigadas, a verificação de aspectos e de influências que são significativas, fazendo uma releitura dos fatos, interpretando o passado para compreender seus significados do presente, levando a evidenciar novos conhecimentos, novos significados e novas compreensões dessa realidade para a educação especial, e para a comunidade de Santa Maria.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. *História e Histórias de Vida* – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LORENZI, M. G. R. *História de Vida* – Professores de História do Ensino Superior. 2000. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1994.

RÉQUIA, A. *Santa Maria: Panorama Histórico Cultural*. Santa Maria: Palotti, 1999.

THOMPSON, P. A. *Voz do Passado* – História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VON SIMPSON, O. M. (Org.) *Experimentos com Histórias de Vida*. (Itália-Brasil). São Paulo: Ed. Vértice, 1988.

A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS

Waleska Ribeiro Villar¹

Introdução

Esta comunicação é resultante do trabalho de pesquisa que está sendo realizado no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFPEL, sob a orientação dos professores doutores Eliane Peres e Elomar Tambara. A investigação está, também, vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) e tem como objetivo principal analisar as tendências e influências que atuaram na fundação da Faculdade de Direito de Pelotas.

A Formação dos Cursos Jurídicos no Brasil

A estreita ligação existente entre a elite pelotense e a fundação da Faculdade de Direito de Pelotas nos remete ao contexto em que se deu a criação dos primeiros cursos jurídicos do país, nas cidades de Olinda e São Paulo, em 11 de agosto de 1827. No Brasil, em 1823, o Estado Nacional estruturou-se em sua forma moderna, tentou fortalecer-se, sendo que para isto, necessitou da ajuda das instituições jurídico-políticas, administrativas e culturais do Estado em formação. No conjunto da documentação brasileira sobre o ensino jurídico, os debates parlamentares sobre a criação dos mesmos não só se constituem num vasto repositório de teorias e métodos de ensino, como também representam as primeiras e históricas postulações sobre a educação no Brasil (BASTOS, 1978, p. 13). Assim sendo, analisando-se os debates dos parlamentares da Assembléia Geral de 1826, percebe-se que estes versam, indiretamente, sobre dois temas: o da independência cultural como extensão da independência política e da concretização deste objetivo, através da formação da primeira elite burocrática brasileira (NETO, 1978). Pode-se falar em independência

¹Mestranda da FaE/UFPEL, na linha de pesquisa História da Educação e Movimentos Sociais. Professora da Faculdade de Direito da UFPEL.

cultural como decorrência da independência política, pois a criação das Faculdades de Direito no Brasil significou um rompimento com o monopólio cultural de Portugal, visto que antes da criação dos cursos jurídicos, todo aquele que desejasse estudar Direito, necessitava dirigir-se para a Universidade de Coimbra ou demais universidades da Europa, assim sendo, poucos tinham acesso ao ensino superior.

Iniciadas as discussões dos parlamentares, uma questão se fez pertinente em relação à educação, ou seja, o governo precisou decidir, em um primeiro momento, qual seria sua prioridade de investimentos em relação à educação: em alfabetização, na criação de Liceus ou de cursos jurídicos (NETO, 1978, p. 70). As opiniões dos políticos foram bastante contraditórias, alguns como Lino Coutinho (1823), acreditaram na importância dos investimentos em alfabetização, sendo que este político chegou a afirmar em seu discurso:

"...Contudo é uma verdade, de que não se pode duvidar, que a instrução da classe chamada povo, é um elemento de que depende a felicidade do Estado, e talvez se possa avançar a proposição que de saber ler e escrever depende a prosperidade da Nação ". E completava: "...Nós seremos mais felizes com a instrução do povo, do que com o grande número de doutores..." (NETO, 1978, p. 70).

O parlamentar Batista Pereira, por sua vez, acreditava ser fundamental, a criação de Liceus, dizia ele em seu discurso:

"...nem por isso sigo afincadamente o plano da Universidade, porque não vejo que os povos tirem delas todo interesse; não vejo que a pobreza tire proveito. Uma só Universidade não utiliza a classe dos pobres; e nós devemos cuidar mais em estabelecimentos úteis à pobreza do que aos ricos. Por consequência, meu parecer é que, em todas cidades, se façam liceus de estudos maiores, em que a mocidade procure adquirir os conhecimentos, para poder exercer no seu País os ofícios e artes. Nós temos, com a instituição da Universidade, de fazer uma despesa inteiramente pomposa, e torno a dizer que será uma instituição só para os ricos; os povos não tirarão proveito..." (NETO, 1978, p. 71).

Já Andrada Machado optou por defender a criação de cursos jurídicos, manifestando-se da seguinte forma em seu discurso:

"...Devo porém advertir que, por enquanto, sou de voto de se estabelecer somente colégios jurídicos e creio mesmo que não há de haver um brasileiro bem educado que não queira

aprender os princípios de Direito Público Universal, pois como há de querer apresentar-se na Assembléia e ser legislador, sem saber o que legisla? Sem dúvida, todos os proprietários, e homens ricos, devem tomar suas tinturas de jurisprudência..." (NETO;1978;71).

Após muitas discussões, a decisão final proferida pelos parlamentares na Assembléia Constituinte de 1823, durante o 1º Reinado, no Brasil, favoreceu os cursos jurídicos, sendo de fundamental importância que se analise as razões pelas quais deu-se tal escolha e as relações existentes com a fundação da Faculdade de Direito de Pelotas, é o que passo a fazer em seguida.

Uma das principais razões que levou à criação dos cursos jurídicos no país foi o fato de que para a elite dirigente, os Cursos Jurídicos tinham importante papel a desempenhar na formação da estrutura política e ideológica do Estado Brasileiro que esta classe tentava cunhar. Nesse sentido, Joaquim de Arruda Falcão Neto, em seu artigo intitulado *Os Cursos Jurídicos e a Formação do Estado Nacional* (1977), afirma que a criação dos cursos jurídicos deu-se paralelamente à criação dos Estados Nacionais. Por um lado, atendeu a um impositivo maior, acima dos eventuais interesses das camadas sociais que compõem a sociedade estratificada, herdada do período colonial: a de recriar jurídico-política e burocraticamente o novo Estado soberano. Por outro, atende a uma demanda específica da elite dirigente, que por este mesmo processo pretende e inicia o controle e apropriação da estrutura jurídica e burocrática do Estado. Assim sendo, duas são as funções atribuídas às novas Faculdades. Em nível político-ideológico, constituem as guardiãs dos ideais liberais. Em nível administrativo-profissional, transformam-se nas instituições formadoras da burocracia estatal (NETO, 1978, p. 90). Além disso, os ideais liberais, usados para a libertação da tutela colonial e emancipação nacional, pretendiam legitimar e assegurar os privilégios herdados pela elite na sociedade estratificada, oriunda do período colonial. Logo, as primeiras elites burocráticas nacionais, formadas nos cursos jurídicos, tratam-se, predominantemente, de uma burocracia que recruta seus membros na elite dirigente, que se destina a ocupar apenas os cargos hierarquicamente superiores do Governo Central e a exercer a função de divulgadora da cultura e da ideologia liberal (NETO, 1978, p. 91). Outro aspecto importante a ser analisado, na implementação dos cursos jurídicos, é a associação entre o liberalismo, como doutrina política e o catolicismo, como doutrina religiosa, visto que tanto em São Paulo como em Olinda, os cursos foram instalados em mosteiros católicos e eclesiásticos, exerceram as

funções de diretores e professores, o que demonstra uma relação entre a Igreja e a elite dirigente da época (NETO, 1978, p. 87).

Para analisar o liberalismo nacional, na época da criação dos cursos jurídicos, necessitamos saber que este foi decorrência do movimento mais amplo denominado Iluminismo, surgido na Europa no século XVIII e que se caracterizava pelas seguintes idéias principais: a crença em que o homem deveria encontrar a felicidade na terra, o que representa um rompimento com o pensamento tradicional católico medieval, tese posteriormente chamada Naturalismo; pelo Racionalismo que significava a idéia de que na natureza humana se encontrava uma característica própria, a razão, através da qual o homem determinaria as regras para a conquista e manutenção da felicidade; e pelo Individualismo, corrente de pensamento, que acreditava que o indivíduo, pessoalmente considerado, passou a ser superior à coletividade, contrariando o pensamento medieval no qual a pessoa humana fazia parte de um todo orgânico e convergente em função de uma realidade divina.

Segundo Vicente Barreto, em seu artigo *O Estado de Direito E Os Cursos Jurídicos* (1978), essas teses filosóficas que foram discutidas durante séculos, vão ser particularizadas em teses políticas no final do século XVIII e passam a constituir os fundamentos teóricos sobre os quais se estruturou o Estado Liberal. Os preceitos nos quais foi fundamentado este Estado, foram os seguintes: a liberdade, o homem realizaria a felicidade terrena através do exercício político da liberdade, a igualdade natural entre os homens, sendo que esta igualdade seria diferente da igualdade jurídica que se conhece atualmente e a interdependência entre o valor "liberdade" e a propriedade, ou seja, o direito à propriedade assegurava ao homem as condições objetivas ao exercício da liberdade. Assim sendo, somente os proprietários poderiam participar da vida política; e o Estado, em vez de exercer uma função de absorção do indivíduo pelo todo, atuaria meramente como um agente de segurança para o mesmo.

De acordo com o mesmo autor, é importante ressaltar que, no Brasil, em nenhum momento, estas teses políticas básicas foram aplicadas de forma coerente, integradas em uma mesma visão ideológica, ou seja, verifica-se que, em momentos distintos da história do Estado Nacional, uma das teses do liberalismo clássico é privilegiada em relação às demais. Em conseqüência, constata-se que a compreensão do papel do Estado Liberal torna-se distorcida, pois se identifica, em cada momento histórico, com um único aspecto do liberalismo.

Assim sendo, ao analisarem-se movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira, percebe-se que não existia entre os inconfidentes

um ideário plenamente desenvolvido. Os inconfidentes identificavam-se com as idéias revolucionárias francesas e da Revolução Americana, ou seja, o que se passava na Europa era absorvido sem maior elaboração, dentro de uma cultura política colonial. Além disso, a volta da Europa dos estudantes brasileiros que estudavam em Coimbra, contribuiu para a formação do ideário liberal brasileiro, pois estes indivíduos que pertenciam às camadas ricas da população e estavam recebendo sua formação dentro do movimento modernizador de Portugal, empreendido pelo Marquês de Pombal, passaram a ter um entendimento próprio da tradição liberal, que não coincidirá necessariamente com o ensino original dos pensadores liberais clássicos (BARRETO, 1978, p. 194). Isto, porque uma das características da reforma consistiu na preocupação do Marquês em procurar obras e autores que não se pronunciassem sobre problemas éticos e políticos, assim sendo, em uma recomendação ao reitor da universidade de Coimbra, aconselhou que as obras de Locke deviam ser retiradas da biblioteca. Em virtude desta limitação, os juristas brasileiros que lá estudaram, não conheceram diretamente os autores liberais clássicos. Assim sendo, nossa primeira elite de estadistas, formada em Portugal, afastada dos textos referentes à ética moderna e a política, caracterizou-se por seu caráter científico, preocupada com a pesquisa do mundo físico e conseqüentemente pouco preparada para interpretar e compreender a atividade política. Esse processo de absorção cultural desencadeou no Brasil quatro momentos importantes: a Inconfidência Mineira, a Conjuração Bahiana de 1798 e o pensamento político de Azeredo Coutinho divulgado no Seminário de Olinda (1801), que para alguns historiadores foi a primeira Universidade Brasileira.

O peculiar pensamento liberal nacional, refletiu-se no entendimento que as primeiras elites políticas brasileiras faziam do papel a ser exercido pelo bacharel em direito na construção da sociedade. Os primeiros legisladores compreendiam a função do bacharel como essencial para realizar a missão de consolidar o Estado constitucional (BARRETO, 1978, p. 200). Vicente Barreto em seu artigo denominado *O Estado de Direito e os Cursos Jurídicos: Debate Original* (1978) cita o pronunciamento do deputado Tomás Xavier Garcia de Almeida, no qual, este afirma que: "...depois da proclamação da Independência política tornava-se essencial para o país que os jovens tivessem a sua formação profissional no Brasil". No mesmo artigo, menciona o discurso do deputado Marco Antônio de Souza que disse: "...o conhecimento habilitava o estudante a exercer uma profissão e contribuía para a formação do caráter nacional."

Pode-se, portanto, perceber que os motivos que levaram à criação dos primeiros cursos jurídicos do país, como por exemplo, o desejo de independência cultural já que isto significaria o rompimento com o monopólio cultural português exercido através da Universidade de Coimbra, a necessidade de preparação profissional de indivíduos para ocuparem os cargos mais altos dentro da sociedade e o conhecimento como forma de desenvolver a cidadania, estão de acordo com os que levaram à fundação da Faculdade de Direito de Pelotas em 12 de setembro de 1912.

A Criação da Faculdade de Direito de Pelotas

A instituição de ensino jurídico acima referida foi fundada, oficialmente, em 12 de setembro de 1912, conforme Estatuto da Faculdade de Direito de Pelotas, com data de 19 de agosto de 1916².

A iniciativa de fundar uma Faculdade de Direito em Pelotas partiu de um grupo de homens, pertencentes à elite econômica e cultural da cidade, alguns deles, integrantes da Maçonaria local, descontentes com a possibilidade de seus filhos afastarem-se de Pelotas, para cursarem Direito e levando em consideração o grande desenvolvimento econômico da região, na época, entenderam que era necessária a instalação de uma Faculdade de Direito na cidade.

O interesse pelo Ensino Superior Jurídico surgiu da realidade social destes indivíduos, pois alguns deles, pelo fato de serem políticos ou ocupantes de cargos administrativos, logo perceberam a importância de ser bacharel em Direito para aqueles que desejavam seguir a carreira política (AMARAL, 1999, p. 152).

Conforme Fernando Luiz Osório (1922), a maçonaria em Pelotas, empenhada na disseminação de escolas, onde o ensino leigo assegurasse a liberdade de consciência aos futuros cidadãos de uma democracia, fundou o Ginásio Pelotense (24 de outubro de 1902).

Este estabelecimento de ensino desenvolveu-se de tal forma que, na gestão do diretor Francisco R. de Araújo, foi equiparado (8 de janeiro de 1906) ao Ginásio Nacional. Da congregação do Ginásio Pelotense partiu o projeto de fundação de uma Faculdade de Direito (aprovado em sessão de 7 de setembro de 1912) ficando como diretor interino o Dr. José Julio de

² Estatuto da Faculdade de Direito de Pelotas encontra-se registrado no Rocha Brito, Serviço Notarial e Registral de Pelotas.

Albuquerque Barros e sendo considerada data oficial da fundação o dia 12 de setembro de 1912.

Segundo Eliane Lucia Colussi (1998) o ginásio esteve sob a administração das lojas maçônicas locais até 11 de julho de 1917.

Consta no Álbum de Pelotas (1922) que o projeto de fundação da Faculdade de Direito de Pelotas, partiu da congregação do Ginásio Pelotense, que em sessão realizada no dia 7 de setembro de 1912, de acordo com o regulamento de ensino então vigente, aprovou o prospecto do novo instituto, segundo o qual a escola seria constituída pela Congregação, soberana em tudo quanto se referisse a assuntos científicos e profissionais, sujeita porém, à aprovação dos diretores e Congregação do Ginásio, no tocante às resoluções de ordem econômica e administrativa. José Julio de Albuquerque Barros, professor do Ginásio, ficou como primeiro diretor interino e responsável pela cadeira de Direito Comercial. Formado na Faculdade de Direito de Porto Alegre e filho de um Ministro do Supremo Tribunal Federal, este homem continuou, por vários anos, ligado à Faculdade chegando a participar do processo de federalização junto à UFRGS em 1950.

Reafirma-se que existem aspectos comuns nas circunstâncias que levaram à fundação dos cursos de Recife e São Paulo e à fundação da Faculdade de Direito de Pelotas. A principal relação existente é que estas faculdades foram criadas por iniciativa das elites. Além disso, tinham como objetivo comum a formação de bacharéis para ocuparem os altos cargos políticos e públicos em geral, do Estado. Aliado a isto, enquanto a criação dos primeiros cursos jurídicos do país visou eliminar a obrigação dos brasileiros deslocarem-se para a Europa para cursarem Direito, em Pelotas, a criação da Faculdade significou o fim da necessidade dos jovens pelotenses realizarem seus estudos em Porto Alegre, Rio de Janeiro ou outras faculdades do país ou do exterior.

Segundo Amaral (1999) ser bacharel em Direito, desde o século passado, já era uma condição quase que obrigatória àqueles que desejassem seguir a vida política. Isso justifica o interesse da elite pelotense em fundar uma Instituição de Ensino Superior Jurídico, em Pelotas e também o interesse das elites em criarem os primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Brasil em 1827.

Aliado a isto, (COLUSSI, 1998, p. 327) referindo-se ao grau de escolaridade dos integrantes da maçonaria gaúcha, afirma que os dados sobre o nível de escolaridade dos dirigentes maçons confirmam o perfil da alta instrução de seus integrantes, neste sentido, as informações coletadas na pesquisa realizada pela autora, demonstram que dos 123 maçons

pesquisados, 48 eram advogados, seguidos pelos médicos, que entre os selecionados, eram representados por 19 indivíduos, os demais, eram formados em outros cursos superiores. Segundo a autora citada, de acordo com os dados disponíveis, constata-se a predominância de dirigentes maçons formados em Direito, quase todos oriundos da faculdade de São Paulo, o que coincide com a realidade educacional de parte significativa da elite política e intelectual brasileira, no século XIX.

Em Pelotas, no período da fundação da Faculdade de Direito, a realidade era semelhante, ou seja, a maioria dos indivíduos que ocupavam cargos de destaque na sociedade pelotense eram advogados, muitos deles, pertencentes à maçonaria; e grande parte deles, formados na Faculdade de Direito de São Paulo, pois esta e a Faculdade de Direito de Olinda, foram as únicas Faculdades oficiais de Direito, do país, até a criação da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1891.

A Resenha Histórica a respeito da Faculdade de Direito de Pelotas, publicada na Revista da Faculdade de Direito de Pelotas, ano de 1956, refere-se, por exemplo, a José Julio de Albuquerque Barros, provavelmente maçom, professor do Ginásio Pelotense, advogado, primeiro diretor da Faculdade de Direito de Pelotas e filho de José Julio de Albuquerque Barros, Barão de Sobral, advogado e ministro do Supremo Tribunal Federal, Ildefonso Simões Lopes Filho, advogado, inspetor federal junto à Faculdade no processo de federalização que tornou a Instituição uma entidade federal junto à UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em 4 de dezembro de 1950; e Ministro da Agricultura Comércio e Indústria, Fernando Osório, advogado, escritor, professor que ministrou a aula inaugural da Faculdade e filho de Fernando Luis Osório, advogado e ministro, Francisco Carlos Araújo Brusque, advogado, maçom, sendo que sua foto encontra-se no museu da Loja Maçônica Fraternidade de Pelotas, diretor da Faculdade no período subsequente à gestão de Albuquerque Barros, entre outros homens que se destacaram na sociedade pelotense e que cursaram o curso de direito temos Victor Russomano, político, médico e que posteriormente formou-se em Direito, na Faculdade de Direito de Pelotas, em 1936. Como estes, a maioria dos homens que ocupavam cargos públicos, principalmente políticos, buscavam no estudo do direito desenvolver sua oratória e compreender melhor os assuntos a respeito dos quais legislavam.

A Resenha Histórica refere-se ainda, ao fato de após a República Nova, sempre existirem no Parlamento Nacional e na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande, deputados ligados à Faculdade. Da Constituinte Federal de 1933-1934, participaram os deputados Augusto

Simões Lopes, ex-prefeito de Pelotas e antigo professor da Faculdade, Pedro Vergara, bacharel na turma de 1918 e professor honorário da turma de 1945, Victor Russomano, na época aluno e bacharel na turma de 1936, os quais permaneceram como representantes da primeira legislatura ordinária depois de promulgada a Carta de 1934, sendo que Augusto Simões Lopes tornou-se senador. Na Constituinte Federal de 1946, participaram os deputados Antero Moreira Leivas, bacharel e posteriormente professor de direito civil da Faculdade e Pedro Vergara, também bacharel pela Faculdade de Direito de Pelotas, sendo que ambos mantiveram-se no exercício do mandato, até 1950. Na Constituinte Estadual de 1947, atuaram os deputados Joaquim Duval, bacharel e professor de direito administrativo, como 1º vice-presidente, João Nunes de Campos, bacharel na turma de 1918, Américo Godoy Ilha e Hermes Pereira de Souza, bacharéis da turma de 1936, sendo que o primeiro renunciou ao mandato para ocupar a Prefeitura Municipal de Pelotas e os demais permaneceram como parlamentares até 1950.

Assim sendo, pelo relativo número de bacharéis ligados à Faculdade de Direito de Pelotas, ocupando cargos políticos, pode-se perceber a importância de ser bacharel em Direito para ocupar estes cargos na época e além disso, perceber o interesse das elites em fundar e manter uma Faculdade de Direito na cidade.

Aliado a isto, lendo-se o Álbum de Pelotas de 1922, percebe-se que no início do século XX, o setor pecuarista e a indústria do charque encontravam-se em declínio, no entanto, a cidade de Pelotas mantinha-se fortemente "urbanizada", com o comércio e a indústria altamente desenvolvidos. A elite pelotense, no entanto, convivia com um grande número de desempregados que não mais conseguiam emprego na decadente indústria saladeril e, também, com uma classe média emergente constituída pelos indivíduos ligados, principalmente, aos serviços públicos. Assim sendo, estes homens pertencentes às camadas médias, ascendentes economicamente, aspiravam exercer trabalhos "intelectualizados", tendo, portanto, grande interesse em ingressar nos cursos superiores. A importância social e o "status" de ser bacharel em Direito, nos séculos passados, aliada ao interesse maçônico de difundir suas idéias através da formação profissional das elites e camadas médias em ascensão, levaram a Congregação do Ginásio Pelotense a fundar, em 12 de setembro de 1912, a Faculdade de Direito de Pelotas.

Referências Bibliográficas

Álbum de Pelotas, Pelotas, 1922.

AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria*. Pelotas: Seiva Publicações, 1999.

BARRETO, Vicente. *O Estado de Direito e os Cursos Jurídicos*: Debate Original. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1978.

BASTOS, Aurélio Wander. *Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1978.

COLUSSI, Eliane Lucia. *A Maçonaria Gaúcha no Século XIX*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

Revista da Faculdade de Direito de Pelotas. Porto Alegre: Editora Imprensa Universitária, 1956.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, Joaquim de Arruda Falcão. *Os Cursos Jurídicos e a Formação do Estado Nacional*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1978.

MACIEL, Marco (Org.). *Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1978.

OSÓRIO, Fernando Luis. *A Cidade de Pelotas*. Pelotas: Globo, 1922.

PROMOÇÃO:

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

Linha de Pesquisa:

Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira

PPGEDU PUC/RS

APOIO:

PUC/RS

CE - UFSM

CEIHE- FaE/UFPel