

III ENCONTRO DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



DATA: 23 E 24 DE ABRIL

LOCAL: AUDITÓRIO DO CURSO DE HISTÓRIA
(ANTIGO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO)- UFSM

PROMOÇÃO: UFSM

CENTRO DE EDUCAÇÃO

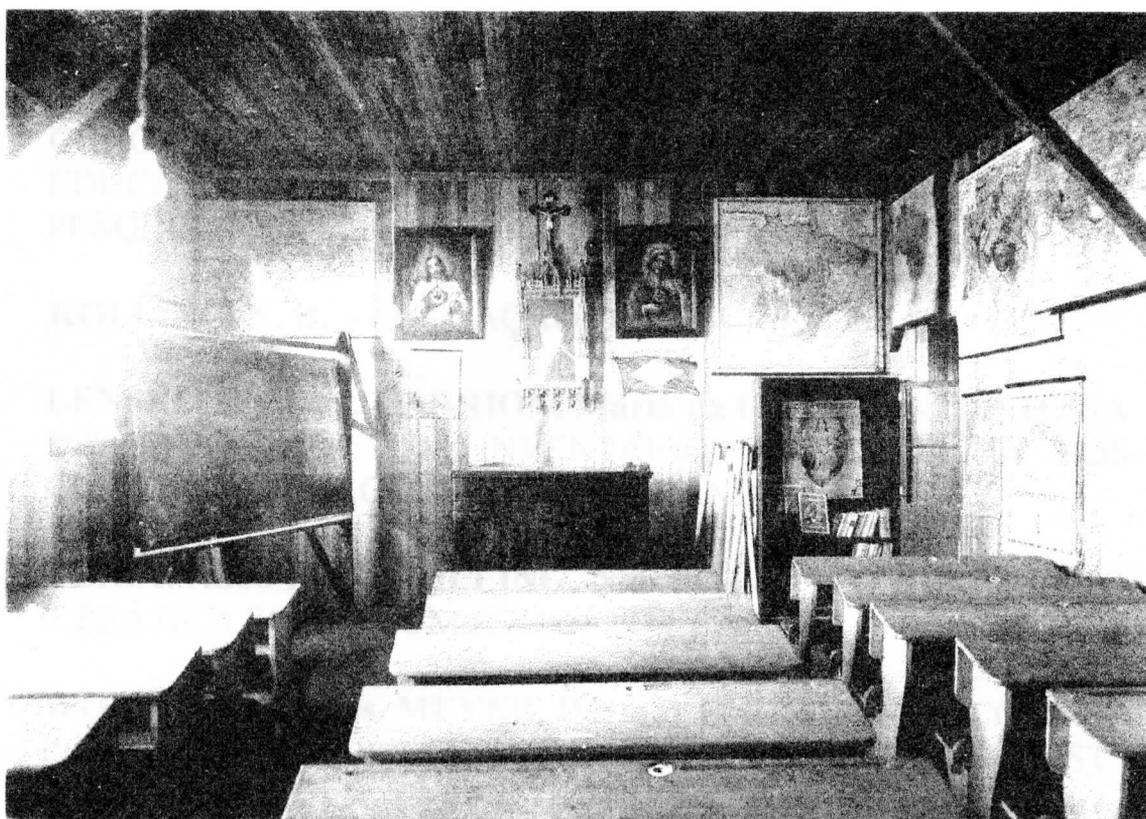
CURSO DE HISTÓRIA

ASPHE

CLIO

GEPEIS

III ENCONTRO DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



CADERNO DE TEXTOS

SANTA MARIA – RS
23 E 24 DE ABRIL DE 1998

III ENCONTRO DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CADERNO DE TEXTOS

COMUNICAÇÕES COORDENADAS

AMARAL, Giana Lange do. - "GYMNASIO PELOTENSE: A CONCRETIZAÇÃO DE UM IDEAL MAÇÔNICO NO CAMPO EDUCACIONAL" - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO FOCO DE PESQUISA.

KOLLING, N. B. - EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS.

LENSKIJ, Tatiana. CARRION, Maria da Conceição - "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO": UM INVENTÁRIO DA DISCIPLINA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO RIO GRANDE DO SUL.

VEIGA, Adão Luís. KOLLING, Nilo Bidone. - CONHECIMENTO E PRÁTICA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO

WOLF, Rita Dolores. MEYER, Dagmar E. E. - CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E DE PROFESSORA NO JORNAL "DETSCHER POST" - RS (1906 -1915)

Nadir Hoefel Concepções de Mundo no Ensino de História 5ª e 8ª séries - Sta Cruz / USC. 1961-1990

Realização: Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação.

Núcleo de Estudo em Educação e Memória - "CLIO"

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS

Apoio: Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação

**“GYMNASIO PELOTENSE: A CONCRETIZAÇÃO DE UM IDEAL
MAÇÔNICO NO CAMPO EDUCACIONAL” - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO
FOCO DE PESQUISA**

Giana Lange do Amaral¹

Resumo

O texto trata de algumas reflexões teórico-metodológicas que têm embasado uma pesquisa que desenvolvo sobre aspectos da história do Gymnasio Pelotense durante as três primeiras décadas deste século. São ressaltadas metodologias que envolvem a análise da instituição escolar e ampliam o uso de fontes.

Palavras-chave: História da Educação; Instituição Escolar; Fontes

¹ Professora do Colégio Municipal Pelotense e mestranda em Educação pela FAE - UFPel

A compreensão de nossa realidade atual e suas características leva-nos sempre ao passado, à origem do processo que estamos vivenciando. Um caminho necessário à contextualização desse processo resulta na necessidade de regionalizar os estudos históricos, limitar no tempo e no espaço o trabalho de resgate histórico.

É neste sentido que venho realizando uma pesquisa que busca analisar aspectos da história do Colégio Municipal Pelotense, então *Gymnasio Pelotense*, durante as três primeiras décadas deste século. Para tanto torna-se necessário abordar o momento histórico enfocando os interesses envolvidos na sua criação e manutenção, situando-os numa análise conjuntural mais ampla.

Possuindo características singulares desde a sua criação pela Maçonaria em 1902, o “Pelotense” é uma das instituições educacionais mais antigas e tradicionais da cidade de Pelotas tendo, portanto, uma longa história a ser resgatada. De início esta história nos remete necessariamente à acirrada disputa político-ideológica que envolve a Maçonaria e a Igreja Católica, especialmente nas primeiras décadas deste século. (Col. 18)

Partindo do princípio de que a criação do Gymnasio Pelotense foi a concretização no campo educacional, desta disputa político-ideológica é que desenvolvo esta investigação.

Por muito tempo esta instituição foi singularizada quer pela sua autonomia em relação à administração pública municipal (mesmo após municipalizado, a Maçonaria continuou “administrando” o colégio, pois seus diretores eram maçons), quer pela elevada qualidade do ensino ministrado aos alunos. Estes, organizados através do Grêmio de estudantes, tiveram importante participação política e cultural na vida da cidade, principalmente durante as décadas de 40, 50 e 60, período em que o Brasil viveu um processo de democracia e intenso populismo. Sua presença manifestava-se através dos Festivais dos Gatos Pelados², das famosas passeatas que realizavam pelas ruas da cidade e de jornais e revistas literárias. O interesse pelo estudo desta instituição neste período que marcou época tanto na vida dos que dela faziam parte, quanto na de toda a

² Gato Pelado é o apelido dado aos alunos do Colégio Pelotense. Tal denominação origina-se das iniciais “GP” de Ginásio Pelotense.

ano?
1914

comunidade pelotense, remeteu-me ao contexto histórico de sua criação pela Maçonaria no início do século. Percebi, então, a necessidade de trazer à tona referências que envolviam não só a história do Gymnasio Pelotense como também aspectos da história de Pelotas, que acabaram perdendo-se no tempo. Conforme fui adentrando nesta busca, constatei que ela por si apresentava questões suficientes para se constituir num trabalho de pesquisa. Resgatar o processo de criação do Gymnasio Pelotense, os interesses envolvidos, a importância de sua atuação junto à comunidade pelotense nas primeiras décadas deste século, tornaram-se questões a serem levantadas.

Não tenho a pretensão, neste estudo, de reconstituir detalhadamente a vida do Gymnasio Pelotense ou discutir as orientações pedagógicas e técnicas didáticas empregadas neste período. Proponho-me a realizar um estudo histórico desta instituição de modo a entender as circunstâncias em que se processou sua criação e sua posterior municipalização. Darei ênfase à atuação da Maçonaria e sua relação com a Igreja Católica, particularmente no que se refere à educação na cidade de Pelotas. Entendo ser este um caminho que necessariamente terei de percorrer na busca da compreensão da postura ideológica destas duas instituições que, para sua sedimentação, confrontavam-se aberta e agressivamente, no sentido de preservar e ampliar suas áreas de influência. E a educação, foi um meio estratégico para a inculcação de suas idéias.

Abordarei a seguir alguns aspectos da reflexão teórico-metodológica que embasa o presente trabalho, particularmente metodologias que ampliam o uso de fontes e envolvem a análise da instituição escolar.

comunidade pelotense, remeteu-me ao contexto histórico de sua criação pela Maçonaria no início do século. Percebi, então, a necessidade de trazer à tona referências que envolviam não só a história do Gymnasio Pelotense como também aspectos da história de Pelotas, que acabaram perdendo-se no tempo. Conforme fui adentrando nesta busca, constatei que ela por si apresentava questões suficientes para se constituir num trabalho de pesquisa. Resgatar o processo de criação do Gymnasio Pelotense, os interesses envolvidos, a importância de sua atuação junto à comunidade pelotense nas primeiras décadas deste século, tornaram-se questões a serem levantadas.

Não tenho a pretensão, neste estudo, de reconstituir detalhadamente a vida do Gymnasio Pelotense ou discutir as orientações pedagógicas e técnicas didáticas empregadas neste período. Proponho-me a realizar um estudo histórico desta instituição de modo a entender as circunstâncias em que se processou sua criação e sua posterior municipalização. Darei ênfase à atuação da Maçonaria e sua relação com a Igreja Católica, particularmente no que se refere à educação na cidade de Pelotas. Entendo ser este um caminho que necessariamente terei de percorrer na busca da compreensão da postura ideológica destas duas instituições que, para sua sedimentação, confrontavam-se aberta e agressivamente, no sentido de preservar e ampliar suas áreas de influência. E a educação, foi um meio estratégico para a inculcação de suas idéias.

Abordarei a seguir alguns aspectos da reflexão teórico-metodológica que embasa o presente trabalho, particularmente metodologias que ampliam o uso de fontes e envolvem a análise da instituição escolar.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Num tempo em que presenciamos a crise dos paradigmas nas ciências sociais e as desconstruções da hegemonia de matrizes teóricas que fundamentam a produção da nossa historiografia, a escolha e explicitação do referencial teórico-metodológico que embasa uma pesquisa em História da Educação põe o pesquisador diante de várias encruzilhadas. São muitas as dúvidas sobre qual o melhor caminho a seguir, ou seja, aquele que não se choque com posições teóricas antagônicas e que encontre em sua diversidade a complementaridade de idéias.

Inicialmente cabe salientar que, assim como Nunes (1993), acredito que a História da Educação deva ser considerada como uma especialização da História, o que possibilita ao historiador, que trabalha nesta área, em sua prática, se apropriar do instrumental teórico metodológico da História

“no que diz respeito às suas discussões teóricas, às dificuldades da construção dos seus objetos ou ao seu amor pela verdade (ponto de interrogação constante), mas também como oportunidade de alargar e refinar o pensamento, no que diz respeito às possibilidades de explicação e ação, no âmbito da nossa atuação.[...]Sem querer estreitar o campo de atuação do historiador da educação, estamos, pelo contrário, defendendo a possibilidade de que ele [...] se abra para a interlocução com outras áreas do conhecimento sempre que a construção do seu objeto assim o exigir”.³

Nesse sentido abordarei, a seguir, algumas idéias que sirvam de fundamentação à presente proposta de trabalho de pesquisa.

A realização de uma pesquisa histórica faz com que o historiador coloque-se diante de idéias e realidades pré-concebidas, interrogando-as e problematizando-as. A alteração de noções dominantes através de uma postura profundamente indagadora e a transformação em problemas do que era tido como fato estabelecido é, talvez, o maior desafio aos que se dedicam a este tipo de pesquisa.

³ Nunes.1993, p.25 e 26

A construção teórico-metodológica deve acompanhar, portanto, todo o processo da pesquisa, não estando limitada somente à sua fase inicial. Nas investigações em que o pesquisador se dispõe mais a perguntar do que encontrar verdades prontas e acabadas, os caminhos para desvendar o desconhecido e o inesperado são construídos ao longo do trabalho. Nascem da mútua determinação do sujeito que investiga e do objeto investigado, a partir do diálogo que se estabelece entre a teoria e as evidências levantadas na pesquisa. Esse processo em que o historiador pensa a teoria e se utiliza das evidências para fundamentar a explicação histórica, incompatibiliza-se com esquemas prévios, onde são priorizadas categorias analíticas fixas, abstratas, pois estas podem acabar escamoteando o processo constitutivo do real. As categorias que servem de apoio ao trabalho devem ser construídas no caminho da investigação. Elas surgem a partir da problematização do objeto escolhido, das fontes a serem utilizadas e da clareza da inserção social e cultural do pesquisador.⁴

Nesses termos penso que a teoria deve servir para orientar o olhar do pesquisador, auxiliando-o na apreensão do que realmente interessa em sua investigação. Ela não deve ser uma “ditadura sobre os dados”, em que estes, a partir de uma teoria pronta, são forçados a representar uma mera confirmação desse referencial teórico.

A História é a ciência da mutação e da explicação da mudança⁵. É constituída pela experiência humana vivida integral e socialmente, numa constante contradição de idéias, necessidades e aspirações que se manifestam num movimento de “fazer, desfazer e refazer”. Nesse sentido nem sempre a idéia do determinismo dos níveis superestruturais pela infraestrutura serão suficientes para responder aos questionamentos inerentes à pesquisa histórica. As estratégias de dominação, subordinação e resistência que forjam as relações sociais, e que não se localizam apenas na organização do Estado ou no nível econômico, abrem ao pesquisador um vasto campo de investigação. Dessa forma, surgem, neste século, novas concepções do conhecimento histórico, refletindo-se em novos caminhos para a pesquisa, através de diversificadas abordagens, problemas,

⁴ Vieira, 1989, p.9 e Lopes, 1994, p.20. Categorizar, segundo Lopes, é a tarefa de organizar o material coletado, a partir de perguntas, que dêem inteligibilidade ao problema proposto, tendo a especificidade de servir a problemas e pesquisadores específicos, em realidades e tempos sociais determinados.

⁵ Le Goff, 1996, p.15

objetos e fontes de pesquisa⁶. Os autores dessas novas concepções, mesmo que não comunguem de uma homogeneidade de idéias e posicionamentos perante a História, alinham-se a uma corrente historiográfica que passou a denominar-se Nova História.

A Nova História, além de ampliar os objetos e estratégias de pesquisa, realiza a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica⁷; critica a noção de tempo e fato histórico⁸, propondo uma história problematizadora e não automática, onde o presente seja compreendido pelo passado e a compreensão deste surja das necessidades do presente.

Essa corrente historiográfica se interessa por toda atividade humana. Tudo tem uma história: as idéias, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. Tendo por base a idéia de que a realidade é social ou culturalmente construída, o que era previamente considerado como imutável passa a ser encarado como “construção cultural”⁹.

Juntamente com o marxismo, a Nova História constitui-se numa importante corrente da historiografia contemporânea: *“Alimentadas, ambas, pela mesma rejeição de uma prática histórica antiquada, elas caminham lado a lado, por vezes misturam indistintamente suas águas, mas também rivalizam tanto em ardor como em desconfiança recíproca”*.¹⁰

⁶ A revista “Annales”, criada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, em muito contribuiu para essa renovação da ciência histórica, que refletiu-se no desenvolvimento da chamada “nova história”. Esta nasceu em grande parte de uma contraposição contra a história positivista do século XIX, segundo a qual a história devia ser objetiva, factual, baseada na separação entre o sujeito e objeto, fundamentada por documentos escritos e registros oficiais e pela pretensa neutralidade do historiador. Burke, 1992; Nadai, 1994

⁷ “Uma explicação histórica eficaz deve reconhecer a existência do simbólico no interior de toda a realidade histórica (incluída a econômica), mas também confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos - por exemplo, confrontar a ideologia política com a práxis e os eventos políticos”. Le Goff, 1996, p. 12

⁸ O fato histórico não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador. A história é feita segundo ritmos diferentes e a tarefa do historiador seria, primordialmente, reconhecer tais ritmos. O nível mais profundo das realidades que mudam devagar (as estruturas) é mais importante que o tempo rápido dos eventos. Le Goff, 1996, p. 9 e 15

⁹ Burke, 1992, p. 11

¹⁰ Bois, 1995, p. 241. “História e Paradigmas Rivals” in “Domínios da História-Ensaio de Teoria e Metodologia”, Ciro Flamarion Cardoso realiza uma interessante abordagem sobre este assunto.

Diante do complexo universo deste estudo que venho realizando e da diversidade de fontes de que disponho, tenho como diretrizes gerais orientadoras do desenvolvimento desta pesquisa: 1º) metodologias que ampliam a perspectiva do uso de fontes; 2º) metodologias que permitam a análise da instituição escolar.

Estas propostas metodológicas são bastante discutidas por autores ligados à Nova História que, como afirma Le Goff (1995), embora não tenham um denominador ideológico comum, partilham da mesma preocupação em fazer a história avançar por novos caminhos. Desvinculados de qualquer ortodoxia ideológica, buscam em múltiplas contribuições a pluralidade dos sistemas de explicação para além da unidade da problemática¹¹.

1. METODOLOGIAS QUE AMPLIAM O USO DE FONTES

A pesquisa histórica exige cada vez mais a diversificação de materiais a serem utilizados na investigação, o que leva à ampliação de fontes escritas, orais e iconográficas através da incorporação de novas linguagens: literatura, relatos, música, cinema, fotos, jornais, pintura, etc. Como nos afirma Vieira :

“Ao historiador cabe dar, ao objeto eleito para estudo, uma explicação global dos fatos humanos, acima de qualquer compartimentação, centrando o eixo dessa explicação nos mecanismos que asseguram a exploração e a dominação de uns homens sobre os outros, e que se traduzem nas relações econômicas, políticas, sociais, culturais, nas tradições, nos sistemas de valores, nas idéias e formas institucionais.[...] A proposta de a história se ocupar de diferentes linguagens se explica e se justifica pela idéia de que as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social. Linguagem aqui é entendida como forma de luta e forma de dominação apresentando situações-limite, momentos de tensão e fortes possibilidades críticas[...] Nessa linha de raciocínio uma questão que se coloca para o historiador é observar quem produz uma dada linguagem, para quem produz, como produz e quem a domina[...] Daí decorre para o historiador a necessidade de não ver a linguagem como neutra ou “despolitizada”, mas pensada[...] garantindo certas modalidades de relações sociais e colaborando na constituição de certa memória”.¹²

Nesse sentido Le Goff (1995) nos diz que o *documento* (aqui entendido como ‘prova’) é *monumento* (tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a

¹¹ Le Goff, 1995, p.21

¹² Vieira, 1989, p. 18 e 19

recordação). Assim como o *fato histórico*, que não é um objeto dado e acabado, uma vez que resulta da construção do historiador, o *documento* não pode ser considerado um material bruto, objetivo e inocente, pois exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro.¹³

Tendo presente estas considerações, utilizarei como fontes de investigação documentos ligados à história da Maçonaria e do Gymnasio Pelotense tais como: livros, jornais, relatórios, correspondências, atas, documentos administrativos e pedagógicos, fotografias¹⁴, entre outros. Acredito que a utilização da memória oral de ex-alunos do Gymnasio Pelotense seria de grande riqueza para o trabalho, pois permitiria a aproximação do “clima” vivenciado naquele período, trazendo à tona certos contextos e acontecimentos. Mas, tendo em vista a exiguidade do tempo e a grande quantidade de material de que disponho para a realização da pesquisa, aponto este recurso como uma “reserva técnica” que, tenho certeza, estimularia o debate e alargaria as problemáticas da investigação.

Como suporte ao esclarecimento de alguns questionamentos levantados por esta pesquisa, utilizarei o periódico maçônico pelotense “O Templário”, uma fonte pouco trabalhada por outros pesquisadores.

Esse periódico circulou durante as décadas de 20 e 30 deste século. Surgiu num momento em que a Maçonaria ainda encontrava-se muito ligada aos acontecimentos históricos do país, e exercia forte pressão e influência sobre as mudanças na política desenvolvida em nível regional e nacional. Baseado nos ideais maçônicos de liberdade de consciência e livre exame, “O Templário” propunha-se a difundir “*todos os conhecimentos úteis e capazes de melhorar o meio social [...] perseguindo sem pausas o erro e o vício, combatendo sem tréguas a ignorância e a mentira*”¹⁵. Representava um instrumento não só de difusão dos ideais maçônicos, mas também de acusação aos

¹³ “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. Le Goff, 1995, p.545

¹⁴ Na utilização da fotografia como fonte de pesquisa tomo por base o artigo de Cardoso e Mauad, que consideram-na como uma marca cultural de uma época que reflete uma visão de mundo representando uma fonte que pode transmitir-nos muito mais do que “nossos olhos podem ver”.

¹⁵ “O Templário” 17.01.1920, p. 1; 15.11.1921, p. 1

arbítrios cometidos pelo catolicismo, utilizando uma linguagem irônica e muitas vezes pouco sutil de indignada denúncia direta e ríspida contra o clero e as instituições a ele ligadas.

Nesta investigação as fontes serão cruzadas e comparadas não com o objetivo de buscar os fatos considerados “verdadeiros”, mas sim no sentido de encontrar diferentes versões para os acontecimentos. Acredito que isso propicie o surgimento de aspectos subjacentes aos registros oficiais, criando-se, assim, novos caminhos que conduzam tanto à busca de outras fontes, como também à própria interpretação dos achados.

Como recurso na interpretação do material obtido, utilizarei, sempre que possível, métodos de *análise de conteúdo*, tendo por base, a leitura de Bardin (1988)¹⁶. Este é um recurso que auxilia bastante o pesquisador pois busca outras realidades através das mensagens, permite um maior rigor de análise - que ultrapassa aquilo que é apenas aparente - e uma verificação prudente do que é transmitido pelas fontes. Isso diminui a incerteza no manuseio dos dados e faz com que sua leitura, seja enriquecida. Segundo Bardin, a análise de conteúdo

“tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver”.¹⁷

2. ANÁLISE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Como fundamentação teórica para a realização da análise da instituição escolar utilizarei alguns conceitos desenvolvidos por Nóvoa (1992, 1995) e Magalhães (1996).

Segundo Nóvoa a emergência de uma sociologia das organizações escolares é um fenômeno recente, que privilegia um nível **meso** de compreensão e de intervenção.

¹⁶ A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações; visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Bardin, p.42

¹⁷ *Ibidem*

Está situado entre uma abordagem centrada na sala de aula - percepção micro - e as análises sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo - abordagem macro.¹⁸

Tenho claro que a pesquisa que realize deverá transcender ao estudo de estatutos, planos globais ou diretrizes que regem a escola. Isto muitas vezes não basta para definir realmente a concretude da escola, que resulta das manifestações implícitas e explícitas das relações que se estabelecem no seu interior e das relações com o poder constituído (político, econômico, cultural, social, ideológico). Para tanto, concordo com Nóvoa, quando defende:

“Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

A identificação das margens da *mudança possível* implica a contextualização social e política das instituições escolares bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*”¹⁹.

Nesse sentido é fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a História da Educação Brasileira levando-se em conta as especificidades regionais e as singularidades locais e institucionais. Como afirma Magalhães:

“Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico”²⁰.

¹⁸ Nóvoa. 1995, p.15

¹⁹ Ibidem. p.16

²⁰ Magalhães. 1996. p.2

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje vivemos uma época de profundas mudanças e, por que não dizer, uma época de crise, uma crise global que envolve todos os aspectos de nossa vida e que, logicamente, traz conseqüências ao campo educacional. É urgente a compreensão da realidade e a busca de soluções. Sendo assim são de suma importância as investigações que levam à compreensão da escola na sua individualidade, como entidade orgânica, com suas características internas, onde as inovações podem e devem implantar-se.

São, portanto,

“as questões que nos interpelam *hoje* que devem orientar a nossa estratégia de interrogação do passado, de forma a que ao esforço de compreensão histórica corresponda uma intervenção mais consciente na realidade educativa. A História é sempre um diálogo em que o presente é um dos interlocutores privilegiados”.²¹

Como ex-aluna dessa escola e atualmente professora, sinto-me comprometida com esse resgate histórico da atuação do Colégio Municipal Pelotense junto à comunidade.

Inserida em seu contexto atual, pretendo a sua apropriação histórica não para legitimar e glorificar o passado ou o presente e sim, motivar um caminho para reflexões e análises sobre a atuação deste educandário.

²¹ Nóvoa, 1992, p.219

X. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOIS, Guy. Marxismo e Nova História. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. 2ªed. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, C. F., VAINFAS, R (orgs). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, C. F., MAUAD A M. História e Imagem: os Exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R.(orgs.).*Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane M. T. . Tendências Teórico-Metodológicas da Pesquisa em História da Educação. *Seminário História da Educação Brasileira: a Ótica dos Pesquisadores*. Série Documental: Eventos, nº5, maio, 1994, p.19-27.

MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a História das Instituições Educativas - entre a Memória e o Arquivo*. Universidade do Minho (mimeo), 1996.

NÓVOA, Antônio (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. 2ºed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Inovação e História da Educação. *Teoria & Educação. Dossiê: História da Educação*, nº.6, p.210-220, 1992 Porto Alegre: Pannonica Editora.

NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos ANPED*, nº 5, setembro, 1993.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: Novas Abordagens e Velhos Objetos. *Teoria & Educação. Dossiê: História da Educação*, nº 6, p. 151-182, 1992. Porto Alegre: Pannonica Editora.

A NUNES, Clarice. *Narrativa e História da Educação: Algumas Reflexões*. In: BOOM, A, NARODOWSKI, M. Escuela, Historia y Poder Miradas desde América Latina. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas, 97-120, 1996.

“O TEMPLÁRIO” nº 1 a 135.

VIEIRA, M. P. et al. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Editora Ática, 1989

EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS

Agostinho Della Vecchia

Nos depoimentos de filhos, netos e bisnetos de escravos

"Tinha otros que sabiam lê e ensinavo". (Dario da Silva: 110).

No século XVIII não havia interesse de Portugal pelo ensino público e a maioria da população, nas fazendas e vilas do Rio Grande do Sul era analfabeta. Somente em 1820 surgiram as primeiras aulas públicas em Rio Grande, Piratini e Pelotas. Em 1832, havia em Pelotas cinco aulas particulares e duas públicas, uma para meninos e outra para meninas. Em regime de internato funcionava o Colégio Acácia para meninos e o Colégio Evolução para meninas, referência de ensino da elite em toda a região meridional. As escolas públicas e de associações de instrução primária eram mais voltadas às classes populares cujo currículo era ler, escrever e contar. Escolas e professores particulares com currículo regular, línguas, música e desenho, eram voltadas à educação dos filhos da elite.

As vilas e cidades da região eram focos por onde circulavam e se difundiam as idéias do Rio, de São Paulo, de outras províncias e de outros países.

Embora a educação escolar fosse quase nenhuma, para aqui vinham homens de formação e experiência, procedentes de diferentes partes do Brasil. Era significativo o número de pessoas com formação militar superior, segundo o exigido na época, é verdade, e até mesmo alguns formados pela Universidade de Coimbra. [Dentre] 50 nomes entre os vultos mais destacados dos revolucionários de 35, encontramos: formados em Coimbra, três; formados em São Paulo ou no Rio, dois; militares, oficiais de carreira, 15 (dois deles chegaram a ministro da guerra do Império); um sacerdote (o primeiro professor de filosofia em Porto alegre), um; políticos e jornalistas destacados, oito; militares, oficiais não de carreira, 15; outros, seis. [Dentre] outros 50 nomes de destaque na primeira metade do século: formados em Coimbra, São Paulo ou Rio, oito; militares graduados de carreira, 12; distinguidos com título de nobreza, 15; políticos destacados, oito (MEDEIROS, 1975:83 - 84).

Em 1850, o interesse pela educação se expressou em leis e regulamentos, estabelecendo ensino obrigatório para meninos e meninas. Já existiam algumas escolas isoladas em longínquos rincões e funcionavam em precárias condições em casas onde morava a professora e sua família. Diante das verbas sempre ineficientes, passou-se a subvencionar escolas particulares. Em 1879, a Reforma de Ensino primário e secundário, apresentada por Leôncio de Carvalho, previa a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos e eliminava a proibição dos escravos de freqüentarem aulas públicas. A educação para escravos e pretos livres e libertos, particularmente no Rio Grande do Sul era escassa.

Em 1871, uma das medidas tomadas pelo Império foi a determinação de que nas vilas mais afastadas houvesse escola para instrução do povo. E as camadas inferiores da sociedade, fariam parte desse povo? Nessa categoria não estariam incluídos os escravos. A exigência da instrução era expressão ideológica da modernização do país. "Para elevar o nível moral desse povo do campo, em geral indolente e sem iniciativa, [o Ministério] vulgarizou a instrução e determinou que as aglomerações mais afastadas tivessem sua própria escola" (COUTY, 1988).

A educação do escravo dava-se no cotidiano, de modo particular no trabalho. Poucos negros se especializavam no artesanato, em função da produção natural da estância. Os sofrimentos, o trabalho árduo, os maus tratos permitiram ao cativo forjar suas próprias formas de reação à opressão.

EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS

Nos depoimentos de filhos, netos e bisnetos de escravos

"Tinha otros que sabiam lê e ensinavo". (Dario da Silva: 110).

No século XVIII não havia interesse de Portugal pelo ensino público e a maioria da população, nas fazendas e vilas do Rio Grande do Sul era analfabeta. Somente em 1820 surgiram as primeiras aulas públicas em Rio Grande, Piratini e Pelotas. Em 1832, havia em Pelotas cinco aulas particulares e duas públicas, uma para meninos e outra para meninas. Em regime de internato funcionava o Colégio Acácia para meninos e o Colégio Evolução para meninas, referência de ensino da elite em toda a região meridional. As escolas públicas e de associações de instrução primária eram mais voltadas às classes populares cujo currículo era ler, escrever e contar. Escolas e professores particulares com currículo regular, línguas, música e desenho, eram voltadas à educação dos filhos da elite.

As vilas e cidades da região eram focos por onde circulavam e se difundiam as idéias do Rio, de São Paulo, de outras províncias e de outros países.

Embora a educação escolar fosse quase nenhuma, para aqui vinham homens de formação e experiência, procedentes de diferentes partes do Brasil. Era significativo o número de pessoas com formação militar superior, segundo o exigido na época, é verdade, e até mesmo alguns formados pela Universidade de Coimbra. [Dentre] 50 nomes entre os vultos mais destacados dos revolucionários de 35, encontramos: formados em Coimbra, três; formados em São Paulo ou no Rio, dois; militares, oficiais de carreira, 15 (dois deles chegaram a ministro da guerra do Império); um sacerdote (o primeiro professor de filosofia em Porto alegre), um; políticos e jornalistas destacados, oito; militares, oficiais não de carreira, 15; outros, seis. [Dentre] outros 50 nomes de destaque na primeira metade do século: formados em Coimbra, São Paulo ou Rio, oito; militares graduados de carreira, 12; distinguidos com título de nobreza, 15; políticos destacados, oito (MEDEIROS, 1975:83 - 84).

Em 1850, o interesse pela educação se expressou em leis e regulamentos, estabelecendo ensino obrigatório para meninos e meninas. Já existiam algumas escolas isoladas em longínquos rincões e funcionavam em precárias condições em casas onde morava a professora e sua família. Diante das verbas sempre ineficientes, passou-se a subvencionar escolas particulares. Em 1879, a Reforma de Ensino primário e secundário, apresentada por Leôncio de Carvalho, previa a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos e eliminava a proibição dos escravos de freqüentarem aulas públicas. A educação para escravos e pretos livres e libertos, particularmente no Rio Grande do Sul era escassa.

Em 1871, uma das medidas tomadas pelo Império foi a determinação de que nas vilas mais afastadas houvesse escola para instrução do povo. E as camadas inferiores da sociedade, fariam parte desse povo? Nessa categoria não estariam incluídos os escravos. A exigência da instrução era expressão ideológica da modernização do país. "Para elevar o nível moral desse povo do campo, em geral indolente e sem iniciativa, [o Ministério] vulgarizou a instrução e determinou que as aglomerações mais afastadas tivessem sua própria escola" (COUTY, 1988).

A educação do escravo dava-se no cotidiano, de modo particular no trabalho. Poucos negros se especializavam no artesanato, em função da produção natural da estância. Os sofrimentos, o trabalho árduo, os maus tratos permitiram ao cativo forjar suas próprias formas de reação à opressão.

Uma prescrição repetida em todos os 'Regulamentos' da Instrução Pública na Província e caracterizadora de um processo de exclusão escolar foi a proibição do acesso à escola pública de 'escravos e pretos, ainda que fossem livres e libertos.(Regulamento de 1837, art 2; Regulamento de 1857, art. 21; Regulamento de 1876, art. 25 (TAMBARA, 1991: 275).

A legislação imperial proibia a instrução do escravo até mesmo a nível primário, equiparando-o aos doentes de moléstias contagiosas, o que foi também estabelecido pela legislação provincial (GORENDER, 1988:64). A lei provincial sobre a instrução primária, em 1837, proibia freqüentar as escolas públicas "os escravos e pretos, ainda que sejam livres e libertos." Em 1846 a lei mencionava apenas os escravos (CARDOSO, 1962:142-143..)

A natureza do sistema escravista não permitia qualquer ação ou pensamento que representasse um risco para sua estabilidade. Se, quanto à política, o escravo devia calar, quanto ao saber institucional, ele devia ignorar. Nas cidades como Porto Alegre, Pelotas e outras da província, em 1872, os escravos que sabiam ler e escrever não atingiram 1% do total de cativos. Robert Conrad investigou o censo de 1872 e conferiu que somente 0,18% dos escravos eram alfabetizados. Naquele ano, 71,89% dos escravos gaúchos trabalhavam em atividades agrícolas (WEIMER, 1991:37). Na zona rural, a tendência era haver menos escravos nessas condições. Muitos tinham dificuldade com o idioma. O escravo tinha seu tempo direcionado à produção. Pouco tempo tinha para o lazer. Da mesma forma não deveria perder tempo para instruir-se em escolas, uma vez que isto podia instrumentalizá-lo contra o sistema. A expressão de Albertina é significativa: "Mas!! Se iam aprendê! Como é que ia dá? Se o tempo ia dá pra eles aprendê? Dava, era pra eles apanhá laço! [Não deixavam] De ruim, porque facilidade tinha, né. Pra eles aprendê tinha colégio até em casa, né. Eles davum prus da rua. Podiam dá pros escravos, né. E muitos ecravos que chamavam ali sabiam lê" (DALLA VECCHIA, 1993:24)

Segundo Luiza Dornelles, os escravos domésticos andavam em condições melhores que os assenzalados e alguns sabiam ler. "Sabia, mas muito poco" (DALLA VECCHIA, 1993:225). De acordo com Dario da Silva, alguns escravos sabiam ler e escrever. Aprendiam de outro escravo que soubesse ou das moças da casa. "Alguns. [...] Tinha otros que sabiam lê e ensinavam. É, em casa mesmo, as muié ensinavo" (DALLA VECCHIA, 1993: 110). A respeito, afirma Paulino Soares: "O que sabia às vezes ensinava os, porque não tinha colégio, não tinha nada" (DALLA VECCHIA, 1993: 338). Honorina também afirmou que alguns sabiam ler e escrever. Seriam os outros escravos que ensinavam (DALLA VECCHIA, 1993:146). Zezé acrescenta o sentido que havia para os senhores neste fato: "Eles tinham umas horas [...] que pegavam uma pessoa pra ensiná. [...] e o escravo que aprendia a lê ele não podia pegá esses bilhete do meu-senhor e lê. Eles tinha, não podia...[...] tava proibido. Mas podia, eles podia aprendê a lê, aprendia a fazê as letra, qualquer coisa, né. Tinha muito escravo que sabia. Alguns sabido, otros não, né, [...]" (DALLA VECCHIA, 1993:366). Destaca-se, nesse sentido, sobretudo o problema ideológico/político posto por uma elite servil feitorizada.

Predominava a falta de instrução. O trabalho da maioria dos escravos era braçal e não exigia uma especialização técnica, apenas um treinamento. As condições do sistema não apresentavam qualquer vantagem na instrução do escravo. O tempo de estudo opunha-se ao tempo de trabalho e quebrava a harmonia do sistema. Essa era uma das principais razões que não permitia a instrução do escravo. O depoente Adair deduz que os cativos não tinham instrução, uma vez que as suas tias avós, ex-escravas, não sabiam ler e escrever. Alice R. Vargas é mais taxativa e conclui, a partir da experiência do seu avô: "Não, nem sabiam o que era isso, os coitado. Meu avô que era 'ventre-livre', nunca ensinaram a ele lê nem a escrevê. Nunca, meu avô não sabia lê nem escrevê [...]. Tinha o colégio, mas os coitado dos escravos não tinham nada, eles tinham que trabalhá" (DALLA VECCHIA, 1993:290). "Mas, pobre dos negro não tinham direito a nada. [...] meu pai sempre disse que não, né. Meu pai não sabia lê" - afirmou Osvaldina Silveira (DALLA VECCHIA, 1993:307). Temos aqui um depoimento positivo e direto.

Nas horas de descanso, geralmente à noite e às escondidas do senhor, os escravos tocavam flauta, gaita de boca, cantavam e dançavam. Isso significa que eles aprendiam a tocar algum instrumento e mesmo a fabricá-los. Além do aprendizado natural e imediato que se dá no dia-a-dia no universo cultural onde o escravo estava inserido, a educação do escravo para a produção dava-se no próprio local de trabalho. Direcionados a maior produção da estância, da roça, do campo, tinham poucas exigências de aprendizado. Quase sempre eram usadas algumas noções a respeito do trabalho a realizar e aplicava-se a força braçal. Praticamente não havia especialização técnica propriamente dita.

Nas cidades de São Paulo, onde cresceu a diversificação profissional dos escravos, um ou outro escravo sabia ler. Quando isso acontecia, era motivo de referência especial. Segundo Emília Viotti da Costa, o fato era colocado em destaque nos anúncios de jornais.

Nas fazendas, as possibilidades de aprendizado eram mais reduzidas do que nas cidades. A maior parte dos braços aplicava-se à lavoura de café. Calculava-se que apenas vinte e cinco por cento dos escravos eram deslocados para outras atividades, exercendo ofícios de carpinteiros, tropeiros, ferreiro, marceneiros, domésticos, tanoeiros etc. Na Zona rural, as oportunidades de iniciação, em setores profissionais não relacionados com as atividades agrárias, eram reduzidas [...] (Apud. WEIMER, 1991:31)

Frederico Leopoldo C. Burlamaque, um dos defensores da emancipação gradual da escravidão, propunha que os escravos fossem tornados dignos de liberdade, convertidos em homens ilustrados e laboriosos (VIOTTI DA COSTA, 1989:174-175). Joaquim Nabuco, ao denunciar os males da escravidão, apontava o aviltamento sistemático do trabalho escravo, afastado da escola (VIOTTI DA COSTA, 1989:365).

Os trabalhos de construção e manutenção das moradias, de produção de tecidos, de calçados, de instrumentos de trabalho exigiam alguma habilidade técnica. O escravo dominava a fabricação de objetos de couro, de ferro, de madeira, de cerâmica, etc.; ensinava ao aprendiz. Esse aprendizado não necessitava da mediação da escola e do saber letrado. O escravo habilidoso na fabricação de instrumentos de trabalho, de calçados, de tecidos ou de ferrarias garantia-se um nível de tratamento distinto por parte do senhor. Às vezes era apresentado com orgulho aos outros senhores. Mas isso não modificava essencialmente sua condição de escravo.

Segundo Fernando Henrique Cardoso, a maior consideração social dispensada ao escravo artesão refletiu-se na orientação das Câmaras Municipais que recomendaram fossem revogadas as posturas que impunham castigos aos escravos artesãos. Segundo o autor, em Pelotas, o escravo artesão era tratado distintamente do escravo da charqueada. Estima, preocupação com a fadiga excessiva, com os maus tratos expressam a valorização social desse tipo de escravo. Segundo Luiz G. Gomes de Freitas, a posição do escravo artífice parece ter sido superior a do escravo campeiro também nas estâncias. Esse autor, em sua obra *Estancieiros Antigos*, afirma: "Para serviços de rotina ou emergência, contava com pedreiro, carpinteiro, ferreiro, funileiro, quasqueiro, e até alfaiate, o mulato Militão, que tinha instrução bastante para desapertar os filhos do estancieiro na solução de contas simples de aritmética, passando a 'conta' por um discreto buraquinho na parede de pau a pique que separava a escola de sua oficina." Imediatamente, na página seguinte, fala da triste condição do escravo, que após trabalhar quarenta anos para o seu senhor, por morte deste, foi vendido para outro dono, que não lhe devia nenhuma estima especial (Apud CARDOSO, 1962:385). Fernando H. Cardoso acrescenta que:

[...] os próprios requisitos para o desempenho eficiente do trabalho artesanal permitiam que o escravo se adestrasse em técnicas culturais e sociais que ultrapassavam o limite mínimos de aprendizado que a socialização parcial impunha à massa dos escravos das charqueadas e dos serviços rudes do campo. Em alguns casos, até a instrução elementar esteve ao alcance dos es-

cravos mais qualificados que dessa forma puderam aprender ler e a realizar as operações aritméticas mais simples (CARDOSO, 1962:164-165).

Os escravos domésticos não teriam alcançado esse nível de consideração e as mesmas possibilidades de participação cultural. Essa consideração manifestou-se mais no período de desagregação do escravismo e foi muito relativa.

A condição de escravidão criava o antagonismo entre o escravo e o trabalho. Segundo Jacob Gorender, o escravo das zonas agrícolas era geralmente um mau trabalhador, tendencialmente apto apenas a tarefas simples, de esforço braçal sem qualificação. Suas possibilidades de progresso técnico eram limitadas.

Nos Estados Unidos, também, foi proibido o acesso do escravo à instrução, desde o século XVIII. No Sul do Estados Unidos, temia-se que escravos alfabetizados viessem a ler literatura abolicionista ou forjassem passes de trânsito, que lhes facilitariam a fuga para o Norte daquele país. Os escravos que aprendiam a ler à revelia do seu senhor, ocultavam o fato. Os escravos artesãos, por terem maiores possibilidades de desenvolvimento intelectual, eram os mais temidos no Sul dos Estados Unidos. GORENDER, 1988:482-483. Os senhores do império não ignoravam esses fatos.

Na legislação nacional e estadual até 1888

O Regulamento de 15 de março de 1842, regulamentava sobre as escolas de instrução primária da Província, organizado pelo Diretor da Instrução - bacharel João Rodrigues Fagundes - e aprovado pelo Presidente da Província. Dentre os pontos mais significativos trata da matrícula dos alunos determinando que:

Os alunos seriam matriculados nas escolas públicas de instrução primária, de acordo com a lei. E, por lei, estavam proibidos de frequentá-la os portadores de moléstias contagiosas, os escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, os menores de cinco anos e os que não fossem apresentados por seus responsáveis - pais, tutores ou encarregados (SCHNEIDER, 1993: 61).

Na Lei 51, de 22 de maio de 1846, estabelecia-se modificações nas matérias de ensino. Em relação à matrícula:

[...] não poderiam frequentar as escolas públicas: os menores de seis anos, quem portasse moléstia contagiosa e os escravos (SCHNEIDER, 1993: 82).

Na década de 1850 “continua vedada aos escravos a matrícula nas escolas públicas” (SCHNEIDER, 1993: 97).

Nos anos oitenta os fatos se encaminham rumo à abolição da escravatura. A emancipação dos escravos estava a exigir a atenção dos responsáveis da administração quanto ao futuro. Alguns presidentes da Província apelaram para a Assembléia Legislativa, nesse sentido, mas seus apelos não encontraram eco. Por isso, a escravatura foi abolida em 1888, não havendo na Província mediadas educacionais em prol dos saídos do cativeiro (SCHNEIDER, 1993: 368). O Presidente da Província Henrique D’Avila, considerava urgentes a tomada de medidas que desenvolvessem a instrução pública, pois a emancipação dos escravos seguia sua marcha e antevia ele o perigo dos escravos adquirirem a liberdade e caírem na ociosidade e na ignorância, ocasionando uma nova forma de escravidão.

A indiferença pela instrução é um dos sinais da escravidão (...).os países onde o trabalho é forçado, são aqueles justamente onde o homem livre é mais ignorante.

Em 1886, o Dr. Jayme de Almeida Couto, Diretor-Geral d instrução Pública, em viagem de inspeção pelas escolas das cidades de Pelotas, Rio Grande, Jaguarão, Bagé e da Vila de São José do Norte, ao manifestar suas impressões dizia:

Diversos professores recusavam-se a matricular em suas escolas crianças de cor preta, recebendo reclamações contra esse procedimento. Para sanar essa irregularidades tomei as providências necessárias (SCHNEIDER, 1993:433). Em nota de roda-pé, Schneider afirma que o último regulamento da instrução primária, de 1881, não proibia como os anteriores, a entrada de escravos ou de libertos nas escolas provinciais, mas nada trazia a respeito das crianças nascidas livres, filhos de escravas. Em vista da lei do Ventre-Livre de 28 de setembro de 1871, na décadas de 80, algumas crianças negras livres, já procuravam matrícula nas escolas públicas. Houve registro de alguns professores, no interior, que se negavam a matricular essas crianças em suas aulas, tendo a autoridade responsável pela Instrução Pública, tomado providências a respeito, em 1886.

Dentro do movimento abolicionista foi articulada a idéia da necessidade da libertação dos escravos de forma mais integral considerando-se a educação como algo fundamental para sua efetiva concretização. O *Jornal do Comércio*, n. 225, de 31 de agosto de 1884, em Porto Alegre, alertava:

Libertar não quer dizer tão somente - dar o direito da liberdade natural, porque há outro cativo não menos prejudicial ao homem - o da ignorância. Ao clarão vivificador da liberdade devem ser abertas as portas das escolas para os que vão dar os primeiros passos morais no seio da sociedade ilustrada. E não se diga - que ainda não é tempo de clamar pela educação - que deve pôr a coberto dos crimes da indolência e da miséria, a milhares de homens que acabam de sentir os pulsos livres dos pesados grilhões do cativo.

Livres, porém, eles devem ir, desde já, recebendo a educação indispensável a sua próxima entrada no mundo social e civilizado, de modo que pudessem aspirar a um futuro independente. Hoje, mais do que nunca, manifesta-se a necessidade das aulas noturnas na província (*Apud* SCHNEIDER, 1993:448)

Era de toda conveniência , que os libertos fossem o quanto antes educados e que essa educação partisse das escolas. O projeto idealizado de construir um edificio destinado ao Partenon Literário, com gabinetes destinados à escola pública, na qual funcionaria o ensino das letras em aulas noturnas, juntamente com a *prática de artes e ofícios aos escravos da Província*, não ultrapassou o lançamento da pedra fundamental, com a presença da Princesa Isabel e do Conde D'Eu.

“Em 7 de maio de 1886, o Ato 41, estabeleceu a ordem que deveriam ser extraídas as loterias no exercício 1886-1887, e, em 23º lugar estava previsto um quarto de loteria para as Irmãs de São Francisco, na capital, para a criação de uma aula gratuita destinada ao ensino dos filhos dos libertos e escravos” (SCHNEIDER, 1993: 451). Com a Abolição, em 1888, emergiu dela o liberto sem que estivesse preparado para a vida que deveria levar em seu novo estado.

A EDUCAÇÃO DOS FILHOS DE CRIAÇÃO

A comunidade negra e os filhos de criação

Com a Abolição, a maioria dos libertos recusou-se a continuar os trabalhos na fazendas. Deslocavam-se para outras regiões onde houvesse melhores meios de transporte. Para eles liberdade implicava o direito de ir embora, de se deslocar livremente, de abandonar a lavoura.

Nem um quarto permaneceu nas fazendas onde trabalhava. Muitos formaram uma população móvel caracterizada pela instabilidade e outros foram para as periferias das cidades (cf. DA COSTA, 1989, p. 458)

Inaugurando um estudo mais sistemático do escravismo no Brasil Meridional, especialmente do RS, Fernando Henrique Cardoso se dedica apenas secundariamente à questão do negro na nascente sociedade de classes, nos dois últimos capítulos. O autor refere-se a entrevistas com líderes de elementos do movimento negro de Porto Alegre, que se preocuparam com a integração do negro na emergente sociedade de classes. O problema foi analisado no enfoque da raça e do racismo como fenômeno explicativo da marginalização. Em nossa dissertação de mestrado *Os Filhos da Escravidão* (1994, cap. 3), esta questão se revelou mais ampla e profunda, à medida que a marginalização foi um processo que atingiu todos os âmbitos da vida social.

Preconceitos culturais e discriminações de toda ordem obstaculizaram o processo de integração da comunidade negra na sociedade gaúcha, após a Abolição. Os negros não tiveram acesso aos meios de produção, especialmente a terra que, desde o princípio do século XIX, já estava toda apropriada na região. Lento e dificultoso foi o processo de integração. Grande parte da comunidade negra, marginalizada na periferia do sistema, tanto no campo como nas cidades, sofreu a discriminação econômica, política, educativa, familiar, recreativa e religiosa, além da discriminação da raça e da cor. A maioria dos filhos de criação entrevistados é originária desta comunidade negra. Encontraram na instituição dos filhos de criação uma oportunidade mínima de integração econômica e social.

Apesar de ter sobrado, em 1888, cerca de 8.000 escravos dos 60 mil que havia em 1884, devido ao tráfico interno e às libertações (CONRAD, 1972, p. 253), em 1940, a porcentagem de negros nas cidades da região meridional do RS, variavam 6 a 16% da população. Em 1940, o total de pretos no RS era de 220.659, pardos 44.145; em 1946 eram 247.438. Os brancos eram respectivamente 2.944.204 e 3.301.516. (LAYTANO, 1957, p. 49-57)

As instituições educativas e a forma de produção semi servil

A produção econômica pecuária-charqueadora dos fins do século XVIII até a segunda metade do século XIX, baseada fundamentalmente na mão de obra escrava, não exigia maior interesse dos poderes públicos pela educação. O maior investimento em instrução era de iniciativa particular. Nos inícios do século passado, “nas vilas, fazendas e colônias, a maioria da população desconhecia até mesmo a alfabeto. Por outro lado as aulas particulares iam se estabelecendo e amenizando a situação. A 14 de janeiro de 1820, foram criadas as aulas para alfabetização localizadas em Porto Alegre, Rio Grande, Rio Pardo, Santo Antônio da Patrulha, Pelotas e Piratini” (DILL, 1994, p. 108). As aulas particulares e algumas escolas públicas existentes vinham de encontro aos interesses da classe dominante para ilustração dos filhos e no máximo teriam a perspectiva de serem enviados para realizar seus estudos em outros Estados ou na Europa. Na segunda metade do séc. XIX a preocupação crescente com a educação no Rio Grande do Sul deu origem à Escola Normal de Porto Alegre, criada em 4 de janeiro de 1860, e que teve um forte reflexo no meio educacional. (cf. SCHNEIDER, 1993, p. 229)

As leituras de jornais como *O Correio Mercantil*, e o *Diário Popular*, entre outros jornais e documentos como o *Almanach de Pelotas*, do final do século XIX e início do século XX, e ainda o *Anuário do Globo*, indicam uma destacada preocupação com a instrução e com a educação em Pelotas e na região. Aulas públicas, aulas particulares, colégio de instrução secundária de bom padrão, cursos preparatórios, representavam o significativo empenho da elites locais e regionais pela educação e pela cultura. Por um lado há uma educação caracterizada por uma formação tradicional de ilustração. Ao mesmo tempo há preocupação pela formação de mão de obra, introduzindo inovações voltadas a uma perspectiva técnica, respondendo à demanda de novos tempos. As propagandas de material escolar de livrarias como *A Universal e Americana* e de casas

comerciais se orquestravam aos anúncios de matrícula. Havia significativo número de alunos matriculados. Filhos de estancieiros tiveram até décadas recentes, a oportunidade de permanecer em colégios internos.

Às vezes, os nomes de colégios e artigos referentes à educação denunciavam a presença de ideologias oriundas da revolução francesa, do liberalismo, do positivismo e do evolucionismo. Articulava-se idéias de honra, dever, respeito e progresso.

O estímulo ao desenvolvimento da rede escolar particular, municipal e estadual foi crescente, à medida que o capitalismo foi criando a exigência da formação de mão de obra. Em 1990, havia em Pelotas 33 escolas particulares, 131 municipais e 133 escolas estaduais de primeiro e segundo graus. Naquele ano, Canguçu apresentava 203 escolas em todo o município. No restante dos municípios da região, o crescimento do número de escolas foi proporcional a estes dados acima. Contudo, nem de longe acompanhou o crescimento populacional e a demanda da educação na região (DALLA VECCHIA, 1993, Cap. 1). É em relação à escola que a comunidade negra e fundamentalmente os filhos de criação sofrerão efetiva marginalização.

A educação na perspectiva dos filhos de criação

Por vários anos após a abolição, jornais de Pelotas denunciavam publicamente a recusa de matrícula de pretos e pardos nas escolas públicas de Pelotas. O Correio Mercantil, de 15 de agosto de 1910, citado por PERES (1995), dizia: “É público e notório que alguns professores desta cidade, sob qualquer pretexto, deixam de aceitar crianças de cor em suas aulas e é sabido que disto não fazem mistério, porque dizem com ufania repreensível: *na minha aula não tenho negrinhos*” (p. 101).

O Instituto Agrônomo e de Veterinária, fundado em 1883, em 1888 transformou-se em Escola Agrícola e Veterinária de Pelotas. Mais tarde será Universidade Rural do Sul, hoje parte da UFPel.

No final do século XIX e inícios do século XX, os investimentos da Igreja no ensino fizeram surgir inúmeras escolas, disseminadas em todas as cidades do Rio Grande do Sul São conhecidas até hoje e algumas originaram cursos superiores em décadas posteriores e mesmo universidades.

Na Primeira República o ensino foi centrado administrativamente no Estado. A perspectiva positivista da política estadual visava uma política de desenvolvimento do ensino científico em vista do desenvolvimento. Com a industrialização e a urbanização, a partir de 1930, o ensino se expandiu. Em 1934, pela Constituição, a União se tornou responsável pela administração do ensino. A lei, contudo, não possibilitou o acesso à escola ao homem do campo. Em 1950, o governo contratou professores para escolas criadas em todo o interior do Estado. Após 1964, continuou a expansão do ensino em todos os níveis.

No período escravista, os escravos não tinham acesso à escola pelo temor à sua instrumentalização. A marginalização da comunidade negra após a Abolição deu-se também a nível escolar. Era difícil o acesso do negro às aulas públicas por motivos econômicos e por preconceitos raciais. Mais difícil se tornava o acesso quando a aula funcionava na casa de um estancieiro. A valorização do ensino para o trabalhador a partir de 1930, despertou na comunidade negra um interesse maior pela educação formal. Filhos de criação tinham um desejo despertado com maior intensidade quando a aula funcionava na casa do pai de criação.

A incrementação do ensino particular por parte da Igreja visava a preparação de elites políticas favoráveis aos seus interesses. Na verdade o seu ensino, seus conteúdos científicos, humanos, sua ideologia moral e da frugalidade serviram à burguesia e ao capitalismo emergente e

atualmente implantado. A disseminação da escola pública no interior dos municípios em estudo não resolveu o problema da marginalidade da comunidade negra e pobre. Atualmente são exceção os alunos negros que freqüentam as universidades. Ao criar as Escolas Técnicas, Getúlio Vargas o fez pensando em qualificar os estudantes pobres para o trabalho industrial. Ainda vigorava o preconceito contra o trabalho manual, que não seria para as pessoas mais abastadas. O que sobrou para a comunidade negra em geral e particularmente para os filhos de criação, foi o aprendizado cotidiano na família e no trabalho.

Investigando-se mais concretamente a realidade educativa dos filhos de criação, a partir do documento base desta tese, se tornará evidente, com exemplos concretos e materiais uma articulação educativa onde tendencialmente as condições materiais e históricas excluem o filho de criação do acesso ao saber e de uma forma mais efetiva que de outros segmentos sociais da comunidade negra. O controle ideológico era mais explícito. Os fatos são mais concretos e a estatística pode ser lida claramente neste sentido.

Considerando que poucos entrevistados foram criados em famílias pobres e que a maioria dos pais de criação eram proprietários, a questão podia apresentar características contrárias se os filhos de criação não estivessem em regime de semi-servidão. Somente 38% dos depoentes aprendeu a ler e escrever. E o estudo desses depoentes variou de 15 dias para 5 anos de escola. Dos 62% que não aprenderam a ler e escrever, 60% manifestaram isso explicitamente que não aprenderam a ler e escrever e que não tiveram escola ou condições para aprender. E ainda, 2% dos depoentes não se referiram ao assunto. É preciso ressaltar que, daqueles que de alguma forma aprenderam a ler e escrever, 12% foram autodidatas ou não passaram do aprendizado das primeiras letras, mesmo que tenham atingido a quinta série primária. Dentre estes encontramos pessoas que freqüentaram o Mobral, depois de adultas ou pessoas que aprenderam em casa. Na verdade, com esta instrução não houve aproveitamento profissional. Somente 34% dos depoentes passaram pela escola durante o período de semi-servidão.

Com a introdução crescente do trabalho assalariado a educação passou a ser valorizada. Por uma questão de poder, no período escravista, os escravos não tinham acesso à educação escolar. Um escravo com domínio da escrita e da leitura poderia se instrumentalizar e tornar-se perigoso, dissemos acima. No Segundo Império, a lei era explícita em negar a escola ao cativo. A situação se prolongou para depois da Abolição em relação à comunidade negra e à comunidade pobre em geral. A especificidade deste caráter é muito claro em relação aos filhos de criação.

Desde as primeiras décadas do século XX, a valorização da educação escolar foi crescente. O verdadeiro significado para o conhecimento foi dado pela fomentação da técnica e pela especialização do trabalho incrementadas pelo capitalismo e pelo poder estatal no Rio Grande do Sul. As restrições de toda ordem aos filhos de criação se confrontavam com uma valorização muito significativa por parte destes. A semi-servidão era articulada num regime de trabalho onde não se necessitava maiores aprendizados para a produção de serviços e para a produção de bens de subsistência. As restrições não vinham somente nesta ordem, mas em termos de poder. Para a dominação e coação ideológica do filho de criação era importante mantê-lo na ignorância. Dos 38% dos filhos de criação que estudaram, 12% foram autodidatas.

350 anos de escravidão no Brasil deram um caráter natural à marginalização dos escravos e da comunidade negra em relação ao saber, à escola, à educação e à cultura. Em variados elementos podemos colher as expressões e as formas de articulação ideológica a nível da educação.

Cada depoimento é rico em elementos de análise. A seguir damos voz aos depoentes fazendo as citações referentes aos temas principais que emergiram a partir das entrevistas

realizadas: - Escola na venda. Professor e escola em casa. Estudo na cidades, faculdades; Aprendeu em casa; Discriminação do negro nas escolas e nas aulas particulares; Sem motivação; Analfabetismo por falta de escola; Diferença filhos de criação branco/negro; Os Autodidatas; Educação no cotidiano; Na cidade. Não permitido. Tinha que trabalhar;

Da totalidade (50) dos filhos de criação entrevistados, 38% aprenderam a ler e escrever. Destes, 16% foram autodidatas. O motivo foi o fato de serem excluídos da escola em função do trabalho. A maioria viveu onde havia escola perto ou na casa dos pais de criação. Este é o dado mais significativo de reação e resistência contra a negação efetiva da escolarização aos filhos de criação decorrente das condições materiais em que viviam e das relações de semi-servidão nas quais estavam inseridos.

Dentre as numerosas famílias que tinham aula em casa, ministrada por um professor ou professora contratado pelos estancieiros da área, somente 8% dos entrevistados teve oportunidade de aprender a ler e escrever em casa, sendo que parte deles não teve aula com a professora e sim com a mãe, irmão ou irmã de criação. E somente 18% dos entrevistados freqüentou escola. Por ter acesso a ela conseguiu aprender a ler e escrever. Dos 50 entrevistados somente nove estudaram em escolas públicas ou particulares. As primeiras aulas públicas surgiram, no RS, em meados do séc. XIX e a maioria funcionava na cidade.

Praticamente 2/3 (dois terços) dos filhos de criação, 62% não aprenderam a ler e escrever. O mais significativo neste caso são os 26% dos filhos de criação que foram impedidos de estudar porque tinham que trabalhar. Estes são explícitos ao declarar esta situação. O motivo econômico e o interesse dos pais de criação fica evidente. 38% dos entrevistados não freqüentou a aula pública ou a aula particular. Pelo menos 10% destes tinham professor que ensinava os irmãos de criação. 4% não aprendeu a ler, tendo professor e aula em casa. Um não aprendeu porque se dedicava mais ao trabalho. 6% não aprenderam por falta de motivação. Um foi reprimido ao falar em escola, outro fugiu, 6% não aprenderam porque não tiveram escola. Um depoente só assina o nome. 4% saíram da aula por coação física (palmatória) ou por coação disciplinar. 4% foram discriminadas, uma inclusive com aula particular na casa dos pais de criação. A outro não foi permitido estudar e somente um dos entrevistados não estudou por falta de aula.

Se a maioria da comunidade vivia no analfabetismo, o segmento dos filhos de criação recebeu estímulo para o estudo do ambiente onde vivia, onde a maioria dos irmãos de criação recebiam escolarização em casa, na zona rural ou nas cidades da região. 38% alfabetizado significa um índice bastante significativo para aquelas décadas nas quais eles viveram como filhos de criação. Mas, observando-se a estatística, percebe-se que somente 26% receberam diretamente o estímulo do estudo por parte dos pais de criação. Contudo, 50% destes depoentes foram filhos de criação de famílias pobres. Então, somente cerca de 10% dos entrevistados recebeu estímulo para o estudo por parte dos pais de criação mais abastados economicamente. A valorização do estudo era generalizada.

Aproximadamente 80% a 90% dos entrevistados foram pressionados ou não receberam estímulo dos pais de criação para estudarem. Percebe-se que o fator econômico é o último e básico fundamento para esta articulação da educação. De um lado, a mão de obra devia ser liberada para os serviços e a produção natural semi-servil. Elementos de ordem racial, de poder e elementos culturais se refletem ideologicamente sobre a educação. A escola e a educação são jogadas para a conquista do saber e do poder ou são instrumentos de marginalização. Diria Althusser que a escola é um aparelho ideológico do Estado. Configurada dessa forma ela revela o seu caráter dominador e controlador do saber em função do poder dominante.

A instituição educativa neste caso é expressão institucional da forma de produção semi-servil por aquilo que ela exclui do saber aos filhos de criação. Não só é expressão disto como ela rearticula as relações de semi-servidão, dando espaço para a elite em aulas particulares e públicas na cidade no interior, nas estâncias, terem acesso ao saber, excluindo quase sempre os filhos de criação. Ela serve de instrumento de articulação da cultura do filho de criação, mantendo-o fora da sala de aula.

O acesso efetivo do filho de criação à escola é muito reduzido. As exigências de preparo da mão de obra eram supridas no aprendizado cotidiano, embora houvesse especialização de tarefas. A educação formal estruturada está mais vinculada à sociedade agropecuária dominante. A educação na forma de produção semi-servil restringe-se ao âmbito doméstico, mas por sua natureza dependente, adere e se sustenta na educação institucionalizada. Tanto é que o controle sobre o filho de criação é feito pelo tempo de trabalho e por uma decisão política de impedir o seu acesso à educação formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMANACH DE PELOTAS, Pelotas: 1913-1932
- BARBOSA, Fidélis D. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST, 1988.
- CARDOSO, Fernando H. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*. São Paulo: DIFEL, 1962.
- CORREIO MERCANTIL Pelotas: 17 de setembro de 1884.
- CORREIO MERCANTIL, Pelotas: janeiro de 1891.
- COUTY, Louis. *A Escravidão no Brasil*. Tradução de Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- DACANAL. A Imigração e a História do Rio Grande do Sul. In *RS: Imigração & Colonização*. 2ª ed., Porto Alegre. Mercado Aberto, 1992.
- DADOS ESTATÍSTICOS DE 1898, In: *Anuário do Globo*. Porto Alegre: 1900
- DALLA VECCHIA, Agostinho M. *Os filhos da escravidão*. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.
- DALLA VECCHIA, Agostinho M. *Vozes do silêncio*. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.
- DE BONI, Luís Alberto. O Catolicismo da Imigração: do triunfo à crise. In *RS: Imigração & Colonização*. 2ª ed., Porto Alegre. Mercado Aberto, 1992.
- GORENDER. O Escravidão. Colonial...:64.)
- LAURO, Guacira Lopes. *História da Educação e Sociedade*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1986.
- LAZAROTTO, Danilo. *História do Rio Grande do Sul*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1971.
- MELIA, Bartolomeu. O Guarani Reduzido, In *Das dezesseis reduções latino-americanas às lutas indígenas atuais*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- MÜLLER, Geraldo. *Periferia e Dependência. Estudo do desenvolvimento do capitalismo no RS*. São Paulo: USP, 1972, (Dissertação de Mestrado).
- PERES, Elisane. "Templo de Luz": Os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915. Pelotas: 1995
- PESAVENTO, Sandra. *A burguesia gaúcha...* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- _____. O Imigrante na Política Riograndense. In *RS: Imigração & Colonização*. 2ª ed., Porto Alegre. Mercado Aberto, 1992.
- _____. *Pecuária e Indústria. Formas de organização do capitalismo na sociedade gaúcha do século XIX*. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- _____. *RS: A Economia & O poder nos anos 30*. Porto Alegre: Mercado Aberto 1980.
- PINHEIRO, José Feliciano Fernandes (Visconde de São Leopoldo). *Anais da Província de São Pedro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, (Série documenta 11), 1982. 250p.
- PINTO, Regina Pahin. *A Educação do Negro. Uma Revisão da Bibliografia*. Cad. Pesq., São Paulo (62): 3-34, Agosto, 1987.
- SCHNEIDER, Regina Portella. *A Instrução Pública no RS: 1770-1889*. Porto Alegre: EST/Editora da Universidade, 1993.
- TAMBARA, Elomar. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1995
- WEIMER, Gunter. *O trabalho escravo no Rio Grande do sul*. Porto Alegre: Sagra & Ed. da UFRGS, 1991.
- RELATÓRIO: *Balanço definitivo da receita e despesa da Província de São Pedro*. 1853.
- DE MELLO, Marco Antonio. *Os Mecanismos de Resistência à Escravidão Negra em Pelotas*. 1840-1884.
- GUTIERREZ, Ester V. B. *Negros, Charqueadas & Olarias*. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

POSTURAS POLICIAIS. Aprovadas pelo Conselho Geral para a Câmara Municipal da Vila de São Francisco de Paula. 1934.

SCHNEIDER, Regina P. *A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Editora da Universidade/EST Edições, 1993.

SAINT-HILAIRE, August de. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. São Paulo: Itatiaia-EDUSP, 1974.

VIOTTI DA COSTA. *Da Senzala à Colônia*. 3a ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

WEIMER, Gunter. *O Trabalho Escravo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SAGRA & Editora da UFRGS, 1991.

A.H. Progresso de Pelotas. *Almanach de Pelotas, 1917. Propaganda - informações úteis - variedades*. Pelotas: Typografia Diário Popular, 1917.

AZAMBUJA, Graciano. *Anuário do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Krohe & Cia., 1900-1910.

DA SILVEIRA, José Celso Bortoluzzi. Geografia Humana e Economia no R. G. S., *In Rio Grande do Sul. Aspectos da geografia*. 3ª ed., Porto Alegre: Martins Livreiro, 1994.

DIAS. César. Resumo Geral. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 10, Ano XXVI, 12 de junho de 1900.

_____ Ao público. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 6, Ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

_____ Comércio - Tablada. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 12, Ano XVII, 16 de janeiro de 1891.

_____ Indústrias e Profissões. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 13, Ano XVII, 17 de janeiro de 1891.

_____ Anúncios - Criada. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 6, Ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

_____ Entre Maçonaria e Igreja. *Correio Mercantil*. Pelotas: p. 1 nº 167, Ano XXVI, 12 de junho de 1900.

DILL. Aidé Campello. O Ensino no Rio Grande do Sul, *In Rio Grande do Sul: Aspectos da cultura*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1994 (Org. Harry R. Bellomo).

DOMINGUES, Pedro P. Aula particular. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 6, Ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

DREYS, Nicolau. *Notícia descritiva do Rio Grande de São Pedro do Sul*. Rio Grande: Editora da Biblioteca Rio-Grandense, s/d.

ECHENIQUE & Irmão. Livraria Universal. *Correio Mercantil*. Pelotas: n.6. Ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

FÊLIX, Loiva Otero. *Coronelismo, Borgismo e Cooptação Política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, Série Documenta 23, 1987.

FERNANDES, Manoel I. Curso Racional. *Correio Mercantil*. Pelotas: n. 6, Ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

FERREIRA & C. Água - gaz - Asseio. *Almanach de Pelotas, 1913*. Pelotas: Typografia Diário Popular, 1913.

GINTHY, Isabel Mac. Collégio Victória. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 6. Ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

GIRON, Elaine S. A Imigração Italiana no RS: Fatores determinantes. *In RS: Imigração & Colonização*. 2. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, Série documenta 4, 1992.

GORENDER, Jacob. *Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____ *A Escravidão Reabilitada*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.

HALL, Max Soto. O canto e a educação. *Almanach de Pelotas, 1917. Propaganda-Informações úteis-variedades*. Pelotas: Typografia Diário Popular, 1917.

LANDO, Aldair M. & BARROS, Eliane. Capitalismo e Colonização - Os Alemães no Rio Grande do Sul. *In RS: Imigração & Colonização*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto: Série documenta 4, 1992.

LOVE, Joseph. *O Regionalismo Gaúcho e as origens da Revolução de 1930*. São Paulo: Perspectiva, 1975 (Trad. de Adalberto Marson).

MAESTRI, *Breve História da Escravidão*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MASSOT, Afonso E. et al. Colégio Evolução. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 6, ano XVII, 8 de janeiro de 1891.

MEDEIROS, Laudelino T. *O Processo de Urbanização do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1959.

_____ *Formação da Sociedade Rio-Grandense*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975.

MOREIRA, Igor A.G. & DA COSTA, Rogério h. *Espaço & Sociedade no Rio Grande do Sul*. 3ª ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, Série Revisão 10, 1993.

MOURE, Telmo. Inserção da Economia Colonial na Economia Gaúcha. *In RS: Imigração & Colonização*. 2. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, Série Documenta 4.

MULLER, Geraldo. *Periferia e dependência nacional. Estudo do desenvolvimento do capitalismo no Rio Grande do Sul*. USP, 1972 (dissertação de mestrado, dat.).

_____ A Economia Política Gaúcha dos anos 30 aos 60. *In RS Economia & Política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, Série Documenta 2, 1979.

NUNES VIEIRA, José Cypriano. *O Fundador do Herval*. Bagé: Edifumba, 1988.

OSÓRIO, F. Luiz. *A cidade de Pelotas*. Pelotas: Gráfica do Diário Popular, 1922.

PARADEDA, Fiorentino. A dança dos milhões. *Almanaque de Pelotas. 1934*. Pelotas: Gráfica do Diário Popular, 1934.

PERES, Elisane T. "Templo de Luz": Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre: UFRGS, 1995 (dissertação de mestrado).

REICHEL, Heloísa Jochims. A industrialização do Rio Grande do Sul na República Velha. *In: RS Economia & Política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, Série Documenta 2. 1979.

ROCHE, Jean. *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969.

RODRIGUES, Felisberto et al. Atheneu Pelotense. *Correio Mercantil*. Pelotas: nº 17, ano XVII, p. 1, 6 de janeiro de 1891

_____ Atheneu Pelotense. *Correio Mercantil*. Pelotas, 8 de janeiro de 1891, nº 6. Ano XVII.

TAMBARA, Elomar. *Modernização e crise na Agricultura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

"HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO" : um inventário da disciplina nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul ¹

Tatiana Lenskij²
Maria da Conceição Carrion³

1. Introdução

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma visão geral de como é apresentada a disciplina "História da Educação" nos currículos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul e discutir algumas constatações. Este trabalho é o primeiro produto dos dados coletados pela Prof^a Maria da Conceição M. Carrion para o projeto "Análise dos Programas de História da Educação implementados nos currículos dos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul", nos anos de 1994/95, com recursos da FAPERGS, e que cedeu gentilmente a documentação para a elaboração deste estudo.

O Projeto tinha como objetivos:

- analisar as concepções de História da Educação presentes nos programas específicos dos cursos de Pedagogia do Estado do Rio Grande do Sul;
- analisar a inclusão ou exclusão de temas importantes para a compreensão da cultura gaúcha, nos programas de História da Educação;
- apontar caminhos para a discussão em torno dos conteúdos, objetivos e finalidades do ensino da História da Educação ministrada hoje nos cursos de Pedagogia;
- iniciar um processo de discussão em torno das diretrizes do ensino da História da Educação;
- investigar sobre a presença ou não da História da Educação no Rio Grande do Sul nos currículos dos cursos de Pedagogia do RGS.

Para tanto foram analisados os programas enviados por 21 instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul que tem, entre seus cursos, o curso de Pedagogia, onde é ministrada a disciplina de História da Educação.

2. A amostra

Foram solicitados os programas de 41 instituições de ensino superior (IES) existentes no Estado, compreendendo universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Destas, 4 IES responderam não possuírem cursos de Pedagogia, 10 IES não responderam à solicitação e 5 são extensões de Universidades, sendo regidas pela instituição matriz e os restantes 21 cursos de Pedagogia atenderam à solicitação enviando seus programas de curso, que serão por nós analisados. Dentre as IES que retomaram a solicitação, as universidades foram a maioria.

Em todas as instituições, o programa da disciplina "História da Educação" consta de 6 partes: ementa ou súmula, objetivo da disciplina, carga horária (ou créditos), o número de semestres em que é oferecida e seus desdobramentos, o conteúdo apresentado e a bibliografia indicada. Algumas IES enviaram também os procedimentos didáticos.

3. Os dados

Dentre as IES que atenderam à solicitação enviando seus programas, 13 (62%) correspondem a universidades - 4 públicas e 9 privadas - e as demais 8 (38%) são faculdades isoladas ou centros universitários, todas privadas.

² Prof^a da UNIVATES (Lajeado)

³ Prof^a aposentada da FAGED/UFRGS

De um total de 21 IES, 14 (67%) apresentam a disciplina em 2 semestres; em 4 instituições (19%) a disciplina é desdobrada em 3 semestres; em 1 IES (4,8%) em 4 semestres e 1 IES enviou o programa de forma indiscriminada por semestres, apenas informando o conteúdo.

No que se refere à carga horária, 18 IES (85,7%) apresentam carga horária de 60 h/a; as outras 3 (14,3%) apresentam 30h/a, 45 h/a e, até, 75 h/a.

Assim, pode-se dizer que predominam dois semestres de História da Educação nos cursos de Pedagogia (independente de serem privadas ou públicas e da sua caracterização acadêmica) com carga horária "padrão" de 60 h/a por semestre ou, 4 créditos.

É possível, portanto, constatar semelhanças formais e operacionais nos programas. Esta semelhança aparece também de uma forma quase padronizada nos conteúdos elencados (*Quadro I*). quando são apresentados os desdobramentos da disciplina, tal como foram indicados pelas instituições, ou seja, quais conteúdos são trabalhados em quais semestres e, em quantos semestres. Foram apontados conteúdos relativos à História Geral da Educação, à História da Educação no Brasil, à História da Educação no Rio Grande do Sul e à História da Educação na América Latina.

Distribuição dos conteúdos de História da Educação por semestre

IES	I	II	III	IV
A	●	●		
B	◆	◆	◆ ●	
C	◆	◆ ●		
D	◆	◆	● *	
E	◆	◆	●	
F	◆	◆ ●		
G	◆	●		
H	●	□ *		
I	◆	◆		
J	◆	●		
K	◆	◆ ●		
L	◆	●		
M	◆	●		
N	◆	◆		
O	◆	◆ ●		
P	◆	◆	◆	●
Q	◆	●		
R	◆	◆ ●	● *	
S	◆	◆	◆ ●	
T	◆	●		
U	◆ □	●		

◆ Geral ; ● Brasil ; □ América Latina ; * RGS.

Ao observarmos o quadro acima é possível constatar que:

- 1 - há predomínio das IES que oferecem 2 semestres de História da Educação (71,4%);
- 2 - no 1º semestre há predomínio absoluto dos conteúdos de História Geral da Educação: 85,7% dos cursos apresentam apenas História Geral e 4,8% o dividem com outro conteúdo, perfazendo um total de 90,5% deste conteúdo no 1º semestre da disciplina;
- 3 - no 2º semestre da disciplina configuram-se diferentes tipologias :
 - a - apenas História Geral da Educação : 7 IES (33,3%);
 - b - História Geral da Educação e História da Educação no Brasil : 5 IES (23,8%)
 - c - apenas História da Educação no Brasil ou História da Educação Brasileira : 8 IES (38,1%);
 - d - História da América Latina e História da Educação no RGS : 1 IES (4,8%);
- 4 - nas instituições que apresentam mais de 2 semestres de História da Educação, a proporção é de 2 semestres de História Geral, e o 3º semestre é partilhado entre História Geral da Educação e ½ de Brasil, ou RGS, ou América Latina ou outra combinação. Ou então.

Educação Brasileira (2 IES dentre 6).

- 5 - a Hist.Educ. RGS é apresentada em ½ semestre, ou, até menos, em 3 instituições;
- 6 - a Hist.Educ.na América Latina é apresentada em ½ semestre,ou, menos, em duas instituições;

Estas constatações permitem afirmar que há uma preponderância da História Geral da Educação em 86% dos cursos, restando à História da Educação Brasileira uma atenção menor por parte dos mesmos, já que aparece apenas em 8 instituições como disciplina única, no 2º semestre.

Esta distribuição desigual e favorável à História Geral da Educação em detrimento da História da Educação Brasileira, só poderá ser melhor conhecida em suas nuances, a partir da análise do conteúdo dos programas, o que será feito a seguir , e as entrevistas com os professores responsáveis, o que será realizado oportunamente.

4. Os Programas

Um olhar mais atento aos programas em foco, desnuda uma diversidade bastante grande quanto à distribuição do conteúdo programático, os temas abordados e a forma de apresentação, nestes semestres em que a disciplina é oferecida.

4.1 - História Geral da Educação:

A observação dos programas relativos à História Geral da Educação evidenciam, automaticamente, a forte influência da história política sobre as demais áreas de conhecimento da História, pois os programas repetem a mesma periodização tradicionalmente⁴ utilizada na história política ou história geral, dos grandes períodos. Ou seja, após a elucidação dos conceitos fundamentais e das "fontes" para o estudo da História da Educação, o programa sempre inicia com a educação na pré-história, ou sociedades primitivas e segue pela Antiguidade Oriental incluindo, em alguns casos, a China, Índia, Hebreus, Egito , Persas e Fenícios.

Ex.:

- “...2.3 - A Educação do homem primitivo:
 - 2.3.1. Características gerais do homem primitivo.
 - 2.3.2. Período paleolítico
 - 2.3.3. Período neolítico
 - 2.3.4. O caráter educativo das cerimônias de iniciação.
- “ 2.4 - A História da Educação entre alguns povos orientais:
 - 2.4.1. Contexto histórico
 - 2.4.2. A educação chinesa
 - 2.4.3. A educação hindu.
 - 2.4.4. A educação do Egito Antigo.
 - 2.4.5. A educação entre os hebreus.” (F)

Algumas instituições acrescentam o caso dos indígenas americanos:

“... - Estágio intermediário: aborígenes da América” (C)

O mesmo detalhamento apresentado na História da Educação da Antiguidade Oriental prossegue pela Antiguidade Clássica até o período medieval inclusive, apresentando alguns pedagogistas cristãos(Sto. Agostinho) , as universidades, e as várias linhas ou interpretações da educação cristã medieval.

Ex:

- “2.6.2. Características da pedagogia medieval, valores e fins da educação
- “2.6.3. A educação cristã monoteísta.
- “2.6.4. A educação apostólica.
- “2.6.5. A educação patrística.
- “2.6.6. A educação monástica.” (F)

⁴ Tradicional aqui não se refere à positivista, mas a convencional, significando que é, aceita sem discussão dos pressupostos teóricos que a fundamentam

e, também "A educação árabe" em alguns casos, (C) quando então, em grande parte dos cursos termina o 1º semestre.

Constata-se, com isso que há uma preocupação muito grande em abranger e até, esgotar todo o conhecimento sobre a educação existente até a Idade Média em todas as latitudes. No entanto, o resultado, aparente⁵ acaba sendo o de uma listagem de conteúdos semelhante ao livro didático de História Geral de 1º e 2º graus, ou então de alguns antigos manuais de História da Educação (ainda muito utilizados) que apresentam os conteúdos de uma forma linear e cronologicamente evolutiva.

Nos cursos que oferecem a disciplina em 3 ou 4 semestres, a organização é semelhante à apresentada no primeiro semestre, ou seja, o detalhamento, também se faz presente quando passa a ser trabalhado o "Mundo Moderno e o Mundo Contemporâneo" (D). Em alguns casos, aí passa a ser incluída a História da Educação no Brasil.

Ex.:

"Educação no Renascimento (sec.XV e XVI)

- Contexto histórico
- Mentalidade Renascentista
- Educação no Renascimento
- Principais educadores renascentista
- Reforma e Contra-Reforma e suas consequências para a Educação
- *Educação no Brasil - os jesuítas e sua influência*

"Educação no século XVII

- Contexto histórico
- Surgimento da ciência moderna
- Influência de Bacon e Descartes na Educação
- Escola Pública - origens
- Comenius
- Locke
- *Educação Brasileira no século XVII* ⁶(B)

ou, então:



"1. A renascença pedagógica europeia e seus principais pensadores e protagonistas;

- 1.1 - Itália - Petrarca, Vitorino de Feltre;
- 1.2 - França - Montaigne e Rabelais;
- 1.3 - Alemanha - Erasmo;
- 1.4 - Inglaterra - Thomas Morus e Juan Luiz Vives;

2. A Reforma e a Contra-Reforma.

- 2.1- Lutero - A Educação protestante
- 2.2 - Os jesuítas - a *Ratio Studiorum*
- 2.3 - La Salle - o professor

3. Tendências da Educação

- 3.1 - Características da época (séc. XV ao séc. XIX)
- 3.2 - Tendências na Educação - realista / psicológica / sociológica / naturalista / científica;
- 3.3 - Pensamento Pedagógico:
 - 3.3.1 - Moderno - Comenio, Locke;
 - 3.3.2 - Iluminista - Rousseau, Pestalozzi, Herbart, *Revolução Francesa*⁷.
 - 3.3.3 - Positivista - Spencer, Whitehead;
 - 3.3.4 - Escola Nova - Dewey, Montessori, Piaget;
 - 3.3.5 - Antiautoritário - Freinet (Decroly, Froebel, Kilpatrick);

4. A educação no Brasil (1500 a 1930)

- 4.1 - A escolarização colonial brasileira.
- 4.2 - As origens iluministas e seus reflexos nas "Reformas Pombalinas";
- 4.3 - As influências "liberais" e "positivistas" na educação da 1ª República;

⁵ Aqui se impõe a entrevista com os professores titulares para maiores esclarecimentos relativos à construção do programa de História e Educação e o que ele significa: se é uma fonte de pesquisa - pois reflete a construção do professor - ou se é mero instrumento formal e burocrático que não reflete a sala de aula, atendendo apenas a obrigações institucionais.

⁶ Grifos meus.

⁷ Grifos meus.

- 4.4 - Pensamento Pedagógico brasileiro ;
 4.4.1 - Fernando de Azevedo : o projeto liberal;
 4.4.2 - Lourenço Filho: a reforma da escola ;
 4.4.3 - Anísio Teixeira: uma nova Filosofia da Educação. " (K)⁸

ou, ainda:

- Unidade I - RENASCIMENTO E HUMANISMO
 - na Itália
 - na Alemanha
 - na França
 - na Espanha : pedagogos humanistas.
- Unidade II - REFORMA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
- Unidade III - CONTRA-REFORMA
 - Santo Ignácio de Loyola e a Cia. de Jesus;
 - Educação *feminista*⁹: as ursulinas.
 - Calazans: didática
 - La Salle e o ensino elementar: consequências na educação.
- Unidade IV - EDUCAÇÃO NO SÉCULO XVIII
 - Educação Naturalista
 - J.J. Rousseau e o "Emílio" ;
- Unidade V - TENDÊNCIA PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO (SÉC. XX)
 - Pestalozzi
 - Herbart e a globalização do ensino
 - Froebel e Kilpatrick
- Unidade VI - EDUCAÇÃO INDIVIDUALISTA NO SÉCULO XX
 - Tolstói
 - Elleu Key (?)
 - Maria Montessori
 - As escolas novas representativas;
- Unidade VII - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.
 - Período colonial
 - Período monárquico
 - Período republicano
 - Problemática educacional brasileira na atualidade. " (P)¹⁰

Constata-se aqui o mesmo detalhamento ocorrido nos semestres e programas anteriormente mostrados e que, parece, desejam esgotar o conhecimento sobre o período enfocado. Além disso, é notória a desproporção entre o conteúdo de História Geral da Educação e História da Educação Brasileira, com privilegiamento da História Geral da Educação. No entanto, uma observação mais atenta, permitirá dizer que há confusões relativas ao uso das *categorias* de referências utilizadas: em parte como decorrência da confusão conceitual entre educação/pedagogia/ensino pois são tratadas indistintamente, tanto no elenco de conteúdos quanto no nome - ou, em alguns casos, o número - da disciplina que não identifica o conteúdo a ser desenvolvido no semestre; em parte, como decorrência da utilização da história política como marco de referência das ações e políticas educacionais e, até, do fazer pedagógico; e, fundamentalmente, como decorrência do uso de referenciais teóricos diferentes e incompatíveis - tais como alguns referenciais do positivismo, e uma forte influência do presentismo - e, até, a ausência de uma teoria orientadora, e isto tudo utilizado indiscriminadamente.

⁸ O programa foi reproduzido aqui tal como foi enviado.

⁹ Grifos meus.

¹⁰ O programa foi reproduzido aqui tal como foi enviado.

4.2 - História da Educação Brasileira

A História da Educação Brasileira aparece, em grande parte dos programas, como prosseguimento da História Geral. Em alguns casos esta disciplina tem pré-requisitos e, noutros casos, não. O conteúdo de História da Educação Brasileira é apresentado em um semestre e englobando todo o conteúdo de uma forma geral.

No tocante aos programas, observa-se que a periodização utilizada segue os grandes períodos da história política brasileira. No entanto, ao contrário da uniformidade observada em relação aos programas de História Geral da Educação, nestes programas há uma criatividade muito grande em relação ao desdobramento dos temas a serem abordados, a ponto de poder-se dizer que este é uma interpretação própria do professor, de como se construiu e constrói o processo educacional brasileiro e atestam, inclusive a linha teórico-metodológica do professor.

Ex: " 1. A conjuntura europeia na época da descoberta do Brasil.

- 1.1 - O momento histórico
- 1.2 - A situação política, econômica e social.
- 1.3 - A ciência e a cultura.
- 1.4 - A educação.

2. Abordagens de investigação da história da Educação Brasileira.

- 2.1 - Abordagem analítica.
- 2.2 - Abordagem fenomenológica.
- 2.3 - Abordagem dialética.

3. A educação no Brasil colônia

- 3.1 - A situação econômica, política e social.
- 3.2 - O período jesuítico
- 3.3 - O período pombalino.

4. A educação no Império

- 4.1 - A situação político, econômica e social.
- 4.2 - A idéia de Universidade
- 4.3 - As reformas de Ensino

5. A educação na Primeira República.

- 5.1 - A situação política, econômica e social
- 5.2 - O positivismo na educação
- 5.3 - As Reformas

6. A educação na Segunda República.

- 6.1 - A situação política, econômica social
- 6.2 - A institucionalização do ensino público
- 6.3 - O Estatuto das Universidades
- 6.4 - A Reforma Capanema
- 6.5 - A lei Orgânica do Ensino Industrial

7. A educação no Período Populista de 1945 a 1964.

- 7.1 - A situação política, econômica e social
- 7.2 - O debate em torno da lei de Diretrizes e Bases em 1961
- 7.3 - O movimento de alfabetização

8. A Educação de 1964 aos dias de hoje. ¹¹

- 8.1 - A situação política, econômica e social
- 8.2 - A crise educacional de 1968
- 8.3 - Os acordos MEC/USAID
- 8.4 - As reformas
- 8.5 - A educação nos planos de desenvolvimento
- 8.6 - A situação atual" (G)

ou , então:

¹¹ Crifes meuc

- “1. Os jesuítas e a educação no Brasil
2. A Reforma de Pombal
3. A educação no Império
4. A Primeira República
5. O período de 1930 a 1945.
 - 5.1 - O Manifesto dos Pioneiros
 - 5.2 - A Reforma Francisco Campos
 - 5.3 - A Reforma Capanema
6. O período de 1945 a 1964.
 - 6.1 - A luta pela LDB
 - 6.2 - Os movimentos de educação popular
 - 6.2.1 - Paulo Freire.
7. A educação no período da ditadura militar .
 - 7.1 - Os acordos MEC/USAID
 - 7.2 - A Reforma Universitária
 - 7.3 - A Reforma de 1º e 2º graus.
8. A educação no Rio Grande do Sul
9. O panorama atual da educação brasileira.” (D)

ou, ainda,

- “1. Contextualizar política, econômica, social e culturalmente a educação no Brasil;
2. Identificar e analisar a educação no Brasil colonial: jesuitismo e reforma pombalina;
3. Identificar, analisar e comparar a educação no Brasil Império: escola pública e privada; educação de mulheres;
4. Identificar, analisar e interpretar a educação na República Velha à luz da política econômica e da ideologia positivista;
5. Identificar e analisar a educação e as forças sócio-econômicas da década de 1950. Discussão parlamentar da LDB.
6. Identificar e interpretar a política educacional no período pós-64;
7. Reunir informações e comentar sobre a situação da criança ao longo da História do Brasil;
8. Pesquisar, analisar (....) a educação e as políticas educacionais contemporâneas da Alemanha, França, Japão. Comparar a educação (sistema e políticas) desses países com o Brasil. “ (H)

e, também ,

- “Apresentação e Orientações Bibliográficas. O que é História da Educação Brasileira? Visão geral da educação européia do século XVI. Histórico da Companhia de Jesus.
- O 1º período (1549 - 1808) : a fase jesuítica e a fase pombalina;
- O 2º período (1808 - 1850) : a fase joanina e a fase independente do Brasil;
- O 3º período (1850 - 1870) : a fase imperial;
- O 4º período (1870 - 1894) : a fase imperial e a fase republicana;
- O 5º período (1894 - 1920) : as alterações trazidas pela República em termos de sistema escolar;
- O 6º período (1920 - 1937) : o período Vargas;
- O 7º período (1937 - 1955) : o Estado Novo e a influência crescente dos EUA no contexto do nacional-desenvolvimentismo;
- O 8º período (1955 - 1968) : a primeira LDB; o Golpe de 1964 e suas influências no modelo educacional brasileiro;
- As propostas de Paulo Freire e do MEB. Os movimentos pelas mudanças no modelo educacional;
- A educação brasileira após 1968 - as influências dos Acordos MEC-USAID na reestruturação do modelo educacional a partir de 1971;
- Educação brasileira e atualidade: a educação na atual Constituição e nos projetos da nova LDB. “ (T)

Se, por um lado, há semelhanças relativas à periodização utilizada nos programas, estas se diluem frente à criatividade temática, o que parece ser uma leitura própria da história educacional brasileira e uma construção / exposição do professor, como professor-pesquisador; professor, enquanto sujeito histórico, pois a constante nestes programas é a ausência de padrões, onde cada professor aprofundará a temática que, ou, tem interesse em aprofundar com os alunos ou, então trabalha em suas pesquisas, ou, ainda, que sente necessidade de abranger, tal como é o caso da educação das mulheres, das crianças, da educação popular, a luta pela escolarização, etc. Estas diferenças e razões que levam os professores a privilegiar algumas temáticas, serão elucidadas a partir das entrevistas com os mesmos, o que será realizado oportunamente.

Mas, o que mais chama a atenção é a elaboração dos programas de História da Educação no Rio Grande do Sul e História da Educação na América Latina, no que diz respeito à periodização e temas escolhidos

Ex.:

- “Introdução. Sondagem, metodologia de trabalho no semestre, bibliografia básica.
 - Contextualização sócio-política e econômica do RS;
 - Educação privada: escolas comunitárias católicas e protestantes;
 - Organização, currículo e material didático;
 - O papel do professor nas escolas comunitárias;
 - O projeto teuto-brasileiro de educação;
 - Preparação de professores. A Escola Normal.
 - Escola Pública: organização e currículo;
 - Preparação de professores;
-
- Educação no Cone-Sul: independência e construções nacionais;
 - Modelos educacionais
 - Educação popular.” (H)

Conclusões Preliminares

É possível concluir que nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul, a disciplina de História da Educação é apresentada majoritariamente em dois semestres e com uma carga horária de 60 h/a. A ênfase nos programas recai sobre a educação européia cabendo à Educação Brasileira uma proporção bastante menor. É possível defrontar-se com dois projetos diferentes numa mesma instituição: diferenças relativas a orientações teóricas, diferenças quanto ao grau de aprofundamento e, principalmente, quanto ao privilegiamento temático. Estas diferenças referem-se mais ao conteúdo de História Geral da Educação e de História da Educação Brasileira do que diferenças de programas entre as instituições. A História Geral da Educação e da Pedagogia, nome utilizado adequadamente por uma das instituições, pois reflete o seu programa, é apresentado de forma padronizada em quase todas as instituições no que diz respeito aos temas, que referem as grandes ações das elites políticas pensando a educação, e que se traduzem em reformas e políticas educacionais; há uma referência obrigatória aos pedagogos clássicos e, principalmente daqueles que mais comparecem na bibliografia consagrada (pela sua antiguidade e não pela sua qualidade) da História da Educação, deixando de lado aqueles nomes significativos de certos momentos e de propostas alternativas de educação, como é o caso de Francisco Ferrer e a educação socialista, que estão ausentes. Se, por um lado, em alguns programas há itens referentes às diferentes correntes de análise da História da Educação, na verdade os programas em si, não chegam a definir alguma em particular, carecendo portanto de uma identidade teórica de referência para a análise dos fatos da História da Educação. Com apenas uma exceção, a periodização utilizada é a da história política, o que por si já identificaria uma postura teórica sobre a História da Educação; no entanto, a listagem dos conteúdos e o privilegiamento de alguns temas, evidenciam que esta identidade não serve de orientação, ao contrário. Comparecem nestes programas, desde alguns poucos referenciais e conceitos positivistas e principalmente, muito da tradição enciclopédica quando busca a genealogia do tempo e espaço presente.

Já no que diz respeito à presença da História da Educação Brasileira, na maior parte destes programas, a sua inserção é de uma história reflexa, de uma educação inserida num tempo cuja história não é sua. Por estes programas, o Brasil não possui uma história própria de educação, pois as particularidades da interpretação e/ou adaptações locais das correntes filosóficas européias, são deficitariamente abordadas ou referidas, e a sociedade civil, movimentos sociais e organizações populares, produzindo projetos e/ou ações educacionais, raramente aparecem. Se, por um lado observa-se uma criatividade e maior riqueza temática do que aqueles apresentados em História da Educação, observa-se também uma aproximação com o materialismo dialético como explicação da História da Educação Brasileira, como projeto de construção social, por outro, ainda persiste e predomina a periodização da história política, como indiscutível, o que por si só já indica o conceito de História utilizado, que é o referencial positivista. Paralelamente, frente à variedade de formas de apresentação da História da Educação Brasileira há o risco de cair no presentismo, postura teórica pouco assumida mas muito utilizada.

Estas são apenas algumas constatações, evidentes por si só, que passam a exigir um trabalho mais acurado sobre a análise dos programas de História da Educação nos cursos de Pedagogia do RS.

CONHECIMENTO E PRÁTICA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO

Adão Luís Veiga ¹
Nilo Bidone Kolling ²

RESUMO:

O presente artigo faz parte das atividades avaliativas da disciplina Conhecimento e prática social, do Curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPel-RS, orientados pelo Prof. Dr. José Fernando Kieling, onde buscamos, a partir do referencial teórico – metodológico pradiano, capturar a realidade efetiva do Assentamento da Palma, localizado nas proximidades do Campus da Universidade Federal de Pelotas, município de Capão do Leão.
Conceitos – chave: Materialismo dialético; conhecimento; prática social.

INTRODUÇÃO

No presente artigo procuraremos discorrer sobre a relação educação/conhecimento – práxis/prática social; o mesmo é momento inicial de um estudo de caso realizado no Assentamento da Palma, nas proximidades de Pelotas (apenas 12 km do centro da cidade), onde utilizamos o referencial marxista pelo viés de Caio Prado Jr. A questão inicial, que nos impulsionou a tal objeto, é feita por MARTINS: relativamente à resistência à expropriação capitalista (efetivada pelo trabalhador expropriado e assalariado), estamos diante de um problema essencialmente político, da luta e do confronto entre as classes sociais, exploradores e explorados:

“A questão é saber se a ação política e o sentido político das lutas sociais encontram sua importância histórica nas coisas como são ou nas coisas como deveriam ser, nos fatos concretos vividos pelo campesinato em suas relações visíveis e claras, e em suas relações ocultas, ou nas fantasias dos intelectuais pretensamente descomprometidos”
(MARTINS, 1986, p. 13)

Martins neste momento nos mostra uma questão capital, que é a do conhecimento, e com a teoria do conhecimento em Caio Prado Jr. Pretendemos dar início ao nosso estudo.

¹ Licenciado em história pela FURG/RS e Licenciado em ESO/História pela UNIJUI/RS, Especialista em Educação pela FAFIG/UNICENTRO em Guarapuava/PR. Minsitro Religioso da IECLB/Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil na Par. Ev. Santa Maria do Sul, 5º Distrito de Pelotas/RS.

² Mestrando em Educação na FaE/UFPel - Programa de Pós-Graduação 1997.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO – METODOLÓGICA

Caio Prado Jr. não pode ser visto jamais deslocado de seu tempo, de seu recorte histórico: em sua obra há muitos autores, e um desses autores, Karl Marx, é determinante, é o alicerce onde Caio Prado funda seu pensamento. Assim, façamos uma aproximação inicial ao pensamento marxista. Destaquemos neste momento as duas grandes descobertas de Marx, segundo Engels, a saber, a revelação do segredo da produção capitalista através da mais-valia e a concepção materialista de história. Em relação à concepção materialista de história, Marx enfatiza o concreto, visto como resultado e ponto de partida, como unidade do diverso: é

“o ponto de partida também da intuição e da representação. (...) [neste caminho] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”.(MARX, ENGELS, 1983, p. 410)

Uma crítica freqüente (e facilmente refutável) reside em ver nas palavras de Marx a convicção de haver elementos inerentes ao sistema burguês presentes em outros recortes históricos (Marx faria assim análises anacrônicas), onde o autor afirma que “a economia burguesa fornece a chave da economia antiga “ (p. 414). Ora, nesta afirmação Marx apenas insere um elemento importante que podemos chamar de “a crítica de si mesmo “: “... a economia burguesa só chegou a compreender a sociedade feudal, antiga, oriental, quando a sociedade burguesa começou a criticar-se a si mesma” (p. 415).

E este é um dos elementos imanentes ao materialismo dialético, objetivando chegar ao real, ao concreto; num método em que

“a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído este trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto”.(MARX, ENGELS, 1983, p. 429)

Na captura desse movimento real Marx reporta-se a RICARDO em alguns momentos; este autor é citado em uma passagem onde o mesmo afirma que o produto da terra está dividido em três classes da comunidade, ou seja, o proprietário do capital necessário a seu cultivo, e os operários por cujo labor é ela cultivada. Vemos assim o papel extremamente importante que Marx outorga ao substrato econômico – qual seria então o papel das categorias econômicas em seu pensamento? Como o próprio autor afirma, seria equívoco colocar nas categorias econômicas uma ação histórica determinante:

“Não se trata do lugar que as relações econômicas ocupem historicamente nas sucessões das diferentes formas da sociedade. (...) Trata-se de sua conexão orgânica no interior da sociedade burguesa moderna” (p.416).

Como bem sabemos, algumas passagens na obra de Marx são confusas e criadoras de polêmicas e interpretações outras, se desvinculadas forem do contexto da obra. Um claro exemplo é a insistência em ver-se em Marx uma postura determinista; para tanto, isola-se passagens como a citada por Marx no pós-fácio à 2ª edição de O Capital, da autoria de KAUFMANN:

“ Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural dirigido por leis que não dependem da vontade, da consciência e das intenções dos homens e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções...”(MARX, ENGELS, 1983, p. 427-8)

Obviamente esta passagem não pode ser vista descontextualizadamente, do contrário chegaríamos a constatações contraditórias no estudo sobre o pensamento de Marx. Em sua Crítica a Proudhon vemos claramente o posicionamento antimetafísico de Marx, onde o autor prega que crer em leis eternas e afastadas dos homens seria prova de hegelianismo debilitado: ora, as formas econômicas são transitórias e históricas, transitórias porquanto modificáveis pelos homens; as leis não são eternas, mas tendências históricas – os homens, que produzem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, também produzem as idéias, as categorias, ou seja, a expressão abstrata, ideal, dessas mesmas relações sociais. Desta forma, Marx foge a qualquer idealismo, a qualquer esquema limitador de análise.

O homem enquanto sujeito histórico é criador e criatura das relações (neste aspecto, ser social). Caio Prado Jr. funda então sua edificação no materialismo dialético – a ação se realiza socialmente na experiência, e com a experiência há o repensar em uma nova ação; ora, no constante pensar – ação – experiência há um “enraizamento” da percepção sobre a realidade apropriada pela prática. Evidente, a realidade assim percebida é a realidade concreta; o concreto, sendo a concentração de muitas determinações, unidade do diverso, é resultado e ponto de partida.

Uma das obras pilares de Caio Prado, Esboço dos fundamentos da teoria econômica, foi publicado em 1957. É um livro eminentemente teórico, como o próprio título sugere. Aqui se examinam as bases da ciência econômica, seus pressupostos, implícitos e explícitos, de modo a formar aquele que vai lidar com a matéria. A economia não é fácil, põe em jogo todas as particularidades da ação humana. Como foi a primeira ação ciência social a constituir-se com rigor e por sua própria especificidade dá a idéia de que é a mais científica de todas. O fato econômico é examinado como uma relação entre os homens, desde a sua elaboração, uso, troca, até a mercantilização, da qual não se exclui a força de trabalho humano. A mercantilização máxima dos bens econômicos se dá no capitalismo. Seu funcionamento, bem como as peculiaridades da economia, são examinados no escrito, que mostra também suas diferentes abordagens ou interpretações por parte dos economistas, notadamente Adam Smith, Ricardo e Marx, com referências aos precursores, às vezes de tão importante papel.

Se o capitalismo é esmiuçado, também o é o socialismo. O autor se detém no exame da crítica moderna da economia feita pelos teóricos do capitalismo, especialmente Keynes, ao qual se refere muito. Aponta o entrave ao desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, como o Brasil, pela dependência e subordinação em que se acham do sistema internacional do capitalismo trustificado. Mostra a necessidade para os periféricos de uma teoria econômica que seja expressão autêntica de suas

experiências, fundada pois em seu processo histórico. Passar-se-á então da economia complementar e dependente à economia nacional. Estabelece ainda quais as perspectivas para o socialismo. Daí a necessidade de pontuá-lo.

Conforme o escrito de KIELING (1995), Caio Prado Jr. avançou a crítica às interpretações teóricas que mais influenciaram e ainda influenciam as análises sobre a contemporaneidade, como o marxismo dogmático, metafísica e economia política ortodoxa, o marxismo estruturalista althusseriano, entre outros. A radicalidade do pensamento pradiano deve ser vista aqui como “enraizamento” do autor nos processos sociais, e não a extremismos e fanatismos inerentes ao fundamentalismo.

Percebendo inicialmente tal “enraizamento” poderemos penetrar com maior facilidade no universo conceitual pradiano. Consideremos:

“... enquanto a metafísica toma a realidade como dada, estática, e atribui ao conhecimento a tarefa de determinar as propriedades das coisas, a perspectiva dialética procura entender nas coisas a ação humana. As relações humanas constituintes do real”. (KIELING, 1995, p. 50)

Em outros termos, pretende a causalidade mecanicista da economia vulgar (repleta de valores metafísicos) atribuir aos fatos a capacidade de determinar os fatos subseqüentes; a isto se opõe Caio Prado, ao propor conhecimento que não subestima a teoria ou pensamento relativo aos fatos (impacto da realidade do concreto) – os fatos pensados e teorizados poderiam determinar os fatos subseqüentes.

As perspectivas ontológica e epistemológica imbricam-se na prática:

“... de um lado, a ação que constitui propriamente o fato, e de outro, o pensamento que conduz a ação e inspira a teoria orientadora da prática”.(PRADO Jr., 1966, p. 11-12, In: KIELING, 1995, p.51)

Essa perspectiva liga-se diretamente à sua definição de Revolução, vista aqui como necessidade histórica, e sua promoção como forma de elevar a grande massa pobre da população brasileira a níveis de vida condizentes com o avanço da civilização moderna. Mas a revolução implica conhecimento das relações que se quer revolucionar e estratégia de ação (como estimular os fatores ou forças?).

É evidente que a Revolução em Caio Prado Jr, não poderia ser conduzida por nenhuma elite (de tal ou qual classe social):

“É de Marx a observação tão justa e comprovada por todo o decorrer da História, que os problemas sociais nunca se propõem sem que, ao mesmo tempo, se proponha a solução deles que não é, nem pode ser forjada por nenhum cérebro iluminado, mas se apresenta, e aí há de ser desvendada e assinalada, no próprio contexto do problema que se oferece, e na dinâmica do processo em que essa problemática se propõe”.(PRADO Jr., 1972, p. 3)

Esta perspectiva anti-iluminista de Caio Prado se aproxima de sua recusa em aceitar esquemas importados: deve-se procurar na evolução histórica, social e econômica de nosso País, as forças e os fatores capazes de promoverem as

transformações pela esquerda pregadas; logo não se trata evidentemente de tentar introduzir em nosso país o maoísmo ou stalinismo, porquanto nossa cultura é peculiar em relação às asiáticas. Em outros termos, temos em Caio Prado, o que Kieling percebeu muito bem, uma Concepção de história extremamente rica, com um conceito de Revolução radicalmente histórico e a busca de um procedimento metodológico para elaboração ou mesmo determinação da teoria condutora/potencializadora da ação revolucionária.

Ao nos lançarmos à análise do Assentamento da Palma, visto aqui também como recusa ao sistema de poder presente, e utilizando para tanto o referencial teórico-metodológico pradiano, é fundamental lançarmos o olhar ainda sobre sua teoria do valor: necessário é que nos posicionemos criticamente em relação às teorias que procuram responder ao problema da equivalência entre diferentes mercadorias (utilizamos aqui o conceito de mercadoria em Marx) em termos meramente monetários – são apenas números, que não podem abarcar as relações imediatas efetivas. Como afirma Kieling,

“Muitos estudos agrários publicados prescindem do conhecimento detalhado da realidade, pois a precedência é dada ao esquema lógico ou à ‘racionalidade’ atribuída aos processos”. (KIELING, 1995, p. 60)

Como bem o sabemos, a economia ortodoxa atribui a gênese do valor aos três fatores, a saber, capital, terra e trabalho. Porém tal divisão não explica a proporção em que o valor criado se distribui entre os diferentes fatores de produção. K. Marx nos chama a atenção para a dinâmica: nada é estanque e pronto. Para este autor, a questão se dá na relação dinâmica entre forças produtivas e meios de produção. A questão se dá na concepção de trabalho. Fica claro que especialmente para nosso objeto de pesquisa a grande contribuição de Marx é a conceituação do trabalho e suas relações para e na agricultura. É aí que se dá concretamente o embate:

“O trabalho parece uma categoria inteiramente simples (...). O trabalho é uma categoria tão moderna como o são as relações que engendram esta abstração. Por exemplo: o sistema monetário (...). Contra este sistema, o dos fisiocratas estabelece uma forma determinada de trabalho – a agricultura – como criadora de riqueza, e o próprio objeto não aparece já sob o disfarce do dinheiro, mas como produto em geral, como resultado geral do trabalho...” (MARX, ENGELS, 1983, p. 414)

A fórmula de Caio Prado Jr., de levantamento rigoroso e preciso das condições da economia agrária, para que a ação se faça pautada por alternativas/soluções concretas, pode ser levada tanto à questão jurídica (que exige conhecimento das relações de trabalho rurais que se pretenda regulamentar) quanto à questão da redistribuição da terra – este último aspecto é importantíssimo e pretendemos desenvolvê-lo mais profundamente no próximo tópico de nosso estudo.

Iniciemos com uma breve notícia histórica sobre o Movimento dos Sem Terra (MST). Conforme CALDART (1997), a história (incluindo a história educacional) do MST, presa ainda em sua maior parte à memória oral de seus protagonistas, pode ser dividida em 4 fases.

Em relação à primeira, de 1979 a 1984, temos o início da retomada da luta pela terra no Brasil, através de ocupações e acampamentos realizados principalmente em SC, RS, PR, SP e MS. Em janeiro de 1984 é fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra. A primeira escola, ao que parece, surgiu em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no RS. Neste momento, com outras escolas sendo fundadas nos assentamentos e ocupações,

“... passam a trabalhar professoras/es de fora que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária. Talvez tenha sido este conflito uma das origens da discussão sobre o que seria chamado depois de uma ‘escola diferente’”. (CALDART, 1997, p. 31)

Quanto à segunda fase, iria de de 1995 (realização do 1o Congresso Nacional do MST) até 1988-9. Aqui percebe-se uma articulação maior do movimento, e em contra-partida, organização política das forças contrárias à Reforma Agrária. Em 1987 é criado o Setor de Educação, com as seguintes preocupações: diretrizes políticas no campo educacional como um todo (sociedade brasileira) e incremento da ação nas escolas dos assentamentos. Começa a formação de educadoras/es, neste momento especificamente para as escolas de 1o à 4o séries (CALDART, 1997, p. 32).

A terceira fase vai de 1989 a 1994; um momento marcado pela forte repressão política e intenso trabalho de formação e de organização interna do MST. Em relação à educação, o trabalho é bem mais articulado em cada estado, com o Curso de Magistério para titulação de profesoeres/as para as escolas de assentamento. A primeira turma teve início em janeiro de 1990, RS. Nesta fase emerge o Assentamento da Palma. Neste período inicia-se também a Educação de Jovens e Adultos, chamada de Alfabetização de Jovens e Adultos, e a Educação Infantil. (crianças de 0 a 6 anos).

A quarta fase tem início em 1995, e permanece até hoje, iniciando-se com o III Congresso Nacional do MST (julho de 1995), com o lema “Reforma Agrária uma luta de todos!” – em outros termos, uma nova perspectiva, com uma luta “para fora”; ou seja, busca de aliados que facilitem a aceitação “urbana” do movimento.

Especificamente ao Assentamento da Palma - Assentamento 24 de Novembro, uma área de 424 ha, ocupado pela segunda vez por integrantes do MST., em data de 12 de março de 1992, após muita pressão oficializado pelo INCRA em data de 24 de novembro de 1992, e aprovado pelo Conselho Universitário da UFPel em comodato por 15 anos com a finalidade de “utilização da área para ensino, pesquisa e extensão a todas as unidades da UFPel...”

Assim, esperávamos uma efetiva participação de dupla face da Comunidade Universitária para com a questão agrária , de um lado cedendo parte de seu invejável patrimônio de mais de 1.600 ha., improdutivo conforme perícia técnica do próprio Ministério da Reforma Agrária e INCRA; de outro lado, tendo em sua base um grupo

de 26 famílias de militantes do MST em seu Campus Universitário para pesquisa, ensino e extensão.

Desde o início da ocupação temos acompanhado este grupo de 26 famílias. Fizemos uma parceria ecumênica para termos aí um papel de aprendizagem e diálogo. Junto com a ICAR - Igreja Católica Apostólica Romana, a IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, somos comprometidos com o apoio à causa da Reforma Agrária no Brasil e por tangente ao próprio princípio do MST que é de promover a Reforma Agrária em todas as suas dimensões estruturais. Fizemos/fazemos parte de um grupo de intelectuais orgânicos que pensa e assessora o Assentamento na Palma. Esta experiência, ao longo destes quase 6 anos, iniciada já em 12.03.1992, poderia ser aqui exaustivamente aprofundada. Nossa limitação estrutural, institucional e pessoal possui também seus limites. Mesmo assim, passados estes anos todos podemos afirmar que a aprendizagem e a convivência com os assentados e suas famílias foi altamente significativa e de um significado significante muito profundo.

As celebrações da Palavra, os cultos e as missas ensinaram e nos ensinam significados. Mesmo para nós intelectuais orgânicos e para nossas instituições a presença e o envolvimento com o Assentamento e suas famílias assumiu/assume/assumirá significados radicalmente (conforme MARX - ir às raízes!) exigíveis para com a concretização da Reforma Agrária. O envolvimento e a experiência com Educação Popular e a Elaboração do Conhecimento a nível popular privilegia esta possibilidade de compreensão do concreto em sua relações possíveis e mais diversas. Como bem o sabemos, a questão agrária hoje possui duas faces ordenadas pelo avanço do capitalismo em direção ao campo (Cf. CRUZ, 1996). Por um lado, a expropriação das terras dos pequenos agricultores em curso forçado; estes são obrigados a rumarem para terras desvalorizadas, ou, o que é mais requente, engrossar o exército reserva de mão-de-obra urbana. Por outro lado, esses indivíduos sofrem o processo de exploração direta da força de trabalho antes expropriada.

Relativamente ao “diálogo” poder-expropriados, percebemos inúmeras contradições nas respectivas propostas. São os seguintes os pressupostos que constituem o patrimônio político da reforma agrária brasileira:

- “1. A desapropriação por interesse social como instrumento básico da estratégia de ação da reforma agrária;
2. O assentamento nas regiões onde habitam os excedentes populacionais em respeito a sua cultura familiar;
3. O assentamento agrário apoiado no tripé: a oferta de terras, a oferta de condições para uso e exploração da terra e a organização do trabalhador;
4. O conceito de latifúndio por dimensão ou por exploração, que exclui a noção estranha do estatuto da terra de latifúndio produtivo ou improdutivo;
5. O caráter complementar, em relação à Reforma Agrária, das políticas tributária, de colonização e de regulamentação fundiária;
6. Os planos nacional e regionais com metas específicas para cada estado;
7. A regionalização do modo rural”.(CRUZ, 1996, p. 114-115)

O 4o aspecto exige algumas considerações. A UDR, como percebemos, logrou êxito ao introduzir na Constituição a impenhorabilidade da propriedade produtiva, considerando-se como produtivo o que produz (em ato ou potência), assim, se terras produtivas não podem ser desapropriadas, restam as propriedades improdutivas.

É mister que se conheça efetivamente o processo histórico que motivou e que motiva as relações sociais no Assentamento da Palma. Nestes quase 6 anos de sua

efetiva existência muitos foram os conflitos e as lutas travadas nas discussões de sua manutenção e de seu ser para e na Universidade. Também para o Sul do RS e para a área urbana de Pelotas. Suas 05 safras - produção algumas delas frustradas e deixando muito a desejar remetem ao questionamento técnico-institucional. Mais forte ainda é a crítica dos assentados ao conhecimento da área da terra:

“Nóis somos todos da serra do Rio Grande do Sul - quase todos de Palmeira e arredores, tínhamos outros jeitos de lidar com a terra, nossa tradição na colônia era diferente. O que lá dava, aqui não dá. Aqui é só banhado. E quando chove alaga tudo e morre as plantas...” (Depoimento de José Silva de Souza 17.01.1998) - Assentado

Entre o sonho do assentamento e a sua realidade de execução concreta, isto é, seu dia a dia, o passo mais significativo, além da análise da produção e da efetiva existência e continuidade, precisamos conhecer e preocupar-nos com a questão educacional e escolar das crianças, jovens e mulheres.

Ainda enquanto Acampamento - período entre 12.03.1992 a 24.11.1992 - já percebíamos um avanço significativo no campo educacional, além da própria organização do Acampamento todo que ensina por si só. Ou como percebemos na relação da conversa com a professora Loreci:

“Os seis anos antes de chegar na Palma, apanhar da polícia, ser enxotado de tantos lugares, a marcha pelo Rio Grande, nos ensinaram muito. A pedagogia da barraca nos ensinou muito. E prá vocês intelectuais entender os sem-terra, os técnicos nos entender seria bom passar pela pedagogia das nossas barracas...” (Depoimento da Professora do MST - Loreci Fátima Engelmann em 19.01.1998)

A questão da educação no Assentamento da Palma foi colocada desde seu início. Já no início oferecemos Cursos de Alfabetização. Hoje ainda temos 3 analfabetos entre os assentados - mas são casos excepcionais. A Professora Loreci foi escolhida pelo grupo e cursou o magistério na escola especial do FUNDEP em Braga, então ligada ao MST. Lá aprendeu e trouxe as experiências para cá no período Comunidade/Escola - Escola/Comunidade. Realizou aqui seu estágio já em 1993 - quando aqui realizamos o Seminário de Educação com a participação da SMEC/Capão do Leão e da UFPel/FaE. □

Desta discussão, ficou/fica - que também num Assentamento do MST - como no geral da sociedade as questões ligadas ao ensino, a educação como processo, ficam sendo sempre as últimas da agenda. Notamos que este sofrido capítulo também é realidade, na nova sociedade que juntos sonhamos no Assentamento... A educação não é o ponto um das agendas das reuniões. Os homens não chegam com facilidade e espontaneidade para uma reunião acerca da educação. Ainda é assim que ensino é assunto para as mulheres... Continuando o quadro de dificuldades com a questão educacional, a maior tristeza é o de ver a professora Loreci, não ter sido aproveitada pelas duas escolas municipais que recebem os filhos dos Assentados. Ela - mesmo formada pelos quadros do MST, não está trabalhando como professora. Nas duas escolas próximas ao

Assentamento, Escola Municipal de 1 (Grau Incompleto - Ildefonso Simões Lopes no Horto Florestal, e Escola Municipal de 1 (Grau Margarida Gastal - no Campus da Universidade, Loreci não pode ser aproveitada por não fazer parte do quadro de professores do município de Capão do Leão. Assim sendo o investimento na sua formação não está sendo aproveitado como era o desejado anteriormente. Neste momento sabemos pelos próprios assentados da discriminação e das dificuldades das crianças com seus colegas, e dos conflitos e até de aceitação com e pelos demais membros da Comunidade Escolar. Todos os entrevistados falam de que já melhorou muito a aceitação: “foi muito pior no início” (depoimentos de 19.01.1998).

Impressiona também as leituras e citações feitas pelos entrevistados. É comum o conhecimento e a prática de leituras de Paulo Freire. Ficamos impressionados quando a professora Loreci afirma que “alfabetizou e mesmo foi alfabetizada utilizando-se de método de Paulo Freire - Pedagogia da Libertação” (depoimento de 17.01.1998). Esta análise aponta para uma realidade de leitura de mundo e de apreensão/compreensão da realidade dos oprimidos em busca da libertação. (ANDREOLA, 1997). Também aí anima-nos a caminhada já apontada por TAMBARA (1985) afirmam-nos acerca da premência da REFORMA AGRÁRIA enquanto instrumento de construção de uma sociedade que privilegia a todos e não só para alguns poucos. Seu estudo, embora hoje um pouco desatualizado pelos dados recentes da década de noventa, é um instrumento rico e pertinente para a compreensão da questão agrária sul-rio-grandense.

Também enriquecedor é tornar conhecido o fato de que o Assentamento da Palma, foi um dos primeiros desta micro-região. Ao seu lado, em terras da EMBRAPA, temos o Assentamento 24 de novembro/93 com mais 15 famílias. É o segundo do município de Capão do Leão. Sofre educacionalmente, as mesmas dificuldades do Assentamento da Palma. Recebe o mesmo tratamento escolar oficial. Sua única diferença é o de que está produtivamente melhor que o da Palma em função de que não é um assentamento com comodato nos moldes do primeiro. Possui mais versatilidade e autonomia. Quem sabe este o grande problema do Assentamento da Palma.

Também é significativo a moldura agrária que a partir dos Assentamentos estamos tendo aqui na Região Sul do RS. Há prefeitos e lideranças que andam assustados (Veja Diário Popular de 23.07 - pág. 16 acerca do Município de Herval!).

CONCLUSÃO

Julgamos fundamental colocar aqui alguns princípios que parecem nortear a educação no MST (Cf. CALDART, 1997):

A educação almejada não acontece só na escola.
Luta-se por escolas públicas de qualidade (ou seja, educação na sociedade como um todo).

Luta-se por uma escola que assuma a identidade do meio rural.

Valorização do educador em um processo de formação / re-educação.

Valorização do saber dos educandos.

Luta-se por uma educação para a cooperação.

Luta-se por um currículo baseado na micro-realidade (do assentamento).

Criação de coletivos pedagógicos (pois a luta dá-se na coletividade).

Uma educação que se alimenta da utopia (vista aqui não como impossibilidade, mas necessidade ontológica).

Como vimos, uma das dificuldades vividas pelos assentamentos, dá-se precisamente no aspecto educacional, relativamente aos professores que vem “de fora”do movimento: qual é a sua luta? Estariam eles fazendo um trabalho ideológico, contra o MST ? A solução estaria em valorizar/qualificar os educadores/as que nasceram no seio do movimento, que fariam, certamente, também um trabalho ideológico, mas a favor do movimento. O trabalho ideológico permanece. O caminho para efetuar a relação professor / aluno como sujeito / objeto é largo e fácil.

Outra dificuldade está relacionada à dependência do processo de conhecimento externo,

“do extensionista da EMATER, do técnico da EMBRAPA, do professor da Universidade, do agrônomo, do veterinário, do educador, dos conselheiros políticos e religiosos” (CRUZ, 1996, p. 103).

É necessário repensarmos este relacionamento e as reais dimensões da influência de tais agentes e suas conseqüências perniciosas, como a destruição do saber social e as práticas reprodutivistas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANDREOLA, Balduino A. Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. In: Cadernos de Educação/UFPel, Faculdade de Educação. n.9 (jul./dez.1997) pág. 41 - 72
- CALDART, Roseli Salete. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CRUZ, Armando. Sem - escola, Sem - terra: para uma sociologia da expropriação simbólica. Pelotas: Ed. Universitária / UFPel, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997 - 2* Edição.
- Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. . São Paulo, Paz e Terra, 1997 - 4* Edição.
- Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975 - 5* Edição
- Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975 - 3* Edição
- & OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. & OLIVEIRA, Miguel Darcy de. & CECCON, Claudius. Vivendo e aprendendo - experiências do IDAC em educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1* Edição 1980, 7* edição 1984.
- * KIELING, José Fernando. Expansão da agropecuária sul-rio-grandense: 1950-1980. São Paulo: USP, 1995 (Tese, Mimeografada).
- KIELING, José Fernando. A contribuição de Caio Prado Júnior para a fundamentação teórico metodológica de estudos históricos no Rio Grande do Sul. In: Cadernos de Educação/UFPel, Faculdade de Educação, n.6 (jan/jun.1996) Pelotas, UFPel, 1996.
- MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. 3o ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. História. Trad. Org. por Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais; 36).
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Marx e a liberdade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997 (Col. Filosofia, 62).
- PRADO Jr., Caio. A Revolução Brasileira. 4o ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- PRADO Jr., Caio. Esboço dos fundamentos da teoria econômica. 4o ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- SCHAEFER, Sérgio & JANTSCH, Ari Paulo. O Conhecimento popular. Petrópolis, Vozes, 1985.
- TAMBARA, Elomar. RS: modernização & crise na agricultura. 2(ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

Concepções de professor e de professora no jornal “Deutsche Post” - RS (1906-1915)¹

Rita Dolores Wolf (relatora)²

Dagmar E. E. Meyer³

I. Considerações iniciais

O nosso trabalho de investigação vincula-se a um tema mais amplo em que se inscreve a imigração de alemães para o Rio Grande do Sul, nos séculos XIX e XX. Vários estudos (Hoppen, s/d; Magalhães, 1993; Roche, 1969; Sarlet, 1993, Seyferth, 1988) apontam este movimento migratório como um importante elemento na formação populacional e cultural riograndense, sobretudo no que se refere ao aspecto da implementação da educação escolarizada no Estado. Isso é também enfatizado no projeto de pesquisa de Dagmar Meyer (1997), onde a autora refere que “os elementos apresentados como fundamentais para a constituição do sujeito teuto-brasileiro são a língua materna (alemã), a fé luterana, a nacionalidade e a “capacidade de trabalho” alemã; família, escola e igreja - e a importante imprensa que esta instituição sustentou - constituem as instituições sociais implicadas na perpetuação, reformulação e atualização dessa cultura.” (*grifo meu*). Das instituições sociais aqui elencadas, escolhi a imprensa como locus para esta pesquisa, uma vez que estudos como o de Giralda Seyferth (1976), por exemplo, permitem entender justamente que os jornais teuto-brasileiros se posicionavam como defensores do germanismo, mantendo o sentimento de filiação dos imigrantes à nacionalidade alemã mesmo enquanto cidadãos brasileiros e que, de certa forma, os jornais “refletem” posições assumidas pelos seus fundadores (indivíduos e grupos sociais) as quais só podem ser entendidas no e a partir do contexto sócio-histórico em que foram produzidas.

Nesse sentido é que é preciso que eu refira o Pastor D. Dr. Wilhelm Rotermund, que foi enviado para o Brasil em 1874 a fim de aqui lutar pela causa da Igreja Evangélica. Em 1877, ele funda em São Leopoldo uma “livraria evangélica”, produzindo obras religiosas, destinadas a alimentar a doutrina cristã entre a população de língua alemã. Em 1880, essa livraria seria ampliada para uma editora e uma tipografia, onde foram publicadas as primeiras gramáticas da língua portuguesa e livros didáticos destinados às escolas teuto-brasileiras baseados na realidade dos imigrantes. Em 1880 surge também o jornal “Deutsche Post” que será objeto de minha análise e que, segundo o Dr. Leandro Telles (1974), se propunha a proporcionar aos protestantes luteranos uma leitura orientada e catequética.

O jornal “Deutsche Post” não era apenas um jornal confessional em sentido estrito, pois apresentava matérias de cunho político e notícias de caráter econômico fortemente vinculadas aos interesses dos colonos teuto-brasileiros e em defesa da cultura alemã. Normalmente o jornal iniciava com um editorial ou similar, defendendo e algumas vezes também criticando a escola e a igreja teuto-brasileira - evangélica. O jornal mantinha também um suplemento literário e/ou com informações sobre agricultura e medicina alternativa, o que, de acordo com Seyferth (1976, p. 71), reforçava a popularidade desses jornais. “A proibição deles, assim, foi sentida com mais força nas zonas rurais, onde eram a única fonte de informação dos colonos, até mesmo porque, ao contrário do que ocorria nas cidades, na zona rural a única língua conhecida era o alemão.” Mesmo assim,

¹ Trabalho apresentado no IX Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Aluna do curso de graduação em Letras (Bacharelado) na UFRGS, bolsista de Iniciação Científica pelo programa Pibic/CNPq/UFRGS.

³ Professor Adjunto na Faculdade de Educação da UFRGS, orientadora da bolsista no programa Pibic/CNPq/UFRGS.

as notícias de caráter geral eram focalizadas no jornal sob um prisma evangélico, uma vez que, de acordo com Guilherme Rotermund (1986), “o jornal surgiu para difundir e defender os interesses da minoria dos protestantes no Brasil.” Esse grupo se orientava a partir de elementos de uma “doutrina” específica, introduzida e fortalecida nas comunidades através de determinadas instituições consideradas alemãs pela população: a imprensa, a escola alemã e a Igreja luterana.

“A imprensa alemã, especialmente a local, tem grande interesse no fortalecimento e no desenvolvimento das associações alemãs, pois ambas estão sobre o mesmo chão da germanidade, do qual elas tiram sua existência, seu desenvolvimento, seu êxito. Elas também estão constantemente o abastecendo com novo alimento, como bons agricultores, na medida em que ambas cultivam a língua, os costumes, a mentalidade e a eficiência alemã.(...)” (Jornal Deutsche Post, 17/01/1908)

Dessa forma, os jornais, postos a serviço do empreendimento colonizador, constituíram importantes recursos de conservação da língua alemã em todas as comunidades e, mais do que isso, foram importantes instâncias de fortalecimento da Igreja⁴ e da escola, apresentadas neles como os pilares da preservação cultural.

“Através de gerações eles (os teuto-brasileiros - grifo meu) conservam a língua, o caráter e a crença da velha pátria com fidelidade alemã. (...) Eles próprios contribuíram para sua Igreja e as escolas, quanto mais eles se conscientizavam de que a Igreja e a escola são os pilares sólidos do povo alemão.” (Jornal Deutsche Post, 12/7/1912).

No contexto do referencial teórico do projeto ao qual meu trabalho se vincula os jornais são considerados muito mais do que “veículos de conservação”, uma vez que cultura não é entendida apenas como o conjunto de valores, tradições, crenças e comportamentos de determinados grupos, os quais devem ser preservados e transmitidos para as gerações mais jovens, mas engloba, de forma ampla, o conjunto de processos, conhecimentos, estruturas de poder e instituições que estão implicadas na produção destes elementos que passam a ser apresentados como sendo a cultura do grupo (Meyer, 1997). A imprensa será, então, tratada por mim como uma das principais instâncias de produção, divulgação e preservação tanto das concepções de germanidade e luteranismo, quanto da noção da importância da escola para o fortalecimento da cultura teuto-brasileira.

Entendendo, pois, a imprensa como mecanismo de *produção* e de *manutenção* da cultura, propus-me a examinar o jornal “Deutsche Post” buscando entender os sentidos aí atribuídos à escola elementar teuto-brasileira e, dentro dela, ao/à professor/a, enquanto agentes de “preservação” da germanidade e do luteranismo nas regiões de colonização.

Procurei mapear as concepções de professor e professora que foram produzidas/reproduzidas pelo jornal, tomando como referência as seguintes questões norteadoras:

- O que é germanidade? O que é “ser teuto-brasileiro”?
- O que é luteranismo? O que é “ser evangélico”?

⁴ A língua é considerada vital para a sobrevivência da Igreja, considerando a concepção de que o luteranismo é indissociável da cultura e etnia alemã. (SEYFERTH, 1976)

- Qual o papel da escola elementar e, dentro dela, do professor, para a manutenção da germanidade e do luteranismo?
- Quem e/ou como é este professor e que formação ele deve receber para que desempenhe o papel a ele confiado?

O estudo compreendeu a análise das publicações feitas no período de 1906 a 1915, porque neste período se pode acompanhar aí tanto o debate que antecede, quanto a própria instalação do “Seminário Evangélico de Formação de Professores”, primeiro a formar professores específicos para desempenhar a função de “propagadores” culturais nas comunidades teuto-brasileiro-evangélicas e que, segundo Hoppen (s/d), foi concebido como uma instituição masculina até 1926, porque “apenas um homem poderia dirigir uma escola com a eficiência exigida e ser líder espiritual e cultural na comunidade”.

II. Aportes teórico-metodológicos

A questão escolar entre os teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul é um tema que desperta interesse pelo fato de apresentar algumas características peculiares. De acordo com Lúcio Kreutz, (1994, p. 160), “os imigrantes alemães (...) criaram toda uma estrutura de apoio à escola, que estava vinculada a um projeto mais amplo das comunidades sob a liderança das Igrejas. No entanto, toda esta iniciativa é pouco conhecida em nossa história da educação”. Com isso quero justificar a importância da realização desse trabalho de pesquisa, em que procurei entender, a partir do Jornal “Deutsche Post”, as concepções de professor/a e o seu papel dentro de um grupo étnico específico, em que a Igreja desempenha um papel importante em relação às outras instâncias de produção cultural, no que concerne à constituição de uma cultura singular: a teuto-brasileira-evangélica.

Loiva Félix (1994, p. 83) compartilha dessa opinião, quando afirma que “sobretudo a partir da década de 1880/90, a Igreja apresentava-se com controle doutrinário sobre as agências fundamentais da sociedade: família, escola e imprensa.”

No caso desse meu trabalho, quero prestar atenção nas formas pelas quais os discursos produzidos e veiculados no jornal articulam concepções de gênero com concepções de professor e de professora.

O conceito de gênero vem sendo utilizado no campo dos estudos feministas desde a década de 70, enfatizando a construção social de identidades sexuadas, na medida em que sujeitos femininos e masculinos são constituídos a partir de sua relação com a cultura e os discursos que aí circulam. De acordo com Louro (1995), a escola é uma instituição que, de muitos modos, constrói o gênero, na medida em que, entre outras coisas, estimula e espera desempenhos diferentes de meninos e meninas. É no dia-a-dia comum que a escola “fabrica” homens/mulheres, porém articulada às outras instâncias sociais, nas quais circulam doutrinas pedagógicas, religiosas, jurídicas e culturais de uma sociedade.

Sendo a construção dos gêneros um processo social, e então também institucional, ela também está atravessada por categorias como etnia e religião. No estudo do jornal em questão é a Igreja luterana que produz o discurso dominante, em que gênero aparece como categoria vinculada à defesa e conservação da cultura do grupo.

No caso específico da cultura teuto-brasileira, a família, reduto de atuação da mulher e moldada de acordo com certos preceitos religiosos, representa o lugar em que devem ser transmitidos os valores culturais. De acordo com Sarlet (1993, p. 60), “o papel do homem e pai

era patriarcal-autoritário; o da mãe adaptado à realidade masculina. Mesmo assim, o centro da família era a mãe que, além de cuidar da educação em geral dos filhos, iniciava a catequese deles. (*grifo meu*). Quanto às filhas, eram educadas para o seu papel de mães e donas de casa. O pai tinha força de mando e decisão. A falta de igualdade de direitos exigia da mulher alto espírito de sacrifício. O lazer das mulheres eram os trabalhos manuais, sendo auxiliadas pelas filhas.” Stolcke (1991, p. 115) nos ajuda a entender a relação entre gênero e etnia no artigo em que questiona se “sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?”, ao se posicionar em relação à construção de gênero em articulação com a raça. “Quando quer que a condição social seja atribuída a deficiências naturais, as mulheres caminham para o palco central como mães, como responsáveis por dar a luz e reproduzir, seja uma classe ou uma “nação”. Se a classe ou a nação é conceptualizada em termos essenciais, a capacidade procriativa das mulheres precisa ser controlada para perpetuar os privilégios de classes e nacionais com os raciais. E o controle implica a dominação pelos homens”.

Tendo em vista esses fatores apresentados, noções como etnia, nação, religião e gênero devem ser tomadas como elementos que interferem nas concepções de professor e de professora, em função da relação que se constrói entre germanidade, luteranismo e o processo de educar professores/as no contexto cultural teuto-brasileiro-evangélico. É a escola, e nela o professor, que dá a continuidade à educação étnico-religiosa iniciada no lar pela mãe.

As perguntas norteadoras são trabalhadas, portanto, a partir das abordagens dos estudos de gênero e dos estudos culturais que se aproximam do pós-estruturalismo. Considero que o jornal “Deutsche Post”, neste sentido, está organizado em torno de projetos étnico-religiosos, na medida em que não apenas veicula e reproduz fatos, crenças e valores, mas sobretudo os produz e modifica. Isso é reforçado por Seyferth (1976, p. 16), quando diz que “essa persistência do grupo étnico só pode ser explicada como causa das idéias de cunho germanista divulgadas através da imprensa teuto-brasileira desde 1852 até o início da década de 1940, quando foi proibida pela campanha de nacionalização.”

Essa perspectiva teórica direcionou minha análise para compreender como, no âmbito desse jornal, se concebia a formação e a prática docente de professores teuto-brasileiro-evangélicos no Rio Grande do Sul. Sendo assim, o trabalho de leitura e de seleção dos sentidos atribuídos no Jornal “Deutsche Post” a professor e professora se delineou a partir do mapeamento de quatro eixos temáticos básicos: luteranismo, germanidade, identidade teuto-brasileiro e construção de gênero, para conseguir responder o problema de pesquisa que girava em torno da questão: Quem é o professor teuto-brasileiro-evangélico e que formação ele deve receber para desempenhar bem o seu papel?

O material empírico da minha pesquisa faz parte de um trabalho de coleta de dados mais amplo, que me custou em torno de 180 horas de leitura e que se direcionou para discussões em torno da necessidade de uma escola para formar professores teuto-brasileiro - evangélicos no Rio Grande do Sul e da “capacidade” masculina e feminina para exercer o magistério, notícias gerais sobre educação, escolas, currículos, concepções de masculino e de feminino em um contexto social mais amplo, aspectos relacionados à educação e à igreja luterana, concepções de germanidade e de luteranismo.

III. Concepções de professor e de professora no Jornal “Deutsche Post”

“Os alemães também têm agora uma língua nacional, o teuto-brasileiro, um dialeto próprio misturado com palavras do português e da língua dos índios, do

mesmo modo que o “brasileiro” também é um dialeto do português.(...) Os teuto-brasileiros, dos quais muitos já moram há quatro gerações no país, são tão bons brasileiros como os outros também.(...)”(Jornal Deutsche Post, 07/06 1909)

Para discutir a questão que propus, nada melhor do que começar definindo quem é, no contexto do jornal, o sujeito teuto-brasileiro do qual estamos tratando e quais as especificidades contidas na construção de sua identidade. De acordo com o discurso do jornal, exemplificado pela citação acima, percebemos uma ambigüidade quanto à definição desse sujeito, na medida em que o discurso opera em torno de uma dicotomia: o ser alemão e o ser brasileiro. Esses dois pólos se fundem quando se produz a identidade *teuto-brasileira*, que engloba tanto a cidadania brasileira quanto a nacionalidade alemã. Nesse sentido, a cidadania conferiria uma identidade política ao sujeito e a identidade nacional englobaria a origem étnica, a língua, a cultura e a fé. As diferenças entre o ser alemão e o ser brasileiro foram sendo produzidas como se fossem decorrentes de valores culturais, religiosos, familiares, educacionais e étnicos considerados naturais e hereditários e que iam sendo ressaltados na medida em que os imigrantes foram se incorporando ao estado brasileiro. Essa identidade, que na verdade comporta diferentes posições do mesmo sujeito, foi construída e divulgada pela imprensa, pela escola e pela Igreja, que atuaram como produtores, divulgadores e modificadores dela no contexto do Rio Grande do Sul. Ela se constrói também em torno da religião, uma vez que estou tratando aqui de um grupo que se reconhece como específico dentre a massa de imigrantes e descendentes de alemães: o *teuto-brasileiro- evangélico*, pois é a Igreja evangélica que, no Brasil, investe de maneira mais ostensiva na “preservação da *germanidade*”. A partir da Reforma de Lutero, os habitantes das nações alemãs na Europa haviam se habituado a atribuir cada vez mais importância à escola na educação de seus filhos, uma vez que o reformador traduziu a Bíblia e pregou a necessidade do contato direto dos fiéis com a palavra de Deus através da leitura. Por isso, uma das primeiras preocupações dos imigrantes foi a questão da alfabetização dos seus filhos. A língua é considerada vital para a sobrevivência da Igreja, considerando-se que o luteranismo era entendido e apresentado como sendo indissociável da cultura e etnia alemã. (cf. Seyferth, 1976).

A partir dessas considerações, efetiva-se o fato de que a Igreja era uma instituição muito importante dentro da formação cultural teuto-brasileira, e é de acordo com o seu discurso e para a sua própria sustentação que devem ser mantidas escolas e formados professores específicos. Esses professores carregam a incumbência de promover a sobrevivência e o fortalecimento da Igreja e, com isso, de toda a *germanidade*.

“Se nós professores evangélicos realmente somos o que o nome diz, nosso interesse maior não deve ser outro que não o de que os alunos a nós confiados se tornem bons cristãos.” (Jornal Deutsche Post, 14/05/1913)

“Eu creio na santa língua alemã, assim como em Deus!”(Jornal Deutsche Post, 07/07/1915)

Uma das principais produtoras e mantenedoras da cultura teuto-brasileira-evangélica, assim, deveria ser a escola elementar, que aparece no jornal como um elo de ligação entre a família, o conjunto da comunidade e o mundo exterior a ela, porque prepara os filhos dos teuto-brasileiros para serem membros do seu grupo étnico e, ao mesmo tempo, cidadãos brasileiros, tanto que uma das principais atribuições da escola é levar o aluno a ser capaz de agir de acordo com o modo de pensar de dois povos e “assimilar” a sua lógica. Da existência dessas escolas

evangélicas não dependia apenas a cultura, mas a própria Igreja, na medida em que elas são apresentadas principalmente como locus de “transmissão” dos preceitos religiosos do luteranismo. A não existência ou a não manutenção dessas escolas seria responsável pela extinção da língua alemã e isso prejudicaria a Igreja, na medida em que é construída, no jornal (mas não só nele) uma intrincada relação entre Igreja, língua alemã e germanidade. Durante muito tempo o alemão foi a língua corrente entre os imigrantes e, nada mais legítimo, defendia-se, do que os cultos serem proferidos nessa língua. A Bíblia dos luteranos era em alemão. Portanto, reza o jornal, na medida em que não se conhecesse a língua, os ensinamentos cristãos contidos nela não seriam aprendidos e o caráter da família alemã, fundamentado nesses preceitos, se perderia. Com isso desapareceriam também a fidelidade, o espírito forte, a “capacidade de trabalho”, a lealdade e o senso de justiça dessa raça.

“Segundo a Bíblia, quem gosta de seus filhos, os cria bem. (...) Por isso, a primeira condição é que todos os pais mandem seus filhos a tempo, regularmente e pelo menos durante 4 a 5 anos para uma boa escola. A escola sozinha não pode fazer nada se os pais não colaborarem. A escola e o lar devem trabalhar em harmonia para que a educação seja boa. (...) Primeiramente nós devemos seguir os deveres relacionados à escola e Igreja e assim poderemos viver felizes. Quem valoriza a Igreja e a escola desfrutará da bênção de Deus em sua família.” (Jornal Deutsche Post, 24/11/1911)

Dessa forma, firma-se o “caráter alemão” nas crianças, estreitamente relacionado com a fé luterana, enfatizando-se que essas crianças deveriam ser educadas também para seres cidadãos brasileiras. O “caráter alemão”, nesse discurso, está estreitamente ligado com os ideais de germanidade defendidos pelo jornal, os quais incluem, de forma ambígua, também o “ser cidadão brasileiro” e, para isso, a aprendizagem da língua nacional (português).

“Nós queremos que todos os leitores de todas as localidades reflitam sobre o que eles terão da escola elementar para a qual mandarão os seus filhos, na condição de cidadãos brasileiros teuto-evangélicos. (...) Nós logicamente devemos concordar que o aprendizado da língua portuguesa na escola é uma necessidade. (...) Porém esta aula não deve se estender para todo o sistema escolar, de modo que a língua alemã seja diminuída ou totalmemnte excluída. (...) A consequência é que os filhos de alemães em breve se acostumam a fazer uso da língua portuguesa também em suas relações familiares. E assim que a língua familiar passa a ser o Português, o caráter da família alemã se perderá. (...) É aí que estão os aniquiladores da germanidade. (...) As crianças devem ser ensinadas a conhecer e amar a sua pátria. (...) Aqui está o nosso futuro e o nosso trabalho. Mas nós só poderemos cumprir com nossa grande tarefa se permanecermos alemães. Como tais, nós também queremos aprender a língua portuguesa, e isso nós só poderemos, se primeiro dominarmos a nossa língua materna.” (Jornal Deutsche Post, 14/01/1914)

A diferenciação de todo aquele que cultiva os preceitos da germanidade e a fé luterana é apresentada, nos textos veiculados pelo jornal, tomando como base a premissa de pertencer a uma raça supostamente aprimorada espiritual, moral e fisicamente. O jornal enfatiza que, para manter essas características, é imprescindível a “manutenção” e “conservação” de usos e costumes

alemães, da língua, o cultivo da mentalidade e eficiência alemã, somados à laboriosidade e persistência. Ultrapassando esses elementos morais, aparece ainda a preservação biológica da raça, na medida em que a miscigenação, principalmente aquela em que homens “alemães” casam com mulheres vinculadas a outros grupos étnicos, é apresentada como perigosa para a educação dos filhos, uma vez que a grande detentora da atribuição de inserir os filhos na consciência étnico-religiosa do grupo teuto-brasileiro é a mãe. Uma mãe que não fosse teuto-brasileira protestante levaria a um outro modo de estruturação familiar, o que não era desejado:

“O bom leitor queira refletir comigo em que de fato se encontra o nosso sentimento étnico e também como pode ser conservado e eliminado. Uma parte está no sangue. Portanto, tudo depende do fato de manter o sangue alemão puro. Todos aqueles que se casam com integrantes de outra raça estão abandonando a germanidade. Sua família e seus descendentes são eliminados da genealogia da germanidade.(...) Mas a principal base do nosso povo está na alma, que por sua vez encontra sua principal força na religião cristã e sua ferramenta na língua alemã.” (Jornal Deutsche Post, 20/03/1907)

O fato de ser a mãe a responsável pela transmissão da cultura nos primeiros anos de vida da criança talvez seja uma das possíveis explicações para o fato de que é somente em 1912 que aparece no jornal notícia de mulheres atuando como professoras nas escolas evangélicas e em áreas bem específicas.

De acordo com o jornal, se a mulher trabalhasse fora do lar e da propriedade familiar não teria ânimo para se dedicar aos filhos e levar uma vida familiar bem organizada e religiosa. Mas possivelmente devido a fatores econômicos e/ou falta de professores formados especialmente para as escolas alemãs (o jornal também reitera que o interesse pela profissão era pouco, devido aos baixos salários e à carência de status), passou-se, já no início do século, a aceitar mulheres para alguns cargos, embora inicialmente com timidez. Elas normalmente ensinavam trabalhos manuais e eram diretoras de internatos femininos. Reproduz-se, aqui, uma estrutura social organizada de acordo com parâmetros masculinos específicos no âmbito da colonização teuto-brasileira-evangélica. Nos demais grupos, o trabalho feminino parece ter sido aceito muito antes, embora as profissões fossem ligadas com uma suposta essência “feminina”: cozinheira, costureira, empregada, preparando a moça para um futuro casamento. Ao abraçar uma profissão, a mãe teuto-brasileira se veria obrigada a “abandonar” ou pelo menos “negligenciar” sua função de mantenedora cultural na família. A consciência étnica é constituída, portanto, a partir de uma verdadeira “legislação sexual”, indicando as condutas aceitas para homens e os comportamentos admitidos para mulheres, e isso está vinculado com a possibilidade de vir a tornar-se professor/a. O gênero é, pois, um elemento inerente ao processo de construção do sujeito teuto-brasileiro, da mesma forma que a raça/etnia.

“Se uma moça entrar num casamento, ela deve ter um corpo forte, uma alma pura e nervos saudáveis. Tudo isso uma moça que tem uma profissão não terá mais, em muitos casos, pois o trabalho desgasta as forças e os nervos, mais ainda em um frágil organismo feminino do que em um masculino. (...) Não, deixemos cuidar para que nossas filhas sejam educadas para serem mães e donas de casa saudáveis e capacitadas.” (Jornal Deutsche Post, 22/10/1909)

No jornal “Deutsche Post” as concepções de gênero são enfatizadas na medida em que freqüentemente aparecem reportagens dando conta de condutas aceitas para homens e mulheres e da profissão mais indicada para cada um, considerando-se inviável a profissão de professora para as mulheres devido a fatores condicionados à função da mãe como a primeira professora do lar. A própria escola teuto-brasileira-evangélica é uma instituição responsável por uma construção específica de gênero, tendo em vista o tratamento diferenciado dado a meninos e meninas, estas recebendo uma educação direcionada ao seu trabalho no lar, na horta, no jardim, com os animais domésticos, através do aprendizado de trabalhos manuais e de técnicas domésticas, sendo educadas para a sua mais provável profissão e que, nesse contexto cultural, parece ser a única possível: a de esposa de colono, dona-de-casa e mãe. É possível imaginar, portanto, que as primeiras professoras, na medida em que assumiam os internatos femininos e coordenavam as aulas de trabalhos manuais, tenham sido contratadas para reforçar os critérios de diferenciação na construção dos gêneros.

A escola é concebida, no jornal, como uma instância de apoio à formação cristã e de conservação e transmissão de todos os elementos implicados na concepção de germanidade apresentados. Por isso, o trabalho docente nas escolas teuto-brasileiras-evangélicas deveria ser padronizado e planejado, divulgando uma visão de mundo específica e uniforme, a qual, na perspectiva dos defensores da germanidade, especialmente a Igreja luterana, seria impossível nas escolas nacionais.

“Onde as crianças serão educadas dentro dessa mentalidade e desse espírito? Naturalmente em primeiro lugar na casa paterna. (...) E se a criança freqüentar uma escola, na qual lhe são ensinadas convicções religiosas completamente diferentes daquelas que existem na comunidade em que a criança deverá atuar mais tarde, nós prejudicaremos nossa Igreja, esse chão firme sobre o qual se sustenta toda a nossa cultura alemã. (...)” (Jornal Deutsche Post, 14/01/1914)

Após a fundação do Seminário Evangélico de Formação de Professores, em 1909, começa a se delinear uma concepção de educação fundamentada em princípios pedagógicos mais definidos, a partir dos quais se esboça o perfil do professor e a formação que ele deve receber para que desempenhe bem as funções a ele atribuídas, quais sejam, devolver ao grupo étnico *cidadãos brasileiros* que conservem a *germanidade teuto-brasileira*. O professor é referido quase sempre no masculino, deve dominar tanto a língua alemã quanto a portuguesa e ser evangélico. O que vai direcioná-lo para esse caminho é uma formação adequada em seminário. Ele desempenhará melhor sua função se conhecer a realidade das áreas rurais de colonização alemã, melhor ainda se for proveniente delas. De acordo com o jornal, é importante que ele provenha dessa realidade, para melhor poder compreender as necessidades, a vida e o caráter teuto-brasileiro das comunidades rurais, moldado a partir de preceitos evangélicos.

“O que nós exigiremos dos professores formados aqui? Não se trata de professores para as cidades, mas para as picadas e as colônias. Eles deveriam ter um coração voltado para a vida e o caráter alemães, assim como para o Evangelho, ter caráter firme e ser formados não apenas nas ciências elementares, mas também nas questões de agricultura.” (Jornal Deutsche Post, 07/05/1909)

A necessidade de devolver às colônias professores que saibam agricultura parece ser, de acordo com a questão proposta, outra possível justificativa para o fato de, por muito tempo, apenas terem sido aceitos rapazes no Seminário e solicitados homens para serem professores. A prática da agricultura exige uma força física, o que supostamente as moças/mulheres não têm (o que não deixa de ser um paradoxo, uma vez que se esperava que a colona dividisse ombro a ombro o trabalho da colônia com o seu marido). Além disso, esses professores deviam ser formados para serem líderes em suas comunidades porque, de acordo com vários autores lidos (Sarlet, 1993; Seyferth, 1976; Dreher, 1984; Renaux, 1995; Thieme, 1910) e de artigos publicados pelo próprio jornal, além de desempenharem a função de educadores para uma cultura específica, eles também deveriam assumir a regência dos corais nas sociedades de canto e ter condições de substituir o Pastor da comunidade, na sua falta, o que requisita um “caráter firme”. As mulheres, apresentadas como sendo, por um lado o esteio do lar, mas ao mesmo tempo como sendo mais frágeis, não tinham “caráter” para se “impor” como líderes comunitárias.

A leitura do jornal “Deutsche Post” no período delimitado, permite indicar algumas respostas plausíveis para as questões propostas, podendo-se muitas vezes confirmar explicitamente a nossa hipótese inicial de que as concepções de professor produzidas e veiculadas por ele, no âmbito da cultura teuto-brasileiro-evangélica, se delineiam e se constituem a partir de referências de masculinidade.

“No entanto, deve-se cuidar para que somente homens que são capazes de educar a juventude sejam contratados para serem professores.(...)” (Jornal Deutsche Post, 09/19/1912)

As implicações acima discutidas, no entanto, não são as únicas possíveis e nem pretendem ter esgotado o tema, uma vez que, no mesmo artigo (22/10/1909), já mencionado anteriormente, em que o jornal discutia a inviabilidade de uma moça abraçar uma profissão, pode-se apreender também o fato de que, quando se começa a discutir isso, já se está plantando a idéia de que a mulher possa ser incorporada na profissão docente, sob certas condições, o que vai se concretizar em 1926, ano em que, segundo Hoppen (s/d:40), “reconheceu-se que, entre as moças evangélicas, havia grande potencial de elementos humanos para colaborarem no campo da educação das escolas evangélicas, passando-se a matricular meninas” no Seminário Evangélico de Formação de Professores. Se não para exercer a profissão, pelo menos para qualificar o exercício da maternidade.

“Se a profissão for pelo menos a de professora, a mãe pode aplicar sua pedagogia nas próprias crianças, mas se, por exemplo, uma telefonista que não sabe nada de tarefas domésticas casar, que doméstica ela será?” (Jornal “Deutsche Post”, 22/10/1909)

Assim, embora a concepção de professor esteja associada ao gênero masculina, começa-se a produzir a possibilidade de uma mulher ser professora, o que nesse meio só se efetiva de fato depois de 1945, quando as moças passam a ser maioria nas salas de aula do Seminário Evangélico de Formação de Professores.

Referências bibliográficas

- DREHER, Martin N. Igreja e Germanidade. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1984.
- FÉLIX, Loiva Otero. Religião e Política: os teuto-brasileiros e o PPR. IN: Os alemães no sul do Brasil: MAUSCH, Claudia & VASCONCELLOS, Naira (org.) Canoas: Ed. Ulbra, 1994
- HOPPEN, Arnildo. Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul - (1909 - 1939). São Leopoldo: Gráfica Sinodal, s/d.
- Jornal Deutsche Post, vários exemplares.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas da Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. IN: Os alemães do Sul do Brasil: MAUSCH, Claudia & VASCONCELLOS, Naira (org.) Canoas: ed. Ulbra, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. IN: SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis de(orgs). Reestruturação Curricular. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAGALHÃES, Marionilde D. B. de. O Imigrante Alemão no Discurso Literário e a Questão da Integração Nacional. IN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística, n. 14, agosto de 1993.
- MEYER, Dagmar. Formando professores e professoras teuto-brasileiro-evangélicos/as no RS, 1909/1939. Porto Alegre: FAGED, 1997 (Proposta de tese de doutorado)
- RENAUX, Maria Luiza. O outro lado da história: o papel da mulher no Vale do Itajaí (1850 - 1950). Blumenau: Ed. da FURB, 1985.
- ROCHE, Jean. A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul - II. Porto Alegre: Ed. Globo (Coleção Província), 1969. P. 658 - 670
- ROTERMUND, Guilherme F. Pastor Dr. Wilhelm Rotermund: Aspectos do homem e de sua vida. IN: Simposio da História da Igreja. São Leopoldo. Ed. Rotermund, 1986. P. 101-121
- SARLET, Erica D. Ainda hoje plantaria minha macieira. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1993.
- SEYFERTH, Giralda. Imigração Alemã e Colonização no Brasil: uma revisão da bibliografia. IN: BIB, Rio de Janeiro, 1º sem. de 1988, n. 25. P. 3 - 55
- _____. Nacionalismo e Identidade Étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. São Paulo: USP, 1976. (Tese de Doutorado)
- STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? IN: Estudos Afro-asiáticos, n. 20, Rio de Janeiro, junho de 1991. P. 101 - 119.
- TELLES, Leandro. D. Dr. Wilhelm Rotermund. IN: Boletim da Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, vol. 1, n.1 - 1974.
- THIEME, G. O Seminário no Pella. IN: Kalender für die Deutschen in Brasilien. São Leopoldo: Ed. Rotermund, 1910. P. 164 - 168.