

ASPHE

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

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

*História da Cultura Escolar:
escritas e memórias ordinárias*

Gramado, 2 e 4 de junho de 2004

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

PROMOÇÃO

ASPHE

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

Linha de Pesquisa

Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado
PPGEDU – UFRGS

Linha de Pesquisa

Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira
PPGEDU - PUCRS

Coordenação

Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)
Maria Stephanou (UFRGS)

Apoio

UFRGS
PUCRS
CEIHE – FaE/UFPeI

Local

Centro de Treinamentos e Eventos de Gramado/RS
Endereço: Rua São Pedro, 663
Fone: (54) 286-3075

ASPHE

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

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

*História da Cultura Escolar:
escritas e memórias ordinárias*

Gramado, 2 e 4 de junho de 2004

ASPHE
Presidente: Maria Helena Camara Bastos
Vice-Presidente: Maria Stephanou
Secretário: Claudemir de Quadros

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

ISBN: 85-88105-23-3

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

E12a Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (10.: 2-4 jun. 2004: Gramado)
Anais.../História da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias. - Pelotas: Seiva: ASPHE, 2004.
350 p.
1. História da educação - Congressos. I. t.: Anais. II. t.: História da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias. III. Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação.
CDD 370.90638165

ASPHE

X Encontro Sul-Rio-Grandense
de Pesquisadores em História da Educação

História da da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias

Gramado, 2 e 4 de junho de 2004

PROGRAMAÇÃO

Dia 02/06/2004 – Quarta-feira

13h30min	Inscrições
14h	Curso "Por uma História da Cultura Escolar: memórias e escritas ordinárias" Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
18h	Lançamento REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, n. 15 Assembléia Geral da ASPHE
19h30min	Atividade cultural
20h30min	Jantar (Adesão)

Dia 03/06/2004 – Quinta-feira

9h-12h	Curso "Por uma História da Cultura Escolar: memórias e escritas ordinárias"
12h30min	Almoço
14h-16h30min	Curso "Por uma História da Cultura Escolar: memórias e escritas ordinárias"
17h-19h30min	Comunicações

Dia 04/06/2004 – Sexta-feira

9h-10h30min	Mesa-Redonda 1 "Cultura escolar, escritas e memórias: possibilidades da pesquisa em História da Educação" Beatriz Fischer (UNISINOS) Eliane Peres (UFPeI) Maria Helena Bastos (PUCRS)
11h-12h30min	Mesa-Redonda 2 "Cultura escolar, escritas e memórias: possibilidades da pesquisa em História da Educação" Elomar Tambara (UFPeI) Flávia Werle (UNISINOS) Maria Stephanou (UFRGS)
14h-17h30min	Comunicações

SUMÁRIO

O COMITÊ PRÓ-LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E O ENSINO RELIGIOSO EM PELOTAS NA PERSPECTIVA DO JORNAL ESTANDARTE CRISTÃO (1925-1935) Alessandro Carvalho Bica; Elomar Tambara	11
A PARTICIPAÇÃO DA SEÇÃO PELOTENSE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NA 1ª CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO Aliana Anghinoni Cardoso; Eliane Peres	25
EM MEIO A LÍNGUAS CORTADAS, UM AFETO LATENTE: PENSANDO A EDUCADORA REMEMORANDO UMA HISTÓRIA DISCENTE Angela Ariadne Hofmann	39
PREFÁCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UMA POSSÍVEL LEITURA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO BRASIL (1943-1995) Antônio Maurício Medeiros Alves	49
O MITO DO "GAÚCHO", A ICONOGRAFIA POPULAR E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA SUL-RIO-GRANDENSE: O PASSADO NO PRESENTE Berenice Lagos Guedes de Bem	63
A SUPERVISÃO ESCOLAR E A CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA MEDIAÇÃO DE HISTÓRIAS Caren Bühler	75
A MEMÓRIA NA HISTÓRIA: FECUNDIDADE E POSSIBILIDADES Dóris Bittencourt Almeida	84
JOÃO SIMÕES LOPES NETO – CIVISMO E PROJETO PEDAGÓGICO PRIMEIRA REPÚBLICA Eduardo Arriada; Elomar Tambara	99
POR UMA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA PRIMÁRIA GAÚCHA (ANOS 30-50) Eliane Peres	111

AS DISPUTAS FUTEBOLÍSTICAS ESTUDANTIS: PRÁTICAS CULTURAIS QUE MARCARAM O CONTEXTO ESCOLAR E URBANO PELOTENSE ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 A 1960 Giana Lange do Amaral	131
"DAR AULA": LEMBRANÇAS DE PROFESSORAS E ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA EM CRICIÚMA-SC Giani Rabelo.....	141
A PRODUÇÃO DO PRÉ-LIVRO "NOSSOS BRINQUEDOS" POR ALFABETIZADORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL Gilceane Caetano Porto	153
O DESENHO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA BAHIA IMPERIAL Gláucia Trinchão; Flávia Werle	163
IMPLICAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DAS COMEMORAÇÕES DO <i>SETE DE SETEMBRO</i> NO PERÍODO DE 1930-1945 EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CONFSSIONAL CATÓLICA Helena Venites Sardagna.....	179
MEMÓRIAS QUE FAZEM HISTÓRIA: ESCRITOS DE MULHERES NEGRAS NA LUTA POR EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO JORNAL "A ALVORADA" Jacira Reis da Silva; Karine de Freitas Mattes; Luciane Kmentt da Silva	189
EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO POPULAR: RESGATE HISTÓRICO DE INSTITUIÇÕES NEGRAS E SUAS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS EM PORTO ALEGRE (1874-2002) Lúcia Regina Brito Pereira	203
CURRÍCULO ESCOLAR, CULTURAS E IMPOSIÇÃO DE LÍNGUA ÚNICA Lúcio Kreutz.....	215
"ES IST VERBOTEN. WIR DÜRFEN NICHT MEHR DEUTSCH SPRECHEN. WARUM?... VIELLEICHT..." FECHA UMA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA NA ZONA RURAL EM PELOTAS - 1939 Maria Angela Peter da Fonseca; Elomar Tambara	229

UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Elomar Tambara; Francisca Ferreira Michelon.....	243
DA ESCRITA AO ARQUIVAMENTO: A FABRICAÇÃO DO EU Maria Helena Camara Bastos	255
EDUCAÇÃO E DESTACADOS EDUCADORES RIO-GRANDENSES: CARACTERÍSTICAS UNIVERSAIS EM DOCENTES Maria Helena Menna Barreto Abrahão.....	265
"CHAMANDO A INFÂNCIA": REGISTROS E LEMBRANÇAS DA E. R. ENGENHEIRO FIÚZA DA ROCHA- CRICIÚMA- SC (1945-1946) Marli de Oliveira Costa	281
FORMAÇÃO DAS MENINAS ÓRFÃS E DA ELITE PELOTENSE NO SÉCULO XIX: SIMILARIDADES E/OU DIFERENCIAÇÕES? Patricia Daniela Maciel	293
PROGRAMAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA 1984-2003: REPERCUSSÃO EM PELOTAS/RS Renata Braz Gonçalves; Eliane Peres.....	301
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO COMO MARCA DA RECENTE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.....	313
PUNIÇÕES ESCOLARES: MEMÓRIAS DOS "GATOS-PELADOS" Sérgio Ricardo Pereira Cardoso	327
A CASA DE BRUNO LIMA: UMA FACE DA HISTÓRIA DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS Waleska Ribeiro Villar.....	341

O COMITÊ PRÓ-LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E O ENSINO RELIGIOSO EM PELOTAS NA PERSPECTIVA DO JORNAL ESTANDARTE CRISTÃO¹ (1925-1935)

*Alessandro Carvalho Bica*²

*Elomar Tambara*³

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a formação e a atuação do *Comitê Pró-Liberdade de Consciência* na cidade de Pelotas entre as décadas de 1920 e 1930, na defesa do ensino leigo nas escolas brasileiras e foi produzido no contexto do projeto de mestrado: "*Santa Margarida: uma Instituição de Ensino*".⁴

¹ Este artigo foi produzido com base na leitura do Jornal Estandarte Cristão, periódico da Igreja Episcopal Anglicana que circulava na cidade de Pelotas desde o final do século XIX, e que nas décadas de 1920 e 1930 noticiou às questões sobre a adoção do Ensino Religioso nas Escolas Brasileiras. A análise desta fonte documental tem como objetivo embassar a compreensão do posicionamento dos dirigentes da Igreja Anglicana frente à Educação. Entre as décadas de 1920 e 1930 na cidade Pelotas, destacam-se também outros periódicos, tais como, o *Rebate*, da Igreja Católica e *O Tempário* da Maçonaria.

² Aluno da linha - História da Educação do Mestrado em Educação da FaE/UFPEL, e integrante do grupo de pesquisadores do CEIHE (Centro de Estudos em História da Educação) da FaE/UFPEL.

³ Professor Orientador do Projeto de Pesquisa: Santa Margarida: Uma Instituição de Ensino.

⁴ O termo instituição escolar empregado no texto remete ao sentido de espaço objetivo, material, concreto, real, a partir da consideração de sua base material a qual constitui o primeiro elemento de sua materialidade; ainda sobre este assunto, ver Werle, (2001).

A origem e o desenvolvimento dos conflitos religiosos-educacionais

As discussões sobre o ensino religioso nas escolas ressurgem com maior intensidade no final do século XIX, após a promulgação da Constituição da República de 1889, com o estabelecimento da separação do Estado e da Igreja e a laicização do ensino.

Dentre os vários artigos da Constituição de 1891, o artigo 72, § 6º- estabelece que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" -, a expressão "será leigo" na educação tinha conotação para os membros da Igreja Católica e alguns legisladores do regime republicano no Brasil como irreligioso, ateu, laicista.

Como continuidade da crise iniciada com a Constituição de 1891, no ano de 1925, em face da revisão constitucional prevista pelo governo do presidente da República, Arthur Bernardes (1922-1926), ocorreu uma das questões mais delicadas sobre a incorporação do Ensino Religioso nas escolas do Brasil. A polêmica maior deu-se em torno de duas emendas sugeridas pelo Deputado Plínio Marques.

A primeira delas planejava tornar o Ensino Religioso facultativo para os alunos, sujeitando o poder público a permitir a sua inclusão no currículo das escolas que assim a desejassem; A segunda emenda, igualmente polêmica, tornava como religião oficial do Brasil a Igreja Católica Romana. Tais emendas causaram um grande alvoroço na sociedade, principalmente nos grupos que defendiam a idéia de "Escola Laica".⁵

Em relação à questão das emendas religiosas de Plínio Marques, Jorge Nagle comenta:

A favor da aprovação, os católicos argumentavam que elas "representavam a aspiração da maioria" e constituíam a "legítima vontade da alma nacional"; os não-católicos e mesmo alguns católicos procuravam mostrar a que tais emendas são "atentatórias à liberdade espiritual", representavam a "oficialização do romanismo, do ultramontismo", podem significar o "germe de discórdia entre as famílias", além do que "ferem os ideais republicanos de liberdade, igualdade e

⁵ Dentre os grupos que não aceitavam as emendas do Deputado Plínio Marques, estão presentes as Igrejas Protestantes, os "republicanos-positivistas" e políticos como Borges de Medeiros, Lindolfo Collor, Ildelfonso Simões Lopes, Getúlio Vargas entre outros. (Diário Popular, 15 e 16 de outubro de 1925).

fraternidade e podem provocar o "renascimento da questão religiosa e seus males. (NAGLE, 2001, p. 87).

Sobre a questão específica do ensino religioso nas escolas, o *Jornal Diário Popular*⁶ da cidade de Pelotas de 15 de setembro de 1925, traz uma entrevista do então Deputado Federal gaúcho Getúlio Vargas:

[...] a introdução do ensino religioso como postulado constitucional, embora sob a fórmula facultativa, pode acarretar inconvenientes, conforme o critério do interprete de sua aplicabilidade, acender disputas religiosas e determinar complicações jurídicas [...].

Ainda na mesma entrevista, Vargas comenta dos grandes serviços do catolicismo, afirmando, porém, ser muito contestável afirmar que o catolicismo fosse a religião da totalidade dos brasileiros. Em continuidade, acrescentava que para ser católico, era preciso conhecer a doutrina, aceitar os dogmas e praticá-los. Segundo ele, nessas condições haveria uma pequena parte da população brasileira, preponderantemente a alta sociedade, que adotava um catolicismo cético e elegante, ignorado pela grande massa, que ainda estava na fase fetichista da adoração de santos com especialidades milagreiras.

As críticas contrárias feitas às emendas por políticos e pelo Deputado gaúcho Getúlio Vargas, membro do Partido Republicano Riograndense, pode ter servido como estímulo para a formação de Comitês favoráveis a "Liberdade de Consciência" em todo o Brasil, gerando uma reação em série por parte dos grupos prejudicados pelas emendas do Deputado Plínio Marques.

As motivações e o início do Comitê Pelotense

Em 1925, a cidade de Pelotas organiza o seu *Comitê Pró-Liberdade de Consciência*, que contava com a presença de pessoas representando 18 associações religiosas e civis da cidade⁷. A edição do

⁶ O *Jornal Diário Popular* foi fundado na cidade de Pelotas no final do século XIX, e intitulava-se um jornal de cunho oficial do Partido Republicano Riograndense.

⁷ As Associações religiosas e civis que participaram do Comitê Pró-Liberdade de Consciência de Pelotas em 1925, eram: Escola Dominical da Igreja do Redentor, Junta Paroquial, Centro Teosófico H. P. Blavatsky, Igreja Episcopal do Redentor, Milícia Cristã, Sociedade Auxiliadora de Senhoras, Centro Espírita

Jornal "Estandarte Cristão"⁸ de 20 de setembro de 1925, traz a notícia da primeira reunião do comitê na cidade de Pelotas:

A 14 do corrente realizou-se nos salões da loja maçônica "Fraternidade" uma importante reunião das associações signatárias do telegrama que a 7 de setembro foi endereçado aos poderes da República, [...] foi instalado o Comitê permanente Pró liberdade de Consciência, representando associações religiosas e civis desta cidade, todas irmanadas para a defesa sacrossanta da liberdade de consciência. [...]. O Comitê reúne-se duas vezes por semana.

O Comitê tinha como objetivo discutir as emendas, enviar telegramas e cartas aos deputados, políticos e à Câmara dos Deputados, além de recolher abaixo-assinados em rejeição às emendas católicas⁹. O Jornal Estandarte Cristão apresenta, nas edições do mês de setembro, uma série de notícias a respeito das discussões feitas em torno das emendas que afetariam a liberdade religiosa e o Ensino Religioso no Brasil.

Na sua edição de 30 de setembro de 1925, o jornal traz o Memorial intitulado "Pro Liberdade de Consciência" que iria ser enviado a Câmara dos Deputados. Nele é apontada a contestação às emendas propostas:

Os abaixo-firmados, habitantes de Pelotas, representantes de todas as classes sociais e de todos os credos religiosos e filosóficos, [...] expressando por este meio o sentimento de alguns milhões de filhos desta

Jesus, Liga Operária, Sociedade Auxílio Fraternal de Senhoras Espíritas, Federação Acadêmica, Grêmio Acadêmico de Agronomia e Veterinária, Grupo Espírita Francisco de Jesus Verneti, Centro Espírita Humíldes Filhos de Deus, Sociedade União Espírita Francisco de Paula, Jornal "O Pharol", Colégio Espírita Jeremias Fróes, Grupo Espírita Bartholomeu, Sociedade União e Instrução Espírita, Escola Prática do Comércio, Jornal "O Templário", União Republicana, Igreja Batista, Igreja Evangélica Alemã, Loja Cruzeiro do Sul e Associação Cristã de Moços. Sobre este assunto, ver Amaral (1999).

⁸ O Jornal Estandarte Cristão é uma publicação da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, editado na época na cidade de Pelotas, que na década de 20 tinha como Diretor-Gerente o Reverendo José Severo da Silva, presidente do Comitê Pró-Liberdade de Consciência.

⁹ O Jornal Estandarte noticiou as ações do "Comitê Pró-Liberdade de Consciência" de Pelotas no ano de 1925.

grande pátria, [...] não permitirão que seja desferido esse golpe mortal nos democráticos princípios de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, que são os sustentáculos da Ordem e do Progresso da instituição republicana.

O significativo número de reuniões do comitê pelotense e a importância de suas ações, bem como o acompanhamento dado às discussões na Câmara dos Deputados, parece ter corroborado para a participação de uma parcela considerável da população pelotense no ano de 1925 nas discussões sobre os efeitos das emendas católicas.

Junto ao Memorial enviado a Câmara Federal, o comitê organizou um abaixo-assinado que contava com 10.536 assinaturas¹⁰, isso demonstra a influência da atuação do comitê na sociedade da cidade de Pelotas.¹¹

Essa etapa de debates em torno das emendas religiosas, tiveram seu fim no início do mês de outubro de 1925. A iniciativa dos grupos contrários às idéias pretendidas pelo Deputado Plínio Marques, foram derrubadas por 60 deputados num total de 117 na Câmara Federal, destacando-se nesse sentido os deputados Getúlio Vargas, Basílio de Magalhães, Azevedo Lima, Simões Lopes, Lindolfo Collor e Adolpho Bergamini que provocaram naquele momento a derrocada dos defensores do Clero Nacional.¹² (Jornal Estandarte Cristão, 30 de outubro de 1925)

O Jornal Estandarte Cristão de 30 de outubro de 1925, divulga a "vitória", mesmo que por uma margem pequena, obtida pelos partidários de suas idéias, apresenta um fragmento do discurso proferido por Getúlio Vargas em virtude das discussões sobre a aprovação das emendas religiosas, "É uma parte do povo tangido pelos frades e guiado por eles. É o trabalho dos padres que aparece aqui, pretendendo coagir o Poder Legislativo a lhes conceder um privilégio".

¹⁰ Segundo nota do Jornal Estandarte Cristão de 10 de outubro de 1925, o abaixo-assinado enviado a Câmara Federal, contava com a assinatura de 6.958 homens e 3.578 mulheres, e com o apoio de médicos, advogados, engenheiros, banqueiros, professores, operários, pessoas de todas as classes sociais e amigos da liberdade de consciência.

¹¹ Segundo dados estatísticos estima-se que a população da cidade de Pelotas era de 40.000 no ano de 1925.

¹² Os grupos ligados à defesa do Clero Nacional estavam ligados a D. Leme, arcebispo-coadjutor do Rio de Janeiro, a Revista "Ordem" criado por Jackson de Figueiredo em 1921, a Confederação Católica fundada em 1922 e ao Centro D. Vital. Sobre este assunto ver: Nagle (2001) e Cury (1945).

Contudo, os conflitos entre a Igreja Católica e os defensores da Escola Laica no Brasil não se encerram após a derrota das emendas religiosas em 1925. A década de 1920 está inserida no contexto do rompimento de velhas estruturas nacionais, incluindo a ligação entre Igreja e Estado.

A respeito dessa fase de rompimento, comenta Francisco Iglesias:

Tem-se pois de 1922 a 1930 uma verdadeira tentativa de ruptura com o passado no que ele tem de anacrônico, obsoleto, não com o passado criativo que deu marcas notáveis já no século XIX e mesmo antes. Busca uma ruptura com a política desligada do essencial, vivendo para favores pessoais sem o sentido do bem comum, ruptura com a arte e com o pensamento convencionais, mera repetição de fórmulas aprendidas em livros do exterior. (IGLESIAS, 1993, p. 228)

A questão do Ensino Religioso nas escolas brasileiras volta a tona alguns anos mais tarde, quando o presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas assumiu o Governo Provisório da Nação, após a deposição do presidente da República Washington Luís.¹³

A expectativa inaugurada pela posse do Governo "Revolucionário" ampliava o debate político e educacional por parte de liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas. Pois, em suma, todos desejavam e aguardavam do novo governo, a construção de um novo Brasil, diferente da República Oligárquica que a Revolução de 1930 havia colocado de lado.

Ao contrário do que se esperava, a instalação do novo governo e as atitudes promovidas por Vargas buscavam desempenhar um esforço governamental no sentido de controlar as duas tendências do pensamento educacional surgidas na Primeira República, isto é, de um lado, estavam as vertentes ligadas à Igreja Católica que desaprovavam alterações modernistas. De outro lado, estavam os grupos ligados aos "profissionais da educação" e liberais que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público.¹⁴

¹³ Sobre o processo de transição política ocorrida em 1930, consultar Iglesias (1993).

¹⁴ Sobre os grupos que promoviam debates sobre as tendências educacionais na década de 1920, consultar Nagle (2001), e sobre os "profissionais da educação", ver Ghiraldelli Junior (1992).

Os debates em torno do Ensino Religioso nas escolas brasileiras se intensificaram durante a Constituinte de 1934. Os grupos ligados ao Comitê de Pró-Liberdade de Consciência da cidade de Pelotas, voltam a reunir-se com o objetivo de discutir os trabalhos constituintes realizados na Capital Federal, contando novamente com a presença do Reverendo José Severo da Silva no cargo de 2º vice-presidente e presidente da "Comissão de Propaganda". Note que a primeira reunião do novo comitê aconteceu em 12 de janeiro de 1931.¹⁵

Contudo, o que mais causou espanto aos membros do Comitê de Pelotas, foi à entrevista dada por Francisco Campos, então, Ministro da Educação e da Saúde Pública (MESP), demonstrando um apoio explícito à Igreja Católica.¹⁶

Logo, a imposição do Decreto Federal de nº 19.941 em 30 de abril de 1931, que instituía nas escolas oficiais, nos cursos primário, secundário e normal o ensino religioso facultativo, sendo dispensados da frequência os alunos cujos pais ou tutores assim requeressem no ato da matrícula, demonstrava que o Governo Provisório se inclinava às reivindicações católicas.

A análise deste decreto é feita por Fernando de Azevedo:

[...] A agitação de idéias que, havia quase dez anos, lavrava em torno dos problemas pedagógicos e culturais, atingiu, porém, o seu maior grau de intensidade, não com as reformas com que se satisfaziam algumas velhas aspirações já claramente enunciadas, mas com a rejeição, pelo novo Governo, da política de neutralidade escolar consagrada pela Constituição de 1891, e a instituição do ensino religioso nas escolas públicas. [...] forneceu matérias para debates longos e acirrados aprofundando a linha de demarcação entre a maior parte dos reformadores em cujo programa figura a laicidade do ensino e os educadores católicos que tornaram a defesa de pontos capitais do seu programa escolar, e, especialmente, do ensino religioso nas escolas públicas. (1996, p. 671).

¹⁵ O Comitê na cidade de Pelotas, já havia realizado três reuniões, uma na Loja Maçônica "Fraternidade" e outras duas no salão da Biblioteca Pública Pelotense. (Jornal Estandarte Cristão de 30 de março de 1931).

¹⁶ Francisco Campos, pertencia ao grupo dos profissionais da educação e havia sido secretário de governo do Estado de Minas Gerais no final da década de 1920.

Conclui-se que o Decreto de 30 de abril renegou todas as aspirações sobre o Estado Livre e Igreja Livre, acendendo novamente as discussões e debates sobre a questão religiosa e a proteção do governo ao catolicismo.

A edição do Jornal "Estandarte Cristão" de 15 de maio de 1931, traz a notícia do 5º Congresso Evangélico Brasileiro, realizado na cidade do Rio de Janeiro, que repudia o Decreto de 30 de abril e promove o combate a ação do governo:

Vêm á lembrança dos presentes as declarações oficiais dos "leaders" do movimento vitorioso, assegurando a liberdade de consciência, a liberdade de cultos, como princípios básicos norteantes da política em bem da paz e do progresso das instituições nacionais, [...]. Os centros e comitês pró-liberdade de consciência, as organizações evangélicas, maçons, theosophistas, espíritas, confucionistas, positivistas, mahometanas, enfim todas as acatólicas organizações ou instituições que existem no Brasil erguem-se como um todo, para combater de rijo, na certeza da vitória.

A partir deste momento, o Comitê Pró-Liberdade de Consciência Pelotense, começa a agir por intermédio de sua Comissão de Propaganda através de uma campanha de repúdio ao decreto federal que institui o ensino religioso facultativo nas escolas públicas oficiais.¹⁷

A ação do novo Comitê Pelotense, não se restringia apenas em convocar reuniões, mas também na elaboração de conferências na cidade, além da redação de telegramas endereçados à políticos brasileiros e ao próprio Presidente Getúlio Vargas.

Dentro os vários telegramas enviados ao chefe da nação brasileira, o Comitê Pelotense, obteve a seguinte resposta:

[...] em resposta [...] referido decreto não assegura exclusividade de culto algum permitindo o ensino de todos em perfeita igualdade de acordo desejo expresso pais e alunos e preferência manifestada por esta ou aquela religião. Dentro do critério liberal medida em apreço não atenta contra a liberdade de consciência resguarda integralmente. (Jornal Estandarte Cristão, 15 de maio de 1931)

Mesmo assim, os protestos ao decreto continuavam incessantes por parte de vários comitês espalhados pelo Brasil.

¹⁷ Jornal Estandarte Cristão de 15 de maio de 1931.

Entretanto, é no mês de maio de 1931, que a força destes comitês viria a tona em todo o país, com a criação no Rio de Janeiro da "Coligação Pró-Estado Leigo", que centralizava os comitês e ligas de estados, pró-liberdade de consciência.

A atuação do Comitê Pró-Estado Leigo torna-se efetiva no ano de 1931, como relata o Jornal Estandarte Cristão de 15 de outubro desse mesmo ano:

No dia 30 do mês p.p., a diretoria da coligação [...] esteve em palácio com o Sr. Dr. Getulio Vargas. [...], refletindo o pensamento dos membros de mil e quatrocentos e doze corporações [...], vem pelo presente solicitar a preciosa atenção de V. Ex. para a situação criada pelo decreto [...], que tornou facultativo o ensino religioso nas escolas [...].

Paralelo a iniciativa federal, o Comitê Pelotense promovia a circulação de listas de assinaturas, pretendendo a permanência do ensino Laico e livre nas escolas brasileiras, fundamentadas no artigo 72 da Constituição de 1891.¹⁸

Com a criação do Comitê Pró-Estado Leigo, a atuação e a movimentação do Comitê Pelotense começa a fazer parte de um contexto mais amplo, isto é, ligado à conjuntura nacional que estava estremecida, e necessitava da ajuda de seus sub-comitês existentes nas cidades brasileiras.¹⁹ Devido a esse fator, o Comitê Pelotense amplia seu campo de ação e abre um espaço maior para as discussões sobre o Decreto de 30 de abril, mas sempre ligado a um organismo institucional mais forte, representado nesse momento pelo Comitê Pró-Estado Leigo.

Os debates em torno do decreto de 30 de abril prosseguem nos primeiros anos da década de 1930, provocando várias controvérsias entre os grupos católicos e os comitês leigos até a implantação da nova constituição.

Devido, também a esse clima de conflito, instaurado em torno das questões religiosas na educação escolar, os grupos que defendiam a

¹⁸ Jornal Estandarte Cristão de 30 de maio de 1931.

¹⁹ A partir de maio de 1931, as notícias encontradas no Jornal Estandarte Cristão referem-se somente a direção tomada pelo Comitê Pró-Estado Leigo, possuindo pequenas notas sobre depoimentos escritos de pessoas ligadas ao Comitê Pelotense.

escola livre, publicam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.²⁰

O Manifesto deixava claro entre os seus princípios uma posição bastante favorável a laicidade do Ensino no Brasil. Podemos observar, então, claramente a consonância de interesses entre os comitês leigos e os participantes do Manifesto de 1932, ambos demonstrando compartilhar de idéias sobre escolas livres, leigas, gratuitas e de acordo com o pensamento da liberdade de consciência dos indivíduos e das instituições.

O ano seguinte é crucial para a continuidade dos debates em torno do Decreto de 30 de abril. O Governo Provisório decidirá convocar, para maio de 1933, eleições para a Assembléia Legislativa da qual surgiria a Constituição de 1934, e era preciso arregimentar forças políticas e da sociedade para combater a ação católica nos projetos e emendas constitucionais.

Sobre o processo eleitoral que ocorrerá em maio de 1933, o *Jornal Estandarte Cristão* de 15 de julho, comenta:

Terminou a apuração das eleições realizadas, [...]. Venceu estrondosamente a União Cívica, o partido do governo. Essa vitória é a vitória da Liga Eleitoral Católica, que esta se acha unida de corpo e alma à ditadura.

[...] Como se vê, a Liga Eleitoral Católica impõe condições a Federação dos Partidos oficiais. A constituinte está portanto, nas mãos da cleresia. E ela que vai ditar a Carta magna da República.

As discussões sobre o papel desempenhado pela introdução do Ensino Religioso nas escolas brasileiras criaram tanta polêmica, que o educador Fernando de Azevedo observa o papel desempenhado pela discussão ocorrida naqueles tempos:

Foi, pois, a questão do ensino religioso, resposta pelos reformadores, que desencadeou ou tornou mais áspera a luta que, se não teve fim, teve, certamente, como uma de

²⁰ O documento era liderado por Fernando de Azevedo, e defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, deste manifesto ainda contava com a assinatura de mais 26 educadores, tais como, Lourenço Filho, Anísio Spinola Teixeira, Paschoal Leme, etc.... Sobre este assunto específico, ver Aranha (1989). *Porém, não é intenção nem objetivo deste artigo pronunciar os possíveis elos de ligação entre o Comitê Leigo Pelotense e os educadores presentes do Manifesto de 1932.*

suas conseqüências, criar uma incompatibilidade quase irredutível entre a idéia religiosa e a idéia renovadora da educação. (AZEVEDO, 1996, p. 673)

Apesar dos anos de polêmica, de todas as manifestações favoráveis ao ensino leigo empreendidas pelo(s) Comitê(s) Pró-Estado Leigo, a laicidade do ensino foi rejeitada na Constituição de 1934 que contemplou muitas das reivindicações da Liga Eleitoral Católica (LEC)²¹.

A Constituição de 1934, mesmo mantendo a separação entre a Igreja e o Estado, possibilitou à Igreja a ajuda financeira do governo no interesse da coletividade. Foi, portanto, a instituição do artigo de nº 153 a grande vitória dos católicos, prevendo a educação religiosa dentro do horário escolar, legalizando assim, a subvenção do Estado as escolas católicas.

O Comitê Pelotense e o Comitê Nacional Pró-Estado Leigo haviam perdido a batalha contra as ordens católicas na Constituição de 1934 no que diz respeito à imposição do Decreto de 30 de abril de 1931.

Considerações Finais

No entanto, a "vitória" do Comitê Pelotense chegaria somente em 22 de julho de 1935, quando o Governador do Estado do Rio Grande do Sul, José Antônio Flores da Cunha promulga o decreto de nº 6024, que criava dispositivos estaduais para uma nova interpretação do artigo 153 da Constituição Federal de 1934.

O Decreto Estadual é transcrito na íntegra pelo *Jornal Estandarte Cristão* de 30 do mesmo mês, dentre os vários artigos, destacamos:

Art. 1º - O Ensino religioso será de freqüência facultativa, sem ônus para o escolar nem para o Estado, [...]. Art. 4º - Como autoridade religiosa entende-se as cúrias dos bispados católicos e as organizações equivalentes das outras religiões existentes no Estado.[...]. Art. 8º - A organização do programa do

²¹ A Liga Eleitoral Católica foi criada na década de 1930, com o objetivo de pressionar os partidos políticos para a aprovação das "emendas religiosas" na constituição de 1934, visto que dentro da encíclica papal e de acordo com os princípios cristãos não havia a permissão da criação de um partido político. Sobre a ação da LEC na conjuntura da constituição de 1934, ver CURY, (1945).

ensino religioso, e a indicação de livros a adotar competem às autoridades a que alude o Art. 4º deste decreto. Art. 12º - Ficam vedadas aos professores de ensino religioso quaisquer críticas ou censuras a outros credos ou confissões, principalmente selecionadas no estabelecimento. Comprovado o fato, ser-lhe-á cassada a licença para o exercício desse ministério, pela autoridade competente.

É evidente que o Rio Grande do Sul possibilita-se a instituição de um Decreto Estadual desse teor, como comenta Tambara: "*foi nos estabelecimentos de ensino que, com maior sucesso, os ideais positivistas encontraram ressonância. Provavelmente, isto se deva a um processo de reação ao tipo de educação predominante, com características jesuíticas, com a qual os positivistas sempre procuraram marcar diferença*". (TAMBARA, 1995, p. 125).

Portanto, o Decreto Estadual ampliou a ação das organizações e instituições não-católicas no Rio Grande do Sul e possibilitou que os partidários da liberdade de consciência pudessem exercer sem muitos problemas os interesses de sua religiosidade.

Essa afirmação pode ser constatada pelo extrato da notícia apresentada pelo Jornal Estandarte Cristão de 15 de agosto de 1935:

Acha-se em plena atividade, no interesse do ensino religioso nas escolas públicas, o rev. João Baptista Barcellos da Cunha, representante oficial da Igreja Episcopal Brasileira junto a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública. [...] da lei que permite o ensino facultativo de religião nas escolas públicas do Estado.

Ressalta-se então, que o Jornal "Estandarte Cristão", periódico da Igreja Episcopal Anglicana, esteve presente em todos os momentos das discussões relativas às questões do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, noticiando os debates e as contradições sobre o Ensino Religioso no Brasil, demonstrando assim os interesses da Igreja Anglicana Brasileira e sua estreita relação com o ensino laico.

Pode-se afirmar, que todo o processo desencadeado em 1925 com as emendas católicas, foi o estímulo necessário para a discussão da liberdade religiosa nas escolas brasileiras e também para a instituição de um Decreto Estadual que ampliava a ação das Igrejas Protestantes no Estado do Rio Grande do Sul.

Neste momento, não se pode afirmar que a existência de Comitê de Liberdade de Consciência e o discurso presente no Jornal

"Estandarte Cristão" apresentam-se nas únicas justificativas para a criação da Escola Santa Margarida na cidade de Pelotas, mas a atuação do Comitê e as notícias do periódico demonstram a contrariedade de uma parcela da comunidade pelotense, diante da instituição do ensino religioso católico nas escolas públicas.

Referências

AMARAL, Giana Lange. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva Publicações/Ed. Universitária – UFPel, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de. *História da educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 6. ed., Rio de Janeiro: UFRJ/UNB, 1996.

BECKER, Rudolf. As igrejas evangélicas. In: *Enciclopédia Rio-grandense*. O Rio Grande antigo. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1968.

CHARTIER, Roger. *A História hoje: dúvidas, desafios, propostas*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

DANIÉLOU, Jean, MARRIOU, Henri. *Nova História da Igreja*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

DE LEON, Zênia. *Catedral do Redentor: 100 anos de história – um depoimento de fé*. (mimeo), 1992.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Instituição escolar e a formação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 43-60, jul./dez. 1996.

FERREIRA, Arthur Filho. *História Geral do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora Globo, 1958.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORTA, José Silveiro Baía. *O Hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

IGLESIAS, Francisco. *Trajectoria Política do Brasil: 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KICKHÖFEL, Oswaldo. *Notas para História da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil*. Porto Alegre: Editora Gráfica Metrópole S.A., 1995.

KRISCHKE, George Upton. *História da Igreja Episcopal Brasileira*. Rio de Janeiro: Academia sul-riograndense de Letras, 1949.

MAGALHAES, Mário Osório. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Editora da UFPEL, 1993.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

STRECK, Danilo R. (Org.). *Educação e Igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. São Leopoldo: Co-edição – CELADEC & IEPG, 1995.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhisismo*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1995.

WERLE, Flávia O. Côrrea et al. Colégios femininos: identidade, história institucional e gênero. *Revista da Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 10, junho 2001.

Jornais ou Periódicos

Jornal Estandarte Cristão: Anos 1925 a 1935.

Jornal Diário Popular: Outubro de 1925.

A PARTICIPAÇÃO DA SEÇÃO PELOTENSE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NA 1ª CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*Aliana Anghinoni Cardoso*¹

*Eliane Peres*²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a participação da seção pelotense da Associação Brasileira de Educação na 1ª Conferência Nacional de Educação, promovida pelo departamento carioca dessa associação na cidade de Curitiba, em 1927.

A partir da tese *A Unidade Nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral*, que, escrita por Fernando Luís Osório, representou a sociedade de educadores pelotenses no já citado evento, apresentaremos algumas das relações que podem ser estabelecidas entre a proposta de ação da associação pelotense, explicitada na presente tese, e o discurso cívico-nacionalista produzido pela Associação Brasileira de Educação.

Introdução

O último decênio do século XIX e primeiros trinta anos do século XX costumam ser caracterizados como um período de intensa movimentação e modificação do cenário político, econômico e social brasileiro. O advento da República, o começo da transição de uma economia estritamente agrária para uma economia industrial, a formação dos primeiros grandes centros urbanos, o aumento significativo das

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FaE/UFPEL), bolsista PIBIC/CNPq, integrante do grupo de pesquisadores do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, atualmente atua como docente da Faculdade de Educação (FaE/UFPEL) e pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

correntes imigratórias depois da abolição da escravidão, a propagação de diferentes correntes de idéias, a crescente diversificação cultural, tudo isso contribuiu para caracterizar o período conhecido como Primeira República (1889/1930).

Também por consequência dessas transformações esse período ainda aparece como uma etapa de larga discussão, planejamento e execução de reformas na instrução pública no país. Essas reformas podem ser consideradas como etapas iniciais da fase de estruturação do movimento de renovação educacional, que mais tarde tomaria formas mais definidas, especificamente pós-revolução de 1930, com a intensa divulgação e apropriação de pensamentos educacionais "modernos", de origem norte americana ou européia.

Considerando a relevância das influências que esse movimento exerceu no Brasil e as diferentes formas como se manifestou, nos propomos a desenvolver um estudo a respeito do caráter assumido pelo movimento renovador na região sul do Rio Grande do Sul³. O propósito do referido estudo é verificar a repercussão, nas principais cidades da região - Pelotas, Rio Grande e Bagé – das idéias que deram forma ao movimento de renovação educacional que, a partir do início da década de 1920, passou a contribuir na constituição do cenário educacional do Brasil.

Os dados decorrentes da primeira etapa da pesquisa, desenvolvida na cidade de Pelotas, indicaram que as campanhas em favor do combate ao analfabetismo e da difusão do ensino primário refletiram em campanhas de apoio e incentivo à expansão e ao melhoramento do ensino. Essas campanhas evidenciam a preocupação em, primeiramente, aumentar em número os estabelecimentos de ensino, e, assim, ofertar a maioria da população a oportunidade de acesso à educação. Uma das indicações da intensidade das obras empreendidas pelos pelotenses, em direção ao aperfeiçoamento e difusão do ensino, foi a fundação nessa cidade, em outubro de 1926, de um departamento da Associação Brasileira de Educação⁴. A Associação Pelotense de Educação⁵, como

³ Esse estudo está sendo desenvolvido a partir do projeto de pesquisa *O movimento da Escola Nova e seus desdobramentos na Região Sul do Rio Grande do Sul: a seção pelotense da ABE e a repercussão na imprensa local das Conferências Nacionais de Educação, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do "caso" Anísio Teixeira*, em andamento desde março de 2003 junto ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), departamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

⁴ A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada em 1924, No Rio de Janeiro. Segundo os estudos de Marta Carvalho (1998), um dos principais

ficou conhecido esse departamento, tinha como principal finalidade, segundo seus estatutos, colaborar e promover com iniciativas que contribuíssem para a difusão e o aperfeiçoamento da educação local.

Além da promoção de atividades de acordo com as "novas" tendências educacionais e, portanto, com o plano de ação do departamento do Rio de Janeiro, coube também à seção pelotense da ABE fazer a divulgação e participar, a convite da sede carioca, da I Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE na cidade de Curitiba, em dezembro de 1927.

No decorrer deste artigo apresentaremos alguns dos resultados da análise dos dados que se referem à participação da seção pelotense da Associação Brasileira de Educação na I Conferência Nacional de Educação, em especial a proposta contida na tese que representou essa seção no evento.

As Conferências Nacionais de Educação

Como já foi citado, a Associação Brasileira de Educação tinha como um de seus principais objetivos incentivar a criação de departamentos em vários outros estados brasileiros. Para manter a unidade entre as diferentes seções e a originalidade do projeto inicial dos fundadores da ABE – que era contribuir para a constituição de um movimento coeso em defesa da causa educacional - estes departamentos participariam de reuniões periódicas para avaliação e debate acerca do

referenciais teóricos dos estudos desenvolvidos dentro desse projeto de pesquisa, a fundação desta associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às funções da educação na sociedade moderna. Extremamente importante para a compreensão do movimento renovador, a atuação dessa associação tinha como principal intuito discutir as possibilidades de organização de uma Federação de Associações de Ensino que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um movimento em que o reconhecimento da primazia da questão educacional fosse fator comum. Mais detalhes sobre a ABE, ver CARVALHO, Marta Maria C. *Molde Nacional e Forma Cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, CDAPH, 1998.

⁵ Ainda sobre o processo de fundação e as primeiras ações da seção pelotense da ABE já foram comunicados como resultados parciais desse estudo e se encontram à disposição nos Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE, 2003) e nos Anais do III Seminário Internacional da Região Sul (UFPEL, UCPel, FURG, agosto de 2003).

trabalho realizado pela associação. Essa idéia de reunir anualmente os membros dos departamentos estaduais da associação foi, a princípio, a principal motivadora para o surgimento das Conferências Nacionais de Educação.

No entanto, essas reuniões, que haviam sido pensadas apenas como uma estratégia administrativa da associação carioca, acabaram se transformando em grandes acontecimentos de caráter cívico-nacionalistas, contando inclusive com a presença de importantes autoridades políticas e intelectuais⁶ e recebendo ampla divulgação pela imprensa nacional. (Carvalho, 1998).

Segundo Cunha (1981) as Conferências promovidas pela ABE, em especial as cinco primeiras⁷, contribuíram de forma significativa para o processo de autonomização do campo pedagógico. Tal contribuição se deve ao fato desses eventos terem proporcionado a ampliação do espaço educacional, que começou a ser regido por normas geradas no seu interior, ou seja, as discussões e decisões referentes à educação, antes atribuídas exclusivamente aos administradores e legisladores, começavam a ser realizadas com a participação daqueles envolvidos diretamente com o funcionamento do ensino.

Dessa forma, por um estudo mais detalhado dessas conferências, dos temas e assuntos predominantes, das propostas contidas nas teses apresentadas, dos pareceres atribuídos pelas comissões compostas pelos educadores sediados na ABE, entre outros aspectos importantes, pode-se perceber a maneira pela qual foram surgindo os *profissionais da educação*⁸ que, donos de um saber específico a cerca dos assuntos educacionais, juntaram-se aos legisladores e passaram a decidir os rumos da educação brasileira.

⁶ De acordo com Carvalho, o primeiro dos regimentos elaborados para as conferências previa, no seu artigo 2º, a participação, como presidentes de honra, do presidente da República e do Presidente do Estado sede do evento.

⁷ A importância atribuída por Cunha (1981) às cinco primeiras Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE – Curitiba, 1927; Belo Horizonte, 1928; São Paulo, 1929; Rio de Janeiro, 1931 e Niterói, dezembro 1932 e janeiro 1933; – deve-se ao fato desses eventos terem iniciado o largo processo de autonomização do campo educacional e contribuído, também, para o surgimento dos técnicos especializados em educação o que, mais tarde, propiciaria aos educadores brasileiros, em especial aqueles sediados na ABE, a participação efetiva na discussão das diretrizes de um plano nacional para a educação.

⁸ Expressão largamente utilizada por Fernando de Azevedo para se referir aos educadores responsáveis pelas reformas que modificaram o perfil e o caráter da educação no país.

A Seção Pelotense da ABE na 1ª Conferência Nacional de Educação

A participação da Associação Pelotense de Educação no evento promovido pela ABE em dezembro de 1927, foi além da responsabilidade pela divulgação do acontecimento na imprensa local⁹. A convite do departamento carioca, a seção pelotense foi incumbida de tratar da primeira das quatro temáticas principais do evento: *A Unidade Nacional pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral*¹⁰. Para realizar essa tarefa foi indicado pelo conselho diretor da associação pelotense o professor e advogado Fernando Luís Osório¹¹, figura de destaque na sociedade da época.

A tese que representou o departamento pelotense da ABE na 1ª Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927) traz presente muitas das idéias que marcaram o período em que foi escrita. A necessidade de moralização dos centros urbanos, a valorização da ciência, a crença no poder da educação, a necessidade de se combater o analfabetismo, a importância atribuída à instrução física e moral e à formação da consciência cívica dos brasileiros são colocadas pelo autor como estratégias para proteger a nação contra os perigos que a ignorância do povo poderia produzir.

Os cidadãos brasileiros, guiados por um mesmo sentimento de pátria e disciplinados pela consciência do seu dever perante a

⁹ A realização da I Conferência Nacional de Educação e o convite feito pela sede da ABE aos educadores membros do departamento pelotense mereceu lugar de destaque nas páginas do jornal pelotense *Diário Popular* nos dias que precederam a abertura do evento.

¹⁰ A tese apresentada pela seção local na I Conferência Nacional de Educação foi publicada na íntegra pelo jornal pelotense *Diário Popular* no dia em que o evento estava sendo oficialmente inaugurado (18 de dezembro de 1927).

¹¹ Como Professor da Faculdade de Direito de Pelotas, primeiro diretor e organizador da Escola Prática de Comércio, Professor de Filosofia no Ginásio Pelotense, diretor da Escola de Artes e Ofícios, presidente da Biblioteca Pública Pelotense e da sociedade de Tiro pelotense (Tiro Brasileiro nº 31), fundador do núcleo de escoteiros de Pelotas (o primeiro do Rio Grande do Sul), Fernando Osório parece ter tido importante participação na construção da imagem cultural do município de Pelotas. Talvez a esse envolvimento com as questões educacionais e a sua erudição como escritor e orador se deva sua indicação, pelos demais membros da sociedade de educadores pelotenses, para o desenvolvimento do tema do qual foi incumbida a seção local na 1ª Conferência de Educação.

sociedade, é que, de acordo com o plano de ação traçado nas linhas escritas por Osório, formariam, cada um exercendo uma função, um conjunto de vários órgãos¹² em que estariam concentradas todas as forças de pensamento e de ação, em direção à unidade da pátria. Para o autor, a *Unidade do Brasil*, seria, então, fruto da formação de um sistema cultural em que os brasileiros se reconhecessem como parte da nação e que trabalhassem no sentido de conhecê-la, de organizá-la e administrá-la, respeitando e admirando o seu passado, sua cultura e sua tradição. Esse sistema cultural só se tornaria possível via educação.

São vários os aspectos do texto de Fernando Osório que mereceriam ser analisados. No entanto, nos propomos a discorrer sobre a provável influência exercida pelo discurso cívico-nacionalista, característico do período de que tratamos e largamente utilizado pelos intelectuais sediados na ABE, nas idéias contidas no texto que representou a seção pelotense na Iª Conferência Nacional de Educação.

As manifestações nacionalistas que vinham se estruturando desde o começo da segunda década do novo século obtiveram na eclosão da Iª Guerra Mundial os elementos necessários para se estabelecerem. Segundo Nagle (2001), o perigo externo representado pelo conflito e o processo de reestruturação que atingia as bases fundamentais da sociedade da época fez com que se formasse a idéia de que o Brasil vivia uma situação de caos, em que vigoravam a insegurança e o receio em relação ao futuro.

Nesse contexto, de acordo com o mesmo autor, a educação, e talvez principalmente a educação primária, passou a figurar como uma poderosa "arma", sendo utilizada como instrumento de formação, nos cidadãos, da consciência nacional tão necessária para que o país vencesse essa fase de "crise".

A campanha cívica executada pela Associação Brasileira de Educação muito se aproximou das idéias difundidas pelo movimento nacionalista descrito por Nagle. De acordo com Carvalho (1998), essa associação utilizou-se de alguns elementos pertencentes, por exemplo, ao ideário nacionalista da Liga de Defesa Nacional e de outras instituições cívico-patrióticas para legitimar suas estratégias de ação.

¹² São eles: o Conselho Consultivo de Defesa Nacional Interna, o Ministério da Educação Nacional, a Federação do Magistério Nacional, a Federação das Letras Ciências e Artes Nacionais, a Federação da Mocidade Nacional, o Sacerdócio Nacional, a Federação das Associações da Imprensa Nacional, a Aliança das Mães Brasileiras, a Defesa do Proletariado Nacional e a Liga Cultural das Forças Armadas.

Dessa forma, a incapacidade das elites governantes e a situação de extrema ignorância do povo eram elementos freqüentes na fala dos congregados da associação, como conclui Carvalho:

A representação privilegiada da "crise" que o discurso da ABE constantemente teatraliza corresponde à figura do "marasmo" das elites, céticas, indiferentes, inativas; do "povo", improdutivo, doente, viciado, vegetando na imensidão do território do país. (CARVALHO, 1998, p. 144)

Como se pode notar, produzindo a imagem do país como um organismo enfermo e atribuindo ao despreparo das "elites" e à situação de precariedade na qual vivia o povo - carente de educação, de instrução moral, de higiene e de disciplina -, a responsabilidade pelo atraso do Brasil, os educadores sediados na ABE justificavam a necessidade de sua atuação no sentido de realizar empreendimentos que iniciassem a "civilização" do povo brasileiro.

Colocando o tempo presente como "*ephoca em que se decidem os destinos da humanidade*", Fernando Osório parte, também, da constatação da existência de uma possível crise nacional para tecer seu plano de ação. Os efeitos dessa crise poderiam ser agravados se os brasileiros não se unissem, constituindo um sistema cultural único, característico do *brasileirismo*, que serviria como proteção

...contra o "perigo brasileiro", escudando o Brasil Social, a Unidade da Patria, a Republica, baseada na diffusão das luzes e da moral, de males que de seus filhos possam porvir: mingua de instrucção, depauperamento do caracter, definhamento do patriotismo consciente, desorganização das "elites", classes dirigentes, dos chefes, das populações, das forças activas da Nação, em preconceitos centralizadores, em bairrismos vêsgos, em federalismo desarticulado em accumulo dos erros das más administrações, em indiferença triste de que vigitasse a maior parte dos nossos patriócios.

(Trecho da tese de Fernando Luis Osório, Diário Popular, 18 de dezembro de 1927).

Na estratégia de defesa traçada pelo autor percebe-se ainda, assim como o proposto pelos membros da Associação Brasileira de Educação, uma nítida diferenciação estabelecida entre os intelectuais, "*homens de notorio saber e notoria virtude*", e o povo, desorientado e dependente da ação das elites intelectuais esclarecidas para compreender

sua função social e direcionar sua atitude em função do progresso da nação.

Esses intelectuais, agindo de acordo com leis sociológicas, filosóficas, psicológicas e estéticas, seriam os principais responsáveis tanto pela educação do povo como pelo preparo dos dirigentes da nação. Atuando como líderes, esses homens deveriam se unir afim de coordenar o processo de nacionalização, fortalecimento e moralização do povo e dos dirigentes que, esclarecidos de sua missão na defesa da pátria, garantiriam a continuidade da luta contra a crise que rondava o Brasil. Na passagem destacada a seguir pode-se notar claramente a importância atribuída por Fernando Osório à atuação do "*intellectualismo brasileiro*":

Si enfraquecidos se acham, no Brasil, os processos biológicos e sociais de adaptação, a economia, o conhecimento, a religião, a moral, a estética, o direito, a política, fortaleçamos todos ellos para que funcionem na defeza, na independencia e na fortuna da Patria, defendido o encanto e a força da lingua que canta em nossos labios. E, com essa defeza, o intellectualismo brasileiro, pelo exemplo e pela lição, pregue a decencia do pensar e do dizer, as latinas virtudes sobrias da justiça e da graça, dominando nas luctas do espirito a nota da dignidade, da ellevação e da ellegancia dos que trabalham para a resplandecencia da verdade.

(Trecho da tese de Fernando Luis Osório, Diário Popular, 18 de dezembro de 1927).

Como se pode notar, assim como no ideário pregado pelo movimento nacionalista, a educação é ponto central da estratégia proposta pelo autor, para atingir a unidade nacional. Para fazer com que a população de um país tão extenso como o Brasil compartilhasse da mesma cultura, sentindo-se filhos de uma mesma pátria e, portanto, imbuídos do dever de garantir o desenvolvimento de seu país, seriam necessárias estratégias de ensino articuladas em torno da idéia da formação dessa consciência patriótica.

Para tanto, além da sugestão da criação de um *Ministerio da Educação Nacional*¹³, o autor ainda coloca como primordial, no seu projeto de unificação, a ação da *Federação do Magisterio Nacional*, da

¹³ A proposta de criação de um Ministério da Educação, já em 1927 mencionada por Fernando Luis Osório, só se efetivou no ano de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Federação da Mocidade Nacional, da *Federação das Associações de Imprensa Nacional* e da *Aliança das Mães Brasileiras*.

O *Ministerio da Educação Nacional* estaria destinado a realizar aquele que, segundo Fernando Osório, é o mais urgente dos deveres do Estado para com seus cidadãos: "*systematizar o ensino, republicanizar-o, nacionalizar-o*". Além de ser disponível a todos os cidadãos o ensino de que fala Osório ainda deveria estar alicerçado em suportes científicos¹⁴, que auxiliariam o "*estudo e a aplicação social melhor dos processos biológicos e sociais de adaptação e elevação da mentalidade nacional*".

Assim, o Ministério da Educação, dividido em diversos departamentos¹⁵, teria no *departamento da vida cívica* a expressão maior de sua importância. Coordenando a atuação de todos os componentes desse órgão, esse departamento seria responsável pela uniformização do ensino, auxiliando na defesa do idioma nacional, elemento que identifica os brasileiros como filhos da mesma Pátria.

À *Federação do Magisterio Nacional*, ligada diretamente aos departamentos da Associação Brasileira de Educação, caberia a missão de unificar o professorado brasileiro num mesmo ideal de educação, bem como oferecer a esse professorado as condições técnico/científicas para a realização desse ideal.

Ainda nessa direção, a importância da atuação dos professores na constituição do sistema cultural brasileiro parece ser fator de extrema relevância para o autor. Repetidas vezes ele faz referência à criação de escolas normais pelas diferentes regiões do território brasileiro, afim de formar professores que atuassem conhecendo as características do meio em que seus alunos se desenvolvem. Dessa forma, os professores seriam espécies de sociólogos, devendo receber a

¹⁴ Ainda sobre a valorização dos preceitos científicos como determinantes da ação desse ministério é interessante destacar que o autor sublinha o fato de que a chefia desse órgão deve ser atribuída a um *ministro sociólogo* ou ao menos *sociologista*. A partir dessa e de tantas outras posições do autor em relação à incorporação da ciência nas discussões à cerca da educação, pode-se perceber a influência da chamada *pedagogia científica*, que, no Brasil, tinha nos educadores reunidos pela Associação Brasileira de Educação importantes divulgadores.

¹⁵ O autor não cita quais seriam os departamentos que fariam a composição do *Ministerio da Educação Nacional*, fazendo alusão, somente, ao departamento responsável pela *educação das "élites"*, às seções que atenderiam ao *progresso individual* e à *educação integral* dos indivíduos, ao departamento que ofereceria estímulos a *inteligência criadora* e a *cultura educadora* e ao *departamento da vida cívica*.

devida preparação que os capacitasse a realizar uma "*analyse tecnico-hygienica e também economico social e pysico-social do ambiente em que a creança vive*", buscando na Pediatria e na Sociologia Infantil os métodos para melhor educar, garantindo a formação integral (cívica, moral, física e intelectual) de seus alunos.

A *Federação das Associações da Imprensa Nacional* seria responsável, por sua vez, pela moralização e unificação do pensamento da população que, tendo na imprensa responsável e bem orientada a propaganda verdadeira do progresso nacional e a elevação das qualidades dos brasileiros, desenvolveria a consciência e o orgulho de pertencer a essa raça. Além dessas atribuições, esse departamento ainda estaria destinado a esclarecer a opinião nacional, alertando para as possíveis ameaças que poderiam surgir das ações anti-sociais e anti-humanas de alguns *individuos*. Segundo o autor,

O que é preciso é que exista no Brasil, não uma opinião, apenas, mas uma opinião nacional organizada, com a consciencia dos perigos que nos rodeiam, com o controle do raciocínio, com as correntes internas de sentimento que liguem a imprensa nacional trabalhando no claro e no lizo roteiro nacionalista.
(Trecho da tese de Fernando Luis Osório, Diário Popular, 18 de dezembro de 1927).

Por fim, a *Federação da Mocidade Nacional* e a *Aliança das Mães Brasileiras* seriam responsáveis, no plano de ação educadora apontado por Fernando Osório, pela formação adequada dos jovens brasileiros, afim de garantir já nas gerações futuras a sobrevivência da cultura, da tradição e dos cultos de devoção à Pátria.

Pela ação benéfica da mulher - mãe -, cooperando "*no ensino e na hygiene*" estariam garantidas a "*elevação do nível moral*" dos jovens cidadãos, bem como a "*protecção da raça, da mocidade, o combate a miseria e aos flagellos dos povos*". Distanciados de suas mães, que eram responsáveis pela forma mais primitiva de educação, esses jovens teriam na *Federação da Mocidade Nacional* os meios para se educarem de acordo com os ideais da República, recebendo uma orientação que lhes despertasse "*as claridades da razão e a logica dos bons sentimentos*", tornando-os "*conscientes da sua philosophia*", isto é, de seu "*destino social*", de maneira que pudessem sistematizar suas idéias e seus atos.

Nacionalizar o sistema de ensino; defender a utilização língua materna; formar os professores para que atuem de acordo com um mesmo credo, baseado nos princípios da ciência; unificar a opinião

pública, garantindo também a moralização de seus veículos de informação e zelar pela formação e orientação da mocidade de forma coerente com um projeto específico de sociedade¹⁶ seria, então, segundo Fernando Osório, alcançar a "*Unidade do Brasil pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral*". Contudo, o sucesso da busca por essa unidade só estaria assegurado, evidentemente, pela eficácia dos processos educativos postos em prática pela ação dos governantes, já previamente preparados e educados pela elite intelectual organizada em torno de um *plano synergico de acção naciolista*

Considerações Finais

Como já foi dito, a origem do movimento de renovação educacional está intimamente ligada ao começo do processo de modernização da sociedade brasileira. O que buscamos com essa análise, no entanto, foi demonstrar que as proporções e as direções tomadas por esse movimento foram muito além de uma simples estratégia de adequação da escola à nova estrutura organizacional que começava a se fazer sentir no plano social. Mais do que isso, foram episódios da construção de um pensamento coletivo, de uma idéia comum em relação à educação, nas suas funções social e moral.

A análise da proposta de ação, em direção à unidade nacional, que representou a Associação Pelotense de Educação na primeira das conferências promovidas pela ABE, por exemplo, demonstrou que as idéias que circulavam no discurso cívico da associação carioca também se fizeram presentes no texto de Fernando Osório. Em parte, essa semelhança pode ser explicada pela relação existente entre os termos e as idéias utilizadas pelos educadores membros da ABE e, portanto, produtores desse discurso cívico, e o ideário preconizado pelo movimento nacionalista.

No entanto, é importante considerar que o papel que desempenhava o autor da tese, Fernando Osório, e os demais associados da seção pelotense da ABE, frente ao povo, era o mesmo dos intelectuais cariocas: o de "elite" esclarecida e destinada à educação e organização do povo em busca do suposto objetivo de nacionalizar e defender o país. Logo, pode-se chegar à conclusão de que o autor expôs,

¹⁶...*Recebam os moços brasileiros uma educação republicana para viverem em republica*. (Trecho da tese de Fernando Luis Osório, Diário Popular, 18 de dezembro de 1927).

nas linhas que escreveu, mais do que um plano pela busca da unidade nacional; ele afirmou que os educadores pelotenses compartilhavam do pensamento expresso pelo movimento promovido pela ABE e, defendendo essa tese frente a educadores de todo país, na plenária da conferência, evidenciou a disposição dos pelotenses em aderir de forma completa ao movimento de renovação educacional e ao seu discurso, que começavam, então, a tomar força no país.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria de Araújo. *O projeto escolanovista no Rio Grande do Norte – uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do governo José Bezerra de Medeiros / 1924-1927*. História da Educação. n. 1. Pelotas: UFPel/ ASPHE, 1997

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da Cultura*. parte 3 da 5 edição da obra A cultura brasileira. São Paulo, Melhoramentos, Brasília, INL, 1976.

BARBOSA, Marta Maria. *Estado Novo e a Escola Nova. Práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul-1937 a 1945*. porto Alegre, UFRGS, 1987. (Dissertação de Mestrado).

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

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

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

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

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

CUNHA, Luiz Antônio. *A organização do campo educacional: as Conferências de Educação*. In: Educação e Sociedade. CEDES, 9. São Paulo. Cortez Ed. – autores associados, maio 1981.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EM MEIO A LÍNGUAS CORTADAS, UM AFETO LATENTE: PENSANDO A EDUCADORA REMEMORANDO UMA HISTÓRIA DISCENTE

Angela Ariadne Hofmann¹

Resumo

Com o intuito de refletir sobre os elos que unem a prática docente e sua respectiva história discente, rememora-se neste texto um capítulo significativo da história escolar da autora, a fim de visualizar a construção de um modo de ser pessoa e professora erguido durante os seus anos escolares. Frente a esta constituição, relata a busca de outras alternativas de se fazer escola, propondo que o processo de reconstrução da concepção pedagógica do educador conte essencialmente com um processo de compreensão e auto-compreensão do *vivido* para ressignificar o presente, fazendo da empatia com o outro uma forma de repensar-se e de comprometer-se na relação. Nesta perspectiva, apresenta caminhos de reflexão, desconstrução e construção da prática docente do professor que, também refletindo o presente, alcança e reconta suas memórias.

Provocada pela escrita de meu projeto de mestrado em educação fui sendo levada a tocar em momentos da minha história como aluna e professora. Essa situação vivida no momento presente emanava cheiros de um passado, pois que deste vinham as raízes e as experiências de um viver que erguera a professora reflexiva. Portanto, uma história que fundamenta-me hoje no que sou e no que sei, nos desafios que atravesso, mas propriamente nos desafios que enxergo, pois há uma expressão que diz que só enxergamos os desafios quando estamos do tamanho deles. Então posso dizer que estou em condições de escrever um pouco desta história. História que não é só minha, mas de muitos outros que compartilharam destas mesmas cenas: colegas, professoras/es, família, alunos, crianças, adultos e idosos de diversos

¹ Mestre em Educação, professora de Pós-Graduação no curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: angelah@sinos.net

tempos e lugares, mas todos formando este contexto que aqui segue contado. História que não foi vivenciada exclusivamente por mim, mas que passa também a ser singularmente minha, na medida em que a narro, ela passa a ter a linguagem do meu olhar, dos aprendizados que empreendi, dos sonhos que queria ter realizado. Cunha (1998), nos ensina um pouco sobre isso:

Provocar que ele [o professor] organize narrativas [...] é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (p. 41).

Acrescento que, ao narrar, vamos construindo uma melhor compreensão também do outro, pois que parto aqui de uma visão interacionista, onde os sujeitos partícipes do mesmo processo investigativo perpassam-se, um no outro.

Foi lembrando momentos significativos de minha história enquanto aluna que pude, pouco a pouco, constituir críticas e propostas expressas na forma de como hoje enxergo a educação escolar, e o papel da pesquisa e do professor-pesquisador em seu seio.

Considerando a perspectiva de Kenski (*apud* CUNHA, 1998, p. 41), onde "o narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente..." - e esta condição qualifica a reflexão contextualizada, aquela que *ressignifica o vivido* -, proponho percorrermos um caminho de duas mãos: um que busca entender o passado a partir do presente - enfim, o que move um professor a realizar suas escolhas - e simultaneamente, partindo desta narrativa, ressignificar a prática presentificada.

Venho exercendo reflexões sobre a educação escolar e suas práticas há alguns anos. Identifico esta parcela da caminhada de nossas vidas como uma matriz de sujeitos que, tendo a possibilidade de com ela dialogar, ressignificam-se e ressignificam as suas ações no mundo. Por ser professora por vários anos, por ser aluna que passou pela escola, por ter sido conquistada e inflamada por esta aventura de aprender com o outro, de ensinar, de estar em grupo, de navegar pelo mundo de aprendizagens infantis e deparar-me hoje, adulta, navegando nas recordações de aluna e na minha formação escolar, que insisto em examinar os processos escolares.

Reencontrando minha história, dou-me conta que a minha escolha pela profissão de professora construiu-se através dos anos, tendo como base os primeiros anos escolares. Anos em que, ao mesmo tempo que um novo mundo ia sendo descoberto - o mundo das letras, da escrita e dos 'outros'² -, foram sendo inscritas normas de atitudes e comportamentos que disciplinavam e regravam a expressão dos alunos e, enfim, dos sujeitos que poderiam compor uma comunidade escolar mais plena e participativa.

Cursei o primeiro e segundo grau na mesma escola, e talvez por este motivo ela tenha sido um referencial tão marcante, onde acompanhei, como aluna, uma concepção de ser humano, expressa nas ações pedagógicas cotidianas. Arrisco dizer que os professores que tive no curso de primeiro grau nesta escola, possuíam uma mesma concepção pedagógica empirista, mas expressa de acordo com a característica própria de cada um. Os alunos eram as tabulas rasas, onde inscreveriam um mundo pensado e pronto, sem perguntas, mas cheio de respostas. Eram tempos de silêncio aqueles. Tempos de calar, embora quem calasse nem sempre consentisse, mas protegia-se. Tempos da ditadura militar no Brasil e em grande parte da América Latina.

Corria o ano de 1976, o ano de minha primeira série escolar. No primeiro dia de aula era grande a minha alegria de tornar-me aluna, de pertencer àquela escola, ser aceita no mundo das letras e do grupo escolar, como assim também deviam se sentir as demais crianças na época. Mas houve uma surpresa ao chegar na sala de aula e deparar-me com as mesas e cadeiras arrumadas, umas atrás das outras, constituindo fileiras, e separadas lateralmente por distâncias consideráveis para uma criança pequena. A ordem dada pela professora, e implicitamente expressa naquele espaço físico, era para que cada um cuidasse de si. Não olhar para trás, nem para os lados, e "fazer silêncio" eram atitudes muito elogiadas. Enfim, "calar para aprender".

Estava em um lugar mais frio do que pensara, mas não importava, ainda assim era especial. Era a sala de aula, era a possibilidade de acesso aos segredos e aos cheiros dos cadernos, dos livros e do material escolar e às aprendizagens com colegas que burlavam a rigidez imposta. Joaquim e Maria Elisabete³, como todas as

² 'Outros' tão outros, tão desejáveis outros, um tesouro a descobrir em cada colega novo, crianças com quem, naquele momento da vida escolar, conviveria e aprenderia jeitos diferentes de ser.

³ Convencionarei o uso de pseudônimos ao referir-me às pessoas citadas nesta narrativa.

crianças, enchiam a sala de cor, de risos, de "idéias", mas de uma maneira diferente! Eram tachados como indisciplinados. Graças a crianças como eles, que ousavam sacudir a o exercício da cópia constante na sala de aula, podíamos ser mais crianças. Podíamos nos distrair, observar outras formas de agir, de expressar, colocar pequenas brincadeiras naquele ambiente meio sisudo. Havia motivos de sobra para ficarmos curiosos com suas "tiradas". Foi de Joaquim que ouvi pela primeira vez a palavra "idéia". Antes disso, eu só a teria ouvido no Programa Vila Sésamo, na televisão. Ele era fantástico: "Eu tive uma idéia!" E lá ia ele, saindo do seu lugar, conversando, ousando fazer o que "não era permitido pela professora". Joaquim era um daqueles alunos que também não fazia o tema de casa, brigava, batia em algumas crianças... Era condenado pela professora por seus impulsos, mas ele tinha a magia da ação. Era vivo. Com Maria Elisabete, que repetia a primeira série pela segunda vez - mal sabendo ela que iria repeti-la novamente no ano seguinte -, dávamos boas gargalhadas em sala de aula e, conversando, aprendíamos um mundo de coisas. Que coisas? Não lembro, mas eram coisas do mundo das crianças.

Eu observava, divertia-me, mas era muito quieta, talvez por timidez, mas fui educada nas afirmações "do que pode e do que não pode". A "vida", em seus primeiros capítulos da infância, era muito séria naquela sala de aula, e passava furtivamente nos cochichos e nos risos. Era uma festa quando alguém ousava fazer algo diferente: sendo apenas uma criança.

Sala de aula e pátio, pátio e sala de aula: uma pulsação descompassada, pois que da rigidez dos movimentos dentro da sala e nos corredores internos, passávamos ao campo aberto, ao sem limites, a quaisquer brincadeiras por nós inventadas. No recreio podíamos ir além, embora os adultos não ficassem sabendo exatamente tudo o que podíamos, talvez nem mesmo "minha criança" tenha sabido. No recreio não agia muito diferente da sala de aula, expressando um padrão reforçado do ideal de um bom comportamento.

Arroyo (1997), afirma que os fatos que mais nos marcam na vida são aqueles que, de uma forma ou de outra, nos envolveram afetivamente. O que marca o aluno na sua trajetória escolar, é o dia em que foi humilhado, o dia em que sua auto-imagem se quebrou, o dia em que sua auto-estima levantou, o dia em que foi abraçado, o dia em que seus amigos o convidaram para brincar, e não a 'matéria' de história, ciências, português, matemática, etc. O que lembramos do cotidiano da escola são aquelas coisas que nos remetem à construção da nossa identidade enquanto pessoas sócio-afetivas.

Assim, também não me faltam as lembranças dos castigos para as ousadias dos pequeninos. A diretora da escola era muito brava, e por isso respeitadíssima, encarregada de "raspar a língua" daqueles alunos denunciados pela professora.⁴ Como era de se suspeitar, Maria Elisabete e Joaquim passaram pela "máquina de raspar a língua" da Irmã Cora. Quando voltaram, não eram mais os mesmos, nem abriam a boca para nada. De fato, então, existia a tal da maquineta? Era verdade? Não poderiam abrir a boca porque inundariam a sala de aula com seu sangue? E onde estaria a Irmã Cora depois do acontecido? Trocando seu avental tingido de vermelho, ou limpando a lâmina da navalha de sua máquina em sua saia cinza? E Deus, o que estaria olhando nesse momento? Sim, porque conforme havíamos aprendido, o olho de Deus nos vigiava. Mas desconfio que, naquele momento, ele devia estar vigiando as ações da Irmã Cora. O acontecido encontrou um lugar para ser falado e comentado (mas não esquecido, ao menos por mim) em nossas memórias, únicas testemunhas. Mudas.

Estes eram os alunos castigados oficialmente, mas a corda arrebatava para o lado de todos. Também tive que aprender "códigos de sobrevivência escolar", aprendendo a transgredir normas como, por exemplo, garantir o meu gole d'água, ou dar uma esticadinha nas pernas, saindo da sala para tomar um "comprimido", recém extraído da borracha amarela. Ufa! Desta vez deu! E da próxima?!

Não se perguntava e nem se respondia a uma pergunta, porque elas simplesmente não existiam. Perguntas? Para dar trabalho de pensar e acabar chegando à conclusão de que só mesmo o professor criava um mundo "não-encontrável" ou "não-combinável" com nossas respostas e dúvidas? Pergunta válida era aquela cuja sabíamos onde encontrar a resposta, como demonstra Fischer (1996), referindo-se aos Trafelnos: com certezas mortas.

DOIS TRAFELNOS:

Era uma vez dois trafelnos, Mirimi e Gessitar. Os dois trafelnos esporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia izar e arar uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado:

⁴ Aliás, denunciar o direito e a liberdade de ser do outro era a prática da ditadura militar em todas as instâncias institucionais da sociedade brasileira, embora a prática deste controle social expressa no "vigiar e punir" ultrapasse esse momento histórico, existindo como uma forma de manutenção do poder assimétrico de uma minoria sobre uma maioria.

ramalia rizar e arar uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizaram ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.

RESPONDA: 1.Quem eram os dois trafelno? 2.Onde esporavam? 3.O que aconteceu, um masto? 4.Na linha 4, a que se refere o pronome ele? 5.Quem felnou? 6.Mirimi estava leruado para quê? 7.O que aconteceu no meio do fabeti? (MEURER *apud* FISCHER, 1996).

Fischer (1996) comenta os resultados que vão processando, no tempo, um desencantamento originado pelo atenuamento da criatividade e da curiosidade inata em cada ser aprendente frente a estas vivências:

Pesquisas têm revelado que as "coisas de escola" contribuem mais para o desencanto em relação ao conhecimento, do que para seu incentivo. Assim, infelizmente, à medida que os estudantes somam anos de escolaridade diminuem a curiosidade, o gosto por desafios e, o que é pior, a criatividade latente.

Uma disciplina sutil, mas consistente, esteve sempre presente, amenizando-se com o passar dos anos. Chegávamos aos meados da década de 1980, em tempos de "Movimento das Diretas-Já!" para a eleição de presidente da República do Brasil, pondo fim à ditadura militar. Durante o curso de magistério, alguns professores indagavam a minha turma o porquê de sermos tão individualistas, por que não fazíamos perguntas, por que não avançávamos nas reflexões...?! Onde estavam as nossas idéias? Poderia responder agora: "as idéias" ficaram naqueles dias em que Joaquim esteve lá na sala da Irmã Cora, raspadas e atiradas em algum lugar, sem direito à autoria e sem identidade.

Os ventos da democracia vinham chegando de leve nas falas dos professores e nas provocações de sala de aula. Sala de aula? Continuava a mesma. A mesma estrutura física, uma aluna⁵ olhando para a nuca da outra, uma escondendo suas idéias da outra, formando-nos professoras.

Bem, a organização da estrutura física de uma sala de aula, quero dizer, a disposição das mesas, cadeiras, do lugar dos alunos e do professor, o chão da sala, as paredes (e seu dizeres), o quadro-de-giz, os objetos existentes, as janelas, a porta e a ligação com os corredores,

⁵ Cito utilizando apenas o gênero feminino "alunas", por se tratarem, em sua grande maioria, de alunas mulheres durante o curso de magistério.

desempenha um papel de acordo com uma concepção pedagógica. Corredores onde há olhos que tudo vêem, como num panóptico: o interior das salas de aula, a presença vigilante das Irmãs olhando para dentro, exercendo controle sob os alunos e o lugar que estes deviam

estar ocupando. As diferenças entre os interiores das muitas salas de aula desta escola eram os rostos, os corpos, as vozes, classificados nas séries escolares, no mais, o padrão que se seguia era o mesmo. A relação que se dá entre o ser humano perante um certo espaço físico, demonstra a forma pela qual o conhecimento está sendo operado, construído ou "recebido" entre o grupo que o habita. Pode ou não mascarar conflitos, reforçar competições e atitudes individualistas ou despertar a identificação com o outro e a solidariedade. Os espaços entre os colegas, os espaços entre as mesas e cadeiras, os espaços que separam ou que aproximam o professor e aluno, os espaços vazios entre as falas de um e a não-ressonância do outro, ou de falas que se entrecruzam e se complementam num debate inquieto, revelam o teor das relações de aprendizagem. Portanto, a questão que levanto neste momento não é meramente o arranjo físico da sala de aula, mas o que ele inspira e constrói. Mais do que isso, o espaço de aprendizagem que se dá nos conteúdos tratados, nas falas, na forma como se estabelecem a relação professor-aluno, e a relação deste último com seus colegas. Uma sala de aula pode revelar-nos à primeira vista "o quê", "para quê" e "como" trata a construção dos conhecimentos, ou ao menos, pode nos provocar a desconfiar e a perquirir a prática pedagógica que se dá neste espaço e a visão imperante sobre o lugar a ser ocupado pela criança como sujeito aprendente.

Em minha trajetória profissional, estes questionamentos hoje tomam uma forma mais madura. Durante anos estas questões me provocaram a refletir, a explorar novos conhecimentos trabalhando como docente na escola de ensino fundamental, principalmente na educação pré-escolar. Foi com esta experiência na chamada hoje, educação infantil, que pude explorar alguns recursos possíveis para mim naquele momento, no desenvolvimento da responsabilidade e da independência das crianças, dando ênfase à corporeidade, à expressão, à dança, ao brincar e à construção dos primeiros passos de uma alfabetização através dos jogos e de histórias. Para isto, o espaço ocupado por mim e pelas crianças era muitas vezes transformado, tirado da "ordem" e organizado novamente. Esta "descoberta" do espaço interno da sala de aula e também o pátio, os passeios e visitas nas casas das crianças, compunham, a meu ver, a busca por uma construção de um outro lugar para o 'ser professora' e 'ser aluno'. Quando muitas vezes

nesta relação sentia os papéis inverterem-se, reflito se podemos transcender estes papéis. Tem razão Arroyo (1997) quando afirma que o que mais nos marca na escola e na vida são aquelas lembranças que nos envolveram afetivamente, tanto relacionadas a vitórias quanto a erros e à imaturidade do ofício.

Buscava construir minha prática pedagógica na direção de um maior interacionismo, tentando desconstruir em meu interior a concepção pedagógica na qual fui aluna. Desconhecendo a teoria por trás dos atos⁶, de empirista passei a uma tentativa apriorista, misturando as duas concepções, mas percebo hoje que a lógica desta última era baseada nos mesmos princípios autoritários da empirista, pois "eu", enquanto professora, não mudava, não conseguia avançar para uma construção dialógica do conhecimento.

A esta afetividade seria imprescindível somar-se o rigor epistemológico, pois que aí revela-se o real comprometimento do professor com a construção do conhecimento pelo aluno e por ele mesmo. Diz Freire (1998, p. 51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação.

O cientista Albert Einstein (*apud* FISCHER, 1996), ilumina este pensamento:

A arte mais importante do mestre é a de fazer brotar a alegria no estudo e no conhecimento [...] O professor só pode esperar atingir o seu público na medida em que ele próprio é atingido por esse público; na medida em que o percebe enquanto desejo ativo e se sente enriquecido por ele.

Minha reflexão sobre a prática docente vinha caminhando nesta direção, com uma hipótese retirada de minha própria experiência como professora: para alcançar este grau de amadurecimento, de empatia na relação professor-aluno, o professor há que ter tido espaço para as elaborações de sua história escolar enquanto aluno.

⁶ Para aprofundar este tema e os conceitos das concepções pedagógicas, procurar em BECKER, Fernando. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Nesta dupla descoberta do espaço e das relações que nele se dão, e acreditando que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade e da paixão (MORIN, 2001, p. 20), vim construindo um espaço para sistematizar, através de uma escrita embasada teoricamente pela reflexão e vivência de outros tantos educadores, minha reflexão sobre o ser professora e outros modos de ser escola. Este momento de pesquisa foi durante o curso de mestrado em educação, onde realizei uma investigação com uma outra cultura, a Guarani.

Da história que venho contando através destas páginas, voltamos a cruzar a estrada de duas mãos: vim fazendo a minha narrativa, da aluna que fui à profissional que me constituí, que seria expresso de forma incompleta se não passasse por essa construção subjetiva. Chego a este momento, passando por experiências de formação, de convivência em grupos de expressão corporal e artística, nos quais vivenciei espaços de reencontro e os primeiros passos de uma ressignificação de minha prática docente e pessoal (pois uma não está dissociada da outra). Inclusive, e de forma muito especial, a escrita do projeto de pesquisa para o mestrado, possibilitou-me escrever e reescrever textos acerca de minhas motivações mais profundas. Foi inevitável o reencontro com minha formação escolar, enquanto minha constituidora, por isto passível de ser examinada, questionada, revista com novos olhos, os olhos de hoje, e transcendida frente ao novo momento que se ergue.

Para concluir, conto com Mundurucu (2002), quando aponta a importância do resgate da ancestralidade na educação, não como nostalgia, mas para dar sentido ao presente e restituir a emoção de pertencimento. Ele diz: "Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce, e o respeito pela história do outro também." (p. 42). Crescem nosso vínculo e responsabilidade com a história que se faz cotidianamente com as nossas crianças. Enlaçamos com o compromisso de repassar, provocar, reconstruir e renovar o que pode ser aprendido.

Referências

- ARROYO, Miguel. *As aprendizagens na escola cidadã*. Conferência Porto Alegre, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Prática docente na universidade: uma questão menor?. In: MORAES, Vera (Org.). *Melhoria do Ensino e Capacitação Docente*. (Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PROGRAD. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNDURUCU, Daniel. Em busca de uma Ancestralidade Brasileira. In: *Fazendo Escola*. Alvorada: v. 02, p. 40-42, 2002.

PREFÁCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UMA POSSÍVEL LEITURA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO BRASIL (1943-1995)

Antônio Maurício Medeiros Alves¹

Resumo

O presente trabalho é resultado parcial da pesquisa *Livro didático de matemática: Uma abordagem histórica (1943 – 1995)*, em fase de conclusão, a ser apresentada como dissertação de mestrado na Fae/UFPEL. A pesquisa utiliza como metodologia a análise documental, considerando como documentos livros didáticos das quatro séries finais do atual ensino fundamental, do período de 1943 até 1995. Entre os objetivos da pesquisa estão: o resgate das *diferentes matemáticas* presentes nos livros didáticos, a compreensão da trajetória da Matemática enquanto disciplina escolar no ensino fundamental e, ainda, verificar quais mudanças e permanências no ensino da matemática pode se identificar nos livros didáticos.

Para atender aos objetivos propostos na dissertação, considerou-se como primeiro objeto de análise os prefácios dos livros didáticos selecionados. O texto aqui apresentado procura elaborar uma possível leitura da história da Matemática escolar no Brasil, a partir dos prefácios encontrados, relacionando esses textos a fatos da história da Matemática enquanto disciplina escolar.

Os prefácios

O objetivo desse texto é examinar o modo pelo qual os autores dos livros de Matemática apresentam suas obras, observando em seus prefácios indícios sobre os propósitos que se propunham a atender e

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

que justifiquem os conteúdos presentes na obra, para que se realize uma possível leitura sobre a história da Matemática no período contemplado.

A pesquisa contemplou um total de 23 livros² do período estudado (1943 – 1995), dos quais nove iniciam pelo **prefácio**, onze substituem o prefácio por uma **carta** – em sete deles, direcionada aos alunos e em quatro, direcionada aos professores – e apenas três livros iniciam diretamente pelo índice seguido do conteúdo.

Os livros de 1943 – 1960

O ano de 1943, foi tomado como marco inicial do estudo, pois figura como o ano das primeiras publicações didáticas de acordo com a reforma proposta por Gustavo Capanema³, que fixava o ensino ginásial em 4 anos, divisão essa que se mantém até os dias de hoje, com novas nomenclaturas: séries finais do 1º grau ou séries finais do ensino fundamental (ROMANELLI, 1999).

Os livros representativos do período 1943 – 1960, selecionados para análise, foram *Elementos de Matemática*, de Jácomo Stávale e *Matemática*, de Ary Quintella. A análise desse período se deterá nas obras de Stávale visto que apenas um livro de Quintella apresentava prefácio.

O primeiro volume da coleção Elementos de Matemática (1943), é inicialmente apresentado pelo autor através de uma carta recebida do Prof. José Drummond, datada de 30 de dezembro de 1936, tecendo inúmeros elogios à obra:

Pode estar orgulhoso, caro professor – a orientação perfeitamente pedagógica, clara, prática, de suas lições, a paciência verdadeiramente beneditina na escolha, exposição e resolução dos exercícios – fazem de seu trabalho a obra didática mais perfeita que já se produziu no Brasil. [...] É, pois, com a máxima satisfação que acuso o recebimento de sua carta-circular de 8 do

² O período de 1943-1995, foi subdividido em 3 períodos, de acordo com as características do ensino da Matemática. Foram selecionadas duas coleções de cada período, utilizando como critérios de escolha o número de exemplares conservados (Chopin, 2002), a disponibilidade de coleções completas (onde foi possível reunir os 4 volumes) e livros mais populares do período (D'Ambrosio, 2003).

³ Lei Orgânica do Ensino secundário n. 4244, de 19 de abril de 1942.

corrente, anunciando a saída do prelo do Quinto Ano de Matemática. (STÁVALE, v. 1, 1943).

Pela citação percebemos que, no ano de 1936, fora lançado o quinto volume da coleção, sendo esta editada inicialmente em cinco volumes. Uma outra informação que antecede o prefácio da obra é um quadro indicativo das obras publicadas pelo autor, que relaciona a edição em cinco volumes à Portaria Ministerial de 18 de abril de 1931. Com base nessas informações, pode-se inferir que a coleção teria sido lançada por volta de 1932, o que lhe conferiria um lugar entre as primeiras obras de *Matemática* editadas no Brasil para atender à nova proposta para o ensino de Matemática, proposta por Euclides Roxo em 1929, para o Colégio Pedro II. Até o ano de 1929, o ensino de Matemática no Brasil era feito separadamente, nas disciplinas de Aritmética, Álgebra e Geometria – as *Matemáticas* –, não havendo até essa data livros de "Matemática". Euclides Roxo propõe à congregação do Colégio Pedro II, em 1928, a unificação dessas diferentes especializações em uma disciplina única intitulada como MATEMÁTICA. Essa unificação é estendida pela Reforma Francisco Campos, em 1932, aos demais estabelecimentos escolares (Miorim, 1998).

Cabe salientar que a coleção aqui analisada é posterior a alteração do curso ginásial, proposta por Gustavo Capanema que fixou o curso ginásial em quatro anos, sendo portanto editada em quatro volumes.

Seguido à apresentação da carta do Prof. José Drummond, encontra-se o prefácio do primeiro volume de Elementos de Matemática.

Stávale inicia seu prefácio justificando o uso de determinadas noções matemáticas, mesmo sem terem sido apresentadas no livro, pelo fato de os alunos da primeira série terem passado pelo *crivo do exame de admissão aos ginásios*, portanto devendo ter *boas noções relativas às operações com números inteiros e fracionários, sistema métrico, etc...* (STÁVALE, v. 1, 1943). Percebe-se que o autor recorre aos pré-requisitos – que julga que os alunos apresentem – para que melhor compreendam determinada exposição.

O autor faz referência à portaria nº 170, de 11 de julho de 1942, que previa que o ensino de **aritmética** na primeira série ginásial devia ser prático. Pode-se perceber que ainda figurava nos textos oficiais uma tendência a definir uma Matemática fragmentada, apesar de a mesma apresentar-se unificada a mais de uma década.

Apesar de mostrar sua concordância com a citada portaria – que ao prever um ensino mais prático para aritmética, **renuncia o uso de**

teoremas – o autor informa que, mesmo não constando no programa oficial, fará o uso (mesmo que restrito) de alguns teoremas, destacando:

Preliminarmente, obedeci à referida portaria, procurando dar às minhas lições uma feição inteiramente prática. Mas, aqui e ali, apresentei alguns teoremas. Desobediência à portaria já citada? Em absoluto! Erro de metodologia? De modo algum! É preciso semear para colher. Os teoremas apresentados neste livro, em número aliás muito reduzido, são de demonstração facilíma [...] (STÁVALE, 1943).

O decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, prevê⁴ como uma das causas de impedimento de autorização de circulação do livro didático, o fato de estar redigido de maneira inadequada, não observando as normas didáticas oficialmente adotadas. Assim, ao contrariar a citada portaria, utilizando teoremas em suas demonstrações, o autor justifica esse uso, por exemplo, por meio da carta de um colega que referenda positivamente sua obra (mesmo sendo a carta de 1936 e a edição de 1943) e pela afirmação de ter obedecido à portaria, frisando que não desobedeceu à mesma, a fim de garantir a circulação de suas obras.

Stávale utiliza a mesma metodologia nos prefácios dos demais livros da coleção: apresentação de uma carta que refere seu trabalho, citação da portaria que o livro deveria atender, indicação das orientações do programa atendidas por ele com ressalvas e justificativa dessas ressalvas.

Os quatro livros analisados têm seus prefácios datados de janeiro, fevereiro, março e outubro de 1943, respectivamente (1º, 2º, 3º e 4º ano) o que indica que os programas e as orientações metodológicas datadas de 1942 não diferiam muito daquelas de 1931, permitindo ao autor reorganizar os três primeiros volumes de sua coleção em apenas três meses consecutivos de trabalho.

O único volume da coleção de Quintella que traz prefácio em sua apresentação é o da terceira série, datado de 1958, atendendo às portarias nº 966⁵ e nº 1045⁶, ambas de 1951. Essa indicação das

⁴ Cap.IV, artigo 21, alínea c.

⁵ Portaria 966 de 2 de outubro de 1951, prevê os programas para o Ensino Secundário.

⁶ Portaria 1045 de 14 de dezembro de 1951, expede os planos de desenvolvimento dos programas e instruções metodológicas para o ensino secundário.

portarias às quais o livro atende aparece impressa na segunda página dos livros, escrita na parte interna de um retângulo próprio para esse fim. Convém destacar que até o ano de 1951, os programas de ensino eram elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II⁷ e estendidos aos demais estabelecimentos de ensino secundário do país, bem como as instruções metodológicas, como o disposto na art. 3º da portaria nº 966.

Quintella, diferentemente de Stávale, não indica digressões em relação aos programas oficiais, usando seu prefácio somente para tecer comentários sobre as obras didáticas em geral, salientando as individualidades no ato de aprender e conclui agradecendo e informando que procurou atender às colaborações dos colegas, que serão sempre bem vindas.

Percebe-se nos cinco prefácios considerados que há uma tendência muito forte dos autores de escreverem para seus pares, ou seja, direcionando suas escrita aos professores. Essa tendência será diminuída nas obras analisadas no próximo período.

Os livros de 1960 – 1980

Os livros representativos desse período, considerados para análise, foram: *Matemática*, de Ary Quintella e *Matemática – Curso Moderno* de Osvaldo Sangiorgi.

Não figura nas obras desse período indicação da legislação à qual se submetem. Esse fato deve-se a promulgação da LDB 4024 de 20 de dezembro de 1961, que revoga as disposições anteriores, não prevendo em seu texto a referida indicação.

Ao contrário de sua coleção editada no período anterior, cujo prefácio fora incluído em apenas um livro, Quintella utiliza o prefácio em suas quatro obras. No livro da primeira série, o autor indica que a coleção *não difere, em seus fundamentos, da anterior (Quintella, 1963)*, mas faz referência a algumas inclusões como:

- um Plano de Desenvolvimento do Programa, onde faz uma possível distribuição dos conteúdos com uma previsão do número de aulas a serem utilizadas em cada unidade;

⁷ A portaria nº 614, de 10 de maio de 1951, incumba a Congregação do Colégio Pedro II da elaboração dos programas e a portaria nº 966, art. 4º estende esses

- nova distribuição e inclusão de exercícios e trabalhos com a finalidade de permanente verificação da aprendizagem;
- um grupo de deveres para casa, ao final de cada unidade;
- testes de unidade completando cada unidade do programa.

O autor justifica as alterações verificadas na intenção de *atender aos preceitos da Didática Especial de Matemática, em seu aspecto mais moderno* (op. cit.), sugerindo o uso de materiais didáticos muito simples, indispensáveis nas primeiras séries.

No livro da segunda série (1967), o autor faz referência ao movimento mundial de renovação da Matemática, iniciado anos antes, face ao desenvolvimento tecnológico verificado naquele período. Menciona um programa moderno, fazendo primeiras referências ao Movimento da Matemática Moderna, surgido no Brasil em 1957, no II Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, em Porto Alegre, onde os professores concordaram em *realizar experiências com o fim de objetivar uma reforma de conteúdo e filosofia do ensino da Matemática* (Quintella-2ª série, 1967).

Segundo o autor, as resoluções definitivas foram tomadas no III Congresso (Rio de Janeiro) e no IV Congresso (Belém), levando os autores a reformular seus compêndios com a finalidade de atender ao movimento, tomando como fundamento em suas obras os conceitos de *conjuntos e estruturas*.

É conveniente destacar a precaução do autor com a nova metodologia: *Assim, nossos textos atuais refletem as idéias e o espírito da Matemática Moderna, onde julgamos, com a natural cautela de uma primeira publicação, apropriada a sua introdução*. O autor também procura respaldar-se em relação às alterações presentes na obra: *Uma informação precisa aos colegas sobre as fontes de nossos mais recentes estudos encontra-se na Bibliografia que inserimos no fim deste volume, apenas com as obras publicadas a partir de 1958 e que interessam ao presente volume* (Quintella, op.cit.)

Verificando a bibliografia que o autor indica, percebe-se a escassez de textos nacionais com a nova orientação, visto que dos 29 livros listados apenas um foi escrito no Brasil, tratando-se de uma publicação do GEEM⁸, os demais são, em sua maioria, edições francesas e norte-americanas.

⁸ Grupo de Estudos Matemáticos. Criado em 1961, pelo professor Osvaldo Sangiorgi, em São Paulo, com o objetivo de desenvolver atividades acerca do Movimento de Matemática Moderna, iniciado nos congressos citados no texto (BÚRIGO, 1990, p. 259 e MIORIM, 1998, p. 113).

Essa inclusão da Bibliografia ao final da primeira obra em que o autor trata os conteúdos de acordo com os pressupostos da Matemática Moderna, somada ao fato de ser a única obra (das oito obras do autor aqui analisadas) a incluir bibliografia, indica um cuidado maior do autor em relação à nova metodologia, possivelmente devido à falta de material didático nacional e às mudanças trazidas por esse movimento.

Ainda nesse mesmo prefácio o autor indica o uso de ilustrações, diferindo essa obra das escritas anteriormente.

Nas edições destinadas a terceira e quarta séries, Quintella direciona um parágrafo aos estudantes, ao contrário do que se verificou nas outras três obras desse mesmo autor e nas quatro obras de Stávale, analisadas anteriormente, onde deseja que seu trabalho sirva para a compreensão das noções indispensáveis para futuros estudos mais elevados.

Reitera nessas obras, que as mesmas estão totalmente **refundidas e atualizadas**, atendendo às deliberações dos Congressos Brasileiros para o ensino da Matemática, que preconiza a introdução dos símbolos e linguagem da Matemática Moderna.

Inclui ao final da edição da quarta série um apêndice, com revisão geral dos assuntos tratados na série, procurando orientar os candidatos aos exames do Art. 99 (Madureza)⁹, bem como aos candidatos às Escolas de Segundo Ciclo, às escolas Normais e às preparatórias.

A coleção *Matemática – Curso Moderno* de Osvaldo Sangiorgi tem seu prefácio substituído por uma carta do autor, dirigida aos estudantes, intitulada *Uma palavra para você que inicia o ginásio...* (primeiro ano), *Uma palavra para você que já iniciou o ginásio...* (segundo ano), *Uma palavra para você terceiranista de ginásio...* (terceiro ano) e *Uma palavra para você que vai terminar o ginásio...* (quarto ano).

O autor – que chegara dos Estados Unidos, onde havia participado de um congresso no Kansas sobre a Matemática Moderna – foi responsável, segundo Búrigo (1990) e Miorim (1998), pela primeira iniciativa de difusão da proposta modernizadora no Brasil, oferecendo um curso de aperfeiçoamento para professores, que tinha como objetivo principal a apresentação da proposta da Matemática Moderna.

⁹ Art. 99 da LDB 4024/61: Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginásial, mediante a apresentação de exames de madureza **em dois anos, no mínimo, e três no máximo**, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Ao contrário de Quintella, que se mostrara cauteloso e preocupado com a nova abordagem, Sangiorgi deixa claro, pela leitura das cartas dirigidas aos alunos, que era um grande entusiasta e defensor das idéias da Matemática Moderna:

Meu caro estudante: Você, provavelmente, já foi iniciado no estudo da Matemática de um modo diferente daquele pelo qual seus irmãos e colegas mais velhos estudaram.

Sabe por quê? Porque Matemática, para eles, na maioria das vezes, era um "exagero de cálculos", "problemas complicados, trabalhosos e fora da realidade" que a tornavam, quase sempre, um fantasma! Hoje, na Era Atômica em que vivemos, isto é trabalho para as máquinas (os fabulosos computadores eletrônicos de que tanto falam os jornais...), razão pela qual você vai aproveitar o seu precioso tempo aprendendo o verdadeiro significado e as belas estruturas da Matemática Moderna. (SANGIORGI, v. 1, 1971)

Um novo mundo está à sua espera. Você, que já teve contato com a Matemática Moderna da F Série, irá saborear mais intensamente, agora, os seus frutos diante as belas estruturas que serão estudadas. Os novos conjuntos de números e as importantes relações a serem apresentadas neste curso moderno de Matemática enriquecerão a sua capacidade de raciocinar [...] (SANGIORGI, v. 2, 1965)

Neste livro - terceiro da série do ensino moderno da Matemática no Ginásio - você entrará em contato com uma porção de coisas novas. Primeiro, com o conjunto dos números reais que, com relação às operações definidas, possui rica estrutura. [...] A seguir, será apresentado um tratamento elementar moderno de novos entes: os polinômios. [...] Finalmente, vem o "bom-bocado" do livro: o estudo da Geometria. Agora, não será mais preciso que você "decore" enfadonhos teoremas e mais teoremas, contra o que, erradamente, alguns colegas mais adiantados costumavam "prevenir". (SANGIORGI, v. 3, 1967)

Ao final deste volume, você ficará de posse dos assuntos de Matemática relativos aos quatro anos de estudos do Ginásio. E não se esqueça: você estará incluído no primeiro grupo de jovens brasileiros que completa seu curso ginásial conhecendo as belas estruturas da Matemática Moderna, a exemplo do que já vem

ocorrendo nos grandes países civilizados de nossa época. [...] Está, pois, encerrada a coleção de livros didáticos para o Ginásio, destinada à sua formação matemática e humanística, de acordo com os seios renovadores dos atuais homens de Ciência. (SANGIORGI, v. 4, 1967)

Podemos claramente identificar nas falas do Prof. Sangiorgi a sua posição em relação à Matemática Moderna, como a "salvação" do ensino dessa disciplina.

Apesar de ser efetivamente introduzido no Brasil após 1957, esse movimento de renovação já era anunciado, nos anos 30, como visto anteriormente, quando Stávale afirmava em seus prefácios que utilizaria ainda os teoremas em seus livros, mesmo sendo contra as modernas orientações para o ensino de Matemática.

Os livros de 1980 – 1995

Esse período mais recente abrange a análise das coleções *Matemática – Conceitos e Histórias*, de Scipione Di Pierro Netto e *Matemática* de Osvaldo Sangiorgi. Como esse período é posterior à Lei nº 5692/71¹⁰, os livros das coleções eram destinados às séries finais do primeiro grau (5ª, 6ª, 7ª e 8ª), que equivaliam às quatro séries ginásiais. O ano de 1995, adotado como marco final da análise, deve-se ao fato de anteceder a promulgação da LDB 9394/96, que propôs novas abordagens para as publicações didáticas, principalmente por meio do lançamento dos PCN's¹¹.

A coleção *Matemática* de Osvaldo Sangiorgi, encontra-se incompleta, faltando o livro correspondente à 8ª série do primeiro grau, servindo para análise, portanto, os outros três livros da coleção. Sangiorgi repete nesta coleção de 1988, sua prática de prefaciá-los com uma carta dirigida aos estudantes especificamente, agora intitulada PALAVRA AO ALUNO:

Caro Aluno

Orientado pelo seu professor, você terá neste livro um companheiro que irá ajudá-lo a desenvolver seu

¹⁰ A partir da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, é criado o ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, sendo uma fusão dos cursos primário (4 anos iniciais) e ginásial (4 anos finais), que deixam de existir após a promulgação dessa lei.

¹¹ Parâmetros curriculares nacionais.

raciocínio e contribuirá para a sua formação cultural. Mas, para realizar um bom curso de Matemática, é preciso que você assista atentamente às aulas e faça os exercícios propostos. Empenhe-se com disposição nesse trabalho, cujos resultados só têm a beneficiá-lo. Boa Sorte!

Oswaldo Sangiorgi

Percebe-se que a defesa à Matemática Moderna não se faz mais presente nesta coleção. Quanto ao conteúdo dos livros, sua carta não transparece o que será encontrado, servindo a mesma apenas como uma saudação aos alunos.

Na coleção *Matemática – Conceitos e Histórias*, de Scipione Di Pierro Netto, datada de 1995, o recurso utilizado pelo autor é uma carta dirigida aos professores, anunciando os assuntos que serão tratados nos livros, indicando que a ordem dos mesmos atende à maioria dos programas das escolas de 1º grau. O autor evidencia uma nova tendência para o ensino de Matemática, que é o abandono gradativo da Teoria dos Conjuntos – base da Matemática Moderna, quando afirma:

Dedicamos especial atenção aos problemas que envolvem números naturais e números fracionários, a fim de que o aluno inicie logo as aplicações do que vai aprendendo. A teoria dos conjuntos foi utilizada **apenas** como linguagem nos momentos necessários; e a geometria é apresentada de modo absolutamente informal, com base na observação dos objetos presentes no cotidiano. (SCIPIONE, 5ª série, 1995)

Outra inovação é apresentada no "prefácio", pelo autor:

Temos ainda mais três presentes para os alunos e professores:

Iniciação à Estatística¹² – Essa iniciação pretende ser útil ao apresentar análises em gráficos e tabelas e discutir termos como "eventos", "espaço amostral", "frequências", "média", "mediana" e outros, tão comuns no discurso de nossos economistas e até mesmo na linguagem cotidiana.

Histórias para gostar de matemática – São histórias curiosas ou jogos matemáticos que, através de episódios simples e sugestivos, procuram motivar os alunos para a

aquisição do conhecimento matemático. Esses episódios podem também contribuir para a integração da Matemática com outras disciplinas.

Pranchas de apoio pedagógico – É um material técnico preparado para dar ao professor um suporte pedagógico em determinados assuntos. Sugerimos que as pranchas sejam apresentadas aos alunos no ato da primeira aprendizagem, acompanhadas no próprio livro ou transformadas em material a ser projetado.

O autor demonstra seguir uma forte tendência para o ensino da Matemática nesse período, que é o uso da História da Matemática, ou de histórias sobre a origem dos conhecimentos, que têm como a intenção despertar no aluno a curiosidade e o gosto pela aprendizagem.

Outra tendência percebida no "prefácio" da obra é a utilização de meios visuais para o ensino da disciplina, o que segundo D'Ambrosio (2003), tem início na década de 40: "O período 1940 a 1980 inclui a modernização dos livros didáticos. Modernização não só na escolha de conteúdos, mas sobretudo na apresentação gráfica".

Conclusão

Certamente que este trabalho não pode ser aqui concluído. No entanto é necessário que se faça algumas reflexões acerca do que foi observado nos prefácios dos livros.

Pode-se perceber que em todos os livros onde os capítulos eram antecidos por prefácio ou por carta, observa-se o mesmo objetivo nesses textos: justificar a presença de determinados conteúdos, seja para os professores, seja para os alunos, apresentar a obra de forma sumária ou mais detalhada.

Cada texto analisado refletia características das concepções do autor acerca do ensino da Matemática e, de certo modo, das concepções – oficiais ou não – vigentes à época em que foram escritos, permitindo assim uma aproximação ao objetivo do presente texto, que era realizar uma possível leitura sobre a história da Matemática no período contemplado, partindo dos prefácios que os autores dos livros de Matemática apresentavam em suas obras, seja pelas referências legais ou pelas idéias ali registradas.

Para concluir, considero que os prefácios, as cartas ou as apresentações que aparecem no início de cada livro, além de certamente não estarem ali por acaso, nos permitem fazer algumas leituras e

¹² Somente no livro de oitava série.

interpretações sobre o conteúdo daquela obra didática e a proposta expressa – mesmo que implicitamente – pelo seu autor.

Referências

BÚRIGO, Elizabete Zardo. Matemática moderna: progresso e democracia na visão de educadores brasileiros nos anos 60. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, número 2, p. 177 – 229, 1990.

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Parecer sobre o projeto de qualificação "Livro Didático de Matemática: Uma Abordagem Histórica (1940-2000)"*. Recebido por e-mail, em 13 de agosto de 2003.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à História da Educação Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

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

Obras Analisadas

1943-1960

STÁVALE, Jacomo. *Elementos de Matemática*, Primeiro Volume, para a 1ª série do Curso ginásial. 25. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.**

STÁVALE, Jacomo. *Elementos de Matemática*, Segundo Volume, para a 2ª série do Curso ginásial. 23. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.**

STÁVALE, Jacomo. *Elementos de Matemática*, Terceiro Volume, para a 3ª série do Curso ginásial. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.**

STÁVALE, Jacomo. *Elementos de Matemática*, Quarto Volume, para a 4ª série do Curso ginásial. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.**

QUINTELLA, Ary. *Matemática para a Primeira série ginásial*. 63. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.(1)

QUINTELLA, Ary. *Matemática para a Segunda série ginásial*. 52. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.(1)

QUINTELLA, Ary. *Matemática para a Terceira série ginásial*. 38. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. (1)

QUINTELLA, Ary. *Matemática: 4ª série ginásial*. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.**

1960-1980

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática Curso Moderno - para os ginásios - 1º volume*. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (1)

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática Curso Moderno - para os ginásios - 2º volume*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. (1)

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática Curso Moderno - para os ginásios - 3º volume*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. **

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática Curso Moderno - para os ginásios - 4º volume*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. **

QUINTELLA, Ary. *Matemática para a primeira série ginásial*. 96. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.**

QUINTELLA, Ary. *Matemática - Curso Ginásial - Segundo volume*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.**

QUINTELLA, Ary. *Matemática para a terceira série ginásial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. **

QUINTELLA, Ary. *Matemática para a quarta série ginásial*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.(2)

1980-1995

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática: 5ª série*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. ***

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática: 6ª série*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. **

SANGIORGI, Osvaldo. *Matemática: 7ª série*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. **

DI PIERRO NETTO, Scipione. *Matemática - conceitos e histórias - 5ª série*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995. (1)

DI PIERRO NETTO, Scipione. *Matemática – conceitos e histórias – 6ª série*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995. (1)

DI PIERRO NETTO, Scipione. *Matemática – conceitos e histórias – 7ª série*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995. (1)

DI PIERRO NETTO, Scipione. *Matemática – conceitos e histórias – 8ª série*. São Paulo: Editora Scipione, 1995. (1)

O MITO DO "GAÚCHO", A ICONOGRAFIA POPULAR E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA SUL-RIO-GRANDENSE: O PASSADO NBO PRESENTE

Berenice Lagos Guedes de Bem¹

Resumo

Este trabalho é parte de minha Dissertação de Mestrado "O Gaúcho, a Dominação Masculina e a Educação na fronteira Sul-Rio-Grandense: o passado no presente", sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara, sendo esta Comunicação um dos capítulos da Dissertação cujo objetivo foi analisar a Iconografia popular sul-rio-grandense da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, como uma das representações sociais da dominação masculina (presente de forma marcante ainda no início do século XXI), e como meio de preservação da memória mítica do "gaúcho da fronteira", para quem a mulher é tida apenas como coadjuvante.

Introdução

Desenhos versando sobre a figura do gaúcho mitificado são freqüentes nas casas da fronteira, nos CTGs, nos restaurantes, escolas e outros locais públicos, sendo apresentados para os meninos, pelos pais e educadores, como o modelo ideal e representativo do Rio Grande do Sul, por sua "coragem", "virilidade", "independência", "desapego a sentimentalismos", onde o "homem que é homem manda". Esses valores, inculcados desde cedo, principalmente pela educação não-escolar e freqüentes pela representação iconográfica no ambiente público e privado, são incorporados no inconsciente coletivo, permeando a História da Educação da fronteira Sul-Rio-grandense e formando o "ethos" peculiar do gaúcho fronteiriço.

¹ Mestranda em Educação na FAE/UFPEL, orientanda do Prof. Dr. Elomar Tambara, integrante do CEIHE, sócia da ASPHE, docente na URCAMP/Bagé, professora, advogada e socióloga.

Por ocasião do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (PUC, Porto Alegre, 2003), apresentei, dentro do mesmo tema, alguns dos ditados populares da região da fronteira como inculcadores da dominação masculina/dominação simbólica (sob a ótica de Pierre Bourdieu), no *habitus* que cria, reproduz e mantém o "mito do gaúcho da fronteira".²

Este trabalho refere-se a relações de gênero, abordando a presença da dominação masculina no dia-a-dia da região da fronteira na atualidade, com fortes repercussões sobre a vida das professoras e sobre a História da Educação fronteiriça.

Nesta Comunicação, apresento uma análise das representações do mito do gaúcho através das obras plásticas de três artistas populares da região na atualidade (desenhistas), autodidatas (que serão identificados como "entrevistados A, B e C") naturais de Bagé, Santana do Livramento e Dom Pedrito, respectivamente, e cujas obras versam sobre um único tema, o gaúcho (ou melhor, o 'mito do gaúcho'), por considerá-los representativos da categoria de artistas plásticos populares, retratando em sua obra a construção social mítica do gaúcho (tão ao interesse das classes dominantes), sendo estas uma forma de instituir, manter e reproduzir o mito do gaúcho, baseando esta afirmação pelo viés da inculcação do *habitus* de Pierre Bourdieu.

A hipótese da presença da dominação masculina na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai no início do século XXI, presente em minha dissertação, foi confirmada após a aplicação de 54 questionários, com questões abertas e fechadas às professoras-alunas do Programa de Formação de Professores em Serviço - PFPS, da URCAMP/Bagé (todo o universo), em julho de 2003, oriundas das zonas rural e urbana de pequenos municípios limítrofes com o Uruguai, sendo a análise e interpretação dos dados realizada em uma abordagem qualitativa. Para fazer um cruzamento de dados (pois as professoras foram questionadas também quanto à iconografia popular) entrevistei os três artistas plásticos citados, perguntando-lhes: 1. Sobre quais temas desenha? 2. Não vi a presença de mulheres nos teus desenhos. Por quê? 3. Fizeste algum curso de desenho? 4. Qual a técnica que utilizas? 5. Como fazes a comercialização das tuas obras? 6. Que tipo de trabalho vendes mais? 7. Quem compra mais?

Iconografia popular

Na Iconografia popular da fronteira sul-rio-grandense, está presente a representação simbólica da dominação masculina? Esta arte popular serve para preservar a memória mítica do "gaúcho da fronteira"? A preservação do mito tem repercussões na vida das professoras e na História da Educação local/regional?

A Iconografia enquanto auxiliar da História, trata da identificação, descrição, classificação e interpretação dos símbolos, temas e figuras nas artes visuais. Segundo Bourdieu (1995, p. 137), "a visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos, tais como os ditados, os provérbios, [...] os poemas ou nas *representações gráficas*" (grifo meu). Portanto, pode-se afirmar que os desenhos e as gravuras populares são formas de representação de idéias e valores, sendo destinadas a satisfazer determinadas faixas da população. Sem preocupações com a técnica e os estilos, os temas abordados pela arte popular se destinam às camadas populares, exprimindo o gosto, a formação cultural e o nível econômico ou de aspirações de seus produtores e consumidores. São expressões de sentimentos embasados na tradição (o que *constitui* a arte popular), sendo que os temas, de uma certa forma, pertencem a todos, ou todos gostariam que lhes pertencessem. Podem ser produzidos e reproduzidos em série, refletindo o gosto e os sentimentos comuns a uma determinada cultura, com modelos arquetípicos semelhantes, refletindo o imaginário social: representam o que o povo quer ver, aquilo a que o povo aspira e onde quer se projetar. As criações são espontâneas, sem preocupações com a crítica de arte, mas com talento e intenção. Segundo Paviane (1978, p. 65) "[...] é um modo de criar, organizar e reorganizar a realidade cotidiana. [...] pois a ausência desta [da arte] [...] torna a vida insuportável [...] e a perda da capacidade [...] de sonhar".

A arte popular tem seu *locus* de comercialização: feiras, mercados e na rua; possui semelhanças que dão indícios de fatores inconscientes que atuam nessas criações e normalmente exprimem um sentimento comum ao meio onde se desenvolve, sendo as obras normalmente encomendadas ou ditadas pela sociedade e cultura na qual se inserem, que determina tanto a temática como a forma que o trabalho deve assumir - normalmente em um tema regional. Na Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai o tema é o "gaúcho da fronteira", que encarna de forma exacerbada o "mito do gaúcho" (o gaúcho antigo) prenhe de símbolos arquetípicos: é o cavaleiro indomável, viril, guerreiro valente, "centauro do pampa", homem "livre

e sem cabresto", a quem o desejo de liberdade é constante, para quem um amor duradouro é um "sentimentalismo" que o desmerece a seus próprios olhos, e para quem a esposa deveria ser "casta", destinada a dar-lhe filhos, cuidar da prole e dos afazeres domésticos. O prazer ele encontrava, segundo Zanotelli (2000, p. 287), com as índias, com as filhas dos agregados, com as filhas de criação, "sempre transgressão como afirmação, sempre negação da mulher enquanto outro".

Este é o "gaúcho antigo", mitificado e transladado a herói após 1835 (pois antes nada mais era do que o fruto do conquistador português ou espanhol com as mulheres nativas da terra, um bastardo pobre, renegado, sem família ou propriedades).

Este "gaúcho antigo" que lutou pela demarcação das fronteiras, bom cavaleiro e bom lutador (numa época em que a lei era feita a braço e facão), passou, pelo interesse da classe dominante (que lhe assumiu, também *por interesse*, as peculiaridades) a herói, a lenda, a semi-deus. A sociedade na Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai foi constituída androcêntrica e autoritária por excelência, oriunda dos sesmeiros e militares, que se transubstanciaram na figura do estancieiro, do "patrão", a quem a idéia de herói onipotente, livre e poderoso (que não precisava dar satisfação de seus atos a quem quer que fosse) encaixou-se perfeitamente, sendo uma justificativa para o autoritarismo e a dominação, e, por conseqüência, a manutenção da mulher em uma posição subalterna.

Com o advento do século XX, muitas mudanças sociais, econômicas e políticas ocorreram no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul. A urbanização e o progresso econômico e tecnológico se desenvolveram de forma acentuada na metade norte do Estado, receptáculo do progresso, mas na metade sul, na região da fronteira, este processo deu-se de forma mais lenta. As pequenas cidades (e até algumas de porte médio) mantiveram-se conservadoras, tanto no culto à tradição como nos costumes. Apesar de os meios de comunicação de massa modernizarem os costumes, os movimentos feministas abrirem novos espaços sociais e culturais para a mulher, e nas grandes cidades do Rio Grande do Sul a mulher galgar posições de destaque no aspecto político, social, educacional e outros (ocupando brechas deixadas pelos homens ou, conforme Louro (1987), abrindo espaços de resistência à dominação), nas cidades da fronteira e, principalmente, no interior, este fato vem se dando de forma mais lenta. O afastamento geográfico dos grandes centros, a formação social do gaúcho da fronteira, *sui generis* pelas lutas contra os espanhóis, a origem militar das povoações, o rigor do clima, o tipo de atividade econômica (agropecuária extensiva), a

atividade rude com os animais, o apego telúrico ao cavalo, formaram o *ethos* do macho fronteiro baseado em um simbolismo recorrente que se refere a poder, mando e conservadorismo. O homem se nega a conceder "regalias" à mulher, e, através da inculcação e da realimentação do mito do gaúcho-herói (que assume a função de regulador social), não deixa (ou dificulta) à mulher possibilidades de ascensão social, cultural e/ou independência financeira, com direito a vez e a voz.

Nas últimas décadas do século XX, fortifica-se o Movimento Tradicionalista, enaltecendo o culto à tradição e a um passado glorioso (real ou não), conservador, no qual não houve espaços para a mulher, que era apenas coadjuvante. O "gaúcho" se confunde, então, com a oligarquia rural e a classe dominante que, nesta sociedade androcêntrica, mantém interesse em ocultar e silenciar a mulher. Para tanto, é preciso realimentar o mito, não deixá-lo morrer; o inconsciente coletivo masculino recorre às diferenças biológicas, para "naturalizar" a permanência da dominação masculina. Para Bourdieu (1995, p. 137), "essa naturalização das diferenças atribuídas ao masculino e ao feminino pelo critério biológico não passa de uma construção social, vinculada ao *habitus* por uma visão masculina, androcêntrica", que serve para justificar a dominação masculina que se instaurou de modo arbitrário, consagrando a ordem estabelecida e fazendo-a crer-se reconhecida e oficial, tomando o "homem" como o parâmetro universal, justificando e mantendo o *status quo* da subalternidade feminina. Para perpetuar a dominação masculina no final do século XX, a manutenção do autoritarismo explícito da sociedade patriarcal não era mais aceitável. Para sustentar a dominação masculina, mais do que nunca foi necessário apelar para os discursos e práticas simbólicas, presentes na educação e em toda a vida social, incorporadas ao cotidiano de várias formas, visíveis e invisíveis, para que, pela repetição e presença constante, cumprissem seu papel de inculcação. Entra aqui a iconografia popular, na presença constante dos desenhistas, gravuristas e grafiteiros, cuja temática é única: o enaltecimento da figura mítica do gaúcho, o "centauro do pampa", em um ocultamento da figura da mulher, que fica "esquecida", à margem da História, no ostracismo simbólico de que *quem não aparece, não existe*. A iconografia gaúcha subsume-se no "macho". Os desenhistas, com sua arte popular, difundem e perpetuam esse mito.

Entre os desenhistas conhecidos na região da fronteira (homens, naturalmente, pois certamente este é um espaço que não se abre para a mulher), foram entrevistados três, com as idades de 77 anos

(identificado como A), 40 anos (identificado como B) e 21 anos (identificado como C), escolhidos aleatoriamente, mas tendo-se o cuidado de que não residissem na mesma cidade e tivessem faixas etárias diferentes para poder verificar se a idade influiria nas respostas dos entrevistados (o que não se verificou, pois as respostas foram semelhantes). Quando questionados sobre quais os temas que desenhavam, foram unânimes em responder que desenhavam "só motivos gaúchos" (entendendo-se por "motivos gaúchos" a presença masculina), no campo, na doma, com o cavalo. Um dos entrevistados afirmou que "desenha o gaúcho o mais próximo da realidade: é preciso cultivar a *memória genuína*." A arte destes homens tem o cunho de "realidade", "retratar a realidade do gaúcho". Peres (2000, p. 53) afirma que "não há verdades nos documentos, não há histórias reais, há REPRESENTAÇÕES DAS VIVÊNCIAS (grifo meu), das experiências, dos acontecimentos sociais e culturais". E Bachelard (1991, p. 45) afirma que "a imaginação não é [...] a faculdade de formar imagens da realidade, ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassem a realidade", servindo para a construção de representações sociais que conduzem as camadas populares aos caminhos desejados pela "elite dominante".

Bourdieu (1995, p. 141) afirma que "a eficácia simbólica do preconceito desfavorável socialmente instituído [nas mulheres] [...] deve-se em grande parte ao fato de que ele mesmo produz sua própria confirmação [...]". uma vez que "são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica" (Bourdieu, 1999, p. 45). Isto embasa a construção social e a preservação do *mito da superioridade do macho da fronteira*, onde, de forma subliminar e permanente, confirma-se pelo silêncio e pela ocultação, a "não-presença" da mulher no cenário histórico e cultural do gaúcho da região fronteira. O entrevistado A relata, *com orgulho*, que, tendo seus pais ido morar em Porto Alegre, *quando sua mãe engravidava, vinha para Bagé, pois seu pai queria que os filhos nascessem "na fronteira", para adquirirem o orgulho "de ser da fronteira, com as 'qualidades' do gaúcho da fronteira"*. Ao ser perguntados sobre por que não apareciam mulheres em seus desenhos, o entrevistado A afirmou que "porque eu gosto é do gaúcho nas lides campeiras. A mulher não participava na lida. *Era muito feminina: era boa dona-de-casa [...]*" O entrevistado B respondeu que "nunca alguém me pediu um desenho ou gravura sobre a mulher. Eu até, quando comecei a desenhar, fiz dois trabalhos com a mulher. Um deles eu nunca vendi. O outro eu consegui vender a muito custo: era uma mulher bem

velha, sentada na frente de um rancho, tomando mate [...] Eu vendi porque um 'cara achou ela parecida com a mãe dele'. Senão, eu 'tava empenhado' até hoje" (*sic*). O entrevistado C respondeu: "Eu nunca pensei em desenhar mulher. Quando a gente fala em tradição, a gente lembra é *do gaúcho, do homem*. Afinal, 'ele é que representa o Rio Grande do Sul, ele é que lutou, ele é o poeta, o músico, o cantor nativista'. Nunca pensei em desenhar a mulher gaúcha: nunca tinha pensado nisso." Percebe-se aqui a negação da mulher no espaço histórico, social e público, e sua ausência como "naturalizada": tão "natural" que desenhos sobre a mulher gaúcha nesta região não são realizados nem procurados, caracterizando também o caráter popular e conservador das obras, que procuram atender à demanda, que cultua e preserva o mito heróico do campeiro, do gaúcho forte, indomável, lutador, em *uma sociedade de homens e para homens*.

Tambara (2000, p. 19) afirma que "no imaginário social a figura do gaúcho empresta um caráter emblemático, um ícone sobre o qual a 'consciência coletiva' passa a inculcar, orientar e mesmo determinar condutas e comportamentos", criando-se uma homogeneidade sobre o *ethos* do gaúcho, tendo um caráter propagandístico e como símbolo de um "romântico tempo passado" - mas que somente começou a ser construído depois que o verdadeiro gaúcho deixou de existir. O gaúcho de hoje continua sendo um indivíduo explorado, que, em sua grande maioria, foi obrigado a sair do campo, mas que "acabou por reconstruir um mundo em que as lembranças de um passado de glórias que, embora não tenham respaldo no que efetivamente aconteceu, constituem um bálsamo para suportar as agruras contemporâneas" (Tambara, 2000, p. 23). Refugiar-se em um passado de glórias, reais ou não, sonhar com ele, "revivê-lo", é uma forma de fugir da realidade presente, apaziguar as revoltas e frustrações, conformar-se. E sentir-se, projetar-se, no "centauro do pampa", aquele que "um dia foi"; as elites urbanas apropriaram-se das vantagens que obtêm com o culto à mitificação do gaúcho (apaziguamento social e apropriação de suas 'virtudes', que lhes são convenientes e lhes asseguram o poder), e promovem e incentivam o mito através dos mais variados aparelhos ideológicos e de suas representações sociais, fomentando nas camadas populares o enaltecimento dos símbolos que os produzem e/ou reproduzem, incentivando a arte popular tradicionalista/regional, na continuidade do mito e da farsa da tão decantada "democracia do campo" - para os homens, e na submissão da mulher, de forma talvez menos explícita mas mais sub-reptícia.

Os três desenhistas entrevistados afirmaram que não fizeram curso de desenho e que realizam suas obras para retratar uma "realidade". Quanto às técnicas utilizadas, o entrevistado A desenha "com qualquer coisa", embora goste de trabalhar com "pincel atômico e caneta com ponta de feltro". Desenha em papel, paredes de prédios, afirmando que o que quer é *"divulgar as nossas coisas, preservar. Não é a arte que me interessa."* O entrevistado C utiliza grafite e se utiliza de papel canson, pois aí "o grafite fica mais bonito". O entrevistado B utiliza "lápiz comum, em qualquer papel ou cartolina". Depois, tira fotos dos desenhos com câmera digital, imprime no computador e tira fotocópias, fazendo uma produção em série, que vende por preços diferentes, conforme o tamanho das cópias: "Não dá pra cobrar caro. O povo 'tá muito sem dinheiro' e o pessoal quer comprar pra 'botar' em quadros e ter em casa, nos C.T.G.s, nas lojas, nos escritórios. Eu vendo bem. Hoje eu vivo disso." Percebe-se que este autor faz uma produção em série, o que, em uma crítica de arte, desvalorizaria a obra pela forma/técnica com que são feitas as reproduções. Mas, isto significa que suas obras vendem bem (a ponto de poder viver com sua comercialização), o que permite inferir-se que são ao agrado do povo, certamente pelo mito que representam, permitindo um fortalecimento da auto-imagem e da auto-estima.

Questionados sobre a comercialização das obras, o entrevistado A disse ter feito várias exposições, em Bagé, Porto Alegre e Jaguarão. "Não tenho obras repetidas, nenhuma é igual a outra. Tenho um álbum com a reprodução de minhas obras (fotos), mas este é só meu, é da família." Quanto ao valor pelo qual comercializa as obras, não quis mencionar (sabe-se, entretanto, que são obras procuradas por pessoas de classe média ou pela elite rural, pois são obras mais caras, embora apresentem motivos que a identificam com os da arte popular tradicionalista). O entrevistado B diz que expõe "em feiras, em remates, aqui no saguão da Universidade [URCAMP/Bagé], nas escolas, nas ruas. Percorro todos os parques de associação rural quando tem feiras e remates. Vou nas escolas, fico nos locais movimentados das cidades da fronteira, nas praças, nos C.T.G.s." O entrevistado C diz que "trago pra Universidade e exponho no saguão, vou nas feiras, nos C.T.G.s. Já illustrei a capa de um livro de poesias [...] de um poeta pedritense. Eu desenho nas horas vagas, porque trabalho todo o dia (em Dom Pedrito) e venho para cá (Bagé) estudar Direito de noite. Eu não tenho obra repetida: só tenho uma de cada e vendo (cada desenho) por R\$ 15,00. E o pessoal compra bem."

Percebe-se que as obras dos artistas B e C possuem preços acessíveis às camadas populares, afirmando que os trabalhos são bem comercializados.

Questionados quanto ao tipo de trabalho que vende mais (que é mais procurado), o entrevistado A respondeu que "só trabalho com a realidade do gaúcho. Eu ilustro livros gauchescos, regionalistas, tradicionalistas, sobre o gauchismo. Vendo algumas obras, outras dou para os amigos. Ilustro as paredes dos C.T.G.s e de outros prédios, quando me solicitam. Mas o gaúcho mesmo é o gaúcho do chiripá. É a lida campeira."

O entrevistado B respondeu que "é o gaúcho no campo, a cavalo, domando, galopeando, esporeando o cavalo ou lutando nas revoluções ou nos 'botecos'. E vendo bem, também, obras sobre o cavalo. E de movimento: é o cavalo correndo, saindo da porteira; é a liberdade do gaúcho. *O gaúcho é livre, não se prende a nada, é forte e ágil como o cavalo.*"

Inferese que a lida campeira, a sensação de liberdade, o movimento, o domínio do homem sobre o animal são uma constante, na busca de um "tempo de glórias": são as lutas que antevêm vitórias certas e feitos heróicos. É a alimentação simbólica do herói farroupilha, do "centauro do pampa".

Questionados sobre "quem compra mais, homens, mulheres, jovens, velhos?", o entrevistado A respondeu que são "todas as pessoas que cultivam a tradição." O entrevistado B disse ser o "pessoal de meia idade, *mas os jovens e os velhos também compram muito. A mulher é que procura bem menos.*" O entrevistado C respondeu: "Ah, de tudo um pouco. Os homens compram mais e pessoas na faixa dos 30 anos. Mulher mais velha também compra. Os rapazinhos não dão muita bola. Só os de CTG. Eu vendo mais é pra gente de classe média e pobre. Rico não compra esse tipo de coisa." Percebe-se então que é uma arte popular regionalista, voltada, nos dois últimos casos, para as camadas mais populares, que se projetam nos desenhos, assumindo suas "qualidades" na perpetuação do mito. A pilcha (vestimenta gaúcha) aparece nos desenhos como uma representação da identidade regional, assim como o gaúcho ligado ao cavalo, como que subsumindo sua força, agilidade, beleza, altivez. É comum ouvir-se na região da fronteira que "gaúcho a pé não é gaúcho": o cavalo é montaria, *companheira*, essencial às lides campesinas, locomoção sem a necessidade de depender de estradas, o meio de proteção nas lutas, o ser vivo sempre obediente e dócil ao menor puxar da rédea, o que proporciona ao gaúcho a sensação de liberdade e poder. São comuns os relatos orais, na região, de "gaúchos

'machos' que entraram nos bailes a cavalo, nas igrejas e até nas Prefeituras (as Intendências de antanho) também sobre a montaria", num gesto de altivez, de atrevimento e "coragem". O cuidado com os "aperos" do cavalo se assemelha aos cuidados (e vaidade) que o gaúcho tem com sua pilcha, que nas festas deve estar impecável e faz parte dos sonhos do gaúcho...

Conclusão

Após a realização das entrevistas com três desenhistas da Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, foi possível concluir que suas obras, pelo tema único que exploram, *o mito do gaúcho*, são uma das representações da dominação masculina presente no *ethos* do gaúcho da fronteira, pois, através de símbolos, prestam-se à instituição e preservação da memória do gaúcho mitificado, do gaúcho-herói, livre, independente, que se entrelaça com a História da Educação da região da fronteira.

Suas obras vão ao encontro dos anseios dos seus consumidores, refletindo-lhes o gosto e representando o que o povo quer ver, aquilo a que o povo aspira e onde quer se projetar, em uma catarse apaziguadora das frustrações econômicas e sociais e como instituidora, justificadora e preservadora da dominação masculina, do ocultamento da mulher e como justificativa do continuísmo de sua posição subalterna, sem vez ou voz, à "sombra" do homem, cabendo-lhe o espaço privado, o cuidado da prole e da casa, numa posição de coadjuvante, "naturalizada" pelas diferenças biológicas que escondem o "natural socialmente construído".

A idéia de que a mulher gaúcha "era bem feminina, guarda da prole e do lar" está presente nas representações plásticas da arte destes desenhistas populares, pois esta não aparece, uma vez que não ocupa o espaço público nem se insere nas lides campeiras. Sendo "bem feminina", é mais fraca, não se liga ao cavalo (símbolo arquetípico do 'centauro do pampa'), não participa das lutas, nem da política, nem das decisões - por isso não aparece nas obras, não é procurada pelos compradores, não encarna o Rio Grande da fronteira. Esta análise ratifica o resultado das entrevistas realizadas com as professoras-alunas do Programa de Formação de Professores em Serviço - PFPS - Pedagogia da URCAMP/Bagé, em julho de 2003, que visibilizam, na iconografia popular da região da fronteira, a ausência da figura feminina, em um silenciamento proposital que enaltece o "gaúcho da

fronteira" com suas "virtudes" mitificadas, e "naturaliza", perpetua e reproduz a dominação masculina presente na região em pleno início do século XXI, de forma acentuada, principalmente pela educação não escolar, mas com reflexos significativos nesta, através da apropriação de imagens, símbolos e valores, que são compartilhados e dos quais as classes populares, ingenuamente, se orgulham. Através dos relatos das professoras-alunas, percebe-se que a dominação masculina está presente no *ethos* do "gaúcho da fronteira", com suas raízes no século XIX e estendendo-se até o presente, (século XXI). A iconografia popular é uma forma de preservar a memória regional (mas também a dominação masculina) repercutindo na História da Educação Sul-Rio-Grandense, uma vez que reproduzem e inculcam as "diferenças" nas relações de gênero e permitem que a Educação mantenha uma sociedade hierárquica androcêntrica, excludente e discriminatória.

Referências

- BACHELARD, Gaston. In: Educação para crescer... Governo do Estado do Rio Grande do Sul, SEC, Porto Alegre, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. "A dominação masculina". In: "Educação e Realidade/Cadernos de Educação. Porto Alegre. FAGED/UFRGS, n° 02, julho/dezembro, p. 133/184. 1995
- _____. "A dominação masculina". Rio de Janeiro. Bertrand, 1999
- PAVIANE, Jean. O estruturalismo. São Paulo: Difel, 1978.
- PERES, Eliane. "Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir..." Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.
- TAMBARA, Elomar. "Viajantes e cronistas na região dos gaúchos no século XIX". Pelotas/RS, Seiva Publicações, 2000.
- ZANOTELLI, Jandir *et al.* "Rio Grande do Sul: arquétipos culturais e desenvolvimento social". Pelotas/RS: EDUCAT, 2000.

A SUPERVISÃO ESCOLAR E A CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA MEDIAÇÃO DE HISTÓRIAS

Caren Bühler¹

Resumo

O texto discute as aproximações entre a atuação da supervisão escolar e os efeitos desta, na aprendizagem da criança, considerando sua relevância no processo educacional. Analisando a história da criança e a história da supervisão, identificamos, no decorrer do texto, que as aproximações entre as duas instâncias se efetivavam ao longo do tempo mesmo que em processos informais, fato que reforça os estudos atuais sobre o tema. Identifica-se, também, neste trabalho, os entrelaçamentos das vertentes educativas do passado e do presente e as releituras dos diferentes contextos no sentido de deixar a contribuição necessária para a educação do futuro.

Introdução

Durante minha caminhada profissional na função de supervisora escolar, constantemente tenho refletido sobre esta importante tarefa e o motivo real da sua existência.

Sempre que falamos em supervisão escolar, temos a tendência de visualizar um segmento específico que integra a equipe diretiva da escola e que tem como objeto de trabalho o professor. Visualização correta, mas incompleta, pois omitimos o segmento principal, a causa maior da sua existência que é a aprendizagem qualitativa em sala de aula, transcendendo uma relação de trabalho denominada Supervisão/Professor, para incorporá-la e formalizá-la em Supervisão/Professor/Aluno.

Zaballa (1998), evidencia a importância das relações interativas (professor, alunos e conteúdos de aprendizagem), para uma aprendizagem qualitativa na sala de aula e, a partir disto, coloca que a

¹ Mestre em Educação – Professora da Universidade Luterana do Brasil.

atuação da supervisão se torna **essencial** na busca de "...estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos" (p. 90).

A questão da essencialidade, no entanto, não pretende atribuir à supervisão, um lugar central no processo de aprendizagem; quer, isto sim, destacar a função como uma articuladora do processo. A atuação da supervisão, segundo Bühler (2002), deverá ser "...norteadada pelo respeito, pela sensibilidade, pela solidariedade e pela humildade". Respeito pelo conhecimento do professor, solidariedade quanto às dificuldades que este professor possa enfrentar e humildade no sentido de reconhecer que muitas das regras e normas institucionais podem ser reorganizadas para que as intenções educacionais realmente contribuam com os alunos.

"Ações firmes, mediadoras, sensíveis e solidárias. Um processo em que a docência e a discência estejam interligadas, pois, conforme Freire (1997), não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. É através deste processo dialético que a definição dos caminhos se dá" (BÜHLER, 2002, p. 262).

Desta forma, optei por escrever um artigo que pudesse destacar esta relação que existe, mas que pouco é evidenciada: a **supervisão escolar e a criança do Ensino Fundamental**. Na tentativa de entendimento desta relação, se faz necessário caracterizar esta criança e, para tal, propus uma análise da sua trajetória histórica, relacionada ao surgimento da escola e a mediação destas questões com a supervisão escolar, no sentido de abrir caminhos para futuras pesquisas e aprofundamentos.

A criança: qual seu espaço na história da educação?

Para definirmos e compreendermos a criança que ocupa os espaços e os tempos do Ensino Fundamental no presente, necessitamos revisitar a história e descortinar os diversos papéis assumidos pela infância no trajeto percorrido pela escola.

Segundo Ariès (1978), a infância foi "descoberta" somente no século XII. Não havia, até então, a consciência da existência de um pensamento infantil que pudesse distinguir a criança do adulto e a condição infantil era assumir seu papel de mini-adulto que precisaria se

preparar para a vida futura. Através da história da arte podemos comprovar este fato, pois as aparições das figuras infantis nas telas dos mais diversos pintores, eram representadas por miniaturas de adultos. "*O pintor não hesitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto...*" (ARIÈS, 1978, p. 51).

Por volta do século XIII, mediante às figuras angelicais, começamos a vislumbrar tipos físicos de crianças que se assemelham àquelas dos álbuns de família do século XX. No entanto, sempre em situações de acompanhamento das atividades dos adultos. Ela não era representada com a intenção de ser valorizada ou apreciada por si só. Mais uma vez, ela representava um papel secundário no cenário social e familiar.

Por mais que variassem os papéis destinados à figura infantil, a diversidade de estereótipos que a identificavam nas diferentes fases históricas sempre revelavam a condição antes referida: a preparação para a vida futura. "*A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos*" (ARIÈS, 1978, p. 57). Felizmente, com o passar dos tempos, este modelo foi sendo substituído e a criança saiu da situação de "insignificante", para assumir outros papéis, não menos degradantes em alguns contextos, até chegar ao lugar de centralidade que ocupa hoje, o qual abordaremos mais adiante.

Com as abordagens históricas sobre a criança, percorridas até então, questiona-se: considerando que, até o século XII sua existência era tão pouco valorizada, como ela veio a se tornar logo em seguida, do século XV em diante, o foco central da escola?

Para responder esta pergunta, iniciaremos a segunda parte deste texto, que aborda as intervenções profissionais dos adultos no espaço escolar, refletindo sobre como se iniciaram os encontros entre a supervisão e a criança.

A Supervisão: qual seu espaço junto à criança?

Sabemos que a escola surge com a intervenção direta na "...aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino" (LIBÁNEO, 1994, p. 58), num contexto social em que os filhos dos burgueses estavam sem atividades. Viviam num estado ocioso, pois o trabalho braçal era realizado pelos servos dos burgueses e, para ocupar estas crianças (ócio com dignidade), surgiram as escolas e seu ensino formal e organizado em níveis de aprendizagem.

Até então, as intervenções referentes à aprendizagem ocorriam de forma informal, em praças ou em qualquer outro espaço em que a retórica pudesse acontecer, com o objetivo de instruir "os pequenos adultos" a se formarem adultos com plenas condições de convivência em sociedades que se caracterizavam das mais diversas formas, em cada momento histórico.

Entendemos portanto, que a questão da criança ser "o foco" central da escola estava coerente com o lugar ocupado por ela, pois os objetos a serem atingidos em sua escolarização contemplavam as expectativas únicas dos adultos. Não havia nenhuma vinculação com a possibilidade de valorização dos desejos e necessidades infantis. Havia, nesta relação escola/criança, uma ênfase de funcionamento vinculada à disciplina e a criança, como "foco" deste funcionamento, estava exposta a uma consciência coletiva de que a infância precisava ser humilhada, para plena distinção dos adultos.

A função explícita do adulto que trabalhava com a criança estava amparada em duas idéias: "...a noção da fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres" (ARIÈS, 1978, p. 180). Todas as intervenções relacionadas às crianças deixavam suas marcas: a insignificância, a intolerância, a rudeza. A complacência não era permitida e estas intervenções diziam respeito ao professor e aos que dirigiam as instituições de ensino.

Com a Ratio Studiorum Jesuítica (Séc. XVII) a disciplina começa a ter outro enfoque: "...uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada" (ARIÈS, 1978, p. 191). Fato relacionado a um momento histórico que exigia "pulso firme", mas que pretendia fazer da disciplina um aperfeiçoamento moral e espiritual: disciplina para o bem da criança (futuro adulto qualificado para a vida em sociedade e para o trabalho) e, não mais para revelar poderes autoritários dos mestres. Sabemos, no entanto, que este enfoque apesar de não ser mais enfatizado percorreu e ainda percorre a relação professor/aluno.

Vinculando as reflexões evolutivas sobre a criança e as interferências por ela sofridas enquanto "foco" da ação educacional com a trajetória percorrida pela escola, percebemos que ela definiu seu caminho pedagógico-administrativo acompanhando o valor destinado à criança em cada contexto.

As concepções didáticas utilizadas pelos professores, não precisavam maiores análises, uma vez que o poder de soberania por eles ocupados desde os primórdios da existência da escola lhes conferiam autonomia para desconsiderar as dificuldades apresentadas pelas

crianças para, através das punições, humilhá-las e assim, se "motivarem" ao estudo e conseqüentemente apreenderem o ensinado. "Tábulas Rasas" aristotélicas que tinham a obrigação de receber o conhecimento do seu transmissor, o professor. Esta pedagogia tradicional, apesar das eventuais críticas sofridas ao longo da história da educação, se manteve inquestionável por séculos. Também no século XVII, surgiam as contribuições de Comênio (Didáctica Magna) que enfatizavam os princípios cristãos na aprendizagem, sendo que "...*todos os homens merecem a sabedoria...portanto, a educação é um direito natural de todos*" (LIBÂNIO, 1994, p. 58). Idéias que influenciaram o pensamento pedagógico iluminista, o qual, através de Rousseau, começa a enfatizar a temática da infância de uma forma diferente, desafiando o educador a compreender o mundo próprio em que a criança vive e, ao educar, tornar-se um educador, para não pervertê-la. "*Baseado na teoria da bondade natural do homem, Rousseau sustentava que só os instintos naturais deveriam direcionar*" (GADOTTI, 2002, p. 88).

Percebe-se, neste momento, o início de uma transição. A relação autoritária entre professor/aluno começa a se fragilizar lentamente, possibilitando um avanço na revisão do espaço infantil até então ocupado, revelando a busca de um espaço que possibilitasse abordagens teóricas e dialógicas, com concepções de ensino que considerassem a criança um agente ativo no processo.

As idéias de Rousseau, no século XVIII, foram as precursoras da Escola Nova que, segundo Gadotti (2002, p. 88), "...*iniciou no século XIX, teve grande êxito na primeira metade do século XX, sendo ainda hoje muito viva*", pois já preconizavam algumas idéias que a caracterizavam, tais como:

"A educação, em geral, e o ensino, em particular, devem respeitar as diferenças individuais e os estágios de desenvolvimento infantil, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social" (HAIDT, 2002, p. 31)

A criança passa a ser vista como um ser que reage diferentemente frente às situações de aprendizagem.

Pestalozzi, Herbart e Froebel, todos pensadores do século XIX e seguidores de Rousseau, objetivaram, através de seus pensamentos pedagógicos, as *atividades educacionais construtivas, a reforma social através da educação de classes populares e o respeito às diferenças individuais dos alunos na aprendizagem*, contribuindo com a evolução das teorias da aprendizagem que abriam cada vez mais o espaço para a reflexão sobre a prática docente. Fato que começa a exigir um processo de acompanhamento do trabalho do professor, com o objetivo de

supervisionar a ação docente para julgá-la e aprimorá-la. Ou seja, a participação da Supervisão. Antes desta legitimação, no entanto, ela já se fazia presente nas questões burocráticas e na manutenção da ordem, sendo que nestes momentos a contribuição que eventualmente a supervisão escolar poderia destinar à criança seria através da concretização de uma prática docente que tivesse plenas condições de exigir a disciplina em sala de aula. Uma competência vinculada à rigidez.

Portanto, assim como a criança e a escola, a Supervisão Escolar também seguiu sua trajetória. Apesar de já ter sido considerada presente na educação das comunidades primitivas através da educação informal exercida pelos adultos, uma *"vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças...supervisionando-as"* (SAVIANI, 1999, p. 15), e ter perpassado todas as etapas da história da educação assumindo os papéis diferenciados antes citados, ela surge oficialmente junto com a categoria "profissionais da educação": *"...o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo-se como uma nova categoria profissional"* (SAVIANI, 1999, p. 15).

Sua origem oficial foi tecnicista, pois *"...traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerências para controlar o executado..."* (FERREIRA, 1999, p. 238) e, felizmente, ocupa hoje um lugar essencial na educação, pois acrescentou às suas atribuições administrativas, o olhar pedagógico. Segundo MEDINA,

[...] é o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina-e-aprende e o aluno que aprende-e-ensina. Esse resultado se apresenta sob a forma de uma produção gerada no seio da relação professor/aluno, possível de ser qualificada, conhecida como aprendizagem [...] (2002, p. 81).

Considerando a ênfase de Medina sobre a relação professor/aluno, é importante que se faça um aprofundamento da questão para que percebamos como se dá a interferência da supervisão escolar neste processo.

Perrenoud (2001), ao analisar as estratégias e competências dos professores para legitimar a "profissão professor", cita a necessidade de articulação no processo de ensino, através da qual este profissional possibilite a *"[...] comunicação verbal e o discurso dialógico finalizados como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação"* (p. 26). Diante desta questão, percebe-se que a ação supervisora se torna importante neste articulação pois contribui com a instalação de um processo dialógico, através do qual os diversos

saberes dos professores interajam, conscientizando-os do quanto o seu papel é fundamental para a concretização da aprendizagem, através de uma relação professor/aluno que promova o conhecimento.

Segundo Vasconcellos (2002),

A tarefa do professor é extremamente importante e complexa; deve estar preparado para exercê-la, ou melhor, considerando que a prática é dinâmica e aberta, e que o professor não se propõe a realizar uma atividade mecânica e repetitiva, deve estar constantemente se qualificando para exercê-la (p. 122).

O caminho para a qualificação é, sem dúvida, um processo estratégico que dá condições ao professor para se tornar um "professor profissional", precisando certamente da intervenção de um supervisor "intelectual orgânico" (VASCONCELLOS), atuando nas *"dimensões reflexiva, organizativa...Nesta medida, nos afastamos daquela postura de controle burocrático, em direção à do educador do educador..."* (2002, p. 88). Dinâmica que estabelece a aproximação entre a supervisão e a criança e nos motiva a discutir os efeitos desta. Para tanto, precisamos considerar que os tempos do presente exigem propostas educacionais que transcendem a construção do conhecimento e que *"...supõe colocar limites, ir contra pulsões destrutivas, enfrentar problemas da infância e o 'furacão da puberdade', ensinar não apenas habilidades, conceitos e conteúdos vários, mas socializar para a vida em sociedade"* (FERREIRA, 2001, p. 82).

Esta exigência decorre dos efeitos de um lugar que a **criança de hoje** ocupa no contexto histórico e que difere completamente daquele descrito no início deste trabalho. Se a criança até o século XII não era reconhecida, hoje percebemos que ela se tornou o "centro" da família. A questão fundamental, no entanto, é refletir sobre a representação deste "centro". Um centro, portanto, que em grande parte dos casos, se distancia de uma centralidade sadia, na qual a criança deve ser respeitada por suas fragilidades e atendida em suas necessidades através de uma relação familiar em que os papéis de pai, mãe e filho estejam sendo bem desempenhados. Um pai e uma mãe que assumam seus filhos de tal forma que: não se omitam diante da necessidade de lhe darem os devidos limites sempre que assim for necessário; estejam presentes mesmo com a grande exigência profissional que ambos enfrentam para sobreviver na sociedade atual; os conduzam pelos caminhos de uma convivência social sadia; enfim, que cumpram seu papel de pai e mãe para que o filho também possa cumprir o seu.

A **escola de hoje**, portanto, recebe estas crianças que ocupam os novos espaços familiares (centralidades positivas ou negativas) e a consequência da convivência entre estas crianças, revelam contrastes de valores que originam sérios conflitos na sala de aula, exigindo do professor uma postura de educador que tenha a sabedoria de administrar a construção do conhecimento sustentada em valores básicos que possibilitem um espaço de sala de aula qualificado. Uma tarefa nada fácil, pois são vários os momentos em que este professor está exposto a situações de descontrole e impulsividade infantil, decorrentes das diferenças entre os valores familiares e os trabalhados na escola.

A ação pedagógica da supervisão, através do processo de "ouvir e poder dizer" é fundamental nestes momentos em que a autoridade docente se sente fragilizada, pois é através dela que o professor perceberá que **ele é essencial** para a constituição de um processo dialógico em sala de aula, que oportunize a aprendizagem integral (valores/conhecimento), contribuindo com uma formação discente que lhe dê condições de afetar a história positivamente.

Para finalizar, afirmo que a supervisão escolar se aproxima em muito da criança quando consegue, através de um trabalho de reflexão junto ao professor, fazer com que ele concretize um processo de aprendizagem que seja uma decorrência de um trabalho sério e comprometido, através do qual ele proporcione vivências significativas ao aluno, fazendo juz ao motivo da existência desta função: **contribuir com uma educação cada vez mais qualificada**. Através destas reflexões, a supervisão poderá encorajar o professor a ousar, assumir seu papel verdadeiramente, lembrá-lo de que, apesar das muitas situações de dificuldade que encontramos na sala de aula, é também, neste mesmo espaço, que encontramos alunos que estão dispostos à aprendizagem e que precisam ser valorizados.

A supervisão escolar, com a sua história, deverá contribuir com o fazer histórico da prática docente atual e, através desta, aperfeiçoar cada vez mais a história da criança na humanidade. Uma história que lhe dê sempre um espaço de centralidade no qual ela receba amor e limites em suas condições ideais.

A aprendizagem deve ser uma extensão progressiva do corpo, que vai crescendo, inchando, não apenas em seu poder de compreender e de conviver com a natureza, mas em sua capacidade para sentir o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das histórias [...] (ALVES, 2002, p. 259).

Referências

- ALVES, Rubem. O prazer na escola. In: GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1978.
- BÜHLER, Caren. As Ingerências Didáticas na Formação de Supervisores Educacionais. In: POLENZ, Tamara; SILVA, Lauraci, D. da. *Educação e Contemporaneidade: mudanças de paradigmas na ação formadora da universidade*. Canoas: Editora da ULBRA, 2002.
- FERREIRA, Naura S. C. (org). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados*. In: RANGEL, Mary. *Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- HAIDT, Regina C. C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: AGE/RS, 2002.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline (Org). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura S. C. *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ZABALLA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A MEMÓRIA NA HISTÓRIA: FECUNDIDADE E POSSIBILIDADES

Dóris Bittencourt Almeida¹

Resumo

Esta reflexão analisa a importância da memória como fonte histórica. Ao longo do texto, procura-se estabelecer relações entre os estudos de memória e da história oral e as concepções de teóricos como Bourdieu, Bachelard, Foucault e Chartier. Entende-se que as novas tendências do pensamento científico relativizam os antigos paradigmas epistemológicos cartesianos, buscando novos entendimentos a respeito da ciência e do papel de homens e mulheres como sujeitos e produtores da história.

Meditações iniciais: entre transformações e problematizações

Canção da voz em mim

"O poema abre suas câmaras de sombras
é o tempo secreto

Vai brotar agora mesmo a palavra [...],
A chave da minha idéia,

A moldura de minha alma desencontrada,
Não sei a forma das palavras

Nem o ritmo dos sons,

Mas o que tenho a dizer

Quer nascer em mim e se retorcer [...]".

Lya Luft, *Secreta Mirada*, 1999 (?)

Inspiro-me em Lya Luft e ponho-me a refletir sobre o problema que envolve a pesquisa de minha tese de doutorado. É um

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

momento especial e também difícil, em que se misturam e se confundem desejos, expectativas, aquilo que fui, o que acreditava antes e o que penso agora. É um momento de construção, de se fazer planos, de se vislumbrar perspectivas e de se apostar na viabilidade investigativa de algo que, enfim, começa a se constituir enquanto um fenômeno que vale a pena ser problematizado. A historiadora que se põe a escrever ainda se assusta com a relatividade das coisas, ainda se trai muitas vezes buscando ancoragem em "certezas" antigas que pretendiam definir, de forma talvez absoluta, as concepções acerca do sujeito, da história, da ciência e do próprio mundo; por vezes, busca suprimir as discontinuidades, perseguindo aquilo que se mostra estável e, portanto, linear na história. Entretanto, vivo a transformação, começo a romper com aquilo que me parecia seguro, afasto-me da verdade cartesiana, tradicional, essencialista por natureza. Busco, desta forma, novos paradigmas que se aproximem de referências mais plurais, menos estigmatizadas, marcadas pela provisoriade, descontinuidade e relatividade, que me seduzem e me instigam. Nesse sentido, aposto na construção e não apenas na mera revelação, confirmação ou da descoberta da essência dos fatos; acredito no processo de construção intencional de um objeto científico e isso é muito diferente de meramente descrever uma realidade observada a partir de premissas lineares e pretensamente neutras; percebo a subjetividade que envolve a pesquisa científica e isso se afasta da objetividade e do imediatismo de encontrar "a resposta verdadeira" que se estaria à espera no passado.

Nesta trajetória que faz parte de minha formação intelectual, estão sendo fundamentais as leituras de Bourdieu, Bachelard, Foucault, Ginzburg, Chartier, Rago, Benatti, Certeau, bem como os estudos sobre memória e história oral. Essas leituras promovem uma revisão de antigos conceitos, desestabilizam o que antes se tinha como "o certo", entretanto, muitas vezes me parecem inatingíveis, embora, em alguns momentos, mostrem "luzes", insinuem novos olhares, sinalizem outras possibilidades, possibilitem o estabelecimento de relações, indiquem entendimentos plurais, por fim, revelem outras faces de entendimento científico. A aproximação dessas concepções teóricas me ajudam a repensar o "passado que herdei", me permitem desviar o foco do olhar e perceber a viabilidade de investigar aquilo que não se mostra de imediato, que é marginal, no sentido que Certeau (1996, p. 44) dá ao termo, que se mostra do avesso. Me permitem também meditar sobre a produção do documento e a posição dos sujeitos que não são mais detentores de uma identidade fixa e, assim, não há como determiná-los e pensá-los sob a perspectiva da continuidade.

Minhas pesquisas revelam um pouco de mim e de meus interesses. Há algum tempo, busco compreender melhor os múltiplos aspectos que envolvem a história da educação no Brasil. Para tanto, procuro ir ao encontro das memórias das pessoas diretamente envolvidas com essas questões, sejam elas alunos ou professores. Interessa-me conhecer outras faces da história da educação ainda pouco exploradas e, nesse sentido, procuro aproximar-me e conhecer melhor o ensino que acontecia fora dos centros urbanos, no meio rural. Minha formação como historiadora, desde o início, me fez buscar outros lados de uma mesma história, faces por vezes esquecidas, omitidas por uma história pretensamente "verdadeira" e generalizante. Nesta perspectiva, valorizo a multiplicidade de sujeitos e acontecimentos da história e assim se constrói e se afirma meu interesse pelo ensino no meio rural.

Interesso-me, portanto, em conhecer melhor os processos de construção de identidades de professores e professoras rurais do Rio Grande do Sul que tiveram parte de sua formação pedagógica nas escolas normais rurais que se desenvolveram no Estado nas décadas de 1950 e 1960. Entendo que tais escolas, públicas e privadas, constituíram-se em espaços privilegiados para uma análise mais profunda da formação docente rural. Nesse sentido, começo a construir o "corpus empírico da pesquisa", para tanto busco os discursos de formação dos professores e, principalmente, vou ao encontro das memórias dessas sujeitos que estudaram nas normais rurais, foram formados por elas com o objetivo de ampliar o número de professores públicos no Estado do Rio Grande do Sul. Ao escolher este tipo de investigação, agradam-me as palavras de Chartier e Arlette Farge:

Por suas eleições, suas seleções, suas exclusões, o historiador atribui um sentido novo às palavras que tira do silêncio dos arquivos: 'Recolher as palavras antigas traduz a preocupação de introduzir as existências particulares no discurso histórico e desenhar com estas palavras cenas que são tantos acontecimentos. (CHARTIER, 2001, p. 117)

Bourdieu e Bachelard afirmam que o conhecimento é construído por aproximações sucessivas e "*o conhecer deve evoluir com o conhecido*" (Bourdieu, 1999, p. 19). Tomo essa referência para dizer que a pesquisa em questão é fruto da minha trajetória como pesquisadora em história da educação. As temáticas rurais não são propriamente novas para mim, ao contrário, vejo que hoje sou capaz de buscar outras formas de compreensão deste universo que me atrai há algum tempo. Da mesma forma, entendo que histórias de vida de

professores, suas memórias, podem constituir-se em objetos de estudo fascinantes e reveladores de fragmentos do passado educacional. Assim, escolho trabalhar com memórias dos professores que tiveram sua formação pedagógica em escolas normais rurais e investigar a construção de suas identidades, a partir da análise das redes de poder e dos princípios educacionais e disciplinadores difundidos nas escolas em que estudavam, fossem elas vinculadas ao Estado ou a ordens religiosas. Não pretendo chegar ao conhecimento absoluto sobre o assunto, até porque esse conhecimento parece-me impensável, conforme as novas teorias epistemológicas. Desejo, isto sim, saber mais, buscar um contato maior e mais fecundo, formular novas hipóteses que me permitam perceber outras faces, até então não pensadas, que me possibilitem ir além da "*sedução da explicação primeira*" (Stephanou, 1997, p. 11), mas isso é distinto de procurar a "essência" e "as respostas exatas" na investigação. Há muito tempo já não penso assim. Conforme Bachelard, (1994), é preciso procurar no mundo real aquilo que se sobreponha ao conhecimento anterior, ou seja, *é preciso tomar consciência do fato de que a experiência nova diz não à experiência antiga; se isso não acontecer, não se trata, evidentemente, de uma experiência nova.* (Bachelard, 1994, p. 165). São necessárias reelaborações constantes às primeiras análises, estabelecendo "*rupturas*" entre o conhecimento que nos oferece a empiria e o conhecimento científico. Elege-se um caminho, mas outros podem ser buscados durante a trajetória da pesquisa. Nada está definido, nada está premeditado, não se sabe exatamente aonde as investigações conduzem. O conhecimento, para Bachelard "*nunca é definitivo para um espírito que sabe dialetizar os seus princípios, constituir em si novas espécies de experiências, enriquecer o seu corpo de explicação sem dar nenhum privilégio àquilo que seria um corpo de explicação natural preparado para explicar tudo.*" (1974, p. 165).

Neste momento da pesquisa, as possibilidades investigativas se apresentam em um sentido lato sensu. Aproximo-me do fenômeno que quero conhecer e para isso se fazem necessárias algumas escolhas e definições, ao menos provisórias. Busco um encontro mais fecundo com a metodologia que quero me valer – história oral – e também com os aspectos teóricos que me possibilitam percepções mais apuradas diante da complexidade do tema a ser problematizado. Assim, esta reflexão pretende analisar as relações que podem se estabelecer entre os estudos de memória e história oral e o pensamento de diferentes teóricos estudados, especialmente as leituras de Bourdieu, Bachelard, Foucault e Chartier que nos oferecem novas visões sobre os paradigmas da ciência

e dos trabalhos historiográficos, em contraposição à teoria cartesiana que ainda mantém uma tradição e, pode-se dizer, um certo poder na epistemologia científica.

Referenciais teóricos na construção da problemática da pesquisa

Desde o final do século XVII, a tradição cartesiana afirma-se e passa a determinar e orientar as concepções acerca do sujeito, da epistemologia e da própria ciência, entretanto cada vez mais o pensamento científico afasta-se desses antigos princípios iluministas..

Vive-se uma época marcada pela pluralidade, diversidade e relatividade, em que as certezas tidas como absolutas parecem não encontrar mais espaço de sustentabilidade científica. Conforme Chartier:

[...] o tempo das dúvidas e dos questionamentos é também um tempo de dispersão: todas as tradições historiográficas perderam sua unidade, todas se fragmentaram entre perspectivas diversas, às vezes contraditórias, que multiplicaram os objetos de investigação, os métodos, as histórias. (2001, p. 116)

Penso que as pesquisas relacionadas às memórias de sujeitos devam afastar-se de preceitos cartesianos e, para justificar tal posição, buscarei fundamentação no pensamento dos autores que anteriormente destaquei. Meu propósito, portanto, é estabelecer relações entre os estudos e possibilidades de investigação das memórias amparados nas idéias defendidas por Foucault, Bachelard, Bourdieu, Chartier, entre outros.

Assim, ao refletir sobre um trabalho científico, logo algumas questões se apresentam: interessa buscar uma "prova" para a explicação de um fenômeno? A ciência procura comprovar ou construir conhecimentos? Bourdieu (1999, p. 15) coloca que a tradição cartesiana se limita à lógica da prova, não entra na questão da invenção. Ao citar Bachelard, Bourdieu (1999, p. 73) sustenta que o fato científico é conquistado e construído, o empirismo reduz o ato científico à constatação e o saber imediato é algo que simplesmente não existe. Bourdieu explica que a pesquisa não deve se reduzir a uma simples leitura do real, isto restringe as possibilidades de avanço científico e simplifica a investigação. A pesquisa pressupõe, isto sim, rupturas com o passado para conquistar, construir o fato social. É o ato de invenção

que conduz à solução de um problema, devendo quebrar as relações mais aparentes, por serem as mais familiares, para fazer surgir um novo sistema de relações entre os elementos. Da mesma forma, Bachelard (1974) afasta-se de Descartes ao recusar à ciência as certezas do saber definitivo e lembra que ela só poderá avançar se colocar sempre em questão os princípios de sua própria construção. Bourdieu (1999, p. 65), diz que o positivismo considera a hipótese unicamente como o produto de uma geração espontânea em meio estéril e que espera ingenuamente que o conhecimento dos fatos leve, automaticamente, à formulação de hipóteses. Para Bachelard, a verdade científica nada mais é que uma invenção, é no pensamento mais simples que aparece a preparação teórica indispensável.

Bachelard, em suas obras "A Filosofia do Não" e "O Novo Espírito Científico", aborda questões sobre a produção científica que se aproximam do que anteriormente foi colocado por Bourdieu. Assim, diz Bachelard que não há universalidade nos conceitos científicos, todo o pensamento científico deve mudar diante de uma experiência nova. O discurso sobre o método científico é um discurso circunstancial, momentâneo, não descreve uma constituição definitiva do espírito científico. Vê-se o quanto a base cartesiana se mostra estreita para explicar a complexidade dos fenômenos científicos, ela apresenta um método redutivo, simplista, que não complica, não problematiza a experiência e é esta a função da pesquisa, complexificar aquilo que, na superficialidade, apresenta-se de modo simples e transparente. As incertezas a que se chega constituem-se em obstáculos à análise cartesiana. Para Bachelard, os fenômenos são conhecidos por aproximações sucessivas da experiência e essas aproximações mais acentuadas revelam riquezas desconhecidas, que passam despercebidas pela informação primeira, pelo conhecimento que se diz imediato. Para ele, não há fenômenos simples, o que existe é uma *trama de relações*, (1974, p. 322) não há idéia simples porque, para ser compreendida, deve estar inserida num sistema complexo de pensamentos e de experiências. É meditando o objetivo que o sujeito tem a maior oportunidade de se aprofundar. O espírito científico é essencialmente uma retificação constante do saber que acaba por promover um alargamento dos quadros do conhecimento. Foucault também usa a expressão "*trama de relações*", citado por Margareth Rago (1995), ao dizer que o trabalho do historiador é justamente "*construir a trama correspondente ao acontecimento*", portanto um evento histórico adquire historicidade conforme a construção da trama, o historiador elege os aspectos que considera relevantes na construção da sua trama de relações sobre o

problema que está sendo focado. Isso rompe com as idéias de um passado que está organizado, contínuo, como que "aguardando" que seja desvelado, descoberto em sua totalidade.

Antes pensava-se que a identificação a uma teoria do conhecimento permitisse o desvelamento de um fenômeno em sua plenitude. Entretanto, Bachelard coloca que o objeto a ser estudado, seja qual for, constitui-se em um complexo de relações, portanto, é preciso apreendê-lo por métodos múltiplos e teorias múltiplas também. Enfim, considerando que o conhecimento é construído por aproximações sucessivas, não me parece que um autor ou uma teoria dê conta de analisar a complexidade de um fenômeno científico, de uma problemática construída. Isso também justifica o uso de diferentes pensadores, no sentido de um *"pluralismo filosófico"* (Stephanou, 1997) para complexificar a análise do fenômeno que está sendo investigado. Stephanou complementa destacando que à medida que se avança no pensamento científico, aumenta o papel das teorias no sentido de descobrir os aspectos até então desconhecidos do real. As teorias não permitem capturar a totalidade de um fenômeno, mas *"capturá-lo sob certo ângulo, num momento histórico determinado"* (p. 10) da mesma forma que a base teórica instaura na pesquisa uma *"clareza operatória e não uma clareza em si"* (p. 12).

Assim, para Bachelard, a observação científica é uma observação polêmica, uma vez que ela implica na tomada de posições, transcende o imediato e reconstrói o real. Stephanou coloca que é preciso resistir a um positivismo de primeiro exame, ou *"a sedução das imagens primeiras"* (p. 11) pois isto pode conduzir a um simples espírito de ordem e classificação na busca pela mera confirmação ou verificação e isto se afasta da possibilidade da "invenção" comentada anteriormente. Segundo Bachelard: *"O pensamento científico contemporâneo lê o complexo no real, esforça-se por encontrar o pluralismo sob a identidade para imaginar ocasiões de romper com a identidade por detrás da experiência imediata."* (1974, p. 318- 319)

Neste sentido, cabe uma reflexão sobre o papel do erro na construção da pesquisa. Em uma perspectiva cartesiana, errar assume um caráter negativo, de falha, que deve ser evitado a qualquer custo. Bachelard vê o erro como parte da construção do trabalho. No Novo Espírito Científico, o autor coloca que a dúvida constitui-se em um traço essencial da pesquisa, o questionamento instiga o aprimoramento do saber.

De acordo com Bourdieu e Bachelard, a teoria domina e perpassa por todo o trabalho experimental, desde a sua concepção,

portanto, não se apresenta enquanto um momento em separado da pesquisa. Sem teoria, não é possível analisar os dados empíricos. As escolhas do historiador e toda a base empírica construída estão permeados pelas posições teóricas assumidas.

Para Bachelard (1974), seja qual for o ponto de partida da atividade científica, essa atividade não poderá evoluir, a não ser que abandone o terreno da base: se experimenta, precisa raciocinar; se raciocina, precisa experimentar. O pensamento científico é indutivo, lê o complexo no simples, diferente do pensamento cartesiano que parte do simples para o mais complexo; do próximo para o mais distante. Fazendo referência a Nietzsche, Bachelard diz que toda e qualquer verdade nova nasce apesar da evidência, apesar da experiência imediata. Neste sentido, Bourdieu (1999) coloca que o real nunca toma a iniciativa de instigar uma investigação, só oferece respostas quando é questionado, portanto, o vetor epistemológico vai do relacional ao real e não o contrário, permutam na pesquisa e ambos são necessários a fim de constituir a prova científica.

A escolha pelas memórias: aproximações teórico- metodológicas

O trabalho com as memórias de sujeitos diretamente envolvidos com a história da educação tem mostrado uma fecundidade que permite um maior conhecimento do passado educacional. A memória situa-se enquanto uma categoria da Nova História Cultural², devido às suas relações e complexidade. Em princípio, é importante perceber a memória muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. Os atos de lembrar e esquecer são construídos socialmente, portanto, rejeita-se a idéia da memória puramente individual, uma vez que não se pode desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que é "convidado" a pensar sobre o que viveu (Santos, Myriam, 1993). Assim,

² A Nova História Cultural propõe outras compreensões para o entendimento da História. Entende a cultura como um conjunto de significados, de atribuições simbólicas ao mundo, de representações. Aproxima-se da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Literatura, entre outras ciências, percebendo nessas vinculações possíveis *"domínios de investigação"* (Chartier, 1990, p. 15), ainda não pensados pelos historiadores. Segundo Chartier, a Nova História Cultural busca novos territórios sempre com fidelidade aos postulados da História Social, atribuindo uma nova legitimidade científica às pesquisas dessa natureza. (p. 15)

o ato social de lembrar resgata a importância da experiência individual, popularizando os estudos da vida cotidiana, mas não é em si um ato soberano, há fatores externos que determinam a construção do discurso. Segundo Foucault (2001, p. 8), as sociedades controlam, selecionam, organizam e redistribuem os discursos que produzem determinadas maneiras de pensar, de agir, de fazer.

Memória e história oral confundem-se nas pesquisas. A memória constitui-se em fonte histórica e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. Fentress (1992) considera a história oral como a "*matéria prima da memória*" (p. 14), que permite outras perspectivas de conhecimento do passado. Errante (2000) analisa a importância da história oral na busca pela compreensão mais fecunda da história da educação, enfatiza que as memórias acrescentam novas visões e entendimentos que vão muito além da história oficial, amparada em relatórios e documentação escrita. (p. 146- 147).

Ao conhecer algumas idéias que marcam o pensamento de Foucault, percebi relações com os estudos sobre a memória enquanto fonte histórica. Assim, Foucault não se interessa por aquilo que é evidente, contínuo e linear na história. Busca, sim, "outros lados", aquilo que se situa às margens, os avessos da história. Nesta perspectiva alternativa, procura conhecer as descontinuidades e rupturas históricas, no sentido da relatividade e não o encontro da revelação de uma verdade que se diga absoluta e incontestável. Chartier (2001) também se refere a uma "*forma inédita de história*" identificada com os "*desvios e discordâncias existentes*" (p. 119). A memória, marcada essencialmente pela subjetividade e complexidade, ainda guarda essa certa marginalidade enquanto fonte documental, pois não admite certezas absolutas. Investigar as memórias é como entrar em um "terreno movediço", em que nada parece estável, tudo se mexe e se transforma continuamente. Nossas memórias não traduzem certezas, nem são lineares, pois o tempo passado se confunde e se mistura com os acontecimentos do presente. A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Ao analisar a descontinuidade, Foucault coloca:

E assim, o grande problema que se vai colocar – que se coloca [...] não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um

horizonte único [...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. Vê-se então o espraiamento de todo um campo de questões [...] (1995, p. 6)

Em contrapartida, a memória guarda o mérito de trazer à tona fragmentos do passado, que podem estar ocultos, esquecidos e por vezes inatingíveis em outras fontes documentais, além de resgatar a importância dos sujeitos na construção da história. A oralidade traz em si essa possibilidade singular, simbólica (Prins, 1992) e subjetiva de retratar, através da fala, aspectos que talvez não sejam perceptíveis em outras fontes documentais

De acordo com o pensamento cartesiano, a memória traduzida na oralidade não se constitui como fonte histórica, uma vez que estas estariam atreladas à documentação escrita. Além disso, existe uma diferença essencial na concepção de quem são os sujeitos "*fazedores de história*" (Castrogiovanni e Fischer, 1989), para o iluminismo são os "grandes homens" vinculados essencialmente à história política. A marginalidade que atinge a história oral tem conotações históricas e políticas. Não se pode esquecer, segundo Prins, o quanto estamos imersos em uma cultura escrita que, com sua ampla difusão acabou por estabelecer como verdadeiro e confiável apenas aquilo que se vincula ao mundo das letras. Basta lembrar como são percebidas as sociedades que ainda hoje se situam à margem da história oficial, por permanecerem uma cultura fundamentada na oralidade. Existem questões próprias aos sistemas culturais em que fomos educados que dificultam a percepção do simbologismo presente na história oral. Prins defende a história oral como uma possibilidade de reconstruir as vidas de pessoas comuns e buscar uma compreensão mais fecunda da própria história oficial, também enfatiza que a fonte oral não tem um caráter suplementar aos documentos escritos e, da mesma forma, seus historiadores não desenvolvem uma "*arte menor*" (p. 194)

O interesse de Foucault reside em buscar aquilo que é descontínuo na história. Percebo relações com a memória humana, pois esta é marcada, da mesma forma, pela linha da descontinuidade. Segundo Kenski (1996), a lógica da lembrança é a da emoção, e não a da continuidade, da mesma forma que o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o passado. Sobre essa questão da formação/ transformação da identidade, Fentress (1992) analisa o estranhamento daquele que narra (p. 19), a partir da idéia que não há um sujeito único e

coerente que se sustente por toda a vida. Stuar Hall (1997) analisa a diversidade, pluralidade de identidades com as quais somos confrontados em diferentes momentos vividos. Sem dúvida, o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o que está sendo narrado e, portanto, ainda assumirá outras tantas identidades ao longo de sua vida. Assim, não existe uma fala que seja linear, ainda que a desejemos enquanto ouvintes, buscando, ingenuamente, uma maior compreensão "lógica" do problema. Para Lovisolo (1989, p. 16) as questões da memória têm a ver com nossos pertencimentos, com nossas identidades. Ao longo do tempo, mudamos nossa forma de pensar e perceber o que nos cerca, portanto, o que acreditamos ter vivido pode ser o que *pensamos ter vivido*, da mesma forma, o que percebemos e vivemos, na verdade pode ser o que *pensamos ter percebido e pensamos ter vivido*".

Fentress (1992) nos fala da "*natureza particular da memória*" (p. 15), definindo-a como mutante, labiríntica e plural. No entanto, isso não significa que ela seja intangível, pelo contrário, ela abre possibilidades de conhecimento e de informações, desde que a tomemos em sua complexidade. Não sendo um dado absoluto, a memória permite a aproximação com verdades relativizadas do fenômeno que se deseja conhecer.

Foucault destaca que a História mudou sua posição acerca do documento. Assim, cabe ao pesquisador não interpretá-lo, não determinar se diz uma suposta verdade, mas trabalhá-lo no interior e elaborá-lo. A fala do entrevistado, portanto, não é algo que já se apresenta como pronto, precisa isto sim de um trabalho de construção e análise dos dados. Segundo Foucault o documento não é mais, "*essa matéria inerte através da qual se tenta reconstituir o que os homens do passado fizeram ou disseram*" (1995, p. 7). Então é a história que "*transforma os documentos em monumentos*". Foucault rejeita a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza cartesiana de encontrar na fala das pessoas o passado tal e qual aconteceu. Eventos históricos não existem como dados naturais, obedientes às leis históricas e esperando para serem revelados, descobertos pelos historiadores. Um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador concatená-lo e esta operação só poderá ser feita através de conceitos também eles históricos. Segundo Foucault, os indivíduos se produzem e são produzidos em uma determinada cultura, através de práticas e discursos, enquanto subjetividades.

É o entrevistado quem decide, seleciona o que será narrado, por mais que o instiguemos com questionamentos. Aqui aparece claramente a necessidade de uma compreensão mais fecunda sobre os

sentidos da memória. De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se aquilo que nós lembramos. Sim, a memória é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um "ice-berg", em que "se escondem" esquecimentos e silenciamentos. Há um processo de interação entre os atos de lembrar e de esquecer. Seguindo o pensamento de Errante (2000), a forma mais comum da memória são as lembranças que são "*densas em detalhes*" (p. 147), mas isso não implica na negação das outras formas de memória que se traduzem nos silêncios, esquecimentos, rupturas na fala, gestos, olhares,... Sempre é bom destacar o perigo de cair nas "armadilhas" da entrevista em que, mesmo conhecendo um pouco do funcionamento da memória, o entrevistador caia na ingenuidade de buscar a veracidade daquilo que está sendo dito, ou, de outra forma, preocupe-se em questionar seu entrevistado para que fale aquilo que ele (entrevistador) deseja ouvir. Bosí esclarece que o interesse deve recair sobre aquilo que o entrevistado escolheu falar, é a partir daí que devem ocorrer as análises do historiador.

Com relação à história oral, Bourdieu (1999) nos diz que não existem perguntas neutras (p. 55), questionários fechados não garantem unanimidade nas respostas, as perguntas assumem sentidos distintos para sujeitos culturalmente diferentes. Bourdieu também coloca que a metodologia aplicada por si só não gera nada (p. 64), uma metodologia que deixa de levar em consideração o problema da invenção das hipóteses a serem comprovadas não pode dar idéias novas e fecundas aos que não os têm.

Reflexões finais: insatisfações, "bricolagens" e novos sentidos

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que,

na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro. (LARROSA, 1996, p. 161)

Procurei neste texto traduzir em palavras aquilo que hoje se apresenta relevante teoricamente para mim. Vejo que a cada idéia suscitada, em cada pensamento dos autores, estão imbricadas tantas relações, as quais ainda não consigo perceber em suas múltiplas possibilidades. De qualquer forma, a intenção era refletir um pouco sobre os usos da memória e da história oral em pesquisas científicas e estabelecer relações com as posições de teóricos, como Bourdieu, Bachelard, Foucault e Chartier. Parece-me que essas aproximações procedem e se justificam em sua coerência epistemológica.

Enquanto escrevia, procurava lembrar de algo que se identificasse com aquilo que sentia e vivia. Retornei a uma idéia de Jorge Larrosa que há algum tempo me acompanha e me instiga pelos seus significados. Fala metaforicamente em transformação, ousadia, insatisfação e na impossibilidade de atingir a plenitude. São pensamentos que, neste momento, calam fundo e sugerem muito.

Trabalhar com memórias é trabalhar com aquilo que se situa à margem, ao avesso. Pressupõe a construção de histórias que fogem de uma uniformidade ou homogeneidade. A questão da marginalidade assume outros significados para Certeau. Do ponto de vista semântico, a palavra nos induz a pensar naquilo que está de fora e que, portanto, ocupa um espaço menor que o todo. Certeau (1996) relativiza essa compreensão, ao explicar o conceito de "*marginalidade de massa*" (p. 44) e isso afasta a possibilidade de pensar que o marginal se refere a pequenos grupos, ao contrário, identifica-se mais com a idéia da marginalidade enquanto uma "*maioria silenciosa*".

Neste sentido, Certeau também fala em "*bricolagens e metamorfoses*" (p. 40) e essa comparação me auxilia na compreensão da construção de histórias que não buscam a linearidade ou a continuidade, mas que tem um objetivo, de "inventar" e reconstruir uma realidade que nunca será transparente, e sim nebulosa, com suas nuances e obscuridades, mas que também permite instantes de clareza e sugestão de novas visões, de novas possibilidades.

Ao concluir este texto, percebo a mudança e a relatividade que se mostram em mim, entretanto permanece essa insatisfação, essa quase decepção com o que foi sintetizado em palavras, ao mesmo tempo, fica um desejo de buscar e compreender mais, uma "ânsia quase cartesiana" de alcançar o entendimento pleno que, sabemos, é inatingível.

Referências

- BACHELARD, Gaston. A Filosofia do Não/ O Novo Espírito Científico. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, n. XXXVIII.
- BENATTI, Antonio Paulo. História, ciência, escritura e política (não tenho referência!!)
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean – Claude; PASSERON, Jean – Claude. A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTROGIOVANNI, Antonio e FISCHER, Beatriz. E se não houvesse Estudos Sociais nas séries iniciais? Educação e Realidade.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras do Milênio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.
- FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. Memória social: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.
- FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós- modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga- Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 161.
- LUFT, Lya. Secreta Mirada (completar...)

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

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

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. Tempo Social; Revista de Sociologia. USP, São Paulo, 7 (1-2): 67 – 82, outubro de 1995.

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

STEPHANOU, Maria. Bachelard por mim mesma. Anotações à margem para uso no seminário PPGEdU, 1997

JOÃO SIMÕES LOPES NETO – CIVISMO E PROJETO PEDAGÓGICO PRIMEIRA REPÚBLICA

Eduardo Arriada

Elomar Tambara

Resumo

Esta investigação tem como objetivo caracterizar o trabalho de João Simões Lopes Neto, no sentido de popularizar práticas e procedimentos de ensino-aprendizagem, bem como de difundir visões de mundo vinculadas ao civismo e ao regionalismo, como educação popular no início do século XX no Rio Grande do Sul mesma forma que faziam Olavo Bilac e Coelho Neto em nível nacional.

Uma questão clássica e sob certo prisma, ainda não solucionada é a conceituação de "Educação Popular". Inúmeras análises teóricas e práticas pedagógicas tentaram equacionar esta indagação, mas, a rigor, apenas contribuíram para aumentar a gama de possibilidades de compreensão deste fenômeno.

Esta investigação tem como objetivo caracterizar o trabalho de João Simões Lopes Neto, no sentido de popularizar práticas e procedimentos de ensino-aprendizagem, bem como de difundir visões de mundo vinculadas ao civismo e ao regionalismo, como educação popular.

No final do século XIX, o pessimismo em relação à população brasileira estava em voga na intelectualidade brasileira. Diversos autores como Nina Rodrigues, Silvio Romero, mas principalmente Oliveira Viana criticavam o nosso atraso, nossa inferioridade étnica, salientando a superioridade da raça branca, que construiu a Europa. Porém, no início do século XX, já consolidada a República, começam a surgir correntes nacionalistas, que fazem a apologia das "riquezas que dormem em nosso solo", presente em obras como "Por que me ufano de meu país (1902) de Afonso Celso; Minha Terra e Minha Gente (1915) de Afrânio Peixoto; Educação Cívica (1906) de Mario Bulcão; Através do Brasil (1910) de Olavo Bilac e

Manuel Bonfim; A Pátria Brasileira (1909) de Olavo Bilac e Coelho Neto; Pátria! Livro de mocidade (1900) de Alfredo Varela.

O nacionalismo entra definitivamente no cotidiano do país. Em discurso feito em 1915, Olavo Bilac prega a obrigatoriedade do serviço militar encarado não apenas como uma necessidade militar, mas como uma escola de civismo capaz de resolver os problemas nacionais. Isso vai culminar com a criação da Liga de Defesa Nacional em 1916.

Um amplo programa ditava o papel da Liga: "a moralização da política", "voto secreto e obrigatório", "combate ao analfabetismo", "a educação cívica", "melhoria da saúde". (BILAC, 1917)

O início do século XX foi marcado no Brasil por intensa campanha de divulgação dos valores decorrentes da universalização do acesso ao sistema escolar. De certa forma a República procurava plasmar uma identificação com a educação. Este processo, na verdade, estava associado a alguns valores específicos, dentre os quais se destacavam o civismo e o moralismo patriótico.

Assim vamos encontrar nestes primeiros decênios um efetivo trabalho desenvolvido por uma plêiade de intelectuais que peregrinaram pelo país na defesa da constituição de um processo de conformação ideológica consentânea com as premissas republicanas em consolidação.

Exemplos destes paladinos foram Olavo Bilac, Coelho Neto, Medeiros de Albuquerque. Este último considerava-se o introdutor da popularização do uso das conferências no Rio de Janeiro. Popularização, aliás, questionada por João do Rio:

Essas conferências cívicas que ocorreram nos anos 10 no Brasil todo eram dadas por literatos e intelectuais, normalmente dirigidas a um público desinteressado e elitista. A maior parte dessas conferências eram ufanistas, elogiando as grandezas da pátria sem nenhum senso crítico.

A cidade só tem uma preocupação, ouvir e fazer conferências! [...] O delírio, a nevrose, a ânsia da cidade, conferências! Sempre conferências! Só conferências! Nós estamos no país das Conferências. (João do Rio, 1978, p. 131)

Em verdade, a questão da "educação cívica" era uma ação "missionária" que grassava em todo o continente. Um exemplo disso foi o texto "Instrucción cívica Argentina" escrito por Juan G. Beltran um texto didático para uso nos colégios e na Escola Normal na década de 1910.

No Rio Grande do Sul destacou-se, nesta perspectiva, o trabalho de João Simões Lopes Neto. Apesar de sua obra não ter recebido uma exegese mais profunda, sob esta ótica, é inquestionável que este intelectual teve uma inserção muito intensa na área da educação, e mais do que isto, teve uma efetiva intencionalidade em formatar muitos de seus textos no sentido de moldar um comportamento mais comprometido com os valores cívico-patrióticos em vigor à época.

Entretanto é questionável a assertiva de que Simões Lopes Neto seja um escritor eminentemente regionalista.

João Simões Lopes Neto foi, sem dúvida alguma, um escritor provinciano. Tendo vivido quase toda a sua existência em Pelotas sem nenhum contato com a vida literária do resto do país e nem sequer do Estado (apesar de fazer parte da Academia Riograndense de Letras) sua atividade literária se caracteriza, em boa parte, por uma ausência de qualquer atividade mais ampla. (FILIPOUSKI et alli, 1973, p. 22)

É nossa tese de que ao contrário Simões Lopes Neto esteve efetivamente engajado num projeto de cunho continental que primava pela divulgação e consolidação de um ideal cívico-patriótico que plasmou a consolidação do republicanismo nesta região. Este processo de "apostolização" do civismo pode ser dimensionado em diversas iniciativas de João Simões Lopes Neto. A) O projeto terra gaúcha (livro didático); B) As conferências cívicas; C) A semana centenária; D) os Cartões postais

Quando o jornalista Carlos Reverbel "descobriu" adormecido *Os Casos do Romualdo* no rodapé do jornal Correio Mercantil de Pelotas publicando-os em livro, em 1952, pela editora Globo, Mozart Victor Russomano, acertadamente, afirmou que João Simões Lopes Neto, "literariamente, era um manancial apenas parcialmente conhecido".¹

Desde então, diversos textos e originais do autor têm sido exumados. Particularmente em relação a textos didáticos ou paradidáticos alguns trabalhos têm redimensionado a percepção de muitos investigadores em relação à obra simoniana e sua vinculação com a área da educação.

¹ RUSSOMANO, M. V. Como se fosse um prefácio. In: Novos Textos Simonianos. Pelotas: Confraria Cultural e Científica Prometheu/Livraria Lobo da Costa, 1991, p. 08.

Em 1955 apareceu *Terra Gaúcha* com apresentação de Manoelito D'Ornellas e introdução e notas de Walter Spalding. Embora, trata-se de um texto didático (uma história elementar do Rio Grande do Sul). Não devemos confundir essa obra publicada pela Editora Sulina, com o outro projeto acalentado por João Simões Lopes Neto e por ele divulgado diversas vezes em suas conferências:

Sonho fazer um livro simples, saudável, cantante de alegria e carinho, que os homens, rindo da sua singeleza o estimassem; que fosse amado pelas crianças, que nele, com a sua ingênua avidez, fossem bebendo as gotas que se transformassem mais tarde em torrente alterosa de civismo[...] que pudesse condensar o coração meigo, valente e virtuoso da mãe brasileira; a serenidade dos nossos heróis, a independência e a firmeza dos nossos maiores, a probidade dos nossos estadistas[...] que ressalta-se a terra, o povo, a pátria[...] Sonho fazer um livro assim que concretizasse a tradição, a história, ensinamentos cívicos e as aspirações pátrias.²

Neste projeto, o escritor buscou fazer um livro simples, de linguagem clara, agradável aos pequenos leitores, um livro para o ensino primário bem escrito, patriótico e que valorizasse a realidade sul-rio-grandense. A elaboração desse texto didático representou, sob certo sentido, o projeto mais dentro da ortodoxia efetuado por Simões Lopes Neto nesta área. Constitui-se num texto que claramente adotava uma prática estilo-literária muito em voga à época e que se inspirava na obra de Edmundo D'amicis "*Cuore*".³ Apesar de extremamente popular, também no Brasil, é preciso levar em consideração que provavelmente Simões Lopes Neto tomou contato mais intenso com esta obra por ocasião da publicação de sua publicação pela Livraria Universal de Pelotas em 1907.⁴

² LOPES NETO, João Simões. *Educação Cívica (Terra Gaúcha)*. *Annaes da Biblioteca Pública Pelotense – 1904*. v. 1, Pelotas: Livraria Comercial, 1905, p. 58/9.

³ Sobre a obra "*Coração*" veja BASTOS, Maria Helena Camara.

⁴ DE AMICIS, Edmundo. *Coração*. Pelotas, Livraria Universal de Echenique irmãos, 1907

Assim como Simões muitos outros autores tiveram iniciativas semelhantes, como o texto de F.Farias com a obra "*Coração Brasileiro (Palestras Morais e Cívicas)*".⁵

Sem dúvidas, a tentativa de ver sua obra adotada nas aulas públicas do Rio Grande do Sul consistia uma das grandes metas de vida de Simões Lopes, em conseqüência, a recusa do Conselho de Instrução pública que vetou sua adoção nas escolas públicas do Rio Grande do Sul transformou-se numa mágoa que Simões nunca assimilou inteiramente.

Essa obra a ser publicada teria um perfil eminentemente didático e João Simões Lopes Neto queria que a mesma fosse adotada nos colégios e destinada às primeiras leituras das crianças no ensino primário, tinha como inspiração as obras "*Educação Nacional*" de José Veríssimo e "*Porque me ufano do meu país*" de Afonso Celso.⁶

Na tentativa de editar essa obra o próprio escritor deixou um "rastro de pistas" denotando uma efetiva preocupação como um projeto de popularização da Educação. Em 1909 ao publicar a lenda "A M'boitatá" no Correio Mercantil, referiu-se como sendo do "livro Terra Gaúcha". Em 1911, no número sete da Revista da Academia de Letras do Rio Grande do Sul, ao editar o conto "A Recolhida" registrava ter sido extraída "do livro escolar Terra Gaúcha".

Em seu prefácio à obra homônima, Manoelito D'ornellas, esclarecia dúvidas: "Terra Gaúcha" constituía, para ele, assim como um complemento da obra também inédita que dedicara à juventude rio-grandense, com o título de "*Eu, no Colégio*" e que fora, na época, recusada pela Direção do Ensino Público do Estado, sob a alegação de uma desconformidade ortográfica. No trabalho de feição elementar, que foi o do pequeno manual de iniciação na história, nos hábitos, costumes e tradições gauchescas, João Simões Lopes Neto deixou muito daquela simplicidade humana que ele soube comunicar às páginas vivas dos "*Contos Gauchescos*". E é possível que o autor de "*Lendas do Sul*" houvesse pensado no imenso benefício que representaria à formação moral e espiritual das novas gerações do Rio Grande, esse pequeno livro de leitura que lhes falaria dos fatos históricos nacionais na linguagem acessível e própria da terra.

⁵ FARIA NETO, Francisco. *Coração Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, [s. d.].

⁶ Em suas conferências Simões Lopes declara explicitamente a influência destas duas obras em seu trabalho como também torna público que tem "haurido algum cabedal" de Silvio Romero, Mello Moraes, Rodrigo Octavio, Varella, Manoel Bonfim.

João Simões Lopes Neto era um espírito voltado para os temas da educação: vibrátil às manifestações do civismo e suscetível de arroubos sem ufanismos, na exaltação da Pátria. Cuidou de imprimir e distribuir folhetos e postais com legendas e símbolos e até as insígnias das armas brasileiras".⁷

No jornal "Correio Mercantil"⁸, por meio de uma circular solicitou o envio de gravuras, vistas de cidades, fotografias, estampas ou reproduções de quadros que retratassem episódios históricos, monumentos e placas para ilustrar o seu livro escolar "Terra Gaúcha". Nesse mesmo jornal em 24.11.1904, noticiava-se por palavras do escritor que esse livro era destinado "*aos pequenos leitores, com a finalidade de inculcar o conhecimento e a notícia dos homens e fatos do Brasil, até então arredados do diário convívio da juventude escolar*".

Sua preocupação em editar uma obra de perfil didático e vê-la adotada na escola primária, com o intuito de inculcar nas crianças o conhecimento e fatos do Brasil, ia ao encontro da proposta de José Veríssimo:

O ensino da história pátria, além de escacissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos.

Para o ensino primário, os poucos que há, são inspirados na velha pedagogia jesuíta das perguntas e respostas, e limitam-se a uma enfadonha e estúpida nomenclatura de governadores, de reis, de capitães-mor ou de fatos áridos de nenhum modo úteis ao ensino primário da história pátria.⁹

É preciso que o livro de leitura entre nós se reforme completamente e que tudo fale do Brasil e de nossas coisas. Os primeiros livros devem conter contos e cantos populares e pequenas histórias em que se reflitam a nossa vida e os nossos costumes. Só assim interessaram

⁷ ORNELLAS, Manoelito de. Prefácio. In: LOPES NETO, João Simões. *Terra Gaúcha*. Porto Alegre: Sulina, 1955.

⁸ Correio Mercantil. Pelotas. 04.10.1904.

⁹ VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1908, p. 130.

à criança. Entremeados com esses assuntos, viram pequenas cenas da história pátria mesmo legendárias.¹⁰

Conviria muitíssimo que o livro de leitura, como compêndio, fossem ilustrados, como seria de grande alcance, ao menos para as classes infantis, possuir a escola uma coleção de gravuras históricas, que, comentadas em classes, seriam a melhor e a mais gostosamente aprendida das lições.¹¹

Servindo-se do modelo proposto por José Veríssimo, João Simões Lopes Neto, declara que:

O ensino de nossa história pátria é mal feito e mal dado. No Brasil esse estudo não é somente descuidado, mas não existe, nunca existiu, e a consequência é a profunda ignorância em que vivemos da nossa história, soletando aliás a alheia.

Os poucos compêndios que há, são inspirados na pedagogia jesuíta- das perguntas e respostas e limitando-se a uma enfadonha nomenclatura de governadores, de reis, de capitães-mores, ou de fastos áridos, seccamente expostos.¹²

Pelo "Diário Popular" de 11 de março de 1908 fica-se sabendo da remessa da obra ao "Conselho de Instrução Pública do Estado", tendo sido a mesma recusada. Triste e desiludido o autor acaba entregando a sua sobrinha Ivete Simões Lopes Massot, então com dez anos, a cópia do exemplar rejeitado pelas autoridades do ensino:

João Simões parecia advogar, vibrante de entusiasmo, a propaganda do nosso folclore e dos costumes do Rio Grande. Era tão grande o seu amor pelo chão, que fundou em Pelotas o primeiro Centro de Tradições Gaúchas e esse livrinho gauchesco teria o poder de prender a atenção da garotada, como o teve de fascinar as suas sobrinhas, que brigavam pelo único exemplar. E eram dois aliás, mas o outro havia tomado o rumo do Ministério da Educação, onde teria o destino do primeiro: "Rejeitado".

¹⁰ Idem, ibidem, p. 133.

¹¹ Idem, ibidem, p. 136.

¹² LOPES NETO, João Simões. *Educação Cívica. Annaes da Biblioteca Pública Pelotense*. v. I, Pelotas: Livraria Comercial, 1905, p. 58/9.

Um dia meu dindo entregou-me uma tesoura, dizendo: - Minha filha, faze destas figurinhas, o que quiseres...

Recortei as belíssimas, "prendas" e gauchinhos feitos por ele, feliz da vida, porque nos meus primeiros anos sentia um prazer imenso em picar papel. Quando ele viu bem mutilada a sua obra, disse à esposa:

Graças a Deus, Velha, este livro teve o poder de dar alegria a uma criança...¹³

Simões Lopes Neto em sua empreitada no sentido de popularizar a educação tinha sempre em mente a crença na importância do texto de leitura. E particularmente a crença de que o mesmo deveria ter toda uma compleição que privilegiasse a educação cívica, os faustos nacionais, a brasilidade, as características regionais, etc. Estas eram temáticas reiteradamente presentes nas prédicas de Simões nas "conferências cívicas":

Neste levantamento geral que é preciso promover a favor da educação cívica, uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura primário. Cumpre que ele seja brasileiro pelo assumpto, pelo espírito, pelos auctores transladados, pelo sentimento nacional que o anime e faça estimar. (1906, p. 19)

Temos como hipótese que a famosa "*Coleção Brasileira*" é resultado decorrente da rejeição da obra "*Terra Gaúcha*" pelo "Conselho de Instrução Pública do Estado". Ao não ter sido aprovada, João Simões Lopes Neto resolve utilizar o material iconográfico que iria ilustrar a obra, na elaboração da "*Brasileana*". Série de cartões-postais alusivos a história pátria, a personalidades, datas e episódios, "faustos da História Nacional", como vem inscrito nos cartões.

Acabaram sendo produzidas duas séries de cartões-postais. A primeira série (25 cartões) era colorida e foram confeccionados na gráfica Chapon. Eram de altíssima qualidade. No desenho dos belíssimos postais, no dizer de sua sobrinha, João Simões mais uma vez revelou o artista que era. Na "*Coleção Brasileira*" resplandecem os seus profundos conhecimentos de arte e história. Para imprimir-los, ele e João Chapon, o proprietário da tipografia, muitos cartões inutilizaram, para fazerem de novo, até sair cada um uma obra prima.¹⁴

¹³ MASSOT, Ivete Simões Lopes. *Simões Lopes Neto na intimidade*. Porto Alegre: Bels, 1974, p. 133.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 134.

A 2ª série, também com 25 cartões, não alcança a qualidade gráfica da 1ª série, sendo os cartões monocromáticos.¹⁵ Datam de 1908, e a maior parte dos mesmos retrata a história do império, particularmente a Guerra do Paraguai.

Apesar de apostar no seu sucesso, basta saber que João Simões pretendia editar diversas séries, essa iniciativa foi de novo um grande fracasso. No ano de 1914, essas coleções ainda eram anunciadas nos catálogos da Livraria Americana, sinal de evidente encalhe comercial. Consta a seguinte nota nesse catálogo:

Coleção Brasileira. Cartões postais, finamente ilustrados – organizados por J. Simões Lopes Neto. Os motivos da "Coleção Brasileira" é todo ele nacional, e, portanto, patriótico; as ilustrações dão cópia fiel dos emblemas da soberania nacional, de todos os monumentos públicos, estaduais, etc., e reprodução de quadros célebres de combates e atos solenes, retratos de todos os governantes e de brasileiros notáveis, desde a época colonial até os nossos dias, túmulos, grandes invenções, obras de arte, objetos, lugares, documentos, cenas históricas, tudo explicado em notícia concisa e clara. Nenhuma coleção neste gênero existe no país, nos próprios livros de instrução pública não se encontram as preciosas ilustrações da Coleção Brasileira, algumas das quais são absolutamente inéditas e todas documentadas.

Quem manusear esta coleção verá e aprenderá coisas que desconhecia, e outras de que formava idéia errônea e terá uma verdadeira lição de educação cívica. É o melhor prêmio, o melhor presente, o brinde mais significativo que se pode oferecer. Um colecionador de bom gosto só permutará com os seus correspondentes oferecendo-lhes destes cartões, destinados a terem lugar de honra nos álbuns. Uma série ou 25 cartões, 4\$000.¹⁶

Sob o prisma comercial e mesmo de abrangência da dispersão da distribuição o sucesso do empreendimento foi mínimo. Isto pode ser verificado pelo anúncio de venda da coleção muitos anos depois e pela

¹⁵ Nenhum dos autores consultados, ou seja, Reverbel, Meyer, Pires Moreira, Victor Russomano, Chiappini, Massot, Ornellas, Hohlfeldt, Sica Diniz, Luís Borges entre outros, indica a casa editorial da 2ª série; temos fortes indícios que nos fazem pensar que se trata da Livraria Universal-Echenique.

¹⁶ Almanak Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul, de Alfredo Ferreira Rodrigues. Rio Grande: Carlos Pinto & Cia., 1914.

inexistência da utilização dos cartões como "tarjeta postal" como originalmente se pretendia. Hoje em dia, conta-se nos dedos as pessoas ou instituições que possuem as duas séries destes cartões postais.

Uma terceira estratégia de divulgação de suas concepções educacionais foram as **conferências cívicas**. Por um longo período, Simões Lopes peregrinou em várias cidades da região sul do Rio Grande do Sul em seu apostolado cívico. Constituiu-se neste período um verdadeiro paladino da causa do civismo no estado. Em verdade, todas estas iniciativas tinham um explícito carácter de popularizar a educação no Estado.

As conferências tinham uma formatação nitidamente voltada para exaltar as características do estado e em particular, plasmar a necessidade de formatar as mentalidades no sentido de solidificar a assunção da superioridade nativa em relação aos padrões de comportamentos estrangeiros.

Finalmente, uma outra atividade desenvolvida por Simões Lopes Neto e que, sob certo prisma, singulariza sua atuação nesta apostolização cívica, é a **Semana Centenária**.

Ele se aproveita da oportunidade do centenário do município de Pelotas para propugnar uma série de atividades comemorativas desenvolvidas diretamente pelos estudantes.

No jornal "A Opinião Pública" de 01 de julho de 1913, João Simões Lopes Neto conclamava os estudantes de Pelotas a criarem a "Semana Centenária" ou simplesmente a "Centenária", com o propósito de que todos os anos, nos dias 07 a 14 de julho, fosse comemorado a criação da Freguesia de São Francisco de Paula (Pelotas).

Estudantes! A vós todos – senhoritas e rapazes, meninas e meninas – todos os que estudam, não importa si apenas o abc, si a seleta e os verbos, si os bojudos compêndios inflados de gravidade, venho propor uma conspiração...

Vamos ao assunto.

Lembram-se de que o ano passado comemoramos o Centenário de Pelotas, de 7 a 14 de julho? Lembram-se?

E si fizessem, voces, estudantes, agora uma parada geral, comemorativa?

Que dizem?

Vai nisto a fundação de uma tradição a deixar aos que vierem depois. Seria, vamos chama-la assim Semana Centenária, e até por abreviar, simplesmente a centenária.

Um aspecto diferencial destas manifestações foi o carácter descontraído e de certa forma popular das mesmas, de modo especial, as passeatas estudantis.

Ao mesmo tempo em que o autor da idéia propunha que se realizasse um amplo movimento estudantil, que contasse com a participação de alunos de ambos os sexos e de todas as idades (acadêmicos, de ensino secundário e de ensino primário), marcado pela irreverência e alegria, semelhante aos que ocorriam em outros países europeus e importantes cidades brasileiras, não passa despercebida a idéia de que se voltasse ao passado, buscando lições ao presente, cuja decadência, de uma forma ou de outra, já se fazia sentir. (AMARAL, 2003, p. 213)

Em suma, o trabalho literário de João Simões Lopes Neto, sua atuação como jornalista e sua atividade como professor revela uma preocupação claramente direcionada à divulgação de ideais nacionalistas e patrióticos consentâneos com os procedimentos de outros divulgadores em nível nacional como Olavo Bilac e Coelho Neto.

Referências

- Almanak Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul, de Alfredo Ferreira Rodrigues. Rio Grande: Carlos Pinto & Cia., 1914.
- AMARAL, Giana Lange do. Semana Centenária – A festa anual da mocidade escolar In *Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Porto Alegre, Seiva/ASPHE, 2003
- BILAC, Olavo. *A defesa nacional (discursos)* Rio de Janeiro: Edição da Liga de Defesa Nacional. 1917
- CHIAPPINI, Ligia. *No entretanto dos Tempos: Literatura e história em João Simões Lopes Neto*. São Paulo: Martins Fontes, 1988
- Correio Mercantil. Pelotas. 04.10.1904.
- DE AMICIS, Edmundo. *Coração*. Pelotas, Livraria Universal de Echenique irmãos, 1907
- DINIZ, Carlos Francisco Sica. *João Simões Lopes Neto: uma biografia*. Porto Alegre: AGE/UCPel, 2003

FARIA NETO, Francisco. *Coração Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, [s. d.].

LOPES NETO, João Simões. Educação Cívica (Terra Gaúcha). *Annaes da Biblioteca Pública Pelotense - 1904*. v. I, Pelotas: Livraria Comercial, 1905, p. 58-9.

MASSOT, Ivete Simões Lopes. *Simões Lopes Neto na intimidade*. Porto Alegre: Bels, 1974, p. 133.

ORNELLAS, Manoelito de. Prefácio. In: LOPES NETO, João Simões. *Terra Gaúcha*. Porto Alegre: Sulina, 1955.

REVERBEL, Carlos. *Um capitão da Guarda Nacional: vida e obra de J. Simões Lopes Neto*. Porto Alegre: Martins/UCS, 1981.

ROMERO, sylvio; GUIMARÃES, Arthur. *Estudos Sociais: O Brasil na primeira década do século XX*. Lisboa: Typographia da A Editora, 1911

RUSSOMANO, M. V. Como se fosse um prefácio. In: *Novos Textos Simonianos*. Pelotas: Confraria Cultural e Científica Prometheu/Livraria Lobo da Costa, 1991.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo. Companhia das Letras, 2003.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1908, p. 130.

POR UMA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA PRIMÁRIA GAÚCHA (ANOS 30-50)

Eliane Peres¹

Resumo

Desenvolvo, neste trabalho, através principalmente de memórias orais de professoras aposentadas, uma análise da escola primária gaúcha na perspectiva de uma história das práticas pedagógicas, com ênfase para *os métodos de ensino*. Procurei desenvolver a argumentação de que a partir dos anos 30, período da renovação pedagógica, a prática escolar era permeada por aspectos da *tradição escolar* e da renovação didática. O período de estudo refere-se principalmente aos anos 30-50 do século XX.

O historiador da sala de aula está na mesma situação que o paleontologista que cuidadosa e suavemente tira a poeira de um fragmento de mandíbula de um aparente ancestral humano. O osso é um fragmento infinitesimalmente pequeno do esqueleto; o esqueleto é uma fração ainda menor da população que os cientistas querem descrever.[...] Capturar o que aconteceu numa sala de aula depois do acontecido é similar, mas não idêntico, à busca que faz o paleontologista por evidências relevantes (LARRY CUBAN, 1992, p. 112).

Considerações iniciais

Procurei, neste trabalho, "entrar" nas salas de aulas da escola primária gaúcha, especialmente entre os anos 30-50. Essa não foi uma tarefa fácil! "Percorri" os corredores e salas de aula através de uma diversificada documentação que inclui desde circulares, pareceres, Revista do Ensino até memórias orais de professoras aposentadas².

¹ Professora da FaE - UFPel.

² Essa documentação foi localizada, consultada e analisada por ocasião de minha tese de doutoramento, defendida junto ao PPGE da UFMG em dezembro de

Assim sendo, desenvolvo aqui uma análise de algumas rotinas escolares das escolas públicas primárias gaúchas com ênfase para *os métodos de ensino*. Procurei desenvolver a argumentação de que a partir dos anos 30, período da renovação pedagógica³, a prática escolar era permeada por aspectos da *tradição escolar* e da renovação didática. Assim, fiz uma tentativa de não apenas analisar aquilo que estava prescrito em termos de regulamentação escolar; "ouvi" principalmente os depoimentos das professoras e procurei cotejá-los com outras fontes de pesquisa.

A analogia estabelecida por Larry Cuban, na citação reproduzida na epígrafe, entre o trabalho do paleontologista e do/a historiador/a da sala de aula, permite-nos refletir sobre a difícil tarefa de *descer* ao nível da sala de aula na pesquisa histórica. "Capturar" o que aconteceu nas salas de aulas do passado é uma árdua tarefa. No entanto, ela se inscreve na tentativa de um trabalho na perspectiva de uma *micro-história* das práticas escolares.

Interessa, aqui, chamar a atenção para um aspecto metodológico fundamental da pesquisa sobre a história das práticas pedagógicas: o uso de depoimentos orais. Dois historiadores da educação, Antoine Prost (1974) e António Nóvoa (1988), já alertaram quanto a isso. Ambos insistem na importância do uso de depoimentos

2000. Para a realização da tese foram ainda entrevistadas 22 professoras aposentadas que atuaram no período em questão. O trabalho aqui apresentado é parte de um dos capítulos da referida tese.

³ Renovação pedagógica tem, aqui, um sentido amplo que permite abarcar as diferentes influências - da Psicologia, da Pedagogia Experimental e da Educação Nova principalmente - que conformaram a escola primária na primeira metade deste século no Rio Grande do Sul. Tomo, assim, **renovação pedagógica** não no sentido tradicional de uma reforma educacional ou como uma ação específica de alguém ou de alguma instituição em particular, mas como um *movimento* polifônico, multiforme, e de complexas e múltiplas determinações, que vai dos poderes públicos educacionais, das instituições científicas e pedagógicas, dos pedagogos e dos *especialistas* educacionais às escolas primárias e às professoras, do campo das idéias e dos saberes pedagógicos às práticas e ao cotidiano escolar e vice-versa. **Renovação pedagógica** expressa aqui um conjunto de idéias e práticas que visou, principalmente entre os anos 30 e 60, estabelecer uma mudança, uma alteração e até em alguns casos uma ruptura com as práticas de ensino vigentes na escola primária. No Rio Grande do Sul o CPOE (Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais), criado em 1943 e ligado à Secretária da Educação e Cultura, principal órgão de normatização da vida escolar gaúcha, foi o principal responsável pela divulgação das idéias de renovação pedagógica.

orais em pesquisas históricas sobre as práticas pedagógicas. É preciso considerar, contudo, que as "fontes orais não são uma *alternativa* às fontes escritas; são outro tipo de fontes, não apenas necessária, mas imprescindível para se fazer história" (João de Alcázar i Garrido, 1992/93, p. 48). Pode-se acrescentar: imprescindível para se fazer história das práticas escolares. Algumas questões da história do ensino, do cotidiano das escolas e das salas de aula, só podem emergir e ser, portanto, desvendadas e tratadas na pesquisa historiográfica, a partir dos depoimentos orais. É por isso que privilegio, aqui, as entrevistas realizadas com as professoras aposentadas.

As rotinas escolares na escola pública primária gaúcha: entre a renovação e a tradição pedagógica

Muitas seriam as possibilidades de apresentar, através das lembranças das professoras entrevistadas, fragmentos do cotidiano da sala de aula das escolas primárias. Em comum, os relatos fazem referência ao tempo escolar, ao tempo da aprendizagem dos alunos, mais extenso em horas de aulas ou em anos escolares (aulas pela manhã e à tarde ou seis ou sete anos de escola primária, por exemplo). Salientam a extensão do programa escolar, que consideram positiva e um dos fatores explicativos, para elas, da qualidade da escola primária naquele período. Rememoram as cotidianas atividades de cópia e de leitura oral nas aulas de *Linguagem*, a oração na entrada e na saída das aulas, os hinos cantados semanalmente nos *cultos cívicos*. Os extensos planejamentos diários, em muitos casos noturnos e para várias turmas (1º ao 5º ano em escolas rurais), são motivo de surpresa na lembrança das professoras: "*no caderno tava tudo passado de noite, até 11 e meia, 12 horas. Como eu não cansava? Não sei como!*" (D. Nair, 71 anos).

Convém indagar, primeiramente, para tratar da prática pedagógica, como era um dia de aula em uma escola pública primária sul-rio-grandense entre as décadas de 30 e 50. As professoras entrevistadas ensaiaram algumas descrições sobre um dia de aula. Através de suas memórias é possível uma aproximação com esse universo:

Chegavam muitos até a cavalo [risos]. Chegavam, vinham de longe, aí a gente levava aquela conversinha do bom-dia, cumprimento! Depois via se os temas tinham sido feitos. Isso a gente fazia, a gente olhava prá ver... Daí começava a correção dos temas: cada aluno ia

no quadro, fazia aquele tema e os outros todos corrigiam, se estava errado, se não estava. Se estava certo, tudo muito bem! Se estava errado... A gente olhava todos os cadernos primeiro, visava se tinham feito. Depois é que então vinha a correção que era feita no quadro. Eu pelo menos fazia assim. E se tivesse matéria nova prá dar após a correção então se dava matéria nova de acordo com o programa. Porque existia um programa. Ensinava de acordo com o programa, a matéria aquela e dentro daquela matéria já alguns exercícios. Os mais facezinhos na primeira vez, depois ia aumentando as dificuldades. [...] Eu fazia bastante exercícios. Principalmente a Matemática de modo geral. Agora prá determinadas aulas a gente tinha que ver o nível do aluno. As crianças de fora [zona rural] era mais o Português que é prá tentar a linguagem, prá falar, não é? (D. Sand, 78 anos).

Eu dava *Ginástica, Religião, Matemática, Ciências, Português*. A aula era assim: tinha a oração no início. A oração nunca faltava! Depois, assim, por exemplo: *História*. Vamos dizer: descobrimento do Brasil. A gente explicava. Mais ou menos uns 15 minutos. Depois vinha um questionário. Depois, por exemplo, vinha a *Matemática*. Tudo de acordo com a *História*: o ano em que estamos, os algarismos romanos, por exemplo. Depois *Religião*: Os primeiros habitantes, o Frei Henrique de Coimbra... *Estudos Sociais*: o comportamento. Assim, como se diz? Integrado. Não! Não lembro agora... Ah! *Ensino globalizado!* (D. Iolanda, 74 anos).

O **ensino globalizado** ao qual refere-se D. Iolanda é muito freqüentemente também referenciado nas fontes escritas consultadas, indicando sua centralidade no discurso pedagógico e na prática escolar, especialmente desde os anos 30 no Rio Grande do Sul. O ensino globalizado era considerado um processo espontâneo e natural de aprendizagem, mais de acordo com o desenvolvimento mental dos alunos e que permitiria efetivar o processo de ensino-aprendizagem em situações reais da vida, partindo sempre de observações, experiências e situações concretas (Decreto 8020. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*, 1939). Nesse sentido, as professoras eram

orientadas a trabalhar na modalidade dos **sistemas de projetos**⁴ ou **unidades didáticas** ou **de trabalho**⁵ (caso isso não fosse possível, a orientação era no sentido de que pelo menos se garantisse em sala de aula a **associação** ou **correlação das matérias**). A globalização é a essência desses sistemas didáticos. Além disso, subjacente aos projetos e às unidades didáticas ou de trabalho está uma concepção dinâmica e ativa da aprendizagem. Não a lição dada pelo professor, mas a experiência, a ação e os interesses dos alunos é que deveriam ter predominância no trabalho escolar.

Pela Revista do Ensino pode-se perceber que desde o final dos anos 30 a perspectiva do ensino globalizado através dos projetos, unidades de trabalho e centros de interesse (O. Decroly) estava em circulação no Rio Grande do Sul. A Revista publicou, ao longo dos anos, resultados de experiências dessa natureza que tiveram lugar em várias escolas rurais ou grupos escolares de todas as partes do Rio Grande do Sul. Para além disso, a Revista do Ensino publicou vários *planos de aulas* sem identificação com algum sistema didático específico mas que claramente foram desenvolvidos tendo por base o **ensino globalizado**.

Retomando a questão das atividades desenvolvidas em um dia de aula, a partir das entrevistas realizadas, D. Sueli (69 anos), que desempenhou funções docentes no "Anexo" da Escola Normal de Pelotas, salientou várias coisas em seu depoimento em relação ao

⁴"Os primeiros ensaios e a fundamentação teórica [dos projetos] foi realizada na escola primária experimental da Universidade de Chicago, onde *John Dewey* sucedeu James Parker, em 1896. [...] Os modelos didáticos foram depois aperfeiçoados por muitos dos discípulos de Dewey. Entre os discípulos diretos deve ser destacado *William Heard Kilpatrick*, colaborador de Dewey, já então no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, em New York; e entre os demais, que especialmente cuidaram dos modelos didáticos, *J. Stevenson*, *Collings* e *Elsworth Wells*. A partir de 1918, a denominação *sistema de projetos* tornou-se corrente" (Lourenço Filho, 1969, p. 198 e 200). Os projetos "implicam a globalização dos conhecimentos" e são "a vida transplantada para o seio das classes, com toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento" (Lourenço Filho, 1969, p. 207).

⁵ Nos documentos pesquisados (Revista do Ensino, Programa de Ensino de 1939, Boletins do CPOE) aparecem ambas: *unidades didáticas* e *unidades de trabalho*. Lourenço Filho (1969, p. 214) apresenta separadamente esses dois modelos didáticos. Para o que aqui nos interessa, no entanto, o importante é perceber que no caso da divulgação desses processos de ensino no Rio Grande do Sul, o que realmente importava era o princípio da **globalização do ensino**.

cotidiano escolar: a organização antes do início das aulas, as vistorias das inspetoras nos uniformes dos alunos, as orações iniciais, a correção dos temas de casa, a arguição da lição. Veja-se o que ela diz:

Batia a sineta, o pessoal fazia fila, aí a professora ia prá frente dos alunos em fila. [...] Era assim: 1ª, 2ª, 3ª, tudo em fila. Aí entravam prá sala de aula e tudo, assim, em fila pelos corredores. Era outra organização, precisa tu ver! [...] Tudo de uniforme. As inspetoras já vinham, elas iam tirando assim fora da fila: "Fulano falta isto. Fulano"... Era saia pagueada, eu me lembro, uma saia pagueada e uma blusinha. Era bonitinho aqueles uniformes! [...] As professoras iam buscar os alunos. Cada um pegava os seus e levava prá sala de aula e começava a aula. *Eles cantavam. Antes a gente rezava! Sempre rezava! Ave-maria pelo menos rezava, né?* Aí sentavam e já começava a aula. Primeiro corrigia os temas de casa. E a gente tinha que examinar um por um prá ver se fez. Por isso que eu digo, a gente não sentava nunca. Não tinha condições, passava entre as classes. Então ia conferindo, mesmo se corrigisse no quadro ia passando e perguntava, assim, interrogava muito eles também prá ver se tinham feito direitinho, se sabia, né? Então... hoje eles [os ex-alunos] dizem: "ah!, eu ficava até nervosa! A professora fazia assim: passava o dedo, assim, fulana! Onde caia! Não era por ordem de chamada. Fulana, como é isto assim? Entendeste isto? Faz assim, esta conta! Vem aqui fazer!" E elas ainda falam: "a gente tremia quando chegava nossa vez". [...] A gente sorteava. Pegava, assim, um número qualquer, chamava a fulana e perguntava sobre o tema de casa prá ver se fez, se entendeu. [...] Depois seguia a aula normal. Explicava a lição do dia. Se era *Matemática*, ensinava problema, conta, expressões, equações, já mais adiantados, né? Muda de sinais, aquilo. Eles pegavam, normalmente pegavam [...]. Fazia muito exercício. Completar com letrinha e a gente fazia figura, por exemplo, fazia... sei lá, uma laranja, botava laranja. Não sei nem desenhar, mas eu fazia um pé de laranja e umas quantas laranjeiras [risos]. A gente fazia, assim, prá eles verem, plural mesmo: criança/crianças, coração/corações, então a gente fazia um desenho, mostrava. Muito exercício, assim, de fixação. Acho que eles tinham que enxergar...

Os diferentes depoimentos das professoras revelam que havia uma certa regularidade no trabalho cotidiano de sala de aula: oração no início da aula, canto, correção do tema, revisão de cadernos, exposição oral da lição do dia, leitura oral e cópia, eram as atividades diárias. Quanto às outras disciplinas escolares, que não fossem a *Linguagem* e a *Matemática*, havia uma alternância em diferentes dias: um dia havia aulas de *Ciências*, em outro, aulas de *História* ou de *Geografia*, em outro, de *Música*, de *Educação Física* ou de *Trabalhos Manuais*. Parece que havia uma certa flexibilidade em relação aos horários das diferentes disciplinas e um certo poder de decisão das professoras nesse sentido. Exceto no caso da *Linguagem* e da *Matemática*, que eram diárias, o tempo-espaço para as outras disciplinas era dado fundamentalmente pelos programas de ensino (disciplinas cujos programas eram mais extensos supunham maior número de aulas semanais, ao contrário das disciplinas com menos conteúdos).

O que merece ser observado, em se tratando das práticas pedagógicas, são as formas pelas quais as professoras resolviam os seus problemas em sala de aula. As professoras buscavam soluções individuais ou com auxílio de alguma colega de profissão para tratar de questões como a disciplina dos alunos, a (re) organização de horários, o desenvolvimento do trabalho em turmas numerosas.

Na resolução dos problemas da prática, o mais recorrente era uma certa "solidariedade profissional" entre as professoras. Três situações narradas pelas entrevistadas revelam como as professoras transgrediam as normatizações e as orientações oficiais construindo, na prática, soluções criativas para seus problemas. A primeira delas é narrada por D. Nelly (professora no curso primário "Anexo" à Escola Normal), sobre como as professoras resolviam, na sua escola, os problemas de indisciplina dos alunos; a segunda, contada por D. Cecy, é sobre a forma como *negociavam*, entre elas, as *problemáticas* aulas de *Canto* e de *Educação Física*; e a última é um relato feito por D. Sueli sobre o uso do espaço escolar. Veja-se o que cada uma delas relatou:

Porque ali [Anexo da Escola Normal] era assim: se os alunos eram mal comportados, a gente não podia botar prá rua, porque vinha uma professora lá do Normal, vinha e perguntava: porque esta criança está aqui? Esta criança não pode ficar aqui fora. Tu tens que assumir esta criança! Não podia mandar nem prá diretora. *Então a gente, uma com a outra, combinava.* Às vezes da outra aula me mandava um aluno: olha Nelly, ele vai ficar aí um pouco contigo! E eu concordava. Ou eu mandava [algum aluno] prá ela (D. Nelly, 77 anos).

A gente dava, também, Educação Física e Canto. Então, como eu sou uma pessoa sem voz, sem ouvido, muito desafinada, *trocávamos! Eu dava Educação Física para uma classe que a professora tivesse uma boa voz e ela dava Canto para mim*, porque tinha Canto e Educação Física com nota.

[...] Eu não podia dar Canto de jeito nenhum! Então sempre encontrava uma pessoa de boa vontade. *Eu dava Educação Física para a turma dela e ela dava Música na mesma ocasião. Trocávamos direitinho o horário* (D. Cecy, 80 anos).

Prá vir prá cidade era de ônibus. A gente vinha... a gente dava aula... aí sábado sim, sábado era aquela confusão porque nós duas queríamos dar aula de manhã porque ao meio-dia a gente queria vir embora no ônibus. Tinha horário, assim, do ônibus: era meio-dia e depois só de noite. *Aí então fizemos assim: enquanto uma dava Educação Física ou aulinha prática lá pela rua a outra ficava na sala de aula duas horas. Entrava, a outra saía!* [risos]. *Sei que a gente se combinava e dava certo a coisa...* (D. Sueli, 69 anos).

A autonomia e a singularidade das ações docentes na resolução dos problemas em relação à indisciplina dos alunos, ao programa de ensino, ao tempo-espaco da escola, indicam que mesmo em situações de um ensino muito controlado e ordenado como as que as professoras viveram e atuaram, especialmente nas décadas de 30 e 40, foi possível a *invenção* de estratégias que não eram decorrentes de dispositivos escolares e de orientações pedagógicas, mas da criatividade e das necessidades impostas pela própria prática. Configurava-se, assim, um saber e um fazer pedagógicos baseados em uma *rede de solidariedade profissional* e na *cumplicidade* entre os pares de profissão e de escola.

Os problemas reais da sala de aula impunham soluções reinventadas e recriadas cotidianamente. Turmas numerosas, salas pequenas e, por mais que o agrupamento de alunos fosse feito sob critérios que supostamente garantiriam a homogeneidade do grupo, a singularidade dos processos de aprendizagem impunha ritmos diferenciados entre as crianças. Assim, em relação aos grupos numerosos as professoras adotavam as seguintes condutas, como relatam algumas das entrevistadas:

E:... Mas aí eu fico pensando como é que a professora fazia com turmas tão grandes?

D. Eva: Tinha de fazer em grupo!

E: Em grupo?

D. Eva: É tinha de fazer em grupo. *A gente fazia assim: um aluno está melhor, ensina o que está pior.* "Vai ajudar o fulano fazer isto, que ele não sabe, enquanto eu faço isto aqui"... Tinha que achar um expediente não é?

E: Sim, e cada dia pegava um aluno ou o melhor?

D. Eva: Não, era conforme a circunstância, né? Geralmente era uma aula coletiva, mas quando havia uma chance de a gente poder fazer isso fazia... porque eu achava que era bom para todos (D. Eva, 88 anos).

[...] Mas pelo método silábico é mais fácil [alfabetizar] porque aquelas crianças que têm mais dificuldades, que não aprendem pelo Método Global, porque elas não acompanham, né?... Então a gente tinha que fazer as turmas! E isso é muito importante, né? Por exemplo: começava ensinar, dava a minha aula geral. Olha, tu pegava uma palavra, vamos dizer, vamos começar pelo método Lili, o cartaz: *Eu me chamo Lili*. Quer dizer, aquilo era tudo decorado. Depois tinha um cartaz enorme, com desenho, figura da Lili. E, depois, tinha as faixas prá reconhecer as frases. [...] Quer dizer que aquele método era muito bom, mas os mais atrasados, mais lentos, não aprendiam, então *a gente tinha que dividir a turma*. Então quer dizer que era muito atendimento individual também. [...] Eu dividia a turma. Sempre tinha uns alunos que aproveitavam mais, então aqueles ficavam tomando conta ou então dava trabalho prá uma turma e ia atender outra turma. E os outros passava desenho, os mais atrasadinhos, tinha que ser desenho ou alguma coisa mais acessível (D. Nelly, 77 anos).

Na prática o que se observa é que havia uma coexistência de aspectos do *ensino individual*, do *ensino simultâneo* e até do *mútuo*⁶,

⁶O ensino individual consiste em que o professor instrui separadamente a cada criança. Sua principal vantagem reside na possibilidade de adaptar o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem, posto que o professor exerce uma ação particularizada sobre cada aluno. [...] A expansão da instrução primária requeria idealizar um sistema de ensino distinto do individual, e os Irmãos das Escolas Cristãs encontraram uma das formas que teria maior sucesso, conhecida com o nome de sistema simultâneo. O que distingue esse sistema é a classificação dos alunos em seções, atendendo ao seu nível de conhecimento. Desta forma o professor, em vez de centrar-se em um único aluno, tal como sucedia no sistema

compondo aquilo que alguns autores iriam, então, caracterizar como *ensino misto*. "Geralmente era a aula coletiva, a aula geral" dizem as professoras, contudo, havia também outras formas de condução do trabalho em sala de aula que não seguiam apenas o sistema simultâneo todo o tempo, com tarefas coletivas sendo executadas por todos os alunos a um só tempo. As atividades podiam variar: organizar a aula por grupos, designar tarefas diferentes para determinados alunos ou grupo de alunos, dividir os alunos em turmas diferenciadas, destacar alunos considerados com maior capacidade para ensinar outros alunos, etc.

Essas questões nos remetem diretamente para a organização do trabalho pedagógico na sala de aula, para a autonomia docente nesse espaço e para a questão *da forma* ou *das formas* de ensinar: os métodos pedagógicos. Discutir os métodos de ensino, no entanto, é algo extremamente difícil. Ele é sempre resultado de múltiplas determinações: das concepções, representações e experiências de quem ensina, das condições do aprendiz, do conteúdo a ser ensinado, dos suportes materiais utilizados, das condições concretas da escola, das correntes e tendências pedagógicas em voga. Não é possível demarcar linhas divisórias na história do ensino afirmando que o uso de um determinado método pedagógico esteve em vigência em um determinado período e depois foi simplesmente substituído por outro. As formas de ensinar adquirem legitimidade e *tradição*. Há alguns métodos que do ponto de vista das teorias pedagógicas tem maior ou menor legitimidade e hegemonia em épocas determinadas. Na prática escolar, porém, coexistem métodos, ou seja, formas diferentes de ensinar. É o caso do período em questão. Os princípios dos **métodos ativos** que incentivavam os centros de interesse, os projetos, as excursões, a relação da aprendizagem com a realidade do aluno, coexistiram com as práticas de memorização, da repetição, da cópia, etc, na escola primária. Decorar e memorizar, embora já fossem práticas condenáveis pelos novos métodos de ensino amplamente divulgados nas décadas de 40 e 50 pelo

individual, se ocupava simultaneamente de toda uma seção, multiplicando-se assim o tempo que podia destinar à instrução de cada aluno". [...] O sistema mútuo "foi regulamentado pelos ingleses Bell e Lancaster. [...] Os alunos também se classificavam em seções, mas o número desses era superior ao contemplado no sistema simultâneo, podendo inclusive diferenciar-se distintos grupos dentro de cada seção. [...] A classificação era flexível, visto que podia ser distinta para cada matéria de ensino, enquanto que no ensino simultâneo existia uma maior rigidez. Esta classificação matizada e flexível resulta factível devido a que não era o professor quem ensinava diretamente aos alunos, mas os instrutores" (Narciso de Gabriel, 1990, p. 379-380-381).

CPOE, pela Revista do Ensino, pelos cursos de formação, eram práticas comuns e legítimas na compreensão de algumas das professoras. O que estava em pauta era: "conservar da tradição o que for bom; evitar entre as inovações as que seriam perigosas" (Adolphe Ferrière, 1934, p. 79). No caso das professoras, muitas vezes elas evitavam (ou recriavam!) aquilo que consideravam problemático (por exemplo, como relatou D. Nelly, utilizar o método global para todos os alunos). Veja-se os depoimentos das professoras em relação aos processos de ensino:

Agora, assim, *fazia decorar a tabuada*. [...] Conheciam toda a História, a Geografia, a tabuada... aquilo... conta, tu não errava nunca! Problema. [...] Naquele nosso tempo era decorado mesmo!

[...] *Os verbos, a gente fazia eles decorar*. Agora não tem nada disso. *Eles decoravam e a gente tomava deles*. Depois então a gente tomava deles e depois então aplicava no exercício, né? História... nem me lembro. Mas a História era bem antiga também. A História, agora vem com muitos exercícios, antes não! Vinha a História, por exemplo, a descrição de cada parte da História, a gente é que tinha que preparar para o aluno, porque se desse prá eles, eles não iam entender nada (D. Sueli, 69 anos).

Eles aprendiam tudo que era de Matemática. *Mas a tabuada sempre na ponta da língua*. Tinha que ser! [...] A gente fazia jogo. Três vezes quatro, mais cinco, menos dois, vezes oito e assim se fazia. [...] Prá ver quem ganhava. Aquilo era uma coisa medonha! Eles gostavam. Sete vezes oito? Um gritava: cinquenta e seis. Menos dois, mais quatro, vezes cinco, dividido por três. Quer dizer que aquilo exercitava também, né? Era muito bom! (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

Em uma das escolas em que D. Sueli (69 anos) atuou, decorar era uma prática condenada pela própria diretora. D. Sueli encontrou uma solução para continuar desenvolvendo um tipo de trabalho que ela acreditava que apresentava resultados positivos:

Uma coisa que eu fazia muito, a diretora não queria já naquele tempo, ela não queria, por exemplo, decorar a tabuada. Ela, assim, achava que em aula a gente podia fazer exercício, cantando com eles, falando em voz alta, eles decoravam, né? Mas nós fazia muito copiar. Quando eles não sabiam a tabuada, erravam, então a gente fazia: copie, por exemplo, cinco vezes a tabuada do nove. Ai

eles copiavam. Mas aí no tempo da D. Zilda, a gente fazia meio camuflado [risos]. Eles chegavam, os coitadinhos chegavam, com as tabuadas copiadas. Aí eu pegava aquelas folhas e meio escondia, não dava prá ela ver. Daí ela já não deixava! Essas coisas ela não queria mais!

A prática de perguntas-respostas, das cópias, da leitura oral, de "tomar" a lição, de conjugar os verbos, de regras gramaticais e ortográficas, da caligrafia, fazia parte da rotina da aula:

[...] Um dia era ponto de *Geografia*, outro dia era ponto de *História*, outro dia.... tinha *Gramática* naquele tempo. Os verbos, os substantivos, adjetivos, pronomes, tudo tinha que saber. Eu perguntava. Era pergunta e resposta. E tudo aquilo era passado por mim, menina! Não tinha nada preparado, era eu que tinha que preparar! Não sei como é que eu vencial! (D. Nair, 71 anos).

A gente tinha na escola aula, por exemplo, aula de Português. Todos os dias tinha *Português*. Leitura, ditado, era indispensável a cópia que eles faziam em casa. [...] A gente tinha muito trabalho por isso. Eles tinham um *caderninho de cópia*. Eles faziam a cópia e traziam e a gente corrigia a cópia se era bem feita. Eu dizia: quero uma cópia aqui, essa página, daqui até aqui. [...] Aí no outro dia tu comentavas com eles aquela cópia. Eles faziam a lição, comentavam aquela cópia. Por exemplo, tu querias dar Descobrimento do Brasil, tu preparavas um trechozinho na tua linguagem e isso era o que eu fazia. [...] Em geral todos gostavam de fazer, de trabalhar nesse sentido. A gente fazia e depois aproveitava aquilo prá uma interpretação de leitura, prá ditado, a gente aproveitava... [...] Os nossos alunos tinham *caligrafia*, nós tínhamos um *caderno de caligrafia*, era uma coisa muito boa. Aquilo deixava a letra parelha, muito melhor, né? O verbo, eles tinham um *caderno de verbo*. Conjuguavam o verbo inteirinho, sabiam conjugar em todos os tempos, pessoais, impessoais. [...] As funções das palavras, aquela parte da *Gramática*, a função da palavra *que*, do *se*. [...] Todas as funções da palavra *que*, o *que* substantivo, o *que* adjetivo, preposição. A gente dava regras. Tudo tinha regras. [...] A gente dava regrinhas prá eles. Antes de *p* e *b*, só se escreve *m*... Aí vinham vários exercícios prá eles aprenderem. [...] Quando eu estudei tinha os *cadernos de verbos*. Eram uns cadernos compridinhos. Eram

compridinhos assim e dessa largura [gestos], e ali se escrevia todos os verbos. [...] Se escrevia em casa, era em casa, o trabalho de casa. [...] O trabalho da professora era maior porque tu tinhas que corrigir, tinhas que ver se estava certo, se os tempos dos verbos estavam certos, tudo direitinho. E se tomava os verbos!... (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

Olha, eu preparava as aulas. Tinha os cadernos, tinha os livros, não é? Procurava gravuras, figuras, que mais? *Procurava uma maneira de tornar o ensino mais agradável*. Tinha *Matemática*, *Português*, tinha *composição* que era difícil, todos os dias. No *Português* as aulas de... um pouco teórica, assim, não é? *E muitos exercícios gramaticais*. Só o que dava mais motivação era *composição*, né? Mostrava uma figura, comentar... comentar a figura... Assim, mais era gravura, muita gravura, a gente usava muita gravura! (D. Nelly, 77 anos).

Esses relatos não podem, contudo, dar uma falsa impressão. A escola da primeira metade do século XX não era uma escola apenas mnemônica, enfadonha e livresca. A lembrança de D. Iolanda, anteriormente reproduzida de que o ensino era *globalizado*, denota que havia tentativas de estabelecer processos ativos de ensino. O último relato reproduzido acima, de D. Nelly, também indica que esse foi um período no qual houve um esforço em propor alternativas nas formas de ensinar: tornar o ensino mais agradável, garantir a motivação para as atividades diárias, utilizar gravuras no processo de ensino, são algumas das questões que a entrevistada relembra em relação ao cotidiano do trabalho docente. Veja-se, também, o relato das aulas de D. Maria Freda (79 anos), quando trabalhou no curso elementar da Escola Complementar de Pelotas. Muito provavelmente esse relato é de um período que se situa entre o final dos anos 30 e início dos anos 40:

As professoras se reuniam todas. E sempre... a orientadora sempre orientava. A Jurema Lopes foi uma grande orientadora. Eu acho! Uma beleza! Uma ocasião eu tinha uma aula sobre a circulação, era para o Admissão [5º ano]. Então... "o que eu faço, meu Deus do céu? Como vou ensinar isto?" [...] "Olha Maria, se fosse tu eu fazia assim: procurava adquirir um coração de boi". *Sabe que foi um sucesso minha aula com coração de boi! Te juro! O coração colocado em cima da mesa... Eu hoje não sei mais nada mas naquele tempo tava tão*

preparadinha que eu dei uma aula sobre circulação com aquele coração. As crianças se encantaram! [...]
 Uma ocasião nós fizemos uma... até era uma Semana da Pátria e a D. Maricota [diretora] designou o seguinte: "cada aula deve desenvolver um plano diferente". Era sobre o ferro, o açúcar, sobre o trigo. Eu era o ferro. Imagine tu, o ferro! Tinha que pesquisar o ferro. Então ele comigo, meu marido, disse: "Maria, se tu fizeres com as crianças um... uma..." Como é que chama? Aquilo que escorre o ferro, como é o nome do aparelho aquele?... Nós fizemos de barro [risos]. Mas ficou tão bonito! Porque o ferro, nós tiramos o mercúrio do termômetro então aquela partezinha que escorria assim nós pusemos o mercúrio e parecia o ferro. Olha, foi um trabalho tão bonito! Cada um desenvolvia um plano. Era Semana da Pátria. Depois, então, foi tudo exposto, apareceram os pais prá visitarem, as pessoas... Foi um trabalho muito bonito! [...] Semana da Pátria prá nós era assim: "meu Deus! Vai chegar setembro!" *Engraçado que nós tínhamos que desenvolver uma coisa diferente!*

Tradição escolar e inovação didática somavam-se e compunham a vida escolar em seu aspecto mais peculiar: no processo de ensino. O que denominei aqui de *renovação* e de *tradição pedagógica*, aproxima-se, de alguma forma, daquilo que Roberto Moreira (1955) indicou em seu estudo sobre a escola primária no Rio Grande do Sul, como sendo *duas metodologias* em uso nas salas de aulas: uma ativa e outra formalista / automatizadora (p. 131). Embora longa, a citação é importante:

[...] Em outro grupo escolar, vimos uma jovem professora, que iniciava um grupo de alunos de 1ª série em leitura, fazê-los reconhecer letras escritas no quadro negro. Usava de artificios como este: "Qual é o *i*? – Veja bem que ele tem um pinguinho em cima". – "Qual é o *o*? Não sabe? – É a rodinha com uma perninha para cima". Nada que nos lembrasse uma situação global estava sendo realizado. A resposta explicativa à nossa pergunta, sobre os motivos disso, foi pronta, sem rebuços: "O método global exige muito tempo; geralmente não dá para ensinar a ler só num ano; os alunos desta turma são os mais fracos, os que obtiveram resultados piores nos testes ABC; por isso, não posso usar outro método, senão eles não aprendem nada". Examinamos o livro de texto; era uma cartilha de tipo ABC, de soletração.

Ainda, em grupo da Capital, encontramos duas professoras que tentavam o método global, partindo de histórias criadas no próprio ambiente da sala, com toda uma série de atividades correlatas de desenho, modelagem, recortes, etc. Tais professoras se arriscavam a perder tempo, mas também lançavam mão do recurso de "sistematizar" a matéria, embora não fizessem uso de uma cartilha ou de um livro de leitura específico. *Tal processo de utilizar duas metodologias, uma bem mais ativa, requerendo atividades extraclasse, e outra mais formalista e automatizadora, encontramos em oito dos grupos escolares que visitamos.* [...] O que nos ficava patente é que as professoras, desejosas de aplicar bons métodos de ensino se viam na contingência de ensaiá-los, uma vez por outra, *quase a título de recreação*, mas sem deixar de conseguir as memorizações e mecanismos mentais que seriam testados nos exames. Este segundo aspecto era, não há dúvida, o mais importante para a professora (p. 131. Grifos meus).

Veja-se que estabelecia-se, por um lado, uma relação entre métodos ativos e recreação. A questão da exigência de tempo para desenvolver processos ativos de ensino ou a "perda de tempo", ao que tudo indica, eram apontadas pelas professoras como problemas de difícil superação para o trabalho com uma metodologia de caráter mais ativo (centros de interesse, projetos, unidades didáticas, etc). A memorização e a "sistematização da matéria", por outro lado, estavam associadas à necessidade de preparar os alunos para os exames finais. Estavam atrelados, assim, métodos de ensino e processos avaliativos com a centralização das provas objetivas (provas elaboradas e distribuídas pelo CPOE e aplicadas em todas escolas primárias do Estado gaúcho).

Alguns limites para o processo de inovação escolar decorriam, portanto, de imposições pedagógicas que estiveram no centro dos debates, das decisões e das ações educacionais no período dos anos 40-50. É o caso dos exames finais ou também denominadas provas objetivas. Eis o que encontrou o professor Roberto Moreira (1955), em um grupo escolar da capital, que aponta nesse sentido mais uma vez:

Em uma classe de 4º ano, em Porto Alegre, vendo que os alunos faziam exercícios fora da situação global recomendada nas instruções, interrogamos a professora a respeito. Explicou-nos que procurava a correlação das matérias através de centros de interesse e de projetos, mas que, de tempos em tempos, tinha que "sistematizar a matéria", coisa que interpretamos como organizá-la em

seus compartimentos respectivos, mais ou menos estanques, tendo por objetivo as provas ou exames que decidiriam da sorte de seus alunos e, até certo ponto, também da confirmação da capacidade didática da própria professora (p. 130).

Talvez em decorrência disso, o *movimento renovador* encontrava algumas resistências e dificuldades no cotidiano escolar. Uma correspondência de 11 de outubro de 1934, dirigida às diretoras das escolas públicas do Estado e assinada pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Augusto de Carvalho, revela as dificuldades encontradas na "aplicação" da "moderna pedagogia" nas escolas. Diz a correspondência:

Chegando ao conhecimento desta Diretoria Geral a denúncia de que em vários estabelecimentos do Estado as auxiliares de ensino não põem em prática as exigências da moderna pedagogia nas lições que professam, fazendo decorar pelos alunos trechos de livros e pontos por elas organizados e ditados, determino-vos severas providências no sentido de serem os planos de aula organizados previamente e lançados nas cadernetas a tanto destinadas: artigo 30, letra c do decreto 3.903, fiscalizada de perto a sua aplicação ativa. Chamo particularmente a vossa atenção para o ensino das primeiras letras pelo método sintético-analítico em que se tem verificado o fato lamentável de, por incúria e descaso dos professores, decorarem as crianças o compêndio. Deveis providenciar de logo e com energia o restabelecimento da boa norma do ensino evitando a passagem de lições sem que os alunos leiam e escrevam as palavras da anterior (Augusto de Carvalho. Diretor Geral da Instrução Pública. Circular nº 8501, 11/10/1934).

Conforme afirmei, um dia de aula comportava as atividades da oração, do canto, da correção e revisão dos temas, da exposição oral da professora, da "hora da lição" - momento em que os alunos respondiam questões orais -, da cópia de textos e da leitura oral. Havia, contudo, situações pedagógicas que estavam associadas às datas cívicas, religiosas e do calendário civil. O planejamento escolar e as atividades diárias em sala de aula pressupunham muitas atividades ancoradas nessas datas. Quem melhor expressa de forma sumariada o que eram as atividades de um ano escolar é D. Nair (71 anos). Nada melhor que auscultar cuidadosamente seu relato para compreender a escola primária

da primeira metade do século XX, pensar sua internalidade, seus métodos, seus conteúdos, suas práticas e seus elementos ordenadores. Diz ela:

[...] Aí em março: início do ano escolar. Eles escreviam: foi o nosso início de aula hoje, tal e tal... Seguiu aquele, mais ou menos, aquele plano até entrar o outono. Aí quando entrava o outono aí era sobre o outono. Às vezes era dia 15 [de março] e eu já passava para o outono. Depois, em abril, começava o descobrimento do Brasil, não é? Tinha, também, o dia do índio, tinha um monte de coisas. Em maio era sobre o dia das mães. É! Sobre o dia das mães. Em junho eram as festas juninas. Aí nós fazíamos festas lá com a criançada! Casamento na roça, pescaria, aquilo tudo! As crianças adoravam! As aulas... organizava sobre São João. As crianças faziam os desenhinhos das fogueiras, faziam versinhos sobre a fogueira de São João, faziam tudo, assim, sobre São João. Em julho que eu não me lembro... Ah! Julho era, mais ou menos, era férias! Não tinha plano. Em agosto era o dia dos pais, depois dia do soldado. E em setembro era Semana da Pátria. Tinha festa da Semana da Pátria, sempre fazia festa dia Sete de Setembro. Canto do hino, poesias e tudo! Tinha que dar uma poesia prá cada criança. Nem que fosse qualquer coisinha. [...] Eu tinha uns livros de poesia, a coisa mais linda! Mais linda! Poesias... a coisa mais linda! [...] Tudo sobre Sete de Setembro, sobre a Independência, os hinos também, tudo sobre a Independência. Fazia sobre os gaúchos. Fazia um monte de coisas! Setembro era tudo sobre Semana da Pátria! E outubro era o dia da criança, dia do professor... dia da criança. Depois, novembro já quase que era... quase só já revisão. Novembro já a gente fazia quase todas as provas escritas. Ficava lecionando até eles virem fazer o [exame] oral.

As comemorações e celebrações religiosas, cívicas, e as datas estabelecidas pelo calendário civil (*Dia da árvore*, por exemplo) ritmavam a vida escolar. O trabalho docente e as práticas escolares giravam em torno das *tradições inventadas*⁷. Através da escola e na

⁷O conceito de *tradições inventadas* foi desenvolvido por Eric Hobsbawn (1997) como "um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado" (p. 9).

escola *inventaram-se, difundiram-se, incorporaram-se* ou *apagaram-se* várias *tradições*. Incorporando outras práticas sociais no seu cotidiano ou criando práticas que foram depois difundidas socialmente, a escola reverenciou mortos, exaltou os vivos (alguns!), criou mitos e heróis, enalteceu a Pátria, saudou a natureza... Não há outra instituição social capaz de tanto! É o processo que Clarice Nunes (1993) caracterizou como as "apropriações de práticas não escolares no espaço escolar e os múltiplos usos não escolares dos saberes pedagógicos" (p. 207). A relação escola-sociedade encontra nessas práticas sua forma mais elaborada de se estabelecer.

Referências

- ALCÁZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993. p. 33-54.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- CUBAN, Larry. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992. p. 115-127.
- FERRIÈRE, Adolphe. *A escola por medida, pelo molde do professor*. Porto: Editora Educação Nacional, 1934. (Tradução de Vítor Hugo Antunes).
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n° 5, 1992. p. 28-49.
- GABRIEL, Narciso de. *Leer, escribir y contar*. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900). A Coruña: Ediciós do Castro, 1990.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 10ª ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969.
- MOREIRA, Roberto. A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Roberto Moreira. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M.E.). Publicação n° 5. MEC/INEP, 1955.

NÓVOA, António. A história do ensino primário em Portugal. *Comunicação*. 1º Encontro de História da Educação em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988. p. 45-64.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade*. (Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/ 1910-1935). Niterói, UFF, 1993. (Tese de Avaliação do Concurso de Professor Titular).

PERES, Eliane T. Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir - A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). FAE-UFMG, 2000 (Tese de doutorado).

PROST, Antonie. Jalons pour une Histoire de la Pratique Pédagogique. Histoire de l'enseignement de 1610 a nous jours. *Actes de 95º Congrès National des Sociétés Savantes* - Reims, 1970. Bibliothèque Nationale. Paris, 1974. p. 105-112.

**AS DISPUTAS FUTEBOLÍSTICAS
ESTUDANTIS: PRÁTICAS CULTURAIS QUE
MARCARAM O CONTEXTO ESCOLAR E
URBANO PELOTENSE ENTRE AS DÉCADAS
DE 1930 A 1960**

Giana Lange do Amaral¹

Resumo

O presente trabalho, a partir de aspectos que sustentam as diferenças ideológico-educacionais existentes em duas das mais antigas Instituições Escolares da cidade de Pelotas: o Colégio Gonzaga, criado pelos jesuítas em 1894, e o Colégio Pelotense, que foi criado pela Maçonaria em 1902 como uma alternativa de ensino laico de qualidade que se contrapusesse ao ensino ministrado no Gonzaga, aborda uma visão que privilegia a *participação discente*. O clima de disputa ideológica que havia entre a Igreja Católica e a Maçonaria, a partir da década de 1930, se transferiu de forma peculiar para os alunos do Pelotense e do Gonzaga através de atividades desenvolvidas pelo corpo discente das duas escolas. Nas passeatas, festivais de música e teatro, produção de revistas e jornais e nos jogos (principalmente os de futebol), era manifestada, muitas vezes de forma pouco pacífica, esta rivalidade. O significado e os desdobramentos das disputas futebolísticas entre as duas escolas - os Pe-Gon's - no contexto sócio-cultural da cidade de Pelotas, é a principal questão a partir da qual se desenvolve esse estudo que enfatiza as décadas de 1930 a 1960 - época de explícitas rivalidades entre as duas escolas.

Através de uma visão que privilegia a *participação discente*, o presente trabalho faz parte de um estudo² que analisa aspectos que

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação)

² Tese de doutoramento intitulada *Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas*

sustentam as diferenças ideológico-educacionais existentes em duas das mais antigas Instituições Escolares da cidade de Pelotas: o Colégio Gonzaga, criado pelos jesuítas em 1894, e o Colégio Pelotense, que foi criado pela Maçonaria em 1902 como uma alternativa de ensino laico de qualidade que se contrapusesse ao ensino ministrado no Gonzaga.

O clima de disputa ideológica que havia entre a Igreja Católica e a Maçonaria, a partir da década de 1930, se transferiu de forma peculiar para os alunos do Pelotense e do Gonzaga através de atividades desenvolvidas pelo corpo discente das duas escolas. Nas passeatas, festivais de música e teatro, produção de revistas e jornais e nos jogos (principalmente os de futebol), era manifestada, muitas vezes de forma pouco pacífica, esta rivalidade. O significado e os desdobramentos dessas disputas no contexto sócio-cultural da cidade de Pelotas, é a principal questão a partir da qual se desenvolve esse estudo que enfatiza as décadas de 1930 a 1960 - época de explícitas rivalidades entre as duas escolas; reflexo, também, da disputa que vinha ocorrendo no Brasil entre os princípios educacionais que as sustentavam: o ensino laico (não confessional) e o ensino católico.

Dessa forma esse estudo busca um enfoque que privilegie as ações dos sujeitos, através da sua apropriação e do uso que fazem das formas culturais, ou seja, de suas *representações*. *Representações*, que segundo as formulações de Roger Chartier, são "práticas culturais", isto é, são estratégias de pensar a realidade e construí-la (BURKE, 1992, p. 34).³ Busco caracterizar a produção de um *habitus* específico comum

(*décadas de 1930 a 1960*), defendida em agosto de 2003 junto ao PPGedu/UFRGS.

³ Também fundamento minhas análises sobre a *ação dos sujeitos* a partir das idéias desenvolvidas por Pierre Bourdieu. Para esse autor cada grupo social possui um *habitus*, que é a propensão de seus membros para selecionar respostas frente a um repertório cultural particular, de acordo com as demandas de uma determinada situação ou de um determinado campo. O conceito de *habitus* é empregado por BOURDIEU (1992, p. 8), portanto, como o "*sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e ações característicos de uma cultura*". O *habitus* funciona no nível prático como categoria de percepção e apreciação, como princípio organizador da ação, sendo caracterizado como um sistema de "disposições adquiridas, variáveis segundo o lugar e o momento" (BOURDIEU, 1990, p. 21). São disposições socialmente construídas que possibilitam ações criadoras, ativas, inventivas de parte dos sujeitos, considerados como agentes ativos. Sobre a *análise das instituições* educacionais utilizo autores ligados à História Cultural, como Chartier e Certeau que, por sua vez, embasam textos escritos por Antônio Nóvoa e Justino Magalhães.

aos alunos que estudaram nestas escolas - os Gatos Pelados e os Galinhas Gordas⁴ - e que se torna bastante nítido a partir da década de 1930. São valores, atitudes, posturas, sentimentos e idéias compartilhados por muitos daqueles que passaram por estes educandários e que, percebe-se, são nitidamente diferenciados. Eles resultam das *táticas de apropriação* e das *estratégias de imposição* de modelos culturais, ou seja, da forma pela qual os indivíduos reinterpretam e se utilizam de modelos culturais impostos e que estão em circulação num determinado momento (CERTEAU, 1994).

Pe-Gon o "campo de lutas que alicerçou identidades"

As disputas futebolísticas entre os Colégios Pelotense e Gonzaga, que ficaram conhecidas na cidade como Pe-Gon's, marcaram a vida esportiva de Pelotas, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960. Elas estão fartamente documentadas nas atas de reuniões dos Grêmios, na imprensa diária local e nos periódicos estudantis.

Era nos jogos de futebol que se podia nitidamente constatar a rivalidade entre os dois estabelecimentos escolares. Rivalidade esta que não era demonstrada somente pelos alunos, mas por toda a comunidade escolar que eles representavam, e que acabava por dividir a própria comunidade pelotense. A defesa das cores dos dois colégios não se limitava, portanto, somente aos membros de cada escola. Havia uma efetiva participação da população da cidade nos jogos, junto às torcidas e nos posteriores debates que dividiam opiniões sobre os dois times. A cada jogo que ocorria, esse era um assunto que ganhava destaque nos cafés, nos bares, nas emissoras de rádio e nos jornais locais.

Daí decorre, portanto, o significado da análise de tais disputas frente aos objetivos desse trabalho, uma vez que buscar-se-á o significado dessas práticas esportivas considerando-as como práticas culturais de um contexto escolar e urbano. Contexto esse permeado pela influência maçônica na cidade e pelos desdobramentos da crescente organização e influência político-ideológica da Igreja Católica em nível nacional e local. E que tinha, também, como pano de fundo,

⁴ *Gato Pelado* é o apelido dado aos alunos do Colégio Pelotense, assim como *Galinha Gorda*, aos do Gonzaga. Tais denominações originam-se das iniciais "GP" de Ginásio Pelotense e "GG" de Ginásio Gonzaga e, ao mesmo tempo, de uma suposta alusão a alunos oriundos de famílias de origem "plebéia" e àqueles de origem mais abastada e aristocrática.

marcadamente a partir da década de 1930, o conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, em sua maioria, católico.

Os jogos eram previamente combinados entre os representantes das duas equipes. Além do local, horário, juiz, regras específicas para o jogo, os alunos determinavam, também, a destinação dos valores recolhidos na bilheteria, os times convidados para jogar a partida preliminar, a localização das torcidas, o troféu e as medalhas a serem distribuídas aos vencedores. Era comum que nos Pe-Gon's se realizasse o "melhor de três", ou seja, ocorriam três partidas de futebol, geralmente no final do ano, e as medalhas, os troféus e os prêmios eram entregues somente no último jogo ao time campeão. No período entre os jogos havia muitas notícias e debates, veiculados pela imprensa diária e estudantil, sobre o condicionamento físico e preparo técnico dos atletas e, logicamente, sobre a organização das duas torcidas.

Em alguns anos o Pe-Gon não chegou a ocorrer em função da falta de acerto entre os alunos das duas escolas. Por vezes havia descontentamento em relação à condução ou resultado final de alguma partida já realizada. Também não se pode negar o fato de que, enquanto não ocorresse um novo Pe-Gon, o vencedor da última partida continuava a manter o seu título de campeão, o que obviamente, levava esse time a protelar um novo jogo. Houve períodos em que um ou outro colégio não contava com um time competitivo, que realmente estivesse à altura de defender as suas cores. Também havia muita desconfiança por parte do Grêmio do Pelotense (que a partir do final da década de 1930 incorporou o Esporte Clube Pelotense e passou a representar o time do futebol desse Ginásio) nas negociações com o Esporte Clube Gonzaga, onde participavam também representantes do corpo docente daquele Ginásio. Os acertos dos jogos somente com representantes dos alunos do Gonzaga eram, geralmente, uma constante reivindicação dos alunos do Pelotense.

Uma prática comum não só no Pelotense e no Gonzaga, mas em outras importantes escolas do Estado, era a contratação de jogadores de futebol da primeira divisão. Segundo PARMAGNANI e RUEDELL (1995, p. 145), no Colégio Rosário, de Porto Alegre, por exemplo, jogavam futebolistas do Grêmio, Internacional, Cruzeiro e Força e Luz. Nos times dos dois estabelecimentos escolares de Pelotas, jogavam atletas de importantes times locais como o Brasil, o Pelotas, o Farroupilha e o Bancário.

Tal fato criava polêmicas que extrapolavam os muros dos dois colégios e envolviam os aficionados pelo esporte e/ou por um ou outro estabelecimento escolar. Foram brigas que perduraram por

décadas. Um impasse que via de regra se estabelecia: os jogadores que somente se matriculavam na escola para fazer parte de seu time, mas que não assistiam às aulas, podiam ser incluídos nos times? Nos jornais, as escolas que não venciam o campeonato, denunciavam sua desvantagem quando, no time adversário, o número de "jogadores-alunos" superava o de "alunos-jogadores". Alegavam que a vitória não era do estabelecimento de ensino, uma vez que em seu time predominavam alunos infreqüentes nas aulas. A vitória seria, sim, dos clubes de futebol aos quais esses "alunos" pertenciam. E essa situação pode-se constatar tanto do lado do Pelotense quanto do Gonzaga.

Sendo assim, era bastante difícil a escolha de um desportista da cidade que se dispusesse a manter a necessária neutralidade e imparcialidade, para servir de juiz nessas partidas de futebol. Ao que tudo indica era inevitável à maioria dos pelotenses a identificação não só com as cores dos alvi-rubros Galinhas Gordas e dos alviverdes Gatos Pelados, mas com o que esses estabelecimentos escolares representavam junto à comunidade, ou seja, os valores ligados ao catolicismo e ao laicismo.

Um exemplo de uma das famosas polêmicas envolvendo o Pelotense e o Gonzaga, ocorreu em junho de 1935, quando alguns desentendimentos acabaram sendo transpostos para os jornais locais. O professor, Irmão Estevão, representando o Gonzaga, e os representantes do Grêmio do Pelotense tornaram públicos, de forma bastante agressiva, seus descontentamentos em relação à condução de uma partida realizada entre as escolas. Tal fato fez com que ambos, através da imprensa, além de trocarem insultos, remetessem à memória de jogos realizados na década anterior.

Esse episódio além de ter resultado no corte das relações esportivas entre o Pelotense e o Gonzaga por alguns anos, veio a fortalecer o "espírito Gato Pelado". Coincidência ou não, um mês após a fatídica partida de futebol, quando os ânimos ainda estavam bastante acirrados e a população local continuava a acompanhar a troca de insultos entre o professor do Gonzaga e os membros da diretoria do Grêmio do Pelotense, foi lançada a idéia de que se criasse um dia dedicado aos estudantes do Pelotense - o "Dia do Gato Pelado".

Portanto a melhor arma criada nessa "guerra" foi o "Dia do Gato Pelado" que, obviamente, foi muito bem aceito por todo o corpo docente. Muito em função de ter sido instituído oficialmente no dia 14 de julho, em homenagem aos ideais preconizados pela Revolução Francesa e que eram referência ao espírito liberal, maçom e anticlerical que ainda predominava no Pelotense. A partir de então, nesse dia, foi

determinado feriado na escola e, como parte comemorativa dos festejos de seu dia, os Gatos Pelados passaram a realizar uma passeata humorística pelas ruas da cidade. A passeata, que se tornou uma tradição por sua irreverência, tinha, dentre outros, um alvo certo: o Colégio Gonzaga. E é lógico que a partir da realização dessas passeatas, os ânimos entre Gatos Pelados e Galinhas Gordas tornaram-se ainda mais acirrados.

Realmente, não há como negar que muitas das tradições estudantis das duas escolas estão ligadas às competições futebolísticas. Os próprios apelidos "Gato Pelado" e "Galinha Gorda" nasceram no início da década de 1930, nos campos de futebol, quando os times rivais, tentando diminuir seus adversários, utilizavam-nos pejorativamente.

É provável que os gonzagueanos tenham denominado, inicialmente, os alunos do Pelotense, de Gatos Pelados. E esses em revide alcunharam os alunos do Gonzaga de Galinhas Gordas. Mas uma coisa é certa: através dos tempos, com muito mais orgulho, os Gatos Pelados se assumiram como tais, fazendo com que surgisse, inclusive, o "espírito Gato Pelado", ou seja, um espírito de pertença à comunidade escolar do Colégio Pelotense. Como afirma Darcy Rebelo, aluno dessa época, *"o nosso apodo começou ofensivo, mas nós o transformamos num símbolo"* (AMARAL, 2002, p. 90).

Após os desentendimentos de 1935, somente voltou a acontecer um novo Pe-Gon em 1938. Através de negociações entre comissões de alunos do Gonzaga e do Pelotense, conseguiram chegar a um denominador comum, realizando partidas pelo sistema "melhor de três". Esses jogos, segundo a imprensa, constituíram-se em espetáculos inéditos, representando, pelo preparo técnico dos jogadores e animação das torcidas, os maiores acontecimentos futebolísticos do ano. As duas escolas tinham suas torcidas femininas: para o Gonzaga torciam as meninas do Ginásio São José (católico) e para o Pelotense, grande parte da torcida era formada pelas alunas do Ginásio Santa Margarida (anglicano), além das alunas do próprio Colégio.

Provavelmente a partir dos jogos que ocorreram em 1935 e 1938 é que se consolidou a presença das torcidas organizadas no meio estudantil pelotense. Como se tornou uma tradição em Pelotas torcer para os times do Pelotense ou do Gonzaga, as demais escolas da cidade defendiam as cores de um ou de outro ginásio. Portanto, quando ocorriam competições esportivas entre outras instituições de ensino, lá também estavam as torcidas organizadas dos Gatos Pelados e dos

Galinhas Gordas para cantarem seus improvisos, estimulando suas equipes favoritas.⁵

Observa-se que, a partir da década de 1930, a rivalidade nos campos de futebol entre os Gatos Pelados e os Galinhas Gordas, incentivada em muito pelos ex-alunos, teve nos jornais locais um forte veículo para sua propagação. Tem-se a impressão de que essa era uma forma de o aluno egresso não deixar "a sua casa", continuando a manter um forte vínculo com sua escola, torcendo por ela e até mesmo ainda jogando no seu time.

Na semana que antecedia a um Pe-Gon eram intensas as atividades dos Grêmios das duas escolas, tanto no que dizia respeito ao preparo físico e técnico dos seus jogadores, quanto no preparo e entusiasmo de suas torcidas. Esses embates estudantis se distinguiam dos demais jogos futebolísticos,

no entusiasmo, no ardor, na combatividade e na lealdade com que os elementos de ambas as equipes sempre se fizeram possuidores.[...] O encontro de nossos dois tradicionais ginásios, foi sempre uma tarde esportiva festiva, em que, ao adentrarem em campo as equipes costumavam se fazer acompanhar por suas madrinhas, que no mesmo gramado, antes de iniciado o prélio, trocavam gentilezas, ofertando cestas de flores entre si. Logo após era entoado o Hino Nacional, cantado pelos "players" acompanhados pela imensa torcida. [...] As organizadas "torcidas" do Pelotense e do Gonzaga tinham seus animadores (dirigentes), verdadeiros "maestros" que se encarregavam de dirigir e animar aquelas legiões de torcedores que acorriam aos gramados, usando dos mais variados recursos, tais como megafones, flautins, bandeiras, reco-recos, instrumentos de percussão, etc. (PARMAGNANI; RUEDELL, 1995, p. 146 e 150).

Já foi dito que, por um tempo, o Pe-Gon chegou a ser equiparado ao Bra-Pel⁶, um clássico até os dias de hoje, em Pelotas. Em tais competições, houve partidas, inclusive, em que o jogo preliminar

⁵Tal fato ocorreu, por exemplo, em 1941, quando as alunas do Ginásio São José jogaram com a equipe da Escola Complementar Assis Brasil, sua tradicional rival (DIÁRIO POPULAR, 06.08.1941).

⁶ Estas siglas correspondem aos tradicionais times profissionais da cidade: Grêmio Esportivo Brasil, fundado em 07.09.1911, e o Esporte Clube Pelotas, fundado em 11.08.1908.

chegou a ser realizado por equipes titulares de Clubes de Primeira Divisão da Liga Pelotense de Futebol.

Pelo exposto se pode afirmar que, através dos Pe-Gon's, emergia o forte vínculo de identidade que alunos, ex-alunos e a própria comunidade pelotense estabeleciam com a "sua escola" e com o que ela representava em termos ideológicos. Numa época em que se vivia sob a sombra da Segunda Grande Guerra Mundial, em Pelotas, ocorria uma verdadeira "guerra" entre os Gatos Pelados e os Galinhas Gordas, e o seu "campo de lutas"⁷ eram os jornais, as ruas da cidade (através das passeatas) e, principalmente, os estádios de futebol.

Nessas competições futebolísticas foi de fundamental importância a participação dos ex-alunos. De certa forma, a sua presença e participação, principalmente através de suas Associações organizadas dentro das duas escolas, ao mesmo tempo em que fortalecia laços de identificação e pertença de todos com a comunidade escolar, congregando-os em torno de objetivos comuns, em muito contribuiu para que, em determinados momentos, se fortalecesse um espírito de competição e rivalidade entre os alunos do Pelotense e do Gonzaga.

E foi nesse clima de competição esportiva entre os Gatos Pelados e os Galinhas Gordas que foram criados os seus hinos que serviram, inicialmente, para unir as torcidas e os times de futebol de cada ginásio. Embora com palavras e até mesmo frases muito semelhantes, como se pode observar a seguir, eles são um convite para despertar o espírito de luta de seus jogadores, incitando sua vontade de vencer:

Hino dos Galinhas Gordas

"Qual veterano no campo da luta
 Entras na arena para vencer
 Com confiança e fiel conduta
 De quem não sabe o que é perder.
 Galinha Gorda de peito erguido
 Mostra teu sangue e teu valor
 Que serás sempre o vencedor
 Vibrando ao vento
 Divisarás teu pavilhão aumentado.
 De vitórias em vitórias vais aumentando
 O pedestal de tua glória!"⁸

Hino dos Gatos Pelados

"Avante, avante, para vencer
 E no campo da luta
 Vai mostrar teu valor
 Com coragem e ardor
 Gato Pelado,
 Rifão que tornou-se uma glória,
 Tu tens levado
 O nome do Colégio sempre à
 vitória
 Gato Pelado, na tua marcha
 incessante,
 És o herói triunfante,
 Sempre e sempre amado!"⁹

⁷ A expressão "campo de lutas" aparece nos Hinos dos Gatos Pelados e dos Galinhas Gordas.

⁸ Hino do Galinha Gorda - Letra:Geraldo Faria; Música: "Cisne Branco".

Os espaços onde se realizam os jogos se transformam em "campos de lutas", em que os alunos que "não sabem o que é perder" devem "mostrar seu valor", buscando a "vitória e a glória". Os Gatos Pelados conclamam: "avante, avante, para vencer", já os Galinhas Gordas alertam "entras na arena para vencer [...] serás sempre o vencedor". Esses hinos eram cantados nos encontros esportivos servindo, portanto, para identificar o clima de competitividade que havia entre os alunos das duas escolas, fortalecendo uma identidade de grupo com o estabelecimento escolar ao qual pertenciam.

Como os gonzagueanos, com o fim das disputas futebolísticas, foram deixando de lado o apelido "Galinha Gorda", o hino deixou de ser um dos referenciais de identificação do grupo. Mas em relação à "comunidade Gato Pelado" (alunos e professores), o seu hino passa a ser cantado em circunstâncias festivas e de celebrações de integração. Mesmo com a criação do Hino do Colégio Pelotense, no início da década de 1960, a sua maior identificação, até os dias de hoje, ainda é o "Hino dos Gatos Pelados", cuja letra e melodia continua a emocionar e unir diversas gerações de alunos e professores desde a década de 1930. O hino emociona e une porque diz mais do que as palavras e a música. Ele remete ao sentimento de ter participado de um grupo, às vivências e emoções que foram compartilhadas. Representa, talvez, uma "fotografia sonora", que faz voltar o tempo, trazendo uma alegre nostalgia.

Palavras finais

Em relação às disputas futebolísticas, é certo que os Pe-Gon's, além de incentivarem a competição entre os alunos e traduzirem um forte vínculo de identidade com os valores que cada escola representava, foram fundamentais na formação dos jovens que passaram por esses educandários, especialmente daqueles que participavam dos Grêmios estudantis. Pode-se destacar ao menos dois fatores que tiveram as disputas futebolísticas como geratriz.

O primeiro, diz respeito a todo um envolvimento e um aprendizado que extrapolava os limites da sala de aula e pouco tinha a ver com a tradicional formação escolar. Trata-se desde o gerenciamento, com todos os desdobramentos desse importantíssimo evento esportivo-cultural em que se transformaram os Pe-Gon's, até o desenvolvimento

⁹ Hino do Gato Pelado, composto em 1938 por Ary Rego, Raul Iruzum e Anselmo Amaral; Música: "As Pastorinhas", de Noel Rosa.

das habilidades necessárias à defesa e manutenção de seus posicionamentos diante de toda a sociedade pelotense. Para tal, certamente, era preciso mais do que simples arroubos juvenis. Fazia-se necessário construir uma argumentação sólida, demonstrar uma firmeza de princípios e manter um senso de responsabilidade e cooperação que os impelia a ultrapassarem os limites inerentes à sua pouca idade.

O segundo, tem a ver com todos os ritos que estimulam o sentimento individual de pertença e que dão força à ação do grupo, do coletivo. A escolha e o convite oficial à madrinha do time, as negociações para a realização dos jogos, as reuniões para definir estratégias de defesa e/ou ataque, certamente têm papel fundamental na difusão e manutenção desse sentimento que transmite um aprendizado que irá permanecer em boa parte dos indivíduos que o vivenciaram.

Referências

- AMARAL, Giana Lange do (org.). *Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a história* (1902-2002). Pelotas: Educat, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas Perspectivas*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão e leitura. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CORREIO MERCANTIL, 02.12.1911
- DIÁRIO POPULAR, 06.08.1941
- PARMAGNANI, Irm. Jacob José, RUEDELL, Otto. *Memorial do Colégio Gonzaga - Cem anos de Educação*. Porto Alegre: Gráfica Editora Pallotti, 1995.

"DAR AULA": LEMBRANÇAS DE PROFESSORAS E ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA EM CRICIÚMA-SC

Giani Rabelo¹

Resumo

O artigo compõe um dos resultados do Projeto de Pesquisa "Escolas, professores, currículos: a Secretaria Municipal de Educação na história da educação (Criciúma, 1925-2001)", existente desde 2001, realizado dentro do Grupo de Pesquisa: "História e memória: o processo de educação escolar em Criciúma-SC", vinculado a Diretoria de Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense -UNESC que acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. O estudo traz elementos sobre a feminização do magistério em uma das escolas da Rede Municipal de Criciúma, tendo como principal fonte às memórias de ex-professoras e ex-launos/as. A comunidade de descendentes italianos lutou desde 1905, por uma escola para seus/suas filhos/as. Os primeiros professores foram homens e a língua ensinada era o italiano. O Estado assume a educação como política pública e o processo de feminização acontece conjuntamente. Problematizações são realizadas a partir das dificuldades da professoras em conciliar a profissão com a maternidade, o caráter sacerdotal da prática docente, os motivos levados em consideração na escolha dessa carreira, as dificuldades na formação profissional básica, a precariedade das condições de trabalho, a interferência político-partidária no acesso às vagas e a questão salarial.

¹ Doutoranda do curso de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora da disciplina de História da Educação no Curso de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Membro do Grupo de Pesquisa: "História e memória: o processo de educação escolar em Criciúma-SC" da UNESC. E-mail: gra@unesccrct-sc.br

Introdução

Esse artigo faz parte do primeiro Caderno intitulado **A Escola na Colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905-2002)**, publicado pela Secretaria Municipal de Criciúma. O Caderno é um dos primeiros resultados do Projeto de Pesquisa "Escolas, professores, currículos: a Secretaria Municipal de Educação na história da educação (Criciúma, 1925-2001)", existente desde 2001, realizado dentro do Grupo de Pesquisa: "História e memória: o processo de educação escolar em Criciúma-SC", vinculado a Diretoria de Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense -UNESC que acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma.

Falar sobre a história da educação pública municipal de Criciúma a partir da história do Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz constitui uma das partes que compõem o mosaico da história da educação brasileira. Ao revistar o histórico dessa escola, elaborado pelos próprios professores, incorporamos novas informações e novos olhares, tendo como fontes as lembranças do/as alunos/as, professores/as e membros da comunidade, além de documentos.

Essa pesquisa envolveu a catalogação de registros escolares que se encontram na escola, como atas das reuniões do Círculo de Pais e Mestres, dos livros Termos de Visitas dos Inspectores de Ensino, dos livros de Matrícula e da análise de fotografias e fontes orais. Os arquivos escolares são escassos, não existe o hábito da guarda da materialidade produzida nas escolas. Cadernos de planos de aula são descartados todos os anos, muitas escolas queimam papéis antigos com a justificativa de que são "velhos". Mas, no Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz tivemos a surpresa de encontrar uma série de documentos antigos em bom estado de preservação, por esses documentos pudemos, cotejando com outras fontes, construir um pouco da trajetória dessa escola, um caderno que nesse momento apresenta-se também como um "lugar de memória".

Nesse caderno estamos trabalhando com uma temporalidade que remonta ao início do século XX, mostrando, nessa comunidade, como a educação escolar surge de uma iniciativa comunitária e vai-se tornando pública ao constituir-se responsabilidade dos governos estadual e municipal.

O Caderno foi dividido em quatro partes. A primeira intitula-se "O Lugar e a Escola", essa parte oferece visibilidade para a construção do local desde 1898, suas denominações e atividades exercidas pelos moradores do lugar, mostra também como a escola é

parte integrante do local e resulta da vontade dos moradores em construir um educandário para seus filho/as.

Em "**Magistério: Trabalho Feminino?**", encontramos os sujeitos professor/as no processo educacional da escola por meio das lembranças de antigos professores e de seus aluno/as.

A 3ª parte "Currículo, Espaço e Conhecimento" apresenta algumas experiências da escola, a concepção de currículo e de educação que predominava e que norteava a metodologia, a avaliação, as relações de poder no espaço escolar.

Para finalizar, "Alunos e Alunas: a vida da escolar" aborda as experiências da infância em seu tempo escolar.

Profissão Magistério: um trabalho feminino?

A gente tinha que pegar o lápis na mão, às vezes levava dois meses para a criança conseguir fazer os primeiros risquinhos, não era fácil chegar no fim do ano e o aluno saber ler diretamente. Quando chegava na metade do ano as crianças mal e mal sabiam escrever, mas muitas liam até o final do ano. Nós tínhamos, às vezes, duas, três séries, para cada uma. Hoje em dia elas têm uma e já acham difícil. Eu também cheguei nessa época, dei aula só para a 2ª série, é outra coisa. (Profª Amélia de Luca Cardoso).

Falar sobre as professoras e professores do Grupo Escolar Hercílio Luz é algo difícil, porque todos/as que passaram por lá ou ainda estejam atuando contribuíram ou estão contribuindo significativamente para a construção da história dessa escola e da comunidade do Morro Estevão. Sendo assim, iremos nos reportar principalmente às/aos primeiras/os professoras/es, sem desconsiderar o trabalho de todas/os aquelas/es que se dedicaram a essa escola.

Os moradores contam que antes de iniciar a escola propriamente dita, havia um senhor conhecido como Lombardi, imigrante italiano que ensinava em sua própria casa meninos e meninas. Existem dúvidas a respeito do seu primeiro nome, no entanto, encontramos no livro de Pedro Milanez, "Fundamentos Históricos de Criciúma", o nome do Sr. Romildo Lombardi como sendo um dos primeiros colonizadores da 2ª Linha, como era chamado o Morro Estevão. É bem provável que se trate da mesma pessoa.

Tudo era ensinado em italiano. Dona Maria de Luca Thomasi (nascida em 20/06/1923), mesmo não tendo sido sua aluna diz que ele

não sabia falar nada em português. O senhor Lombardi recebia ajuda do governo italiano, mas conta o Sr. João Zanette (nascido em 18/06/1911), sobrinho do Conselheiro João Zanette que as famílias pagavam mensalmente 1.000 réis para o estudo de cada filho. Sabe-se muito pouco ou quase nada da vida do professor Lombardi. Não existem documentos que tenham registrado esse período antes da fundação da escola, contamos com a memória daqueles que foram seus alunos ou ouviram falar dele. O Sr. João Zanette, por exemplo foi seu aluno dos 8 aos 10 anos de idade, em torno dos anos de 1919 a 1921. No entanto, alguns escritos sobre a história da escola relatam que o Sr. Lombardi começou seu trabalho nessa comunidade lá por volta de 1905.

O Sr. João Zanette também menciona que antes do professor Lombardi, seu tio avô Conselheiro João Zanette lecionava para as crianças em italiano. No livro "A Semente Deu Bons Frutos", obra comemorativa ao centenário de Criciúma, consta que *João Zanette deu aula para os primeiros brasileiros que se filtraram no meio italiano e vieram morar em Morro Estevão, inclusive os netos que eram de pais brasileiros*² (Também consta que *o primeiro professor foi João Zanette, depois veio um tal de Lombardi. Este era pago pelo Cavaleiro da Itália. Da Itália também vinham os lápis e os livros para estudar.*³

Alguns moradores dizem que os restos mortais do professor Lombardi estão enterrados no mesmo túmulo do Conselheiro João Zanette e da Sra. **Anna Casagrande**. A sepultura fica no centro da entrada do cemitério do bairro Morro Estevão.

Depois do Prof^o Lombardi, veio a professora Maria Soares para trabalhar na primeira escola. A Sra. Maria Dinca Dal' Toe, nascida em 05/01/1915, que se locomovia da 1ª Linha para o Morro Estevão todos os dias, foi sua aluna, mas por pouco tempo, pois logo a professora teve que ir embora para Tubarão. Com isso, os alunos ficaram um período sem aula, antes que a professora Paula Westphal, nascida em 1905, começasse a lecionar na escola.

Paula Westphal era de origem alemã e de religião presbiteriana. Seus pais vieram da Alemanha, moraram na Linha Anta e depois na 1ª Linha. Ela vinha todos os dias a cavalo, de propriedade do Sr. Antônio Mangilli até que seus pais vieram morar em Morro Estevão. A professora Paula casou-se com o Sr. João Simon e em 1949, foi

² ARNS, Otília. Criciúma 1880-1980: *A semente deu bons frutos*. Florianópolis: 1985. p. 63.

³ Idem. p. 64

embora para Porto Alegre para tentar a vida na cidade grande, não chegando a se aposentar na escola.

Dona Maria de Luca Thomasi também foi sua aluna e lembra que o pai de Paula, o Sr. João Westphal, algumas vezes ficava com os alunos para que Paula pudesse atender seus filhos. Nessas ocasiões os alunos ficavam muito contentes, pois gostavam das histórias que ele contava.

Esse fato demonstra a dificuldade que muitas professoras viviam naquela época e ainda vivem nos dias de hoje, como qualquer trabalhadora, que é conciliar a vida profissional com as responsabilidades domésticas e a maternidade.

No livro "Ata de Exame" da Escola Mista Núcleo Hercílio Luz aparece o nome da professora Paula a partir de 1925 e permanece até 1940, sendo que de 1930 a 1932 consta também o nome da professora Othília Westphal, nascida em 19/06/1909 e falecida em 16/09/1969, como professora adjunta, irmã mais nova da professora Paula.

Sobre a professora Othília, sua filha Neuza Maria Maier Vieira, também professora, diz que muitos a conheceram e a chamavam pelo nome de Olívia, inclusive seus alunos. Ao se reportar às lembranças de sua mãe como professora, Neuza conta que nem sempre o salário dela vinha do governo e que as professoras ganhavam muitas coisas dos colonos como galinha, porco, ovos e outros produtos. Dona Othília dizia que era muito satisfeita com o seu trabalho, era muito feliz porque ela recebia amor, carinho e respeito dos alunos. Isso demonstra de certa forma o caráter sacerdotal que acompanhou e ainda acompanha o magistério nos dias atuais. Durante muito tempo uma forte característica do magistério era a doação. Nesse sentido, o salário não era tão importante e sim o reconhecimento.

Depois disso quem assume a escola é a professora Amábilis Pavan, que segundo os registros permaneceu de 1941 a 1942. Posteriormente, quem assume é a professora Maria Ceza Guollo, nascida em 05/03/1927. Ela foi aluna da professora Paula na 2ª e 3ª série e depois de algum tempo foi estudar no Lapagesse onde frequentou o Curso Normal Regional "Nicolau Pederneiras"⁴. O Curso Normal Regional era uma das modalidades do Ensino Normal (instituído a partir da Reforma Capanema-1942 a 1946) e compreendia o 1º Ciclo que era

⁴ "Nicolau Pederneiras" foi representante e mandatário geral da Companhia Colonizadora Metropolitana, única empresa privada no sul do Estado de Santa Catarina que fundou a colônia de Nova Veneza, gerenciando-a de 1891 até 1894.

organizado em quatro anos e formava o Regente do Ensino Primário que habilitava para lecionar de 1ª a 4ª série do primário. Trabalhou nessa escola de 1943 a 1968. Conseguiu essa vaga através da amizade que seu pai tinha com o Prefeito de Criciúma Paulo Preis (1951-1955), pois antes disso dava aula bem longe dali, na Linha Perdida. Esse fato demonstra a influência dos políticos na ocupação dos cargos ligados a educação. Essa era uma prática que foi diminuindo na medida em que as/os professoras/es foram se organizando enquanto categoria, mas alguns resquícios são vivenciados na atualidade. Prova disso é que não existem eleições para diretoras/es das escolas da rede estadual de educação de Santa Catarina ainda, todas/os ocupam esse cargo por meio de indicações políticas.

Durante 15 anos de sua atuação na escola do Morro Estevão (2ª Linha), D. Maria Ceza morou na casa da família Dona Amélia de Luca Cardoso, pois seus pais moravam na 3ª Linha. Dona Amélia foi sua aluna e a sucedeu como professora na escola.

A professora Maria Ceza Guollo trabalhava com classes multisseriadas que chegavam a ter em torno de 45 alunos e analisa que antigamente os alunos eram mais obedientes, mas se pudesse voltar atrás não seria mais professora. Na época que saiu da escola foi convidada para dar aula de catequese, mas ela não aceitou e não quis mais lecionar indo trabalhar na roça. Dois motivos levaram-na a desistir da docência, o primeiro foi o fato de não ter se adaptado aos métodos da matemática moderna e o outro foi a dificuldade em trabalhar com crianças. Sua escolha pela profissão não partiu de uma opção pessoal e sobre isso ela relata: *Eu não tinha muita vontade de ser professora, mas meus pais queriam que eu e meus irmãos estudássemos para dar aula. Apenas um filho não quis. Por minha vontade eu não queria, eu gostaria de me formar enfermeira e trabalhar num hospital...*

Essa imposição dos pais em relação à escolha pelo magistério talvez demonstre um grau de importância que era dado pela sociedade ao magistério. Ser professora ou professor era algo visto com "bons olhos", principalmente por parte daqueles que viviam do trabalho na terra. Certamente os pais de D. Maria Ceza queriam um futuro melhor para os seus filhos e na visão deles isso não passaria pela agricultura.

Ela conseguiu concluir o Curso Normal Regional e mais tarde recebeu uma formação para se atualizar sobre os novos conteúdos e metodologias para o ensino de 1º Grau, em 1963 e 1965, oferecido pela 3ª Inspeção Regional de Educação. Continuar seus estudos significava ter que lecionar e estudar e um dos fatores que dificultava era a distância, entre sua casa e escola que lecionava e escola que estudava.

Morava distante 4 Km da escola e 10 Km do centro da cidade e a única opção era fazer esse trajeto a pé ou a cavalo.

Argumenta que tinham poucos professores formados naquela época porque a única escola que ofertava esse tipo de formação em Criciúma estava localizada no centro, ficando difícil o acesso para aqueles que moravam nas localidades mais distantes, sendo necessário morar longe dos pais.

Sobre a questão salarial alega que era um pouco melhor que os dias de hoje, pois "dava para passar o mês".

A sua sucessora D. Amélia De Luca Cardoso, já tinha o Curso Normal Regional quando começou a lecionar. Seis anos antes da sua aposentadoria, o que correspondia a 18 anos de serviço, fez o LOGOS II⁵ que correspondia ao Curso Normal. Sempre trabalhou na rede estadual e teve oportunidade de lecionar para seus filhos.

Trabalhou 20 anos com classe multisseriada, ao todo foram 25 anos de serviço. Além de ter que trabalhar com duas séries ao mesmo tempo, D. Amélia tinha que preparar a merenda das crianças "a gente quando chegava um pouquinho antes da aula, já botava a panela, e as vezes quando os alunos estavam trabalhando, a gente descascava batatinha, a gente tinha que se virar, não era fácil não".

Seus pais eram italianos e a mesma nasceu em Morro Estevão. Ela começou a lecionar aos 17 anos, em 1959, e está aposentada a 11 anos (1988). Começou trabalhar como professora substituta, e com uma lei que efetivava após 5 anos ela se tornou efetiva. Nos dois primeiros anos deu aula na 2ª linha e 4ª linha, depois foi para o Morro Estevão. Lecionava Português, Matemática e Estudos Sociais que abrangia as 3 matérias (História, Geografia e Ciências).

As/os Inspetores/as de Ensino visitavam sua escola, elas/es observavam o seu plano de aula, a sua atuação em sala de aula e ficavam em torno de uma hora em cada visita. Além das/os inspetoras/es lembra que mais tarde, passaram a existir também as/os orientadoras/es que visitavam as escolas.

D. Amélia gostava muito de ser professora e se pudesse retroceder no tempo optaria pela mesma profissão. Considera que o professor era mais valorizado na época dela, pois o salário nunca foi tão grande, mas era melhor do que hoje. Na época não tinha greve, lembra de greve só três anos antes de se aposentar, ou seja, em 1985.

⁵ O LOGOS II era um curso organizado através de módulos, na modalidade à distância que habilitava para lecionar no 2º Grau.

Para compreender esse movimento de greve é preciso considerar que vinha ocorrendo no país, desde 1978, uma articulação do novo sindicalismo brasileiro que teve como berço o ABC paulista, gerando na categoria dos professores uma série de mobilizações lideradas pelas Associações de Professores Públicos.

Mas anterior a isso, ainda no início dos anos de 1960, antes de D. Amélia começar a lecionar, muitas mobilizações e greves ocorreram por reposição salarial e outras reivindicações, tanto dos professores públicos e particulares, no entanto o Golpe Militar colocou o magistério na defensiva e foi só com a queda dele que a categoria ganhou força para continuar lutando pela valorização salarial, profissionalização e sindicalização.

Todas/os as/os professores aqui apontadas atuaram até 1988 nessa escola, que nessa época se chamava Escola Estadual Núcleo Hercílio Luz. No entanto, muitos outros atuaram até 1992. Em 1993, a escola foi municipalizada e passou a ser chamada de Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz. Segue abaixo todas/os as/os professoras/es e as respectivas séries, de 1993 até 2002.

Em 1993, lecionaram Mônica de Luca (Ed. Infantil), Terezinha A Brunel (1ª séries), Maria das dores Cruz Goulart (2ª série), Roselane A. L. P. da Silva (3ª série), Marcia Mendes Wasneski (4ª série), João Rech Junior (Ed. Física).

Em 1994, lecionaram Mônica de Luca (Ed. Infantil), Terezinha A Brunel da Silva (1ª e 3ª séries), Maria das Dores Cruz Goulart (2ª e 4ª séries), Roselane A. L. P. da Silva (3ª série), Marcia Mendes Wasneski (4ª série), Salete Goulart M. de Bem (Ed. Física).

Em 1995, lecionaram Maria de Fátima Tavares Cordioli e Mônica de Luca, ambas na Ed. Infantil, Terezinha A Brunel da Silva (1ª série), Zulenir de Souza Medeiros (2ª série), Elza Comim (3ª série), Silvia Henriqueta C. Bonim (4ª série) e João Rech Junior (Ed. Física).

Em 1996, lecionaram Rubia Maria Colonetti Colombo e Maria de Fátima T. Cordioli, ambas na Ed. Infantil, Mônica de Luca Honorato (1ª série), Dausa Crispim (2ª série), Elza Comim (3ª série), Silvia Cardoso Bonim (4ª série) e Antonio Daniel dos Passos (Ed. Física).

Em 1997, lecionaram Zulenir de Souza Medeiros Educação Infantil e Maria de Fátima Tavares Cordioli, ambas na Ed. Infantil, Jucélia Martinelo Meller (1ª série), Mônica de Luca Honorato (1ª série), Mariselma Tavares Jacques (2ª série), Elza Comim (3ª série), Jucélia Rosso Cadorin (3ª série), Ana Maria Medeiros (4ª série) e Antonio Daniel dos Passos (Ed. Física).

Em 1998, lecionaram Mônica de Luca e Maria de Fátima T. Cordioli, ambas da Ed. Infantil, Maria do Carmo Pucker Brunel (1ª série), Francisca da Rosa Zilli (2ª série), Marilene da Conceição (3ª série), Maria Margarete de O. Bernardo (4ª série) e Adriana Ferro (Ed. Física).

Em 1999, lecionaram Mônica de Luca Educação e Nídia Ávila Amador, ambas na Ed. Infantil, Maria do Carmo P. Brunel (1ª série), Maria Inês Martins Silvano (2ª séries), Maria Albertina A. Pizzoni (3ª série), Francisca da R. Zilli (4ª série) e Maria Jussara G. Fretta (Ed. Física).

No ano de 2000, lecionaram Mônica de Luca Honorato (Ed. Infantil), Maria Inês Martins Silvano (Ed. Infantil e 2ª série), Maria Albertina Amaral Pizzoni (Ed. Infantil e 3ª série), Maria do Carmo Pucker Brunel (1ª série), Geovana Mariza de Souza (4ª série) e Maria Jussara G. Fretta (Ed. Física).

Em 2001, lecionaram Zenir F. de Luca, Valquiria G. Ricken (cobriu licença maternidade da profª Mônica) e Juliangela I. C. Nuernberg na Ed. Infantil, Maria do Carmo P. Brunel (1ª série), Geonara M. de Souza (2ª série), Albertina A. Pizzoni (3ª série), Deise S. M. Leandro (4ª série) e Jussara G. Fretta (Ed. Física).

Em 2002, lecionaram Mônica de Luca e Zenir F. Luca, ambas na Ed. Infantil, Albertina Amaral Pizzoni (Ed. Infantil e 3ª série), Maria do Carmo P. Brunel (1ª série), Geonara Marisa de Souza (2ª série), Marta Helena Lima Benincá (4ª série), substituiu a professora Glaucinéia Citadim Furtado, e Maria Jussara G. Fretta (Ed. Física).

Quanto à direção da escola, vale lembrar que desde 1984, na Rede Municipal de Ensino, acontecem eleições diretas para diretores/as, nas quais pais, professores/as, funcionários/as e alunos/as, a partir da 3ª série são responsáveis pela escolha do diretor/a através de voto secreto. De 1993 a 1996, atuou na direção da escola a profª Lucinda Tereza da Silva Maciel, de 1997 a 1998, atuou a profª Rosa Maria Macedo Rosso e de 1999, até os dias de hoje responde pela direção a profª Dausa Crispim. Desde 2001, a profª Raquel Martins Cechinel trabalha na escola como Auxiliar de Direção.

Como podemos analisar, a maioria das/os docentes que passaram e que ainda atuam nessa escola são mulheres. Isso nos remete ao processo de feminização do magistério. Durante muito tempo trabalhar no magistério era uma profissão masculina, mas no Brasil, ao longo da segunda metade do século XIX é permitida a inserção das mulheres nas instituições escolares e pouco a pouco começa a ocorrer o

Para compreender esse movimento de greve é preciso considerar que vinha ocorrendo no país, desde 1978, uma articulação do novo sindicalismo brasileiro que teve como berço o ABC paulista, gerando na categoria dos professores uma série de mobilizações lideradas pelas Associações de Professores Públicos.

Mas anterior a isso, ainda no início dos anos de 1960, antes de D. Amélia começar a lecionar, muitas mobilizações e greves ocorreram por reposição salarial e outras reivindicações, tanto dos professores públicos e particulares, no entanto o Golpe Militar colocou o magistério na defensiva e foi só com a queda dele que a categoria ganhou força para continuar lutando pela valorização salarial, profissionalização e sindicalização.

Todas/os as/os professores aqui apontadas atuaram até 1988 nessa escola, que nessa época se chamava Escola Estadual Núcleo Hercílio Luz. No entanto, muitos outros atuaram até 1992. Em 1993, a escola foi municipalizada e passou a ser chamada de Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz. Segue abaixo todas/os as/os professoras/es e as respectivas séries, de 1993 até 2002.

Em 1993, lecionaram Mônica de Luca (Ed. Infantil), Terezinha A Brunel (1ª séries), Maria das dores Cruz Goulart (2ª série), Roselane A. L. P. da Silva (3ª série), Marcia Mendes Wasneski (4ª série), João Rech Junior (Ed. Física).

Em 1994, lecionaram Mônica de Luca (Ed. Infantil), Terezinha A Brunel da Silva (1ª e 3ª séries), Maria das Dores Cruz Goulart (2ª e 4ª séries), Roselane A. L. P. da Silva (3ª série), Marcia Mendes Wasneski (4ª série), Salete Goulart M. de Bem (Ed. Física).

Em 1995, lecionaram Maria de Fátima Tavares Cordioli e Mônica de Luca, ambas na Ed. Infantil, Terezinha A Brunel da Silva (1ª série), Zulenir de Souza Medeiros (2ª série), Elza Comim (3ª série), Silvia Henriqueta C. Bonim (4ª série) e João Rech Junior (Ed. Física).

Em 1996, lecionaram Rubia Maria Colonetti Colombo e Maria de Fátima T. Cordioli, ambas na Ed. Infantil, Mônica de Luca Honorato (1ª série), Dausa Crispim (2ª série), Elza Comim (3ª série), Silvia Cardoso Bonim (4ª série) e Antonio Daniel dos Passos (Ed. Física).

Em 1997, lecionaram Zulenir de Souza Medeiros Educação Infantil e Maria de Fátima Tavares Cordioli, ambas na Ed. Infantil, Jucélia Martinelo Meller (1ª série), Mônica de Luca Honorato (1ª série), Mariselma Tavares Jacques (2ª série), Elza Comim (3ª série), Jucélia Rosso Cadorin (3ª série), Ana Maria Medeiros (4ª série) e Antonio Daniel dos Passos (Ed. Física).

Em 1998, lecionaram Mônica de Luca e Maria de Fátima T. Cordioli, ambas da Ed. Infantil, Maria do Carmo Pucker Brunel (1ª série), Francisca da Rosa Zilli (2ª série), Marilene da Conceição (3ª série), Maria Margarete de O. Bernardo (4ª série) e Adriana Ferro (Ed. Física).

Em 1999, lecionaram Mônica de Luca Educação e Nídia Ávila Amador, ambas na Ed. Infantil, Maria do Carmo P. Brunel (1ª série), Maria Inês Martins Silvano (2ª séries), Maria Albertina A. Pizzoni (3ª série), Francisca da R. Zilli (4ª série) e Maria Jussara G. Fretta (Ed. Física).

No ano de 2000, lecionaram Mônica de Luca Honorato (Ed. Infantil), Maria Inês Martins Silvano (Ed. Infantil e 2ª série), Maria Albertina Amaral Pizzoni (Ed. Infantil e 3ª série), Maria do Carmo Pucker Brunel (1ª série), Geovana Mariza de Souza (4ª série) e Maria Jussara G. Fretta (Ed. Física).

Em 2001, lecionaram Zenir F. de Luca, Valquiria G. Ricken (cobriu licença maternidade da profª Mônica) e Juliangela I. C. Nuermberg na Ed. Infantil, Maria do Carmo P. Brunel (1ª série), Geonara M. de Souza (2ª série), Albertina A. Pizzoni (3ª série), Deise S. M. Leandro (4ª série) e Jussara G. Fretta (Ed. Física).

Em 2002, lecionaram Mônica de Luca e Zenir F. Luca, ambas na Ed. Infantil, Albertina Amaral Pizzoni (Ed. Infantil e 3ª série), Maria do Carmo P. Brunel (1ª série), Geonara Marisa de Souza (2ª série), Marta Helena Lima Benincá (4ª série), substituiu a professora Glaucinéia Citadim Furtado, e Maria Jussara G. Fretta (Ed. Física).

Quanto à direção da escola, vale lembrar que desde 1984, na Rede Municipal de Ensino, acontecem eleições diretas para diretores/as, nas quais pais, professores/as, funcionários/as e alunos/as, a partir da 3ª série são responsáveis pela escolha do diretor/a através de voto secreto. De 1993 a 1996, atuou na direção da escola a profª Lucinda Tereza da Silva Maciel, de 1997 a 1998, atuou a profª Rosa Maria Macedo Rosso e de 1999, até os dias de hoje responde pela direção a profª Dausa Crispim. Desde 2001, a profª Raquel Martins Cechinel trabalha na escola como Auxiliar de Direção.

Como podemos analisar, a maioria das/os docentes que passaram e que ainda atuam nessa escola são mulheres. Isso nos remete ao processo de feminização do magistério. Durante muito tempo trabalhar no magistério era uma profissão masculina, mas no Brasil, ao longo da segunda metade do século XIX é permitida a inserção das mulheres nas instituições escolares e pouco a pouco começa a ocorrer o

processo de feminização do magistério, ou seja, a predominância das mulheres nessa profissão.

Como nos aponta Guacira Lopes Louro, uma das pesquisadoras sobre gênero, sexualidade e educação, o magistério toma emprestado atributos que são tradicionalmente associados às mulheres como o casamento e a maternidade além do amor, a sensibilidade e o cuidado e que constituem a *verdadeira carreira* para elas seguirem. Sendo assim, essa profissão acabou sendo reconhecida como uma profissão admissível ou conveniente para as mulheres (1998, p. 96-97).

Referências

Livros

ARNS, Otília. *Criciúma 1880-1980: A semente deu bons frutos*. Florianópolis: 1985.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MILANEZ, Pedro. *Fundamentos históricos de Criciúma*. Florianópolis: Ed. do autor, 1991.

Documentos

LIVRO "ATA DE EXAME" DA ESCOLA MISTA DO "NÚCLEO HERCÍLIO LUZ" - (1925-1963)

LIVRO "TERMO DE VISITA" DA ESCOLA MISTA DO "NÚCLEO HERCÍLIO LUZ" (1925 - 1982)

Entrevistas

AMÉLIA DE LUCA CARDOSO foi aluna e posteriormente professora do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 10/06/1942 em Criciúma. Esposa de Ademar Cardoso e mãe de: Maria Luiza, Silvia Henriqueta, Antônio Luiz e Carlos Alberto. Entrevista concedida em 25/05/2002.

ANTÔNIO ZANETTE, ex-aluno do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 02/12/1920, em Criciúma. Esposo de Laura

Casagrande Zanette, pai de Pedro, Neri, Antonieta, Perpétua, Terezinha, Rosa, Lurdes Maria, Salete Maria, possui 23 netos e 04 bisnetos'. Entrevista concedida em 25/06/2002.

JOÃO HERCÍLIO SANTOS CIRIMBELLI, ex-aluno do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 23/10/1920, em Criciúma. Esposo de Angelina Beninca Cirimbelli e pai de Alvo, Bruno, Círio, Diva, Elio, Dino, Cecília. Entrevista concedida em 15/05/2002.

JOÃO ZANETTE, ex-aluno do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 18/05/1911, em Criciúma. Esposo de Carmelina Dal'Toé Zanette, pai de Heitor Agenor Zanette e avô de Joani P.Zanette e Gabriel P. Zanette. Entrevista concedida em 28/05/2002.

MARIA CEZA GUOLLO, ex-professora do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 05/03/1927, em Siderópolis Esposa de Octávio Guollo. Entrevista concedida em 10/06/2002.

MARIA DINCA DAL TOÉ, ex-aluna do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 05/01/1915, em Criciúma. Esposa de Pedro Dal Toé (falecido), mãe de Ema, Jovelina, Libera, Raul, Ana, Terezinha, Luiz. Entrevista concedida em 25/05/2002.

MARIA DE LUCA THOMASI, ex-aluna do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 20/06/1923, em Criciúma. Esposa de João Thomasi, mãe de José Lédio, Jaci Vânio, Jairo Luiz (falecido), Jacilda de Lourdes, Jane de Fátima, Joacir Angelo, Janete Regina, Junior Carlos. Entrevista concedida em 29/05/2002.

NEUSA MARIA MAIER, filha de Otilhia Westphal e sobrinha de Paula Westphal (professoras da Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz" no início do século XX), nasceu em 03/07/1943, Criciúma, esposa de Vanir Vieira. Entrevista realizada em 28/06/2002.

A PRODUÇÃO DO PRÉ-LIVRO "NOSSOS BRINQUEDOS" POR ALFABETIZADORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL

Gilceane Caetano Porto¹

Resumo

A produção de pré-livros, surgiu a partir da necessidade de sistematizar as concepções de leitura e escrita subjacentes ao Método Global de Contos, uma vez que algumas cartilhas até então editadas propunham a utilização do método analítico, mas não o processo de contos. Em Minas Gerais, estado em que o Método Global de Contos foi institucionalizado na década de 30, foi pioneiro na produção de pré-livros. O livro de Lili foi o primeiro, entre vários pré-livros publicados e acabou sendo material didático oficial do estado de Minas Gerais, a partir de 1940. A partir da necessidade dos professores em aplicar o Método Global de Contos com segurança, vários foram os pré-livros produzidos em diversas localidades brasileiras, a maioria deles muito semelhante ao Livro de Lili. Em Pelotas, no final da década de 70 um grupo de professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil produz o pré-livro Nossos Brinquedos. O objetivo deste artigo é, mediante análise do pré-livro pelotense, problematizar questões referentes à organização estrutural do mesmo e a concepção de leitura e escrita subjacente a ele, tomando como referência o Livro de Lili.

Introdução

O presente trabalho é resultado parcial da investigação que vem sendo realizada no Curso de Mestrado da FaE/UFPel, na linha de pesquisa *História da Educação e Movimentos Sociais*, sobre a História da Alfabetização em Pelotas, sob a orientação da Profª Drª Eliane Peres. Na investigação, a questão principal é compreender como foi difundido

¹ Mestranda na linha de História da Educação do PPGE – FaE/UFPel. Pesquisadora CEIHE– FaE/UFPel

Retomando o objetivo deste texto, me proponho a analisar o pré-livro *Nossos Brinquedos* considerando o método de ensino da leitura e da escrita que propõe, Método Global de Contos e a organização estrutural do mesmo.

Para isso buscarei como referência "O livro de Lili"³, pré-livro produzido por Anita Fonseca, aluna-mestra da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. A elaboração do pré-livro era um requisito da disciplina de Metodologia da Língua Pátria, ministrada por Lúcia Casasanta. Segundo Maciel (2001) no primeiro ano da Escola de Aperfeiçoamento as alunas "observavam aulas nas chamadas 'Classes de Demonstração', contrapondo desse modo teoria e prática". (pág. 18). No último ano, as alunas "aplicavam seus conhecimentos em forma de produção didática, nas chamadas 'Classes de Experimentação'". (pág. 18). Nesse sentido a metodologia adotada pela professora Lúcia previa a elaboração de um pré-livro que contemplasse aspectos significativos do Método Global de Contos.

Assim, o primeiro pré-livro a ser editado oficialmente foi *O livro de Lili*, em 1940, inicialmente pela livraria Francisco Alves; e posteriormente pela Editora do Brasil que o editou até o final da década de 60. Um aspecto relevante relativo ao pré-livro deve-se ao seu sucesso editorial, que obteve em apenas três anos 54 edições. *O livro de Lili* segundo Maciel (2001) "foi adotado oficialmente em todas as escolas do Estado de Minas Gerais a partir da década de 1940". (pág.20).

Pré-livro Nossos brinquedos: sistematização pelotense do Método Global de Contos

Com relação a sistematização do Método Global de Contos, Braslavsky (1971), esclarece que Decroly, "um dos maiores representantes da pedagogia do século XX", embora não tendo sido o primeiro a aplicar o método global foi ele quem o sistematizou e o divulgou com afinco.

Nesse sentido, para aqueles que defendiam o método global, o ato de ler tinha um significado amplo, pois previa que o sujeito aprendiz

³ Utilizo O livro de Lili para este trabalho por ter sido ele o primeiro pré-livro a ser publicado oficialmente e também por apresentar o Método Global de Contos em todas as suas fases. Além disso, O livro de Lili foi adotado oficialmente em todas escolas mineiras a partir de 1940 e foi considerado sucesso editorial até a década de 60.

tivesse oportunidades de pensar sobre seu cotidiano e a partir daí iniciar o processo de análise das frases para posteriormente analisar as palavras e as sílabas. Assim;

para os defensores do método global a leitura não é o ponto de partida no processo de aprendizagem, ela é uma consequência, isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de fácil vocabulário, expressada oralmente para ser, em seguida, escrita, e então se ter o reconhecimento e finalmente a leitura. (MACIEL, 2001, p. 114).

Ainda sobre as primeiras referências ao Método Global, Francisca Maciel (2001) esclarece que Decroly, em suas pesquisas experimentais no "Instituto de Ensino Especial em Bruxelas, de 1904 a 1914", conclui que partir de frases para alfabetizar tem mais sentido.

Dessa forma, o Método Global de Contos é, na denominação de Gilda Soares (1986) uma extensão do método de sentenças, aplicado por Decroly, pois o primeiro foi pensado com a intenção de ampliar e estimular ainda mais os hábitos de leitura. O fato de ambos os métodos transmitirem aos alunos uma "sensação de saber ler" desde as primeiras sentenças trabalhadas, provocaria maior interesse e curiosidade nos alunos.

De acordo com Maciel (2001),

o Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com interesse infantil: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças. (p. 121).

É a partir da concepção de leitura e escrita subjacente ao Método Global de Contos, que se organizam os pré-livros. A denominação pré-livro é dada por Lúcia Casasanta em substituição ao termo cartilha por entender que

a palavra cartilha estava associada aos métodos tradicionais de alfabetização em que o 'saber ler' se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita. A cartilha já era um livro pronto, com textos 'fabricados' com o objetivo de trabalhar determinado

vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias. (MACIEL, 2001, p. 140)

É importante destacar ainda que o pré-livro vai sendo construído à medida que vão sendo trabalhados os contos, ou seja, inicialmente o aluno recebe a capa do livro e conforme vão sendo trabalhadas as lições, deve-se anexá-las de modo que ao final tenha sido construído o pré-livro.

A produção dos pré-livros mineiros, ao que tudo indica, inspirou a criação de muitos outros em todos os cantos do Brasil. Um exemplo disso é o pré-livro "Nossos Brinquedos", genuinamente pelotense, organizado em estrutura semelhante a proposta por Anita Fonseca em "O livro de Lili". Merece destaque também, no contexto gaúcho, a cartilha "Sarita e seus amiguinhos", que segundo Eliane Peres (2003) tem "um parentesco muito próximo" com O livro de Lili, pois ambas trazem uma menina como personagem principal e propõem o Método Global de Contos em suas cinco fases, a saber, fase do conto ou historieta, fase da sentençação, fase da porção de sentido, fase da palavração, fase da silabação.

Como foi dito, a estrutura de organização do pré-livro Nossos Brinquedos segue a mesma lógica do pioneiro "O livro de Lili", com suas especificidades. Um exemplo disso e que merece destaque é o fato de que para o pré-livro pelotense foram escolhidos um menino e uma menina para serem as personagens principais dos contos. Uma das autoras rememora a escolha: "*O Beto e a Nina, era o casal. A Nina era uma boneca branca, loirinha. Eu fiz os bonecos também. E ele era um negrinho pra fazer a integração social entre eles [...]*" (Entrevistada nº 1)

O exemplar do pré-livro Nossos Brinquedos a que tenho acesso, me foi entregue em uma pasta de papelão. As três primeiras páginas são o parecer emitido pela Delegacia de Educação. Nas páginas seguintes estão os nomes das autoras, um pensamento, dedicatória e agradecimentos. O manual do professor do pré-livro é datilografado. As gravuras foram desenhadas por uma das autoras e ao que tudo indica copiadas por "xerox".

Como foi dito, o pré-livro Nossos Brinquedos apresenta em anexo o manual do professor. Neste as professoras autoras justificam que escolheram elaborar um livro para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita baseado no Método Global de Contos por considerar entre outras coisas, que "as histórias divididas em pequenas seqüências garantem o

interesse do aluno pela leitura, por apresentarem elas, suspense, ação e favorecem a antecipação dos novos acontecimentos", também destaco outra justificativa das autoras que diz "temos experiências pessoal de vários anos, com este processo, com resultado bastante satisfatório". Destaco essas justificativas porque denotam uma preocupação tanto com a aprendizagem do aluno quanto com o desempenho do professor durante o trabalho com o Método Global de Contos, uma vez que a discussão sobre a aplicação do método é bastante recorrente, pois vários estudos indicam o abandono aos métodos analíticos em função da dificuldade do professor em sistematizá-lo na prática. Por esse motivo é que os autores de pré-livros procuraram deixar claro, nos manuais do professor, os princípios do método e fundamentalmente os passos que devem ser seguidos e cuidados que devem ser tomados durante a aplicação com vistas ao sucesso na aprendizagem.

As autoras do pré-livro Nossos Brinquedos organizam seu pré-livro da seguinte forma: livro do professor / livro do aluno, composto de: 11 folhas destacáveis – contos, 6 folhas, com 61 sentenças, 5 folhas com 95 palavras, 3 folhas com 123 sílabas.

O livro do professor que acompanha o pré-livro é organizado da seguinte forma: Escolha do processo – justificativa; cuidados que devem ser tomados para evitar possíveis inadequações durante a aplicação do método; detalhamento sobre a organização do pré-livro; listagem dos recursos que podem ser utilizados (que compõe o pré-livro) e outros recursos que podem ser usados para enriquecer o pré-livro; explicação detalhada sobre como devem ser utilizados os cartazes suplementares; listagem com levantamento de palavras que poderão ser exploradas em cada uma das lições; levantamento das sílabas (um total de 123) que vão sendo trabalhadas com os contos; roteiro para apresentação dos personagens (detalhadamente do 1º ao 11º conto); apresentação dos cartazes. Neste espaço as autoras exploram as cinco fases que compõem o Método Global de Contos, contextualizando com as sentenças / palavras e sílabas que fazem parte de cada um dos contos. Também é importante destacar que o pré-livro Nossos Brinquedos apresenta a "fase da letra" como componente das fases do Método Global de Contos. Esta fase até o momento, não foi encontrada em nenhuma outra bibliografia consultada para fins desta pesquisa. Ao que tudo indica esta fase é introduzida pelas autoras no sentido de fixar as letras iniciais das palavras, uma vez que no manual do professor, que acompanha o pré-livro, a única referência a essa fase é a proposição de exercícios que trabalhem o reconhecimento de letras iniciais de determinadas palavras. A proposta de uma nova fase pode ser também

considerada como um indicativo da apropriação do Método Global de Contos pelas professoras hipótese essa que será considerada para análise na continuidade da pesquisa.

O pré-livro Nossos Brinquedos é composto por 11 contos, da mesma forma que O livro de Lili. Para que possamos melhor compreender a lógica de organização dos pré-livros, organizei um quadro comparativo:

O livro de Lili (1961)	Nossos Brinquedos (1978)
1. Lili	1. Nina
2. O piano de Lili	2. Beto
3. A cozinheira	3. A bola
4. Joãozinho e Totó	4. O urso
5. O burrinho Mimoso	5. A caixa de música
6. Ai!ai Mimoso	6. O palhaço
7. As meias de Lili	7. O cavalinho
8. As bonecas de Lili	8. Os carrinhos
9. Suzete	9. A bicicleta
10. O retrato de Lili	10. A casa das bonecas
11. O passeio na roça	11. A festa dos brinquedos

Tanto o títulos dos contos, quanto o do pré-livro: Nossos Brinquedos nos deixa claro que a intenção das professoras foi explorar, através dos contos, o universo infantil, no sentido de que o objetivo de despertar o interesse dos alunos fosse cumprido.

Um outro aspecto a salientar com relação ao pré-livro Nossos Brinquedos, se comparado ao livro de Lili, deve-se as sentenças que compõe os contos. Os primeiros quatro contos (Nina/ Beto/A bola/O urso) da primeira são compostos por quatro sentenças simples enquanto que em o livro de Lili o primeiro conto trás cinco sentenças com estrutura mais complexa.

É possível perceber essa diferença analisando o primeiro conto de ambos os pré-livros em questão:

Primeiro conto de O livro de Lili	Primeiro conto de Nossos Brinquedos
Lili Olhem pra mim. Eu me chamo Lili. Eu comi muito doce. Vocês gostam de doce? Eu gosto tanto de doce!	Esta é a Nina. Nina é uma boneca. É uma boneca bonita.

Ainda com relação à estrutura, os dois pré-livros analisados trazem acima do conto a gravura com a personagem a que se referem. Todas as páginas contêm gravuras, "para que as crianças pudessem recontar as lições a partir das ilustrações" (MACIEL, 2001, p. 135). Essa era, segundo Francisca Maciel (2001), uma das exigências da profª Lúcia Casasanta. É importante destacar ainda que o pré-livro Nossos Brinquedos seguia mais uma das exigências da mestra mineira: todas as gravuras eram em preto e branco, para os alunos colorissem como desejassem e desta forma tivessem uma maior participação na construção do seu pré-livro

É importante sublinhar ainda que "Nossos Brinquedos", "cumpriu a sua função" enquanto material didático elaborado a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do Método Global de Contos, uma vez que obedece a critérios elencados por Lúcia Casasanta como fundamentais para o sucesso de um pré-livro, são eles: Critério de ordem artística, critérios de ordem técnica e critérios de ordem material/física. O Primeiro envolve a parte do enredo dos contos, a linguagem utilizada para a escrita dos mesmos. Já o segundo detém-se principalmente ao vocabulário, que deveria estar adequado a idade das crianças e à estrutura das frases, que deveriam ser simples e diretas. No último critério- de ordem material/física- eram considerados aspectos editoriais, tanto as letras quanto ilustrações e apresentação eram elementos fundamentais para a elaboração de um bom pré-livro.

Considerações Finais

Podemos perceber que o pré-livro Nosso Brinquedos, não foi elaborado para ser uma cópia de um outro pré-livro. Ele tem as suas especificidades construídas na prática de alfabetização das professoras que o elaboraram. Afirimo isso porque as entrevistas, somadas ao material escrito tem me possibilitado pensar dessa forma, uma vez que se tratam de dados que se completam como uma grande teia. Daí a necessidade de fazer uma análise mais aprofundada, nesse aspecto, para fins da dissertação.

Embora o pré-livro Nossos Brinquedos não tenha sido editado, ele é o exemplo da credibilidade das professoras no sucesso da aprendizagem dos alunos a partir do Método Global de Contos, uma vez que no final da década de 70, período em que foi elaborado, muitos professores já haviam deixado de aplicá-lo devido ao "modismo" dos métodos mistos.

Referências

BRASLAVSKY, Berta. P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos editora da USP, 1971

MACIEL, Francisca I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos*. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. FAE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado).

MACIEL, Francisca I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da Educação*. v. 6. n. 11, Pelotas: ASPHE/UFPel, abril, 2002.

PERES Eliane, CEZAR, Thais Moreira, A divulgação e adoção do método global de ensino da leitura no rio Grande do Sul (1940-1970). In: *Anais IX Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação - História da Educação, literatura e memória*. Pelotas: Seiva: ASPHE, 2003. 446p.

SOARES, Gilda M. R. *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita*. 4. ed. Papelaria América Editora, 1986.

Fontes consultadas

FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. 68. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

GARCIA, Brinalda D., PRESTES, Nívia, ALMEIDA, Suely R. ABRAHÃO, Tereza Yunes. *Nossos Brinquedos* (Cartilha). Pelotas, 1978. (mimeo).

THOFEHRN, Cecy C. e SZECHIR, Jandira C. *Sarita e seus amiguinhos*. Porto Alegre: Editora do Brasil, 1953.

O DESENHO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA BAHIA IMPERIAL

Gláucia Trinchão¹

Flávia Werle²

Resumo

O texto, aqui apresentado, busca identificar a posição do desenho na formação do professor na província da Bahia, no período imperial, a partir da análise da obra de Primitivo Moacyr, "*A Instrução e as Províncias: Subsídios para a História da Educação no Brasil – 1835 a 1889*". Este trabalho constrói a relação entre a cadeira de desenho, as escolas de formação de professor e os espaços de ensino do desenho, buscando as raízes históricas do ensino do Desenho no Brasil, a partir da história da instrução pública baiana. A pesquisa compreende o desenho enquanto área de conhecimento e discute a institucionalização do ensino público de desenho, as formas de controle administrativo escolar e a relação do desenho no currículo dos cursos de formação de professor, contribuindo assim, para construção da história e a memória do ensino público do desenho na Bahia. Percebe-se que, ao longo do tempo, o desenho foi se configurando enquanto área de conhecimento, mesmo que de forma elementar, na vida do profissional de educação; transformou-se em marco do propósito de se constituir uma educação voltada para o ensino técnico-profissional; foi disciplina obrigatória na formação do professor; foi uma área especializada à proporção que se institucionalizava o ensino público e elemento integrante do processo de regeneração social no ensino para encaminhamento da classe média à indústria.

¹ Doutoranda UEFS/UNISINOS, bolsista IFP.

² Orientadora UNISINOS.

Introdução

O desenho é a matéria mais agradável, quando bem orientada, e a mais cansativa e desinteressante quando ao mestre faltam recursos didáticos e de orientação metodológica.

Manoel Areia

O texto, aqui apresentado, busca identificar a posição do *desenho* na formação do professor na província da Bahia, no período imperial, a partir da análise da obra de Primitivo Moacyr, "*A Instrução e as Províncias: Subsídios para a História da Educação no Brasil – 1835 a 1889*".³ Essa obra apresenta uma compilação de leis provinciais, relatórios presidenciais e relatórios de diretores de instrução, encontrados no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, na pasta de coleção de leis provinciais.

Este trabalho constrói a relação entre a cadeira de *desenho*, as escolas de formação de professor e os espaços de ensino do *desenho*, buscando as raízes históricas do ensino do *Desenho* no Brasil, a partir da história da instrução pública baiana, no período de 1835 a 1889. A pesquisa compreende o *desenho* enquanto área de conhecimento e discute a institucionalização do ensino público de desenho, as formas de controle administrativo escolar e a relação do *desenho* no currículo dos cursos de formação de professor, contribuindo assim, para construção da história e a memória do ensino público do *desenho*, em especial na Bahia.

Segundo a historiografia, ainda hoje, vivemos em uma cultura grafocêntrica, em que a escrita é o lugar de cultura e marco de poder. A escola é o representante por excelência desse lugar e espaço de disseminação da cultura letrada. Na Bahia do século XIX, nas Escolas Normais de formação de professor e no Liceu, o *desenho* vai ganhando gradativamente espaço e representação, enquanto área de conhecimento importante para a formação da elite intelectualizada e enquanto elemento civilizador da mão – de – obra operária emergente.

³ MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias* (Subsídios para a História da Educação no Brasil) – 1835-1889: Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso. 2 v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

A Institucionalização do Ensino Público

Na província da Bahia, o processo de sistematização, institucionalização e especialização da Instrução Pública, em particular o de formação de professores, veio se formatando lentamente, ao logo do século XIX. Seguiu num processo de supressão de algumas cadeiras de ensino e absorção de outras pela Instrução na capital, e por uma escala crescente de melhoramentos e propostas de reorganização do ensino público, por parte dos presidentes das províncias orientados pelos relatórios dos Diretores de Instrução. Nesse caminho, o ensino do *desenho* foi tomando força enquanto área de conhecimento por conta de visões futuristas de alguns dos presidentes quanto ao mercado de trabalho na área industrial, ao compor o quadro de disciplinas dos Cursos do Liceu e da Escola Normal. O primeiro, instituição agregadora e centralizadora dos profissionais de educação existentes espalhados pela província; a segunda, instituição de formação de novos profissionais e capacitador dos já atuantes.

O ensino público foi garantido a partir da Carta Lei de 25 de março de 1824, a primeira Constituição brasileira⁴, outorgada pelo imperador Dom Pedro I, e se firma a partir do Ato Adicional de 1834. A Constituição, criada na crença da educação como um processo civilizatório, versa, dentre outros assuntos, sobre a garantia da gratuidade da Instrução primária a todo cidadão, e do direito ao acesso aos elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras, através dos Colégios e Universidades. E o Ato, outorga às Assembléias Legislativas Provinciais poderes de direito a vigilância, controle e punição para as falhas encontradas nas instituições de instrução pública.

O ensino, que outrora vinha sendo realizado no âmbito da família, por aulas particulares ou em ateliês, no caso do *desenho*, necessitava de uma organização e profissionalização. Era necessário formar mão-de-obra especializada para atuar no ensino público, capaz de contribuir para a formação de uma nação civilizada.

De forma bastante incipiente, em junho 1835, o governo implanta a primeira ação administrativa em relação às aulas de *desenho*, criando uma cadeira avulsa e se propondo "nomear qualquer cidadão hábil na profissão de magistério" para ministrar aula pública de *desenho*,

⁴ COSTA, Messias. *A Educação nas constituições do Brasil: dados e direção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

mas, "para aqueles que se derem ao estudo da geometria e mecânica aplicada às artes".⁵

Com o propósito de organizar e centralizar o ensino público, até então particular, individualizado e fora dos domínios do Estado, o governo da província criou, em 1836, um Liceu com objetivo de absorver as cadeiras avulsas e as públicas da capital e de formar Bacharéis em Letras. A congregação, formada por esses professores, ficou responsável pela organização dos estatutos, que foi aprovado pelo Diretor de Instruções nomeado pelo governo, e pela Assembléia Provincial⁶.

O curso de Bacharelado em Letras do Liceu, era formado por cadeiras⁷ que devam noções de civilidade, moral, conhecimento do mundo e, entre elas, de *desenho linear*. Esse último daria a base para o processo de industrialização, que se esboçava no Brasil e começava a exigir uma mão-de-obra especializada, além das letras e da leitura.

A educação formal começa a adquirir um status e se torna importante na especificação profissional e para o controle do Estado, preocupado com a necessidade de formar profissionais especializados capazes de preparar a futura mão-de-obra operária necessária.

Mas, o Liceu enquanto instituição de educação secundária e agregador dos educadores não resolveu o problema da formação e aperfeiçoamento do profissional da educação que o poder público almejava. Em março do mesmo ano, foi criada a Escola Normal, como o propósito de amenizar as dificuldades com a formação do professor e de habilitação das "pessoas que se destinarem ao magistério da instrução pública". Essa Escola passou a atuar como um mecanismo de qualificação do quadro de professores provincial, inclusive os do Liceu, se tornou um meio formador da intelectualidade baiana.

⁵ A primeira Lei sobre instrução encontrada na coleção das Leis provinciais em 1835. (MOACYR, 1939, p. 67).

⁶ Através da lei de 23 de março de 1836 foi criado o liceu e aprovado em 1841. (Moacyr, op cit). Em 1834, Dom Pedro II, através do Ato Adicional da Lei de 16 de 12 de agosto do mesmo ano, faz alterações e adições à constituição do Império, e estabelece em todas as Províncias as Assembléias Legislativas Provinciais em substituição aos Conselhos Gerais. (COSTA, 2002, p. 23).

⁷ As cadeiras eram as seguintes: "filosofia racional e moral; aritmética e geometria e trigonometria; geografia e história; comercio; gramática filosófica da língua portuguesa; eloquência e poesia analise e crítica dos nossos clássicos; *desenho*; musica; gramática latina, grega, francesa e inglesa". (op. Cit. p. 67).

O Ensino público, e até mesmo o particular, passou a ser inspecionado e vigiado pelo poder público que, em maio 1842, criou um Conselho de Instrução Pública. Órgão responsável pela regulamentação do ensino nacional e detentor do direito, dentre outros, de designar as matérias e os métodos a serem aplicados no ensino público, através de relatórios circunstanciados enviados anualmente à Assembléia Provincial, por intermédio do presidente da província. As aulas particulares, entretanto, ficaram inteiramente livres quanto aos métodos de ensino.

O título acadêmico passou a ser um passaporte para uns e um limitador para outros docentes que queriam concorrer a uma vaga para ensinar no Liceu. O Presidente da Província Pinheiro de Vasconcelos, determinou que o docente que pleiteasse uma vaga para docência em uma das cadeiras do Liceu teria que apresentar o título acadêmico, porém, os que pretendiam ingressar nas cadeiras de línguas, *desenho* e musica, poderiam "concorrer os que se julgarem habilitados", mesmo que não apresentassem "títulos acadêmicos".⁸

Nesse percurso o ensino do desenho, apesar de se fazer presente tanto nos currículos dos cursos de formação de professor quanto nos de formação de mão-de-obra técnica, na maioria das vezes esteve nas mãos de quem era habilitado. E, nesse caso, não se estava considerando habilitados os que se enquadravam nas leis de ensino pré-estabelecidas, mas os que se sentiam habilitados pelo dom e pela habilidade prática, não ao magistério, mas no domínio da prática e do conteúdo do *desenho*.

A Instrução Pública o Ensino de Desenho

A Escola Normal baiana iniciou suas atividades com a responsabilidade de capacitar o professor de *desenho*, já que o Liceu havia abarcado a aula pública de desenho criada pelo governo em 1835. Ao longo do período imperial o *desenho* foi se configurando enquanto área do conhecimento referida à formação do professor, responsável por repassar os conhecimentos básicos para aqueles que formariam a futura mão-de-obra necessária aos propósitos da industrialização e que instruiria a elite letrada da província. O *desenho* foi se tornando uma área especializada que acompanhou o ensino das letras e da gramática. Tanto a Escola Normal quanto o Liceu passaram por dificuldades e fases

⁸ Op. cit. p. 75.

de aperfeiçoamento dos currículos, reformulados em vários momentos, seja por carência de conteúdo ou por inadequação aos propósitos do governo, no que se refere a custo-benefícios.

A Escola Normal foi criada com duas cadeiras instituídas pelo governo da província, são elas: - uma de conhecimento teórico e prático do método de ensino mutuo, ou Método Lancaster⁹ e para isso deveriam aprender o método na França; - outra em que o professor deveria aprender a ensinar a ler/leitura e gramática, escrever/caligrafia, contar/aritmética, desenhar/*desenho linear*, além de desenvolver no indivíduos os conceitos morais/doutrina cristã. Para as mulheres que se habilitavam à Instrução Primária, existia um curso especial que se limitava às matérias do ensino mutuo, as que serviriam a economia doméstica e o *desenho linear*. Portanto, aos futuros professores caberia introduzir o indivíduo ao mundo civilizado e letrado, ensinando-o a ler, escrever, realizar as operações de "quebrados, decimais e proporções, elementos da gramática portuguesa" e deter conhecimento sobre os *princípios de desenho* e de moral cristã. A assistência monitorial era uma ação característica do ensino mútuo, portanto as aulas complementares deveriam ser ministradas pelo professor atual e o monitor geral daria as aulas de *desenho*, caligrafia e aritmética.

Apesar dos esforços do governo para melhoria do ensino e a formação do professor o Sr. Pinheiro de Vasconcelos declara, em seu relatório de 1843, que o Ensino Normal parecia mais dispendioso do que proveitoso. O então presidente encarregou o Conselho de Instrução Pública, órgão controlador do governo, da realização da reforma no ensino público. Esse Conselho, em relatório apresentado ao presidente da província em 1844, destacou, como fatores importantes que concorreram para o atraso deplorável da instrução elementar: o péssimo desempenho dos professores na instrução pública¹⁰; a falta de

⁹ Método de ensino: monitorial ou mútuo foi adotado no Brasil oficialmente em 1827. Nesse método a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar. Foi sistematizado, separadamente, por A. Bell (1753-1832) e por J. Lancaster (1778-1838), que reivindicam a paternidade do mesmo. Maiores informações ver: BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *Revista de História da Educação*. ASPHE, Pelotas, v. 1, 1997. p. 115-133.

¹⁰ "A Instrução Pública poderia ter produzido melhores resultados se fosse possível introduzir no animo dos professores, a quem não falta aptidão, o propósito firme de desempenhar as suas obrigações com assiduidade; mas observo, com desprazer, que a negligencia de uns e as enfermidades verdadeiras

compêndios e utensílios; a falta de uniformidade no ensino e a deficiência da fiscalização nas instituições. Essa Crítica foi reforçada por Francisco José Lima Soares de Andréa, presidente em 1845, ao declarar que "a instrução está mal nesta província, está mal em toda a parte¹¹...". Nesse contexto estavam o Liceu com, 16 Professores e a Escola Normal, com três professores. Consta no relatório, do ano seguinte, que no Liceu existiam 272 estudantes matriculados, destes, 48 estavam matriculados nas aulas de *desenho*¹².

Na presidência do Sr. Mauro Magalhães, em 1948, a instrução elementar foi dividida em dois graus: 1. Classe de Instrução Elementar propriamente dita, com as cadeiras de: Leitura, caligrafia, rudimentos de gramática, noções elementares de aritmética, de *desenho linear*, catecismo e noções dos deveres morais do homem. Cujas aulas devem ser ministradas nas vilas e lugares menos importantes; 2. Instrução Elementar Superior: gramática completa da língua, aritmética e noções de álgebra, *geometria elementar*, noções gerais de ciências físicas e naturais, elementos de geografia, de história pátria e de história bíblica. Em que as aulas devem ser ministradas nas vilas mais populosas e cidades em que aparece crescido numero de alunos. Ampliando assim, a modalidade e o conteúdo do *desenho* e o campo de atuação do profissional da educação que se dedicou a essa área de ensino.

Em sua primeira gestão Francisco Gonçalves Martins, em dezembro de 1849, estabeleceu a obrigatoriedade da apresentação do documento de aprovação nas Escolas Públicas Primárias para todos os alunos que quisessem ingressar no Liceu. Para aprovação de final de curso, com exceção dos de língua, *desenho* e música, os alunos ficariam sujeitos às dissertações. O estudante que quiser se matricular nas aulas

ou falsas de outros, roubam à mocidade ou lhe retardam o gozo da necessária instrução". Pinheiro de Vasconcelos (apud Moacyr, op. cit. p. 76).

¹¹ "...e não é de certo por falta de cursos jurídicos, escolas de medicina, academia de todas as qualidades, liceus, escolas normais e professores de quantas coisas se lembram, que tudo se aceita, tudo se aprova, tudo aumenta a despesa, e tudo fica no mesmo estado". Presidente Francisco José Lima Soares de Andréa (apud Moacyr, op.cit, p. 78-79)

¹² O presidente Francisco J. L. S. de Andréa ressalta: "o governo precisa de muitas formalidades para despedir um mestre conhecidamente vicioso,... enfim com muitos defeitos, a que está sujeita a raça humana..." sem contar com "...o escândalo de terem ao mesmo tempo, á mesma hora, e na mesma casa, duas escolas; uma nas salas melhores, dos discípulos particulares, que lhes pagam; e outra dos discípulos públicos, metidos pelo sótãos ou ligares mais incômodos com os quais não se importam. (apud Moacyr, op. cit. p. 78-79).

de latim da capital, nas do Liceu, e nas de música e *desenho* pagaria um imposto todos os anos. Foi também esse governo que introduziu o estágio supervisionado para o Curso Normal para mulheres na medida que o curso será teórico e prático e que o "prático será dirigido por um professor [...] separado da Escola Normal"¹³. Essa proposta de introdução do estágio acadêmico deu suporte ao melhoramento da metodologia do ensino, inclusive o de *desenho*.

A prática supervisionada tornou-se importante e necessária. O Diretor Geral da Instrução, em 1851, questionou a falta de solicitação da prática dos métodos, "sem a qual não pode um aluno julgar-se habilitado a ser professor", solicitou que a mesma fosse aplicada também para os alunos já formados e indicou as escolas primárias das mais acreditadas da província para sua realização, "ao menos por seis meses, em cada um dos anos", sem ela "não pode um aluno receber o título de habilitação para obter o cargo de professor... a pedagogia é uma parte imprescindível da habilitação de qualquer professor"¹⁴.

Sr. Casemiro, inspirado no que se ensinava nas Escolas Normais da França e na Holanda, sugeriu que se acrescentasse ao currículo do Curso Normal primário: noções de ciências aplicadas aos usos da vida, música, ginástica, elementos de geografia e de história geral, história de religião e do país. Essas aulas teria sido proveitosas na Prússia e na França onde há Escolas Primárias Superiores com mesmo fim que as médias da Alemanha, onde se ensina além do programa das escolas elementares, o *desenho linear* e agrimensura, noções de ciências físicas e história natural aplicadas aos usos do país. O diretor de Instruções propôs tais mudanças acreditando que era necessário mudar a mentalidade do professorado baiano e formar mão-de-obra para atender as novas demandas de mercado de trabalho.

As aulas de *desenho aplicadas às artes* e da mecânica aplicada eram necessárias para suprir a "necessidade das escolas industriais" que "bate à porta". Essas aulas concorreriam "para o ensino dos que devem ter os jovens que se destinam à indústria". Porém não bastavam para habilitá-lo era necessário preparar professores para as aulas médias "que nesta capital e em algumas cidades mais notáveis da província, seria conveniente estabelecer para os jovens que pretendem

¹³ Op. cit. p. 81.

¹⁴ Relatório do Diretor de Instrução Sr. Casemiro de Sena Madureira, em 1851. na gestão do Presidente; Francisco Gonçalves Martins. (Op. cit. p. 85)

dedicar-se antes à indústria e ao comércio que às ciências"¹⁵. Essas disciplinas eram freqüentadas pelos aprendizes menores do Arsenal de Guerra e por quatro alunos externos. Desses vinte e um freqüentavam a aula de *desenho linear* e seis a de mecânica.

Para Sr. Casemiro, o número limitado de alunos externos, quatro, mostrava o acanhamento do espírito público para a instrução necessária "às classes menos abastadas que tem de viver da indústria, mormente da agricultura que é fonte mais abundante da riqueza no Brasil"¹⁶.

Em outro relatório, enviado em 1852, ao presidente da província, o Sr. Casemiro apresenta como dificuldade para o ensino do *desenho* na Escola Normal a inexistência de "compendio de *desenho linear* em língua nacional", ficando o professor à mercê de uma apostila do compendio de Francoeur, traduzindo-o no ato de explicar as lições. Esta situação retardava o processo ensino-aprendizagem, "por haverem alunos mui vagarosos em escreverem o que se lhes dita". Para tentar resolver o problema o Conselho de Instrução aprovou um compendio organizado por Felipe Alberto Junior, mas esse professor não tinha condições de imprimi-lo sem um o apoio do poder público¹⁷.

Em 1853, o presidente da província João Maurício Wanderley, detectou uma lacuna entre o ensino primário elementar e o ensino secundário. Essa lacuna se referia à formação dos jovens em situação menos abastada na sociedade, que não tinham "condições financeiras e nem disposição para seguirem as letras e as ciências". Porém, "possuem, contudo, meios de seguir a carreira da indústria e por isso, não devem ficar circunscritos à instrução elementar... precisam de *escolas medias* onde recebam algum desenvolvimento intelectual e moral em relação a sua condição...". Nessas escolas, "poderemos fazer um ensaio que nos habilite a fundar escolas industriais de que tanto carece a província". Ressaltou também, que o Liceu tinha "os mais hábeis professores, mas era pouco freqüentado" essa situação colaborava com a proposta de fundação da Escola de Ensino Médio¹⁸.

¹⁵ Relatório Instrução informando ao Presidente da Província Francisco Gonçalves Martins sobre a Escola Normal. (Op. cit p. 87)

¹⁶ Op. cit., p. 87

¹⁷ Consta no Relatório do Diretor de Inspeção o Sr. Casemiro de Sena Madureira ao presidente Francisco Gonçalves Martins. (op. cit. p. 89).

¹⁸ Consta no relatório do Presidente da Província Sr. João Maurício Wanderley. (op.cit p. 90)

Os cursos médios deveriam ser criados na capital e nas duas províncias mais populosas: Cachoeira e Santo Amaro, onde além das "matérias de instrução primária elementar, ensinam-se elementos de *geometria prática* a qual fornece os primeiros dados das profissões industriais; noções de ciências físicas e história natural que nos familiarizam com os fenômenos da natureza; elementos de música que dão à alma uma verdadeira cultura interior; de geografia que nos ensina a facilitar a memória...", destacou o presidente.

A alternativa era favorável tanto para os alunos do curso de humanidade quanto para os da Escola Normal, que deveriam aprender tais matérias e se habilitarem a serem professores das Escolas Médias. Com isso, haveria economia para os cofres do governo, pois três dos professores da Escola Normal, que a província já custeava, ocupariam as cadeiras de Métodos; aritmética; *desenho linear*; gramática filosófica e princípios de religião. Sugeriu a ampliação do Curso Normal para três anos, "para que os alunos possam ouvir as lições do Liceu e as de pedagogia em cadeira especial".

As ações modernizadoras dos gestores da província para o ensino público promoveram um sensível progresso do sistema educacional a ponto de o presidente João Mauricio, em 1855, observar os bons resultados e melhoria na qualidade do ensino. Esse foi atribuído ao "melhoramento do pessoal de ensino, e a maior fiscalização depois de criada a Diretoria de Instrução Pública", por ele indicada no ano anterior.

Em 1856, o mesmo Diretor de Instrução, propôs a formação de um Sistema Geral de Instrução Pública, "sabidamente formulado e estabelecido", só assim "poderia nacionalizar a nação brasileira, trazer-lhe essa unidade intelectual e moral que é a primeira condição de força e de grandeza"¹⁹.

Prossegue o Instrutor, sugerindo a institucionalização do ensino obrigatório através da "propagação de conhecimentos especiais que constituem a instrução... da escola média, conforme se aplica nas grandes cidades da Alemanha". Essas proporcionariam o ensino elementar e religioso, noções de história natural e antiga, geografia, gramática portuguesa, cálculo de geometria, música, ginástica e *desenho*. Defendeu o incremento da Escola Normal, "estabelecimento do qual depende, em grande parte, todo o futuro do magistério primário..."

¹⁹ Relatório de 1856, enviado ao presidente da província Álvaro Tibério Moncorvo Lima, por Sr. Abílio César Borges (futuro Barão de Macaúbas). (apud Moacyr, p. 100)

e agregava bons professores. Mas era necessário se reformar o ensino e exigir dos aspirantes ao magistério uma preparação maior. Eram necessárias mudanças na postura do professor para que se resgatasse a imagem do ensino público, principalmente no Liceu. Esse deveria ser convertido em internato, o que "seria de inestimáveis benefícios para a província".

Em 22 de abril de 1862, um novo regulamento constituiu na capital duas Escolas Normais, em regime de internato, uma para meninas e uma para meninos, com duração de três anos e "caráter essencialmente religioso e prático" e, dentre outras disciplinas, estará a de *desenho linear*. Nas Escolas Normais de municípios, como Cachoeira, Sto Amaro, Valença, Nazaré, Maragogipe, Feira de Santana, a instrução foi também com base moral e religiosa, além de cálculos e sistema de pesos e medidas e "trabalhos de agulha para as meninas", gradualmente onde convinha seria oferecido aritmética, geografia e história, noções de ciências físicas e naturais, agricultura, indústria e higiene, agrimensura, ginástica, canto e *desenho linear*.

No Liceu se criou uma "divisão elementar", cursado em dois anos, que prepararia o aluno para ingressar nos estudos secundários, seguido de uma "divisão de gramática", cursada em 3 anos, em que se aprenderia as gramáticas portuguesa e latina, geografia, história do Brasil, revisão do *desenho linear* e a *lápiz a pena*, além de elementos de aritmética e preliminares de *geometria elementar*. Essa última daria a base e o certificado para ingresso na "divisão superior", cujas letras e as ciências eram à base do ensino. A "divisão superior", por sua vez, foi dividida em duas seções: uma com o objetivo de atingir a cultura literária e abrir acesso a estudos acadêmicos e ao professorado secundário; a outra tem como objetivo o preparo para as profissões comerciais, industriais para escolas e academias de caráter científico. Sendo que a primeira compreende o estudo do latim, da lógica e as noções científicas. E a segunda compreende o estudo da aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, cosmografia; física, mecânica, química, história natural, elementos de lógica e, por fim o *desenho linear e de imitação*. Cada uma das seções duravam três anos, sendo ministradas paralelamente. Os alunos poderiam obter o grau de Bacharel em Letras ou Ciências, o que teria algumas adições, e ainda, aos que se habilitem ao magistério secundário haveria mais um ano de lógica, um curso de ciências das escolas ou prática "dos melhores processos da arte de ensinar". O professor de *desenho* e pintura do Liceu ensinava as "duas espécies de *desenho* aqui estabelecidas" e cuidava de todos "os

trabalhos gráficos daquele estabelecimento, porém professará a sua escola de pintura em outro edifício²⁰.

O novo regulamento, de 1862, determina a abertura, na capital, de uma *Escola de Belas-Artes*, para o ensino artístico para homens e mulheres, separado de música e pintura. "O ensino de pintura, confiado ao atual professor dela, abrangerá perspectiva, as varias espécies de desenho e pintura. Será auxiliado por um adjunto e um dos dois, encarregados da diretoria do curso e da fundação ou *inspeção do desenho nas escolas primarias*".

O internato da Escola Normal para homens, foi suprimido em 1870, por ter sido "creado contra a índole e hábitos da população... afugentou os habilitados ao magistério", foi crido um igual, em regime de externato, no convento de S. Bento. Dentre outras disciplinas tinha a de "*desenho linear em geral, ângulos e todas as figuras planas de geometria, compreendendo as suas definições, propriedades e avaliações, traçados gráficos dos mesmos objetos e aplicações à vida comum*". Enquanto que a Escola Normal de mulheres, "por não contrariar a índole e costumes do sexo, naturalmente mais recolhido..." e porque "professoras muito hábeis se ufanam do titulo de normalistas, ocupando desde logo grande numero de cadeiras...", se manteve no regime de internato. Porém, ressalta que o sistema de internato "virou uma instituição de caridade, não atingindo o objetivo de formar professoras competentes e de real vocação para o magistério"²¹.

Após uma análise detalhada do sistema de instrução publica, o Barão de São Lourenço mantém o Liceu onde se concentrava todo o ensino publico secundário e desmembra a cadeira de *desenho*, na dependência das instruções do Diretor Geral dos Estudos. Quanto ao Ensino Normal as matérias passaram a ser distribuídas em dois anos, sendo que no 1º ano, dentre outras, as de "*desenho linear e todas as figuras planas da geometria: compreendendo definições, propriedade e avaliação; traçado gráfico dos mesmos objetos e aplicações úteis na vida comum*" e "caligrafia aplicada especialmente ao caráter da letra inglesa, em bastardo, bastardinho e cursivo; exercícios de letra gótica"²². O espaço de atuação do profissional de *desenho* se amplia e se configura vinculado às letras, pois com essa última cadeira, de certa forma, o *desenho* se faz presente no aprendizado das letras.

²⁰ Op.cit., p. 130

²¹ Relatório do Barão de São Lourenço (Gonçalves Martins) em seu segundo mandato. (op. cit. p. 139).

²² Barão de São Lourenço (apud Moacyr, op. cit, p. 154).

O presidente Venâncio Lisboa²³, informou em 1875, que o Liceu de Artes e Ofícios, criado pelo presidente Freitas Henrique, em 1872, era o único estabelecimento de ensino secundário na província. A reforma o transformou em um instituto de letras e ciências, ensinos distintos, constando de seis cadeiras de línguas e nove de Ciências.

Em 1881, Presidente J. Lustosa da Cunha Paranaguá, ressalta que as Escolas Normais ampliaram seus cursos ao inserir nos programas as cadeiras de ciências naturais; física e química; língua francesa; e o *desenho de imitação* que além de prestar serviços outros, "forma o gosto e desenvolve o sentimento do belo". Foi extinto definitivamente o caráter de internato para as Escolas Normais, seja pelo custo ou "por acreditar que a experiência externa trará benefícios para o ensino". Por falta de frequência a cadeira de *desenho* do Liceu foi transferida para a Escola Normal. No ano seguinte esse governo investiu em material para ensino, dentre outras disciplinas, a de *desenho* passou a contar com "interessantes ardósias para desenho com as competentes coleções de modelos e para o mesmo mapa Atlas, coleções completas de sólidos e instrumentos para traçados geométricos", de utilidade para o ensino prático²⁴.

O presidente Pedro Luiz P. de Souza, em seu mandato em maio de 1884, criou um Curso de Ciências e Letras para mulheres e em Novembro fundou o Instituto do Professorado público primário baiano, tudo a pedido do Diretor Geral de Instrução o Cônego Barroso.

Dentre outras providencias tomadas pelo Presidente J. C. Bandeira de Melo, em 1887, visando à uniformidade e, sobretudo, o melhoramento dos estabelecimentos de ensino Normal e Secundário, indicou a fusão do Liceu e do Externato Normal para homens, tanto por questões econômicas quanto pela concentração do ensino e recursos com a instalação comum²⁵.

O ensino de *desenho* chega ao final do século XIX como disciplina efetiva, mesmo que de forma elementar, tanto dos cursos de formação profissional de professor, oferecidos pelas Escolas Normais, quanto dos cursos oferecidos pelo Liceu.

²³ Em seu relatório apresentado à Assembléia Legislativa em 1875. (apud MOACYR, 1939, p. 164)

²⁴ Relatório do Presidente J. Lustosa da Cunha Paranaguá. (apud Moacyr, 1939, p. 176).

²⁵ Op. cit., p. 186

Considerações Finais

O Império esboçou um incipiente sistema de ensino público que implicou em investimento de vultosos cabedais. Fatores como: a importação de métodos de ensino, de professores e de modelos de sistemas educacionais implantados no período, associados à falta de material didático e ao desinteresse pela profissão de magistério, situação que perdura até hoje, em prol da Medicina e Direito, foram reforçados pela relação custo-benefício e contribuíram para as sucessões de falência no ensino e, conseqüentemente, para o atraso da formação da mão-de-obra tão necessária ao país. O professor se tornou o responsável por repassar os conhecimentos básicos para aqueles que formariam a futura mão-de-obra necessária aos propósitos da industrialização e que configuraria a elite letrada almejada pelos gestores da província.

Ao longo do período analisado, a Bahia no período imperial, o *desenho* foi se configurando enquanto área de conhecimento vinculada ao currículo, mesmo que de forma elementar, na formação do profissional de educação oriundo das Escolas Normais, para homens e para mulheres. Esta iniciou suas atividades com a responsabilidade de capacitar o professor de *desenho*, já que o Liceu havia abarcado a aula pública de *desenho* criada pelo governo em 1835. No início, os princípios do *desenho Linear*, o estudo dos ângulos, das figuras planas e suas definições, propriedades e traçados, deveriam atender às necessidades práticas do cotidiano.

O *desenho* funcionou como marco do propósito de se constituir uma educação voltada para o ensino técnico-profissional, ao se propor escolas médias voltadas para as artes industriais, a cabedal de conhecimento vai ampliando com a inserção da *geometria elementar*, o *desenho aplicadas às artes* e da *geometria prática*.

O ensino do *desenho* se fez obrigatória na formação do professor e foi se tornando uma área especializada que acompanhou o ensino das letras e da gramática, à proporção que se desenvolveu a institucionalização do ensino público, promovendo também a especialização profissional em *desenho* e sua missão social.

A mulher como professora de *desenho*, no decorrer do tempo, foi se firmando enquanto profissional necessário ao ingresso da elite no mundo das atividades industriais. Com as ações modernizadoras implantadas para o ensino público foi possível observar um sensível progresso no ensino do *desenho*, com a inserção de novos conteúdos, *desenho a lápis e a pena* e *desenho de imitação*. Esse último por forma o gosto e desenvolver o sentimento do belo. A Escola de Belas-Artes,

chega para reforçar esse gosto e valorizar as questões estéticas necessárias para satisfazer o gosto da elite letrada, reforça o ensino artístico do *desenho*. E não se pode esquecer que nesse período já se encontrava no Brasil a Missão Francesa que veio com a tarefa de introduzir o ensino das artes na colônia.

Com a proposta de estabelecer cursos médios na capital e nas províncias mais populosas e de formar a base para as atividades industriais, o poder público ampliou a possibilidade de empregabilidade dos menos privilegiados e dos professores de *desenho* formados nas Escolas Normais. O *desenho* passou a ser um meio civilizador e profissionalizante dos prováveis "perturbadores do sossego publico". Passou a fazer parte do processo de regeneração social no ensino para encaminhamento da classe média à indústria.

IMPLICAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DAS COMEMORAÇÕES DO *SETE DE SETEMBRO* NO PERÍODO DE 1930-1945 EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CONFESSIONAL CATÓLICA

Helena Venites Sardagna¹

Resumo

Problematizo como funcionaram as práticas acerca das comemorações do *sete de setembro*, enquanto parte constituinte do currículo escolar no período de 1930-1945, a partir das seguintes questões: que práticas instituíram essas comemorações naquele período e que discursos estavam imbricados nesse processo? Que efeitos tiveram esses discursos na produção de sujeitos? Focalizo essas práticas a partir de publicações de uma instituição de ensino confessional católica de Porto Alegre/RS, argumentando que, apesar de o período em estudo abarcar uma política autoritária, repressiva e ditatorial, existiam outros focos de poder produtivos, microfísicos que atravessavam toda a rede social, presentes nas práticas, instituídas por discursos, estabelecendo modos de ser e de viver condizentes com uma política de sociedade que ainda estava em processo de modernização. As publicações acerca das comemorações do *sete de setembro* foram tratadas como discursos que, articulados, instituíam o conjunto de práticas que conformavam esses acontecimentos e sustentavam certos saberes atravessados por relações de poder, produzindo sujeitos ideais para a sociedade que se almejava, bem como para atender aos postulados da Igreja Católica. Os discursos compõem um conjunto de enunciados que articulam a ciência, a política e a moral religiosa que serviram como normas conferindo valor de verdade para a sociedade e instituindo posições de sujeito como: da disciplina, patriota, culto, masculino e cristão.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS. São Leopoldo/RS

O tema

No intuito de buscar melhor compreender as relações que constituem o currículo escolar, tentei aproximar-me dos diferentes discursos que estariam imbricados na constituição do currículo. Um conjunto desses discursos constitui as comemorações do *sete de setembro*² que, nos dias de hoje, ainda é parte constituinte dos currículos escolares, mas em outras épocas foram mais intensas.

Optei por pesquisar o período de 1930-1945 na medida em que a partir de 1930 iniciou-se a implantação de "um 'programa de reconstrução nacional'" (HORTA, 1994, p. 1), de um Estado Intervencionista promotor de políticas de bem estar social, incluindo-se aí, a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública. Nesse período passou a ser enfatizada uma política de mobilização nacional com o argumento de segurança nacional. Foi um período "dos mais profícuos na promoção de rituais e comemorações destinadas a afirmar a presença e a idéia de um Brasil novo e nacional" (AVANCINI, 2000, p. 39).

Fui construindo o objeto de pesquisa entendendo que cada época define sua realidade e todo o objeto é formado por um conjunto de regras que permitem "suas condições de aparecimento histórico" (FOUCAULT, 2000, p. 54), portanto, o objeto não é visto como natural mas como uma construção discursiva. É vasculhando as camadas que constituem um acontecimento que podemos apreender o momento em que foi ganhando consistência, visibilidade e dizibilidade" (ALBUQUERQUE, 2000, p. 120). Aproximei-me dos discursos que tornaram possível um modo de se conceber e de se configurar as práticas do *sete de setembro* para entender que efeitos podem ter produzido em termos de currículo escolar.

² A expressão *sete de setembro* estará sempre grifada para marcar a posição que assumo, de que, no Brasil, trata-se de uma prática social que compõe um conjunto de práticas "de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado" (HOBSBAWM e RANGER, apud HALL, 2001, p. 54).

A perspectiva: um modo de problematizar

Discuto a partir do referencial pós-estruturalista numa análise que desloca o sujeito do centro e dá ênfase às práticas que dão significado ao que existe no mundo e ao próprio sujeito, sendo que a linguagem está nesse processo de significação. É central a noção de discurso em Michel Foucault (2000), como práticas que produzem os objetos e as realidades ao dar-lhes um sentido. O sujeito é constituído "na trama histórica" (FOUCAULT, 2001, p. 7). A noção de poder também se torna central, na medida em que, "a verdade não existe fora do poder ou sem poder" (FOUCAULT, 2001, p. 12).

Entendo que as comemorações atenderam tanto à instauração e manutenção de um regime político quanto ao engendramento de uma sociedade que ainda estava em processo de modernização. Argumento que, apesar de o período em estudo caracterizar-se por uma política autoritária, repressiva e ditatorial, existiam outros focos de poder produtivos, microfísicos que atravessavam toda a rede social, presentes em todas as práticas instituídas por discursos, estabelecendo modos de ser, de viver e de pensar condizentes com uma política para uma sociedade moderna.

Focalizo as comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945 a partir de publicações de uma instituição de ensino confessional católica de Porto Alegre³ (uma revista mensal e um relatório anual, editados durante 1930-1945).

As publicações acerca das comemorações do *sete de setembro* foram tratadas como discursos que, articulados, instituam o conjunto de práticas que conformavam esses acontecimentos e sustentavam certos saberes atravessados por relações de poder, cujos efeitos produziam sujeitos ideais para a sociedade que se almejava, bem como para a Igreja Católica. Assim, meu objetivo foi descrever e analisar a produtividade das comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945, examinando discursos que estavam enredados nessa produtividade, considerando as seguintes questões:

- De que modo o *sete de setembro* foi produtivo numa instituição de ensino confessional católica no período de 1930-1945?

³ Não será divulgado o nome da instituição a partir da qual foi realizada a pesquisa, para respeitar a posição da direção de mesma.

- Que práticas instituíram o *sete de setembro* naquele período e que discursos estavam articulados nesse processo?
- Que efeitos tiveram esses discursos na produção de posições de sujeito?

Busquei nos materiais os enunciados que me possibilitassem focalizar as práticas acerca das comemorações, não tentando entender o que foram, mas como estavam emergindo e o que estavam produzindo. Procurei ver as relações que se estabeleciam em torno dos "ditos" buscando efeitos em termos da produção desses sujeitos, isto é, como "seria" ou "deveria ser" o sujeito para ocupar tais posições. Descrevi e problematizei esses "ditos", buscando regularidades que possibilitaram o estabelecimento de determinados significados com valor de verdade, que estavam enredadas na produção dos discursos, atravessando as práticas e, nesse cruzamento, produzindo sujeitos. Para entender as regularidades, dirigi meu olhar tentando ver uma certa ordem no aparecimento dos enunciados, correlações entre eles e posições em um espaço comum (FOUCAULT, 2000). Levei em conta que há sempre relações de poder atravessando os enunciados e que eles acontecem a partir de condições que possibilitam a ênfase de certos enunciados com valor de verdade.

O sete de setembro: um acontecimento datado

As comemorações do *sete de setembro* foram possíveis, a partir de certas condições que, com o passar dos tempos, foram engendrando determinadas práticas, possibilitando um modo de comemorar essa data. O *sete de setembro* foi "inaugurado" em 1822 e as comemorações referentes a essa data não passaram a ser, simplesmente, repetidas, mas os discursos materializados nas "Paradas da Mocidade" foram construindo um imaginário, fazendo com que os sujeitos se reconhecessem neles e por eles fossem representados, significando a passagem de uma situação de "colonizado" para "livre", a partir do nascimento do Estado Brasileiro.

As medidas de intervenção adotadas em 1930 tinham como justificativa a segurança, o bem estar da população e o desenvolvimento do Estado. Getúlio Vargas utilizou-se de meios para gerir a população através de formas de regulamentação, não adotadas até então, a exemplo da criação do Ministério da Educação e Saúde, das secretarias estaduais, da Previdência Social e das legislações trabalhistas, que com seus

desdobramentos, vigoram atualmente. Foram estratégias políticas para dirigir a população através de técnicas de governamento⁴ por meio de medidas que serviram para conduzir as condutas e dispor as coisas, que foram sendo disseminadas pela rede social, tanto nas instâncias governamentais quanto nas demais instituições. Não se trata apenas da gestão política do Estado, mas da "maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes [uma forma de] agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos [...] estruturar o eventual campo de ação dos outros" (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Alguns aspectos que caracterizaram a sociedade no início da década de vinte devem-se principalmente ao crescimento da população das cidades, o que deu origem à classe dos operários (RIBEIRO, 1993). Mas foi em 1930 que se buscou melhor dispor essa população em termos de "unidade nacional", quando a União traçou as diretrizes da educação nacional, pois era através dessa que se tentaria alavancar o progresso para transformar o Brasil em uma "grande nação". Uma das formas para isso foi utilizar constantemente "atos coletivos, de festejos, de comemorações que demonstrassem a 'grandiosidade da terra brasileira'" (BARBOSA, 1987, p. 132).

Conforme Foucault (2001) o importante não é tanto a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado, o que demanda compreender o processo de uma forma complexa de poder que tem como alvo a população, implicando o processo de disciplinamento e individualização dos corpos (poder disciplinar), ao mesmo tempo como de regulamentação da vida (biopoder) (FOUCAULT, 1999). Com o engendramento do Estado moderno gesta-se uma política de sociedade cuja modalidade de exercício de poder reúne nos mesmos aparatos de governo, dispositivos e tecnologias que, ao mesmo tempo individualizam e totalizam. Ou seja, o governo cuida de cada um individualmente e, ao mesmo tempo do bem-estar de todos. A escola única para todos é um dos aparatos de governo nas sociedades modernas como um espaço privilegiado para instituir formas de sujeição.

⁴ Veiga-Neto (2002) sugere o termo "governamento" para encontrar um termo mais próximo ao sentido de "governo" empregado por Foucault, que não se refere apenas à gestão política do Estado, mas designa "a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes [...] agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos [...] estruturar o eventual campo de ação dos outros" (FOUCAULT, 1995, p. 244).

O período de 1930-1945 também contou com as instituições para instituir novas formas de sujeição, conforme tento mostrar nas minhas análises das práticas em torno das comemorações do *sete de setembro* nas seções seguintes.

Discursos atravessando as comemorações do *sete de setembro*

Organizei os enunciados definindo os seguintes conjuntos discursivos: disciplinamento do corpo para viver no coletivo; ordem; progresso e liberdade; cidadania; sacralização da Pátria; invenção de um passado. O entrecruzamento desses conjuntos discursivos constituía posições de sujeito estabelecendo modos específicos de ser cidadão brasileiro: disciplinado, culto, patriota, masculino e cristão.

As práticas, tanto em nível individual, quanto coletivo, produziam efeitos de modo que a população tomasse as novas medidas como necessárias, uma vez que elas eram propostas em nome da defesa de sua própria vida, produzindo uma rede de transmissão das forças de poder, instituindo certas formas de viver como mais corretas. Havia também repressão que, na forma como olhei para os discursos, não ocorre no nível do poder, pois este não reprime mas produz. Essas repressões também eram justificadas em nome de defesa e segurança da população, portanto em nome da vida, de modo que a violência sobre uns, poderia servir para produzir e reforçar certos padrões de normalização e de pertencimento em outros. Aqueles que "mereciam" repressão estavam agindo "contra" o coletivo, a exemplo dos comunistas e de outros grupos que não agiam de acordo com as normas estabelecidas.

Se cada um soubesse se autodisciplinar e se autogovernar, estaria contribuindo para o governo dos outros, diminuindo a necessidade de repressão. As instituições de ensino foram fecundas para essas práticas, num momento em que se buscava fixar modos de ser brasileiro para pertencer à "unidade nacional" que se pretendia.

Na tarefa disciplinar do Estado houve o engajamento da Igreja Católica de Porto Alegre, sobretudo, tendo à frente o arcebispo da capital do RS, D. João Becker, que manteve-se em posição de apoio ao Presidente Getúlio Vargas (ISAIA, 1998).

Discursos instituindo posições de sujeito

Os discursos produzem efeitos de poder legitimados por determinados saberes que instituem posições de sujeito que não se excluem umas às outras, mas um mesmo sujeito pode ocupar várias delas ao mesmo tempo.

O sujeito "da disciplina" é submetido a uma analítica do espaço, das atividades e do tempo, que define modos de domínio do corpo, uma vez que nas Paradas da Mocidade, cada um sabia o seu lugar na fila, como proceder e se comportar. Tanto o lugar, quanto os gestos e o tempo de realização desses gestos, estavam internalizados em cada um, e ao mesmo tempo em todos. O indivíduo era objeto da vigilância, da norma e do exame. O poder disciplinar agia de uma forma tão sutil, tornando "o exercício do poder o menos custoso possível" (FOUCAULT, 2002, p. 179) uma vez que não havia necessidade de exteriorizar força para assegurar a organização dos alunos.

O sujeito "patriota" é produzido pela mecânica do poder disciplinar articulado com saberes que envolvem a Pátria. A combinação de todos os discursos analisados constituem um ideal de cidadão brasileiro, que envolve corpo, mente, atitudes, crença e conhecimento. Os discursos que instituíam a Pátria como *terra sagrada* e inventavam uma *tradição memorável* constituíam, tanto o sentido de pertencimento a uma "comunidade política imaginada" (ANDERSON, 1989, p. 14), quanto o entendimento de Pátria vinculada a Deus. Esses saberes, ao serem narrados, faziam com que os sujeitos fossem se reconhecendo neles e tornando-se responsável não só pelo presente, mas por *construir o são progresso do futuro*.

O sujeito "culto" saberia como conduzir as condutas em direção ao futuro. Essa cultura seria o conhecimento, juntamente com os valores cristãos acumulados pela humanidade que possibilitaram *a civilização que hoje temos* com a contribuição de *homens cultos*. A atividade racional ganhava destaque sobre as práticas, ou seja, os "homens cultos" ocupariam posições de liderança na sociedade agindo sobre as ações dos outros. Nesse processo o aluno era aconselhado a *instruir-se por si mesmo* o que aponta para a necessidade de uma diminuição do controle institucional, a minimização do exercício do poder.

O sujeito "masculino" adquire novos sentidos com o surgimento do fenômeno população, a partir do século XVIII. Com isso são instituídas novas formas de regulamentação e o sujeito masculino passa a ter novos papéis. Esse sujeito, na relação com um Estado

governamentalizado e disciplinar era interpelado a ocupar novas posições no enunciado. Na sua relação com o Estado e com as instituições, o sujeito masculino "ajudaria" a governar a sociedade mais ampla, na medida em que era atribuído um compromisso com a segurança do coletivo.

O sujeito "cristão" assumia uma função de vincular Estado e Igreja, ao ser uma liderança na sociedade. Essa vinculação era também uma das formas contribuir com a governamentalização pois a Igreja católica, por meio de seus programas, buscava *resolver os problemas sociais e econômicos, segundo postulados da sociologia cristã e combater toda a actuação, direta ou velada, do comunismo*. Nesse sentido o sujeito "cristão" não só era útil para a Igreja, mas para o Estado. Era efeito de poder e também transmissor de micropoderes.

Considerações

Embora hoje a sociedade esteja sendo constituída por novas formas de controle e as instituições assumam outro caráter, entendo que a escola ainda é uma das instituições que continua instituindo a ordem e o disciplinamento dos alunos, mesmo que com outras formas sociais marcadas por outras relações de saber-poder.

Nesse sentido, questiono como problematizar e desnaturalizar essas formas, pensando em currículo escolar, não no sentido de trazê-las para ele, porque elas já o constituem, uma vez que estão nas nossas formas de pensar. Penso é no enfrentamento que temos de fazer frente a compreensões tão díspares de currículo escolar, pois mesmo que se compreenda a amplitude do currículo, em termos de sociedade, continuamos não problematizando a própria forma como ele veio sendo constituído, como parte da mesma rede discursiva que nos constituiu sujeitos.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

AVANCINI, Elsa Gonçalves. *O Canto Orfeônico Escolar e a Formação da Identidade no Brasil 1937-1961*. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (Tese de doutorado).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Estado Novo e Escola Nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul – de 1937 a 1945*. Porto Alegre: UFRGS, 1987 (Dissertação de mestrado).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREIFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Microfísica do poder*. In: MACHADO, Roberto (org.). 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

ISAIA, Artur César. *Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: organização escolar*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth et al. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. p. 13-34.

**MEMÓRIAS QUE FAZEM HISTÓRIA:
ESCRITOS DE MULHERES NEGRAS NA LUTA
POR EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO JORNAL "A
ALVORADA"**

Jacira Reis da Silva¹

Karine de Freitas Mattes²

Luciane Kmentt da Silva³

Resumo

A partir de um breve resgate sobre as dificuldades de escolarização do povo negro, o artigo apresenta reflexões sobre a luta da comunidade negra pelotense em prol de escolarização, tendo como suporte os escritos de mulheres negras, presentes no Jornal A Alvorada. Destaca-se o relevante papel imprensa negra, no campo da educação e na revelação de talentos literários, reivindicação de direito, formação de lideranças e construção de uma rede de solidariedade e comunicação entre a comunidade. Salienta-se a importância atribuída à educação como veículo de reconhecimento, valorização, e forma de preservar determinados valores morais. A erradicação do analfabetismo, o acesso à instrução, enfim, a conquista da escolarização, como meios para conquistar outros espaços no campo do trabalho, possibilitando ascensão econômica e social, em especial pelas mulheres.

Inúmeros estudos são unânimes em afirmar que durante longo período, na história do nosso país, a escolarização dos negros era proibida. Embora, desde a Constituição Imperial de 1823, tenha se legislado a favor do ensino gratuito a todos, na prática ele se reduzia aos filhos dos homens livres.

A Câmara Municipal de Pelotas registrou, em 11 de setembro de 1886, na ata nº 127, uma Portaria da Presidência da Província, reclamando providências sobre o procedimento de alguns professores dessa cidade, que se recusam matricular, em suas aulas, meninos de cor

¹ Professora Coordenadora do Projeto.

² Auxiliar de Pesquisa – Curso de Pedagogia – FaE/UFPel.

³ Bolsista IC/FAPERGS – Curso de Pedagogia – FaE/UFPel.

História da Educação, a história da resistência negra e o papel das mulheres como construtoras desta história, constituem-se nos principais objetivos deste trabalho.

Metodologicamente tomamos como suporte teórico os princípios gerais da análise de conteúdo (Bardin, 1992; Orlandi, 1987) seguindo as três etapas básicas deste método, ou seja: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Na primeira etapa, que constitui a fase de reunião de informações e coleta dos dados, desenvolvemos a catalogação, fichamento dos artigos que tratam sobre educação. Após uma primeira leitura do material, que Bardin denomina de "flutuante", identificamos e, posteriormente, fotografamos os artigos escritos por mulheres.

Esta pré-análise permitiu definir a abrangência da pesquisa que foi delimitada pela possibilidade de acesso à fonte documental que utilizamos. Neste aspecto, dispomos para consulta apenas dos exemplares do jornal "A Alvorada" que constituem o acervo da Biblioteca Pública Pelotense, composto pelos jornais que foram editados entre 1931 e 1934 e entre 1946 e 1957, perfazendo em período de 16 anos de circulação.

Nesta fase também procedemos a uma maior especificação do campo da pesquisa (artigos sobre educação) e do corpus da investigação (artigos escritos por mulheres negras)

Dentre os 575 artigos referentes ao tema educação, 304 foram identificados como escritos por mulheres, o que demonstra a preocupação da comunidade negra com sua situação educacional e, principalmente a participação das mulheres nesta luta.

A maior incidência de escritos femininos se concentra nos anos de 1933-34 e de 1947 até 1950. Pode-se inferir, pelo contexto das referidas décadas que esta participação das mulheres no jornal foi influenciada, na década de 30, pela atuação da Frente Negra, nas décadas de 40 e 50 pelos primeiros movimentos sócio-culturais e econômicas que foram gradativamente modificando as concepções sobre a participação da mulher na sociedade e no mundo do trabalho, como a campanha pelo voto da mulher, por exemplo.

Na segunda fase - a da descrição analítica - buscamos perceber o "conteúdo manifesto" dos artigos divulgados.

Dentre os principais temas abordados pudemos destacar: o papel da mulher e da prudência na educação dos filhos; a importância da mulher não esquecer as ciências domésticas; educação sexual; a mudança de comportamento feminino para a valorização da raça; denúncias e "conselhos" sobre os malefícios do álcool, fumo e jogo;

denúncias e paralelos entre a mulher negra da senzala e a mulher negra dos dias atuais: continuação da servidão; a educação física, intelectual e moral como meio de alcance da liberdade da nação; a educação como forma de ascensão social, econômica e emancipação da raça; a educação como forma de emancipação da mulher negra; desigualdade social; valorização da escola e dos professores; a importância e o prazer da leitura; valorização do trabalho realizado pela Frente Negra Pelotense; a importância da mulher negra elevar-se com união e cultura; a luta como fator de alcance à educação e o orgulho da raça; a importância da mulher negra saber vestir-se; incentivo à educação através de notícias dos negros que obtiveram sucessos profissionais; o progresso da raça através do auxílio dos governantes; a importância da mulher estar inserida no mercado de trabalho; a necessidade de sindicalização da mulher; denúncias sobre a preocupação da mulher com a moda e o seu desinteresse com as novas tendências políticas e sociais; divulgação e incentivo ao Comitê Feminino contra a guerra, em defesa da paz universal, cultura e humanidade; poesias e contos diversos; notícias sociais sobre: carnaval, festas familiares, formaturas, divulgação de fotos e entrevistas com rainhas de clubes sociais e negros artistas, entre outras. As mulheres negras também se ocupavam em reproduzir e comentar artigos de outros autores, notícias de outros jornais e divulgar campanhas em prol da saúde como, por exemplo, a necessidade da mulher cuidar de sua beleza e advertência sobre o câncer. Também divulgavam páginas literárias com contos e lendas nacionais. Preocupavam-se, ainda com questões relacionadas aos sentimentos femininos. A felicidade, a saudade, a morte, o sofrimento, o tempo, a beleza, o amor, a maternidade, o desengano, a esperança, são temas recorrentes, especialmente nas poesias e contos que escreviam ou reproduziam. Havia também uma coluna denominada "Conversa entre Comadres", onde o principal assunto das comadres, Eudoxia e Micaela, era: "fofocas da cidade."

Na fase da interpretação inferencial, tentamos desvendar o "conteúdo latente" dos textos e, desse modo, procurar captar os sentidos por eles expressos.

Nesta etapa, além dos textos do jornal, nos embasamos em estudos e documentos que oferecem referencial para analisar as relações negro-mulher-educação, no Brasil, tais como trabalhos de: Santos (2003); Silva (2000); Gonçalves e Silva (1998); Del Priori (1997); Heller (1992); Figueira (1991); Hasenbalg (1990); Gonçalves (1987); Pinto (1987); Cunha Junior (1979), entre outros.

No processo de estudo conseguimos perceber que a luta do negro por educação abrangeu tanto o campo da educação formal, como não formal e que os escritos das mulheres se preocupavam com esses dois campos.

No primeiro aspecto destaca-se a atuação da Frente Negra Pelotense, especialmente na década de 30, reivindicando instrução através do ingresso e permanência na escola. Neste sentido ela foi a grande incentivadora de campanhas pró-alfabetização, instrução e educação dos negros. É durante este período que se pode observar a presença de um maior número de artigos sobre educação, no jornal A Alvorada, bem como dos artigos femininos.

A partir de 1934, observa-se a presença de uma página feminina, onde se expressa o olhar da mulher em relação à sociedade da época. Nesta página estão presentes vários estilos de textos, tais como: poesias, notas sociais, artigos informativos, entre outros.

A criação da Frente Negrina, organização das mulheres em defesa da educação para toda a população negra, é uma das impulsionadoras da participação das mulheres como articulistas nesta seção do jornal, como podemos verificar pelo apelo colocado naquele ano:

Aceitam-se colaboradores para esta secção. Faz-se questão que sejam produzidas pelo elemento feminino. Assuntos sempre de interesse para o progresso intelectual, educacional e cultura da mulher negra. (A ALVORADA, 1934, p. 4)

Os artigos escritos por estas mulheres, portanto, continham forte chamamento à comunidade negra para instruir-se e elevar o seu nível educacional e relacionavam a educação de modo geral e a alfabetização, em particular, com a possibilidade de maior respeito e valorização.

Educae-vos e verás como desaparece essa nuvem densa de ignorância que vos venda os olhos, privando-vos de encherem o que é bello, lindo e maravilhoso, a EDUCAÇÃO. Educando-te educarás a ti e a nossa sociedade. (ANTONIETTA G. AVILLA, A ALVORADA, 1932, n. 57, p. 3)

A educação e a alfabetização é a alma da nacionalidade! Educae-vos meus queridos irmãos e irmãs e verás como sereis respeitadas e valorizadas. A educação te proporcionará horas felizes! A educação faz a alegria e a felicidade no lar. (Id.Ibdi)

No âmbito da educação não formal se desenvolveram, através do jornal, campanhas educacionais exortando a comunidade negra a manter um padrão de comportamento social diferenciado, evitando equiparar-se àquilo que era considerado inapropriado aos padrões da época, como forma de diminuir ou evitar a discriminação.

Os artigos das mulheres, em geral, refletiam o lugar social que os negros ocupavam e buscavam superar. Neste aspecto freqüentemente manifestavam preocupações com o comportamento em público, o modo de vestir-se, os cuidados com os vícios.

É neste sentido que se manifesta Antonietta G. Avilla:

Ora, nós que já passamos pelo desgosto de sermos discriminados por termos a pelle preta (apezar de que isso não passa de ignorância) se não praticarmos bons actos maiores desgostos teremos a passar e mais tetrico será nosso modo de viver. Por isso quanta falta de educação e civilização mostramos, quando em um recinto social qualquer uma pessoa tem que falar aos presentes e ouvem-se de ambos os sexos gargalhadas estridentes, que tanto nos deprimem. Não se envergonham de uma pessoa da raça? Que não dirão de nossos costumes, de nossa terra? (A ALVORADA, 1932, n. 15, p. 1)

Também uma autora que utiliza o pseudônimo de Última Romântica, exorta os jovens a evitarem vícios procurando instruir-se:

Meus amiguinhos, perdoai-me se com este meu despretencioso, porem sincero artiguetesinho, não ser-vos de toda agradável. Mas eu não posso deixar de falar diante do perigo, em que vejo vossas vidas. Vejo que o vício vos dominam. Vós que sois na maioria filhos de pais honrados, não deveis seguir este caminho vicioso. Deveis procurar os livros e vos instruir e educar. (Última Romântica, 1934, n. 11, p. 1)

O cunho moralista que impregnava as críticas ao comportamento da comunidade negra também estava presente nas colunas de "fofocas". Como salienta Santos (2003), "estas colunas estavam diretamente relacionadas com o dia-a-dia daquela comunidade, comentavam as atitudes "imorais" das pessoas e situações que lhes eram próximas no cotidiano" (p. 101).

Pudemos perceber este aspecto na "Conversa entre Comadres":

— Minha nossa senhora! Será que...que é uma ilusão de ótica? A minha comadre Eudóxia. Tanto tempo que não a via!!!

— Olá minha querida Micaela! Até parece que estou sonhando...

— Mas e as novidades? E a L. comadre o que me contas dela?

— A não ser os seus modos fortes, com gritinhos, etc, pelas ruas, o resto tudo é "mar de rosas".

— Tem certeza eu é mesmo "mar de rosas?"

— Mais ou menos. E a melhor, comadre, sabes que na B. de Butuí tem três garotas que vão se sentar no portal das casas vizinhas e se danam a chamar os jovens com assoviosinhos "cariocas?"

— Não, Eudóxia, esta eu não sabia.

— Mas sei daquela garota que anda de namoro com um craque do Brasil e que é da mesma zona.

— Esta eu sei, e sei até que comentam certos treinos extras entre eles lá pelo gramado do Grêmio...". (EUDÓXIA; MICAELA, 1947, n. 38, p. 5)

— Salve ela! Dá cá um abraço, comadre!

— Ué!!! Que alegria são essas comadre? O que tens de novo para me contar?

— Quase nada. Não tenho saído ultimamente com esses dias frios tenho me recolhido cedo.

— Eu também tenho feito o mesmo, com exceção de quarta-feira que a comadre Aniceta esteve lá em casa e me contou cada coisa!...

— Então conta logo comadre.

— Bem, comadre, tu conheces aquela garota muito conhecida na nossa sociedade que mora na rua Gonçalves Chaves, nas imediações do antigo Colégio Félix da Cunha?

— Ora, ora, senão vou conhecer.

— Pois ela tem um namorado que até as 11 h da noite agente o encontra parado na porta. Quem por curiosidade tenta observá-los perde tempo, pois só se nota uma

pessoa na porta [...] (EUDÓXIA; E MICAELA, 1947, n. 43, p. 4)

Alguns artigos abordavam a questão social sobre a posição da mulher negra no mercado de trabalho da época relacionando-a com as dificuldades de escolarização.

Doloroso é falarmos na questão da educação feminina em nosso meio, tal o descaso de tantos pais e tantas mães, para com esta máxima necessidade. Doloroso porque as nossas irmãs de raça desde que nascem, começam a aprender ou a lavar vidros e panelas ou a usar pó de arroz e ruge. Aquelas se criam no serviço de coperagem e ficam eternamente crentes que negrinhas como elas nasceram para ser 'tias velhas da cria do douto fulano.' Raríssimas são as nossas irmãs de raça que saiba ler e escrever corretamente, lavar, costurar, bordar, recitar, cantar (ou tocar por música), fazer contas, falar sobre a raça, política ou assunto nacional. Não devemos cultivar o nosso estado de servilismo. Progredir é um dever. (SUETANIA, A ALVORADA, 1934, p. 5)

As mulheres também denunciavam, em sua página, as discriminações e preconceitos na escola, como indica o excerto abaixo transcrito:

[...] Os mestres por sua vez devem tratar os alunos com bondade, carinho e moderação e não fazer distinção entre cores e posses, porque isto não é culpa das pessoas que não dispõem de meios para ocorrer ao luxo, mas com seu trabalho honrado trilham um caminho honesto. (D. MARIA LUIZA TORRES, A ALVORADA, 1934, p. 2)

Também faz parte da estratégia de valorização dos negros a publicação de notícias sobre aqueles negros e negras que completavam sua escolarização ou desempenhavam o ofício de professores como podemos ver a seguir:

Com toda solenidade realizou-se a 15 do corrente a cerimônia de colação de grau no Teatro Guarany, às 21 horas, das novas professoras formadas pela escola Normal Assis Brasil. Entre as novas professoras estão nossas gentis conterrâneas senhorinhas Terezinha de Jesus R. da Silva, Maria Helena Brasil Sias, Giselda Iponema e Ilma da Silva, todas pertencentes ao quadro social do Clube Cultural Fica Aí. (A ALVORADA, 24/12/1934, p. 5).

Desperta negro do teu sono de antanho. Não és inferior, como prova tua capacidade mental. Temos em Pelotas os grandes professores Francisco Paula Alves e Joaquim Alves da Fonseca; Dr. Ari Lopes Machado, bacharelado em Ciências Comerciais e pintor de grandes recursos e futura glória nacional; professora Faustina Lessa Pires; Ogenia Cupertino; Luiza Ferreira, a distinta aluna do nosso Conservatório de Música; a jovem Mariana Lopes, normalista na Escola Normal da Capital e outras mentalidades que no momento não me recordo. [...] Acorda, ergue a cabeça, destolda teu cérebro que ainda está encoberto por nebulosas. (A ALVORADA, 7/01/1934, p. 3)

Os artigos citados acima puderam ser identificados como escritos femininos porque, mesmo sem o registro da autoria, fazem parte da página feminina, do jornal. Outros artigos, embora sem o nome das autoras, também puderam ser identificados como vozes das mulheres porque ao final havia esta expressão como identificação. É o caso, por exemplo, dos dois pequenos artigos que seguem:

Avante.

Estudar é elevar-se, é glorificar-se. Por meio do estudo é que se alcança nomes importantes e personalidades heróicas. Devemos nos divertir mas para isto devemos também estudar afim de alegrar nosso país e engrandecer a nossa gloriosa e amada raça. Aí está porque devemos nos esforçar, para que unidos sejamos fortes e possamos fazer o que até hoje depois de 45 anos de emancipação ninguém fez: a campanha Pró-Educação. A autora (A ALVORADA, 14/01/1934, p. 6).

Por que toda mulher negra não procura elevar-se?

Por que a maioria vive em corredores, num ambiente nada higiênico, onde campeia a ignorância?

A briga, a bebida, os maus tratos, terminando muitas vezes na delegacia é quase sempre o final dessas tragédias diárias em que o atraso mental da nossa raça faz culminar. A vida é de sacrifícios!

Mas o sacrificio dos sacrificios se exige: trabalha pela educação do vosso filho, porque sem saber nada podeis conseguir dele. Fazei-o estudar porque sem saber a

instrução um não poderá orgulhar-se de dizer: o meu filho é bem educado. Só educando e instruindo podereis proferir aquelas palavras com orgulho. A educação é parte integrante de nossa felicidade, assim como o alimento mantém o corpo com a vida, assim nos educando, introduzimo-nos na vida social seguro de nosso papel perante os que nos rodeiam. Para a salvação de nosso problema que e problema da nossa raça duas cousas se exige: união e cultura. A Autora. (A ALVORADA, 07/01/1934, p. 5)

Também existem várias as poesias escritas pelas mulheres. O discurso poético dessas mulheres é rico em representações e expressões do imaginário que nos revelaram outros sentidos em suas memórias.

A poesia que segue parece manifestar a tristeza de uma mulher que é preterida por seu amado, diante da militância política dele.

Cada dia mais sinto o que representas para mim
Cada dia mais gosto mais e mais de ti,
Cada dia mais a felicidade mais sorri,
Cada dia mais, mais me entristece não teres como eu,
Um Deus que te proteja, um credo que te guie
e uma pátria cujo regime político te satisfaça.
Não devias mais ser socialista, ateuista, esquerdista
Mas tão somente artista e meu cada vez mais.
(LAUDETE FERNANDES, 1953, n. 26, p. 3)

Em síntese, podemos dizer que, através do jornal "Alvorada" pudemos resgatar a memória histórica de um grupo datado e situado – as mulheres negras que viviam em Pelotas no período em que aquele semanário circulou na cidade – e, através desse resgate, perceber o grande esforço de organização da comunidade negra em prol da educação e da escolarização de seus membros. Nessa luta salienta-se a importância que essa comunidade atribuía à educação como veículo de reconhecimento, valorização, e forma de preservar determinados valores morais.

A erradicação do analfabetismo, o acesso à instrução, enfim, a conquista da escolarização, eram vistos como meios para conquistar outros espaços no campo do trabalho, possibilitando ascensão econômica e social, em especial pelas mulheres.

Além disso, o processo vivenciado reforçou o que já dissemos sobre a importância da imprensa negra, no campo da educação e de seu relevante papel na revelação de talentos literários, reivindicação de direito, formação de lideranças e construção de uma rede de solidariedade e comunicação entre a comunidade.

Por fim, resta evidenciar que o processo desta pesquisa nos indicou um fértil campo para futuros estudos, bem como reafirmando a importância do resgate da história dos grupos marginalizados através de documentos que expressam a voz desses grupos.

Referências

- A Alvorada. *Jornal*. 1931-1956. Museu da Biblioteca Pública Pelotense
- ABBADE, Marinel e SOUZA Cyntia. *Escolarização de Meninas Negras* – um caso raro na história da educação paulista, no início do século. (Trabalho apresentado no IIIº Congresso Iberoamericano de História de la Educacion Latinoamericana. Caracas/Venezuela, 1996, p. 2 (mimeo).
- BARDIN, Laurence. *Análise de discurso*, 1992.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestam. *Branços e Negros em São Paulo*. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor. São Paulo: Cia. ed. Nacional, 1959.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 31, 1979
- FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.) *A África na escola*. Brasília, Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do nascimento, 1991.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas -- situando-nos enquanto mulheres negras*. *Cadernos do Cedes*, n. 45 os. 7-23, julho/1998
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. *Reflexões sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras*. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 63 p. 27-30, nov. 1987
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*. FCC, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio. 1990
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992

- LOURO, Guacira. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORI, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 445.
- MELLO, Marcos Antônio Lirio, *Memória e Negritude, Cultura, Identidade e Cidadania na Imprensa Negra em Pelotas*. Pelotas: UFPel, 1992. Projeto de Pesquisa (mimeo)
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- PERROT, Michele. *Os excluídos da História*. Operário, mulheres, prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão bibliográfica. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 62, ago, 1987, p 3 – 34.
- SANTOS, José Antônio dos. *Raiou a Alvorada: intelectuais negros na Imprensa, Pelotas (1907-1957)*. Pelotas: Editora Gráfica Universitária, 2003.
- SILVA, Jacira Reis da. *Mulheres caladas: trajetórias de professoras negras, em Pelotas: produção/circulação de representações sobre os negros, na escola*. Porto Alegre UFRGS, 2000. (Tese de Doutorado).

**EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO
POPULAR: RESGATE HISTÓRICO DE
INSTITUIÇÕES NEGRAS E SUAS
ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS EM PORTO
ALEGRE (1874-2002)**

Lúcia Regina Brito Pereira¹

Resumo

O ensaio que apresentamos neste espaço faz parte do desenvolvimento de pesquisa em andamento, que tem entre seus objetivos resgatar e dar visibilidade à história de estratégias educacionais de construção de identidade da comunidade negra em Porto Alegre, através de suas organizações. A baliza de investigação ficou estabelecida no século XIX, mais especificamente em 1874, ano de fundação da Sociedade Recreativa Floresta aurora, uma das instituições negras organizadas mais antigas do Rio Grande do Sul, ainda hoje em atividade.

Procuraremos observar, o que por muito tempo foi omitido pela historiografia oficial, a participação, as diferentes formas de organização, as características nos diversos contextos de lutas para a preservação da memória, da identidade e da cidadania presentes nas organizações negras a partir do marco delimitado para esta pesquisa.

A análise das estratégias pedagógico-educacionais das organizações negras, entra no contexto de resgate histórico-cultural de uma parcela da população brasileira que ainda hoje se vê subtraída de elementos básicos de direitos de cidadania. Portanto, buscar estas dimensões de lutas e preservação da identidade de grupo se insere na proposta de resgate da auto-estima de uma comunidade que muito contribui e contribuiu para a formação da sociedade brasileira..

O estabelecimento da sociedade brasileira foi estabelecido a partir da supressão de grupos dela constituídos. Assim, até a pouco tempo, tivemos uma historiografia oficial, história da educação,

¹ Doutoranda em História/PUCRS - Bolsista da Fundação Ford.

inclusive, omitindo parcelas significativas da população como agentes, como sujeitos integrantes da construção do país.

A partir dos anos setenta do século XX houve uma eclosão de movimentos que denunciaram a omissão e reivindicaram condições dignas de vida para a população brasileira como um todo, em especial para a comunidade negra.

Nesta linha, destacamos a atuação civilizatória das organizações negras que ao longo dos tempos tem sido relegado e omitido. Esta análise passa, necessariamente, pela releitura de práticas educativas e pedagógicas desempenhadas por elas em nossa sociedade.

Para o desenvolvimento deste projeto, um texto foi fundamental para dar o impulso inicial, trata-se de "*Há o tema do negro e há a vida do negro: Educação Pública, Popular e Afro-Brasileira*", de Jeruse Romão². Algumas questões colocadas pela autora julgamos pertinentes, entre elas a de que "*Num primeiro momento, conclui-se que as práticas educativas do Movimento Negro não existiram e/ou não existem. Porém ao estudar-se a história do Movimento Social Negro no Brasil, percebe-se a existência de uma rica trajetória política que se espraia por diversas atuações entre elas, a da educação*" (Idem, p. 34). Esta colocação embasa e justifica a nossa busca pela atuação pedagógica das organizações negras no estado.

Mais adiante Romão destaca que "*A análise do Movimento Negro tem revelado um aspecto da História do Brasil que muitos desconhecem. Sobretudo, tem sido centrada no período pós-ditadura, como se não existisse movimento negro nos períodos anteriores*" (Idem:34). Esta passagem nos levou a demarcar e a buscar as estratégias de organizações negras que surgiram no estado na segunda metade do século XIX, como é o caso da Sociedade Beneficente Floresta Aurora, fundada em 1874 em Porto Alegre e ainda hoje em franca atividade.

Perseguindo ainda a análise da autora destacamos o seu entendimento de que o tema do negro sempre esteve presente no cenário acadêmico e intelectual do Brasil "*Primeiro enquanto categoria jurídica, ou seja, o escravo. Depois com a abolição da escravatura, especialmente nas construções sobre as relações raciais no Brasil até o cenário construído sobre a democracia racial. Ainda assim, em que pese que várias áreas da ciência/inteligência debatessem o "problema*

² In: ROMÃO, Jeruse, ET alli. *Educação Popular Afro-Brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, p. 32-58. (Série Pensamento Negro em Educação, n. 5).

do negro" – Antropologia, Direito, Medicina, etc – o mesmo não ocorreu com a educação" (Idem, p. 36, grifos no original).

Assim, por muito tempo a educação como saneadora da sociedade aliada a outras ciências cria um sistema de invisibilidade do negro nos sistemas de ensino, "*Diluídos na categoria "povo", os negros só são visíveis nas categorias jurídicas de escravos e ex-escravos. A partir do advento da abolição, e com as aspirações modernizantes da sociedade e da escola brasileira, o modelo europeu preconizado como o ideal imprime que a invisibilidade do negro era sentido e sinônimo da invisibilidade dos traços inferiores da sociedade brasileira.*"(Idem:36).

Diante desta constatação uma outra questão a ser demarcada diz respeito ao nosso entendimento de educação popular ao retomamos a ação do movimento social negro nas suas estratégias educacionais. Ainda buscando o aporte de Romão³, destacamos a passagem onde a autora destaca dois aspectos relevantes que dizem respeito à história da educação brasileira: "*1) da invisibilidade destas ações quando se historiciza a educação brasileira; 2º) pelo fato de que a história da educação oficial indicar, como marco das experiências de educação popular no Brasil, a década de 60 quando surgem as ações propostas por Paulo Freire*" (ROMÃO, 1997, p. 30).

Nesta ótica educação popular está inserida em um contexto anterior àquele preconizado pelo movimento dos anos 60. Para tanto, retomamos algumas falas de militantes e ações do movimento social negro onde demonstrem que a questão educacional a muito está inserida em suas práticas e "*...se por um lado a história da educação, construída pelo movimento afro-brasileiro, "é matéria de leitura sobre as relações políticas", da sociedade brasileira, também é matéria pedagógica, na medida em que nos faz repensar sobre que "povo" e que "popular" temos falado todos estes anos que, cronológica e politicamente, determinaram a história de nossa sociedade*" (Idem, p. 57, grifos no original).

Diante do questionamento da autora destacamos o conceito oferecido por Tomaz Tadeu da Silva que nos parece, amplia o foco de análise no tempo, no espaço e na ação, "*Educação popular refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política dos grupos subalternos na transformação das*

³ "*Samba não se aprende na escola*". In: ROMÃO, J, ET alli (orgs.). *Negros e currículo*. Florianópolis: núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997, p. 19-38. (Série Pensamento Negro em Educação, n. 2).

condições opressivas de sua existência social..."⁴. Esta colocação direciona para uma atuação que se espalha para além do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita como forma de participação política mais efetiva. Entretanto, não desconhecemos aquelas como preocupação presente na maioria das ações e reivindicações tanto de militantes quanto das organizações negras.

De forma semelhante se posiciona Gonh em sua análise sobre a história dos movimentos sociais, em relação ao processo educacional "a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a conscientização por meio da participação em atividades grupais, em relação aos seus interesses, do meio social e da natureza que os cerca; capacitação para o trabalho por meio de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se com os objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos... Os espaços onde eles se desenvolvem são múltiplos"⁵.

Outro ponto que embasa nossa pesquisa e justifica o levantamento histórico-pedagógico de organizações negras, diz respeito ao Teatro Experimental do Negro/TEN. Três dimensões são destacada por Müller⁶ relacionadas à atuação do TEN: 1. teatral e artística; 2. organização e estudos; 3. iniciativas políticas e programáticas.

No tocante a primeira dimensão, artística e cultural, destaca o autor: "...tinha como pressuposto a compreensão de que o caminho mais pedagógico" de difundir uma nova sensibilidade, de onde se forjasse a nova consciência negra (revoltada). *Seria o da arte*"(Idem:16, grifos no original). Enfatiza, ainda, o autor que esta dimensão se configurava como primordial, visto que "O *sentido pedagógico* destaca-se, portanto, como eixo fundamental do TEN: transformar a "mentalidade" do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu próprio valor e de sua cultura particular; inculcar-lhe uma dignidade perdida reabilitá-la

⁴ Apud BRANDÃO, C. R. "A educação popular 40 anos depois". In: *A educação popular na escola cidadã*. ----. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 121-184, nota 4, p. 130.

⁵ GONH, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 174, nota 2.

⁶ *Teatro, Política e Educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro*. In: ROMÃO, J et alli (orgs.). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, p. 13-31. (Série Pensamento Negro em Educação, n. 5).

diante de si mesmo. E, para os brancos, enfatizar sua responsabilidade na produção e reprodução do chamado "problema do negro no Brasil" convocá-los a partilhar do esforço de mudanças dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista cristalizada entre ele" (Idem, p. 19-20, grifos no original).

Nesta ótica, de maneira híbrida e diferenciada, num contexto adverso, a proposta do TEN objetivava de uma forma lúdica atingir a consciência cidadã da população, "O pedagógico aparece então como alternativa mais viável para o projeto do TEN. Sua insistência...em expor, ressaltar e positivar os valores negros junto a negros e brancos, deveria obter progressivamente a quebra dos preconceitos, o reconhecimento da cidadania negra e uma igualização sem marcas de subordinação" (Idem, p. 20, grifos no original).

Uma outra dimensão que justifica a nossa busca pelas formas pedagógicas e educacionais da comunidade negra, refere-se a releitura de alguns depoimentos de militantes, onde foram destacadas as preocupações com as questões educacionais. É importante enfatizar que a nossa escolha por depoimentos como uma das linhas de levantamento de dados desta pesquisa ocorreu a partir do entendimento de que a educação, "refere-se ao processo de construir a própria vida que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências" (SILVA, 2003, p. 181)⁷.

Nesta linha salientamos o nosso entendimento relativo a questão da memória, dos depoimentos que são vistos de acordo com a "perspectiva africana, como construção da vida própria tem sentido no seio da comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa o fortalecimento para a comunidade a que pertencem" (Idem:181). Assim, tomamos os depoimentos individuais como integrantes da perspectiva onde a subjetividade está a serviço da coletividade.

Entre os depoimentos revisitados, destacamos o de José Correia Leite⁸, que nos permitiu levantar questões presentes no interior

⁷ SILVA, P.B.G e. "aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos". In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, et alli (orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2003, p. 181-197.

⁸ SILVA, Luiz (CUTI) da... e assim disse o velho militante José Correia Leite. São Paulo: Secretaria da Cultura, 1992.

do movimento social negro, tais como: educação e escolaridade, as dificuldades econômicas, a conscientização e a escolha pela militância, os problemas enfrentados na organização de entidades representativas, a confecção de jornais, o empenho na construção de estratégias para a conscientização coletiva em relação aos problemas vivenciados pela comunidade negra.

É premente que façamos um pequeno histórico para contextualizar a nossa referência. José Correia Leite era natural de São Paulo, nasceu em 23 de agosto de 1900. Foi fundador de vários jornais, entre eles "*O Clarim da Alvorada*" publicado de 1924 a 1932, onde atuou como diretor, redator, repórter e gráfico.

Entre suas atividades militantes destaca-se a participação na fundação da Frente Negra Brasileira em 1931. além de escrever para outros órgãos da imprensa negra José Correa Leite colaborou com depoimentos e material bibliográfico para diversos trabalhos sociológicos entre os quais: "Relações Raciais entre Negros e Brancos" de Roger Bastide e Florestan Fernandes; "A Integração do Negro na Sociedade de Classes", Florestan Fernandes, na tese de Mitchell, "A Imprensa Negra em São Paulo".

Ao se aposentar José Correia Leite dedicou-se à pintura de aquarela. Em 1978 realizou exposição promovida pela ECO-Experiência Comunitária. Igualmente em 1983 expõe na galeria da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. Morreu em 27 de fevereiro de 1989 na cidade de São Paulo aos 88 anos de idade.

Segundo as palavras de Ivair Augusto Alves dos Santos⁹ a obra pode ser sintetizada como "*uma forma viva, para o resgate da memória da luta do Movimento Negro nacional*" (CUTI, 1992). O organizador da obra Cuti, assim se refere quanto a importância do depoimento de Leite "*contamos com raros testemunhos escritos por militantes comprometidos com a luta anti-racista...Neste trabalho o sujeito não está distanciado de seu tema. Ele é o tema*" (Idem, 1992). Este depoimento surgiu então, como outro ponto de partida no resgate de ações e procedimentos que comprovam o protagonismo na busca de condições dignas para a coletividade.

A trajetória educacional de Leite não difere daquela vivida pela maioria da população brasileira, em especial a comunidade negra, "*Quando comecei a tomar consciência das coisas, percebi que era um*

⁹ Estava a frente da Coordenadoria Especial do Negro da cidade de São Paulo a época da publicação da obra – 1992.

menino sem poder entrar para a escola porque não tinha quem se responsabilizasse por mim" (idem, p. 23).

Em relação ao primeiro contato com a escola os problemas estavam relacionados com a família, ou a falta dela, pois "*A outra dificuldade que eu tive na infância foi a vontade de aprender e não ter quem me ajudasse a entrar na escola para ter um certo convívio*" (Idem, p. 52).

A determinação era maior que o sentimento de exclusão assim, as tentativas de ingresso na escola se sucediam, "*Havia a escola de uma moça, uma escola particular mista...de repente tive a idéia e disse comigo: Eu vou entrar nessa escola...Fui falar com a moça ela disse que eu precisava levar meus pais... – Eu não tenho ninguém...eu limpo o quintal ou faço qualquer serviço. Assim a senhora me ensina a ler*" (Idem, p. 25). Mas esta iniciativa durou pouco devida a escola ter fechado.

O sentimento de indignação permanecia manifesto em nosso protagonista devido ao fato de estar fora da escola, "*Fui crescendo e conheci um rapaz...Era matriculado no Coração de Jesus, um colégio que não entrava qualquer um naquele tempo. Eu ficava às vezes despeitado com aquilo, porque ele interrompia as brincadeiras para se arrumar e ir para a escola...Os que freqüentavam a escola tinham pai e mãe. Eu continuava naquela condição de não poder*" (Idem, p. 26).

O nosso protagonista vivera parte de sua infância e adolescência junto aos italianos em um bairro na cidade de São Paulo, o seu contato com a comunidade negra é assim relatado, "*Eles queriam me botar num clube chamado Duque de Bruse. Lá durante a semana, tinha uns ensaios aonde se dançava homem com homem. E no domingo os cavalheiros ensaiavam com as damas...Um dia fui de má vontade. Eles estavam pensando que faziam favor me introduzir no meio daquela sociedade onde jovens italianos aprendiam a dançar...quando terminou notei que ia começar o baile de uma sociedade negra de nome Elite Flor da Liberdade. Então começaram a chegar moças muito bem vestidas, aqueles negrinhos bem trajados...Eu fui ficando espantado. Os italianos foram desocupando o espaço. Fui indagar e me disseram: - Essa é a sociedade "Elite Flor da Liberdade". Faz baile todo domingo...é uma sociedade de família*" (Idem, p. 27).

A partir deste episódio muda a conduta do nosso protagonista em relação ao seu posicionamento frente ao povo negro, "*Eu disse comigo: Estou perdendo tempo com esses italianos. Eu tenho uma sociedade que é minha, meu povo, minha gente. Fui procurar e encontrei gente conhecida...*" (Idem, p. 27).

O seu depoimento de Leite vai ser importante também na caracterização das sociedades e seus objetivos, muitas criadas em épocas de conturbação política tiveram que se configurar de acordo com a situação, "*Eram muitas...todas elas promoviam bailes, embora tivessem nascido com idéias de ser beneficentes para ajudar os negros.*" (Idem, p. 33)

A exposição do depoimento de Leite vem ilustrar um dos caminhos metodológicos de análise que iremos adotar na coleta de dados da pesquisa em questão. As organizações vão aparecer de diferentes formas e a trilha a seguir é desvendar nas suas características os procedimentos pedagógicos e educacionais.

Caracterização das organizações

A decisão de analisarmos a construção de identidades negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre através de suas organizações ocorreu em função de sua Antigüidade pois, observamos de longa data a formação de quilombos, caixas de alforria, irmandades, confrarias, sociedades secretas, comunidades de terreiros, folias entidades carnavalescas, imprensa anti-racista, centro de pesquisas, clubes de recreação, entre outros. O fato a ser ressaltado diz respeito ao importante papel social e político desempenhado pelas mesmas em Poeto Alegre.

Neste universo as organizações e entidades denunciaram a violenta exclusão da população negra, sendo significativa a sua preocupação e atuação não só à proteção e criação de pecúlios para alforrias e enterros, como as antigas Irmandades de Pretos, no período escravista e posterior. Como também, houve a atenção para a questão educacional, o que podemos comprovar a través das várias entidades organizadas como a Frente Negra Brasileira, atuante a partir dos primeiros anos da república, tendo entre suas prioridades "*a educação, constituindo escolas de alfabetização com professores pagos pelo estado*" (ROMÃO, 1999, p. 27). Mais tarde surge o Movimento Brasileiro de Educação e Cultura que direcionava suas ações para a alfabetização de jovens e adultos (Idem, p. 28).

Na década de quarenta do século vinte, surge o Teatro Experimental do Negro-TEN, aqui as reivindicações passam a um caráter mais político, exigiam "*o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira*" (Idem, p. 29).

A partir dos anos sessenta, as reivindicações se ampliam para a denúncia da questão racial. Em 1978 foi criado o Movimento Negro unificado, em São Paulo. As denúncias aos poucos vão dar lugar à exigência de ações concretas frente a difícil situação social e econômica vivenciada pela comunidade negra brasileira.

No Rio Grande do Sul a situação não se diferencia do restante do país em relação as diferentes formas de organização e com preocupações semelhantes de inclusão cidadã da população negra. Na literatura temos Luiz da Mota no Partenon Literário; o jornal **O Exemplo**, 1892-1930 de Porto Alegre; **A Cruzada**, 1905 de Pelotas; **A Navalha**, 1931 de Santana do Livramento; **A Revolta**, 1925 de Bagé; (SILVEIRA, 2000, p. 102-103).

Em relação às entidades negras, o Rio Grande do Sul abriga uma das mais antigas do país como a centenária Sociedade Beneficente Floresta Aurora, criada em 1874, pela senhora Maria Chiquinha e tinha por objetivo criar pecúlio para custear as despesas de enterros de escravos e libertos.

A sociedade Satélite Prontidão foi criada a partir da fusão de outras duas, a Sociedade Satélite Porto-Alegrense, fundada em 1902 e a Sociedade Cultural Carnavalesca Prontidão, fundada em 1923. No ano de 1956, foi sacramentada a união da duas entidades sob o nome de Sociedade Cultural Beneficente Satélite Prontidão. Em relação à documentação escrita destas entidades temos conhecimento que boa parte dela se perdeu em incêndios e enchentes. Esta limitação nos remete a percorrer caminhos através da memória, da história oral, da leitura de acervos fotográficos e jornais a fim de resgarmos os aspectos históricos-pedagógicos-educacionais destas organizações.

A partir dos anos setenta percebemos o surgimento de um número significativo de organizações negras atuando em diferentes frentes de ação: Grupo Palmares e Grupo Tição, surgidos na década de setenta; Agentes de Pastoral Negros-APNs; Maria Mulher - Organização de Mulheres Negras, criada em 1987; Movimento Negro Unificado-MNU; Centro Ecumênico de Cultura Negra-CECUNE. Mais recentes temos, Instituto Brasil África-Ibá; Afro-Sul; União de Negros Pela Igualdade Racial-UNEGRO; associação Cultural de Mulheres Negras-ACMUN e outras empenhadas na implementação de políticas públicas onde destacamos o papel conscientizador

e civilizatório, justificando a investigação histórica e o registro acadêmico de suas atividades.

Caracterização do problema e indícios de discussão teórica

Como já foi dito anteriormente, a ausência das ações educacionais do povo pode ser comprovada na historiografia oficial, tanto no período anterior aos anos sessenta quando se populariza o termo educação popular, quanto nos anos anteriores. Assim, faremos uma revisão na literatura gaúcha de referência para rever no processo histórico, como esta se posiciona em relação à comunidade negra comparando estes dados com as ações propriamente ditas e com os depoimentos que serão colhidos, julgamos obter um quadro que nos permita daí retirar informações que venham a complementar e/ou se agregar ao problema proposto.

Quanto à caracterização dos grupos e organizações buscamos a definição em Lapassade, onde diz que elas agregam "*um sistema de normas que estruturam um grupo social, regulam sua vida e o seu funcionamento*", o qual "*toma consciência das necessidades da regulamentação social e dá a si mesmo instituições adequadas*" (1989, p. 287-288). Entendemos que esta definição abarca a dimensão epistemológica das organizações que investigaremos.

As linhas que nos levam a desvendar os procedimentos e ações das organizações em questão são embasadas na indicação do professor Milton Santos: "*Haverá três dados de base que me parece podem permitir trabalhar a questão [dos grupos]...a corporeidade, a individualidade e a cidadania*" (2000, p. 15).

A corporeidade reveste-se de dados objetivos, no caso de desenvolvimento desta pesquisa, seriam os levantamentos realizados a partir de uma certa realidade, a existência física de organizações compostas por pessoas que vivenciaram e vivenciam experiências num determinado tempo e espaço. A individualidade comporta dados subjetivos indicando de qual lugar estamos falando, nossa intencionalidade e ou convicção no desenvolvimento de determinado objetivo ou trabalho. A cidadania encerra dados político-pedagógicos, aqui entendidos como forma de intervir em uma determinada realidade para resgatar processos históricos, individuais ou coletivos que estruturaram e se estruturam a margem e também na oficialidade. Mas que, no entanto, estão carregados de significados e se constituem como formas de resistência, de preservação de identidade e ou de exclusão de grupos humanos da sociedade.

Para caracterizar o conceito de cidadania buscamos a análise de Gonh: "*o conceito é amplo e abrange várias dimensões: a cidadania*

individual que regula os direitos e deveres dos indivíduos na sociedade e remete aos direitos civis e políticos num sistema de mercado, de competição, em que todos sejam respeitados e tenham garantias mínimas para a livre manifestação de suas opiniões, pressupõe o estado como ente mediador que atue como árbitro na sociedade e reponha, o lugar dos indivíduos na sociedade" (2001, p. 195). E a cidadania coletiva onde estabelece dois marcos referenciais: o clássico que remete a polis grega. E o segundo, que "*remete à contemporaneidade e diz respeito à busca de leis e direitos para categorias sociais até então excluídas da sociedade, ela privilegia a dimensão sociocultural, reivindica direitos sob a forma de concessão de bens e serviços, e não apenas a inscrição desses direitos em lei: reivindica espaços sóciopolíticos e manutenção de sua identidade cultural*" (idem, Ibidem). Entendemos que esta segunda definição abarca a dimensão de atuação dos movimentos sociais, objeto que integra esta pesquisa.

Em relação ao racismo presente na sociedade brasileira encontramos uma produção significativa e Munanga nos chama a atenção para as permanências do racismo "*a estereotipa negativa contra o negro e o aprofundamento das desigualdades entre os grupos étnicos...ganham novas dimensões, pois foram ideologicamente evocadas para assegurar as vantagens econômicas e psicológicas nas mãos dos antigos dominadores e de seus descendentes...a sociedade produz novas formas de que nada tem a ver com o passado escravista*" (1996, p. 81). Cabe salientar aqui que utilizamos o conceito de raça no sentido sociológico de construção histórica e não no sentido biológico.

Quanto à ação dos movimentos negros recentes o autor ressalta a diferença em relação às manifestações anteriores "*cuja salvação estava...na negação de sua identidade, eles investem no resgate e na construção de sua personalidade coletiva*". Igualmente é destacada a busca que inclui a construção de sua identidade étnico-racial e de sua história o que se "*configura uma estratégia cultural. Os efeitos psicológicos da estratégia cultural são inegáveis*" (Idem, p. 85).

Movimentos negros são entendidos aqui como toda a ação, organização e resistência que os africanos e seus descendentes imprimiram desde a sua chegada nas Américas. Salientamos o movimento de mulheres negras como integrante deste processo. As ações empreendidas por estes movimentos são caracterizadas como Ação Afirmativa, entre os seus objetivos, destacamos aquele que sintetiza os procedimentos dos mesmos "*induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário*

coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero" (GOMES, 2001, p. 6-7).

Retomando o aspecto histórico destacamos as permanências entre as estratégias dos movimentos negros elas "são as mesmas: educativa e pedagógica, cultural, moralizadora, legal ou jurídica, científica e político-eleitoral" (Idem, p. 86).

Na busca de um caminho analítico que embase uma organização interdisciplinar do trabalho buscamos o auxílio de Hélio Santos que justifica esta forma de abordagem na questão negra, pois "a sucessão de partes que explica a vida do negro brasileiro tem uma circularidade que torna difícil a sua interrupção". Ao mesmo tempo sugere pistas para ultrapassarmos o círculo vicioso dos estudos e pesquisas a partir de um único vetor. "Os estudiosos da questão racial se ativeram, preferencialmente, a aspectos isolados, não fazendo a necessária conexão entre os diversos vetores do problema" (1996, p. 113).

Neste contexto inserimos o processo de afirmação de identidades que, segundo Munanga pode ser caracterizado da seguinte forma, "A identidade objetiva, apresentada através das características culturais e lingüísticas analisadas pelo cientista social, muitas vezes confunde-se com a subjetividade, que seria a maneira pela qual o próprio grupo define-se e é definido por outros. Os fatores históricos, lingüísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou personalidade coletiva" (1988, p. 83-84).

Saber como se constituíram e se estabelecem as relações entre o individual e o coletivo no processo pedagógico de ampliação da consciência das organizações negras é tarefa essencial na busca da identidade latente e não manifesta da sociedade brasileira, em especial da sociedade gaúcha, onde a sua representatividade historicamente foi relegada a um papel de menor importância.

Estas são algumas diretrizes preliminares da pesquisa em desenvolvimento. Sabemos que o caminho a seguir revelará muitas surpresas. Entendemos que um passo foi dado na tentativa de compor o nosso objeto e resgatar um patrimônio histórico-cultural que pertence a toda sociedade brasileira.

CURRÍCULO ESCOLAR, CULTURAS E IMPOSIÇÃO DE LÍNGUA ÚNICA

Lúcio Kreutz¹

Resumo

A questão da diferença entre culturas tem sido um grande desafio para as políticas educacionais no contexto de formação dos Estados Nacionais. Como conjugar a pluralidade cultural com uma caracterização tipicamente nacional, brasileira? Como tratar a grande diversidade lingüística nas políticas educacionais? No texto, apresento de maneira bem esquemática, o entendimento da língua (idioma) como o âmago da expressão cultural de dois grupos étnicos, realçando as tensões que este entendimento gerou com uma política educacional sob o lema "uma só pátria, um só povo, uma só língua". Examinamos as diretrizes sob Pombal para o uso do português nas escolas e também a regulamentação governamental para a nacionalização do ensino, nas três primeiras décadas do século XX. Apresento as tensões que a imposição de uma só língua significou para dois grupos étnicos no Rio Grande do Sul, respectivamente os índios guarani, a partir da década de 1750 e os imigrantes alemães católicos, a partir de 1900. Os questionamentos são feitos na perspectiva da História Cultural.

Currículo escolar, culturas e a imposição de língua única.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Esta diversidade se manifesta na originalidade das identidades características dos grupos e das sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbio, de inovação e de criatividade [...], constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, Paris, 2 de novembro de 2001, art.1).

¹ UNISINOS.

Nesta Declaração da UNESCO, afirma-se ainda que "políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos são garantias da coesão social, da vitalidade da sociedade e da paz". Pergunto-me, freqüentemente, sobre nossa sensibilidade para a diferença no campo das expressões culturais. Por exemplo, para uma língua constituir-se, foi necessário todo um percurso histórico de vivência, de criatividade de grupos humanos para marcar com nuances e especificidades sua representação do real. Os diversos idiomas estão no cerne da criação e expressão cultural dos mais variados povos. Todas as línguas estão carregadas de sabedoria, de tentativas de elaboração de significados. São expressão e contínua recriação de vivências coletivas. Por isto, a morte de uma língua equivale à morte de uma espécie de vida.

Das aproximadamente 6.500 línguas (incluindo dialetos) existentes no mundo, cada uma contém incontáveis elementos de sabedoria e percepção únicas que são fruto da sensibilidade de cada povo, muitas vezes não traduzíveis e surpreendentes para outros povos. Entretanto, a tendência histórica entre os diversos povos tem sido e, em grande parte, continua sendo um lastimável extermínio da pluralidade cultural. Entende-se que das 6.500 línguas diferentes no mundo, hoje, em torno da metade irá se extinguir no prazo de uma geração.

Segundo o Instituto Sócio-ambiental - ISA-(2000), no momento da chegada dos portugueses ao atual território brasileiro havia em torno de cinco milhões de pessoas entre os diversos povos indígenas, falando 1.273 línguas distintas. Há concordância entre os estudiosos do tema que, ao longo dos 500 anos de políticas educacionais no Brasil, 85% das línguas indígenas foram extintas. Atualmente são em torno de 180, com uma média de menos de 200 falantes por língua. Todas as línguas indígenas no Brasil são consideradas em processo de extinção. Em alguns casos de dialetos, como o "Macu", "Baré" e "Umotina", o número de falantes parece estar reduzido a uma só pessoa e, no caso dos "Apicá" e dos "Xeta", os falantes não chegam a cinco pessoas.

E o que ocorreu com a indizível riqueza das línguas de mais de 18.000.000 de pessoas (Ilari, 1999), pertencentes a diversas tradições culturais da África, trazidos como escravos? Quantas línguas falavam? E como tem sido a relação entre as culturas de imigrantes, em especial a língua dos mesmos, e o processo de formação do Estado Nacional, no Brasil? Como a questão da diferença foi tratada nas políticas educacionais?

Política educacional de Pombal para o Brasil Colônia. Reflexos no processo escolar para os índios guarani no RS

Nos primórdios do período do Brasil Colônia, os jesuítas vieram no espírito de uma ação missionária embasada o mais possível na ação educacional sistemática. A grande diversidade de línguas faladas no atual território brasileiro motivou-os ao estudo das mesmas. Procuraram estabelecer a possibilidade de comunicação entre os diversos grupos lingüísticos através da sistematização de uma língua geral. A partir do século XVIII, no contexto de consolidação das línguas nacionais na Europa Ocidental, a Coroa Portuguesa começou a manifestar preocupação com a ação educacional dos jesuítas estreitamente vinculados com a língua e a cultura dos povos indígenas, em território brasileiro. Segundo Berenblum (2003, p. 65), esta situação levou a coroa a determinar, em Carta Régia de 1725, que os jesuítas ensinassem o português aos índios. Pouco depois em 1757, o Marquês de Pombal, motivado pela perspectiva da Ilustração e pelo crescente movimento de formação dos Estados Nacionais, na Europa, entendeu que a ação educacional dos jesuítas não contribuía para a formação da Nação portuguesa por estarem demasiadamente comprometidos com as culturas indígenas e por não afinarem com o espírito da Ilustração. Por isto, em 1757, expulsou-os da Colônia e da Metrópole. E, através do Diretório², a Coroa Portuguesa deu as instruções para a organização de escolas públicas no Brasil.

O Diretório é um exemplo marcante de como um governo, disposto a organizar a Nação com base em princípios da Ilustração, tinha dificuldade em lidar com as diferenças culturais. Hobsbawm (1990) enfatiza que, com os nacionalismos étnicos, institucionalizou-se uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identificação básica para a nacionalidade, inventando formas de adesão e de exclusão.

² O Diretório, da autoria de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Governador e Capitão General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, irmão do Marquês de Pombal, orienta a formação de aldeamento dos povos indígenas após a expulsão dos jesuítas e dá diretrizes para as escolas públicas que deveriam ser organizadas para os mesmos povos indígenas então dispersos. Este Regimento foi proposto em 1757, e em 1762, sob Pombal, passou a vigorar em todo o Brasil. Segundo Maeder (apud Langer, 1997) o mesmo Regimento também foi adaptado e aplicado na América Espanhola, após a expulsão dos jesuítas. Este Regimento, tinha por título: "Diretório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário". (Beozzo,

Em relação às diversas etnias, constituiu-se uma representação que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional, com fortes reflexos para o processo escolar. A este foi atribuído um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à expulsão de processos identitários étnicos. No Diretório foi definida a nova política educacional para todo Brasil, sob Pombal, em 1762, recriminado os religiosos por haverem permitido a língua dos povos indígenas. Entendia-se que esta ação educacional dos jesuítas foi "uma invenção verdadeiramente abominável, e diabólica", porque mantinha os índios na "rústica e bárbara sujeição". E para tirá-los desta sujeição

será um dos cuidados dos diretores, estabelecer nas respectivas Povoações o uso da Língua portuguesa, não consentido por modo algum, que os Meninos e Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria suas Nações, ou de chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens. (Diretório, § 6, 1983, p. 132-133).

No mesmo Diretório afirma-se de maneira muito enfática que a construção de um Estado Nacional e todo o processo "civilizatório" impunha como condição primeira a unidade lingüística, sempre a partir da língua e demais dimensões culturais da Coroa. Pois,

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade de seus antigos costumes. (Diretório, § 6, 1983, p. 132).

Na capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul, o governador José Marcelino de Figueiredo procurou aplicar o Diretório, expedindo a Instrução de 1769. Nesta, criou as primeiras escolas públicas, destinadas aos povos indígenas dispersos pela guerra guaraníca, ordenando que em cada aldeamento fosse realizada uma matrícula, advertindo

[...] nas ditas matrículas não de ser lançados com apelidos portugueses cada família e se há de por um maior cuidado em que falem a nossa língua e se esqueçam do guarani e de muitos de seus ritos e superstições. (LANGER, 1997, p. 81).

Na Portaria de 1776 o mesmo governador dispôs:

Para fazer eficazes muitas das providências que tenho dado para fazer felizes estes Povos Guaranis é muito necessário estimular-lhes o uso da língua e que compreendam e falem a portuguesa (LANGER, 1997, p. 81).

Para visitar os filhos na escola (internato), os pais deveriam falar "sempre em português, cuja língua devem sempre e somente falar os meninos para perderem o guarani" (idem).

Estas são algumas indicações sobre a ênfase na unidade lingüística dada pela política educacional da Coroa Portuguesa, a partir de Pombal. A língua era entendida como o âmago do processo identitário dos diversos povos. Para a construção da unidade nacional dever-se-ia impor uma única língua, aquela da Coroa, por ser a expressão da civilização. As demais eram consideradas expressões de "rusticidade" e de "barbárie".

Pergunta-se: quais os resultados desta política educacional homogeneizadora? Quais os reflexos para a cultura guarani?

Reação de um grupo de imigrantes à política educacional homogeneizadora no período de nacionalização

Os imigrantes alemães católicos vieram ao Brasil com as marcas das divergências entre Igreja e Estado em relação à competência quanto ao processo escolar. Na primeira metade do século XIX houve crescente difusão da escola pública na Alemanha, o que afetou diretamente a Igreja Católica que tinha nas escolas paroquiais um importante ponto de apoio para a sua ação pastoral. Insistia no princípio de que a questão escolar competia por natureza à Igreja e à família. Ao Estado competia apenas uma função complementar. O Kulturkampf retrata esta questão e os jesuítas foram expulsos da Alemanha, em 1872, em decorrência deste confronto de competências. Um número expressivo dos mesmos, acompanhados de outras ordens e congregações religiosas hostilizadas em países europeus, em função do crescente avanço do liberalismo, instalou-se nas regiões de imigração, no Brasil. Os jesuítas iniciaram a organização de um processo educacional alicerçado em escolas paroquiais e na imprensa católica, com ênfase na dimensão étnico-cultural, especialmente na língua materna. Os padres Schupp (1974), Lutterbeck (1977), Amstad (1924), Rambo (1956) e

Rabuske (1974) realçam a vinculação entre padres jesuítas, projeto religioso e função da escola. A configuração desta perspectiva dava-se nas escolas paroquiais, amplamente difundidas entre imigrantes alemães católicos.

Neste contexto os imigrantes alemães católicos criaram a Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos (Lehrerverein), em 1898, o Jornal do Professor (Lehrerzeitung), em 1900, e a Escola Normal (Lehrerseminar), em 1923. Também promoveram encontros de estudo, de atualização dos professores e investiram principalmente na produção de material didático adequado aos objetivos de suas escolas étnicas.

Um aspecto peculiar dos imigrantes alemães residia na compreensão de que era perfeitamente viável conjugar a manutenção de suas peculiaridades étnico-culturais com o pertencimento ao Estado brasileiro, como cidadãos. Só poderiam ser bons cidadãos brasileiros se pudessem continuar sua tradição cultural. Embora não fosse posição unânime, a língua e as tradições culturais de origem eram geralmente enfatizadas como elementos básicos para a vivência da religiosidade.

Na XIII Assembléia Geral, em 1929, os católicos teuto-brasileiros, reconheciam:

A par do zelo pela língua da terra, continua a língua materna alemã a base para a educação no lar e na escola. Seu cultivo e sua preservação representam um direito natural para nós. Ninguém tem o direito de obrigar os imigrantes e seus descendentes a abandonarem a língua materna [...]. A língua materna é a língua do coração, na qual a alma toda, com seus pensamentos, sentimentos e emoções, encontra a sua forma de expressão. (Anais da XIII Assembléia Geral de Católicos Teuto-Brasileiros, 1929, in Rambo, 1992).

Era com a língua alemã que o processo escolar deveria iniciar. Também era neste idioma que se realizaria de forma mais profunda a formação religiosa católica. É importante lembrar que até a década de 1930 falava-se quase exclusivamente a língua alemã na família, na igreja e na vida social das comunidades teuto-brasileiras, acima de mil, bastante isoladas no interior do Rio Grande do Sul. Nos dois primeiros anos o ensino seria exclusivamente em alemão e a partir da terceira série continuaria como base, mas o aluno também seria iniciado no português. Esta orientação valeu como princípio e como programa para a escola. Na prática, a deficiência do aprendizado do português era grande, seja porque o próprio professor não o sabia

satisfatoriamente, seja porque o ambiente todo (família, igreja, comunidade) estimulava ao uso do alemão. No entanto, há freqüentes referências na imprensa teuto-brasileira católica, a partir de 1900, quanto à necessidade de um aprendizado mais adequado do português nas escolas comunitárias.

O Jornal dos Professores registra com freqüência a posição dos mesmos em relação ao desafio e ao tensionamento constante que significava para eles o fato de se reconhecerem e professarem como cidadãos brasileiros - pelo menos em sua grande maioria - e ao mesmo tempo insistirem na importância das escolas étnicas. Eram de opinião que a fé e os valores morais estariam vinculados com a manutenção da língua alemã, como foi expresso na Assembléia Geral dos Católicos Teuto-Brasileiros, em Serro Azul, em março de 1924.

A Assembléia Geral de Católicos Teuto-Brasileiros aconselha a todos a permanecerem fiéis à língua alemã, como fundamento de nosso Volkstum (peculiaridade étnica) e como o melhor meio para nossa fidelidade na fé. Mas também sugere que todos ensinem o melhor possível a língua pátria aos filhos. (LZ; out. 1924, p. 9).

A questão do bilingüismo na escola teuto-brasileira estava presente, a partir de 1900, entre os temas prioritários das Assembléias Gerais, seja dos professores seja dos católicos como um todo. Concluía-se em cada Assembléia que havia a necessidade de um melhor ensino de português na escola, mas simultaneamente se realçava que não poderiam abrir mão do idioma materno. O amor à pátria (entendendo-se o Brasil) foi tema da Assembléia Geral da Associação de professores em São José do Hortêncio, em 04 e 05 de abril de 1904. Nesta Assembléia dedicou-se um dia de estudo e debate ao ensino da língua pátria (português) nas escolas de imigração alemã (ML, 1904, n. 3, p. 17). Na Assembléia Geral de Professores Teuto-Brasileiros, realizada em 1907, discorria-se da iniciativa do governo em abrir escolas públicas junto às comunitárias (LZ, 1907, n. 5, p. 34). E na Assembléia Geral de 1908, novamente em Estrela, descreveu-se o que usualmente ocorria no ensino da língua na escola teuto-brasileira.

Nos dois primeiros anos na escola o ensino é dado somente em alemão, depois do segundo ano o ensino parte para a língua pátria, em que o peso principal é dado de tal forma que efetivamente aprendam o português, de modo que possam fazer traduções do alemão para o português e vice-versa. E que algumas matérias sejam

dadas diretamente em português, tais como história, geografia e ciências. (LZ, 1908, n. 12, p. 117).

Na Assembléia considerou-se injusta a reclamação de certos pais ao afirmarem que era necessário enviar seus filhos à escola pública para aprenderem o português. E na mesma Assembléia questionou-se se uma subvenção governamental aos professores teuto-brasileiros, condicionada à obrigatoriedade do ensino em português, seria aceitável. Entendia-se que sim se, em decorrência, a fiscalização do governo se restringisse ao ensino de duas horas diárias em português, não tendo outras ingerências na escola da imigração (LZ, 1909, n. 1, p. 9).

No entanto, na sétima Assembléia Geral do Lehrerverein, em 1913, concluiu-se que o ensino religioso só poderia ser dado na língua materna. Ao serem informados que o poder público condicionava a subvenção às escolas alemãs à prática de duas horas diárias de aula em português, a Assembléia considerou-o "impossível, inaceitável" (LZ, 1923, p. 25s.).

No Jornal do Professor as referências continuaram freqüentes, nas décadas de 1910 e 1920, quanto ao tensionamento entre o ensino de português e do alemão na escola teuto-brasileira. Mas na década de 1920, a própria Associação de Professores incentivou a elaboração de material didático para um ensino mais adequado do português nas escolas de imigração alemã. Assim, na Assembléia comemorativa dos 25 anos da Associação de Professores Teuto-brasileiros Católicos, reafirmaram o princípio para eles básico:

Para que a escola paroquial nas colônias alemãs obtenha pleno êxito nos seus propósitos, é necessário, que assim como a língua alemã deve permanecer como base do ensino, assim a língua do país deve ser cultivada com todo o entusiasmo. (LZ, 1923, n. 5, p. 1).

A tensão entre referências culturais de origem e cidadania brasileira foi uma constante. Retomavam sempre o argumento que só conseguiriam ser bons brasileiros na medida em que não precisassem abrir mão de suas referências étnico-culturais. Em Rambo (1994) e Kreutz (1994) apresentamos uma síntese destas tensões presentes no Jornal do Professor Teuto-brasileiro Católico, de 1900 a 1939. E em Kreutz (1999) mostro como os livros didáticos da imigração alemã, que eram muitos, vinham permeados por este mesmo tensionamento entre uma forte e constante profissão da cidadania brasileira e o reconhecimento que esta deveria manter-se conjugada com as dimensões culturais de origem. Os esforços por parte da Associação de Professores para encaminhar a proposta curricular da melhor forma dentro deste

quadro de tensionamentos eram grandes. O elevado número de gramáticas e compêndios bilíngües para uso nas escolas da imigração alemã comprova-o. Concordo com a avaliação de Willems a este respeito:

É preciso confessar que, principalmente na zona rural, o ensino do vernáculo em certo número de escolas alemãs foi deficiente porque os professores não tinham os necessários conhecimentos lingüísticos. Mas é preciso frisar que as Associações dos Professores e as Escolas Normais trabalharam constantemente para acabar com estas deficiências, de sorte que, com a publicação de livros escolares apropriados, tornou-se possível melhorar o ensino do português. (WILLEMS, 1946, p. 410).

A prioridade dada à língua alemã na escola, na prática cotidiana e nas associações teuto-brasileiras, gerou muita polêmica. Para os imigrantes o uso da língua materna facultaria expressar melhor o sentimento religioso, o que não significava adesão política à Alemanha, a não ser com raras exceções. Esta questão é tratada de modo específico por Paiva (1984 e 1987). O autor salienta que os católicos teuto-brasileiros, seja por sua organização paroquial, seja pela participação de diferentes ordens religiosas, não favoreceram muito o Deutschtum e que buscavam evitar a radicalização entre a Igreja e o Estado. Paiva também conclui que as escolas teuto-brasileiras estavam longe de serem um instrumento de fascistização da juventude e que o NSDAP (National Sozialistische Deutsche Arbeitspartei) encontrou muitas resistências no estado do Rio Grande do Sul, desde a divisão das Igrejas cristãs, a desconfiança dos teuto-brasileiros com os recém-imigrados até a dificuldade de relacionamento dos colonos com este tipo de associação política (Paiva, 1984, p. 186).

Na década de trinta, o ensino do português ainda não estava equacionado de forma satisfatória na escola teuto-brasileira. A coordenação da Associação de Professores Teuto-Brasileiros e a redação do Jornal do Professor funcionavam junto à equipe de formação de professores na Escola Normal em Hamburgo Velho (hoje Novo Hamburgo). Nesta coordenação havia a preocupação de não se descuidar da língua e cultura alemãs, entendidas como o esteio básico para a religiosidade. Mas também havia a pressão crescente, de parte das famílias, para que a escola preparasse os alunos para o aprendizado do português. O Jornal do Professor retrata, nesta época, uma divergência de opiniões nas lideranças e mesmo entre membros da Associação de

Professores. Diversos depoimentos retratam a tensão então reinante. No Boletim Informativo da Escola Normal dizia-se, em 1931:

A escola deve levar em conta as peculiaridades étnicas, no entanto, deve dar mais importância aos princípios pátrios e ao conhecimento da história e da geografia pátria [...] Por isto, os professores deverão ser capacitados para transmitir os valores culturais da língua alemã e para compreender e conservar os costumes provenientes de um tesouro: a alma alemã [...]. Porém os alunos são cidadãos brasileiros, onde têm suas raízes e devem fidelidade ao país [...] sendo melhores cidadãos na medida em que estiverem profundamente imbuídos dos valores alemães. (BERICHT, 1931, p. 26).

A mesma ambigüidade e tensão foi manifestada um ano antes, em 1930:

O Lehrerseminar ensinará os fundamentos da cultura alemã. Mas, na formação dos professores, tem prioridade a cultura brasileira com peso especial [...] e se dará atenção especial também para as organizações da vida civil [...] e para isto é recomendável que os alunos da Escola Normal façam o serviço militar. (BERICHT, 1930, p. 10).

Enquanto as famílias de imigrantes e os próprios alunos sentiam cada vez mais a importância do ensino da língua pátria para sua inserção mais plena na dinâmica social, a direção da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos no Rio Grande do Sul ainda dava mais ênfase à língua alemã para suas escolas étnicas, aduzindo motivos religiosos. No entanto, este também foi o momento histórico de recrudescimento do *Deutschtum*.

Respostas diferentes para diretrizes semelhantes

Esta breve análise comparativa permite perceber que tanto no período do Pombal quanto no período de crescente ênfase nacionalista, nas primeiras décadas do século XX, a política educacional por parte do governo foi fortemente homogeneizadora. Sob o lema "uma só pátria, um só povo, uma só língua", a escola deveria não só ignorar as diferenças culturais, mas também suprimi-las. Visava-se atingir especialmente a língua étnica, considerada o âmago do processo identitário.

Em termos gerais, percebi que a insistência em preservar a língua e valores étnico-culturais como mecanismo de preservação e desenvolvimento da religiosidade, não foi uma posição unânime entre teuto-brasileiros católicos, contudo, foi a posição mais comum na liderança religiosa e leiga. No entanto, sempre com a nítida distinção entre etnia e nacionalidade. Buscava-se manter língua materna e demais expressões culturais da etnia como mecanismo de aprofundamento da vida religiosa, porém sem vinculação política com a Alemanha. Estes imigrantes professavam-se, na sua grande maioria, de forma recorrente, como cidadãos brasileiros.

A partir da década de 1920, boa parte das escolas étnicas da imigração alemã católica mantinha uma escola complementar para o turno da noite com o objetivo precípuo de ensinar melhor o português. Com isto os imigrantes também visavam favorecer uma melhor inserção na dinâmica social.

O que se permite concluir é que a língua foi o eixo central nas tensões entre escolas étnicas da imigração alemã católica e o processo de crescente afirmação do Estado Nacional, no qual se buscava uma escola única, homogeneizadora das diferenças culturais a partir da afirmação de uma cultura de referência. Tratou-se de um choque entre duas lógicas diferentes de compreensão da cidadania, de Estado e de processo escolar relacionado com a dimensão cultural dos imigrantes. Mas como estes provinham de países com tradição escolar, tentaram reagir o mais possível à política educacional de imposição de língua única. Por um período de 40 anos, esta tensão manifestou-se no processo escolar. Como ser brasileiro e manter especificidades culturais? Neste sentido negociaram com o governo, resistiram, em parte, até o período crucial da Segunda Guerra Mundial. Revela-se, neste processo, o quanto a tradição cultural era dimensão constitutiva em sua dinâmica social.

Por outro lado, os índios guaranis, com história cultural centrada na oralidade e em situação totalmente desfavorável no contexto pós-guerra guaranítica, não puderam opor resistência articulada em Assembléias da etnia, articulando sua reação nos mesmos esquemas da imposição governamental. Foram silenciados de forma muito mais drástica pela política homogeneizadora.

Os dois grupos étnicos vivenciaram, em períodos diferentes e com reações diferentes, a imposição drástica de políticas educacionais homogeneizadoras para a formação do Estado Nação.

Referências

AMSTAD, SJ, Pe. Theodor. Hundert Jahre Deuschtum In: *RS, 1824-1924*. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924.

BERENBLUM, Andréa. *A invenção da Palavra oficial - identidade nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

BERICHT DER DEUSTSCHEN KATHOLISCHEN LEHRERBILDUNGSANSTAL T ESCOLA NORMAL CATÓLICA (Arroio do Meio e Hamburgo Velho). Porto Alegre, Typographia do Centro, 1928-1933.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; Florianópolis: Ed. Da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro. *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

_____. A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no RS. *História da Educação* (ASPHE), Pelotas, FAE/UFPEL, v. 3, n. 5, p. 141-165, 1999.

LANGER, P. P. *A Aldeia Nossa Senhora dos Anjos*. Porto Alegre: EST Edições, Correio Rio-grandense, 1997.

LUTTERBECK, SJ, Pe. Jorge. *Jesuitas no sul do Brasil*. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, Publicações Avulsas, n. 3, 1977.

LZ = LEHRERZEITUNG. *Vereinsblatt des Deutschbrasilianische Lehrervereins in Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1907-1939 (De 1900 a 1907, o título foi: MITTEILUNGEN DES DESUTSCHBRASILIANISCHE LEHRERVEREINS IN RIO GRANDE DO SUL).

ML = MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRER-UND ERZIEHUNGSVE-REINS, In *Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Typographia do Centro, 1900-1906.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul. O nazismo e a política de nacionalização. In: *Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, ano IX, n. 26, Campinas, abr. 1987, p. 5-28.

RABUSKE, SJ, Pe. Arthur. Eles se empenharam pelo erguimento do bem-estar material da colônia alemã do Rio Grande do Sul. In: *Anais do I Q Simpósio de História da Imigração e Colonização Alemã do RS*. São Leopoldo, Comissão Organizadora do Simpósio, 1974.

RAMBO, Arthur Blásio. Nacionalidade e Cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira (org.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994, p. 43-55.

RAMBO, SJ, Pe. Balduino. A imigração alemã. In: *Enciclopédia Riograndense*. O Rio Grande antigo, v. 1, Canoas, Ed. Regional, 1956.

SCHUPP, SJ, Pe. Ambros. *Die deutsche jesuiten-Mission in Rio Grande do Sul*. Wiederherstellung und Herausgabe von Pater Arthur Rabusque, SJ. São Leopoldo: UNISINOS, 1974. (Separata do SKT PAULUSBLATT)

UNESCO. Diversidade cultural. In: *Declaração Universal da UNESCO*, Paris, 2 de novembro de 2003.

WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil*. Estudo antropológico dos alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Com. Ed. Nacional, 1946.

**"ES IST VERBOTEN. WIR DÜRFEN NICHT
MEHR DEUTSCH SPRECHEN.
WARUM?... VIELLEICHT..."¹
FECHA UMA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA
NA ZONA RURAL EM PELOTAS - 1939**

Maria Angela Peter da Fonseca²

Elomar Tambara³

Resumo

A questão da Nacionalização da Educação no Brasil faz-se presente principalmente nas primeiras quatro décadas do século XX, quando assumiu características obrigatórias por ocasião da segunda guerra mundial. Neste período muitas escolas teuto-brasileiras foram fechadas fazendo jus à uma política consistente de implantação das leis de oferta de ensino em conformidade com os padrões da nacionalização do ensino. O fechamento de uma escola teuto-brasileira na zona rural de Pelotas, noticiada no jornal Diário Popular, ilustra e reflete a proposta política educacional brasileira de homogeneizar os herdeiros da pátria através da língua nacional.

Reflexos do Nacionalismo na Educação

A questão do Nacionalismo no Brasil, faz-se presente especificamente nas primeiras décadas do século XX, culminando por ocasião da Segunda Guerra mundial.

As principais nações estavam envolvidas em uma disputa econômica e militar pela hegemonia do mercado comercial. Sob este

¹ "É proibido. Nós não podemos mais falar alemão. Por que?... Talvez?..." Obs.: Esta frase representa a fala dos alunos de escolas teuto-brasileiras onde foi proibido o ensino em/da língua alemã.

² Psicóloga, Musicista, Professora. Pesquisadora do CEIHE-FAE-UFPEL.

³ Professor da Faculdade de Educação-UFPEL. Pesquisador do CEIHE. Doutor em Educação.

aspecto, o Brasil era um ótimo alvo comercial, disputado pelo o velho e o novo mundo, especialmente a Alemanha e os Estados Unidos.

No caso específico das relações comerciais com a Alemanha, estas somente foram interrompidas por ocasião das duas grandes guerras. Fachel (2002, p. 39), aponta para o fato de ter sido mais interessante para o Brasil manter relações comerciais com a Alemanha do que com os EUA, na década de 1930. O motivo principal era de que *"as casas comerciais com origem alemã no Brasil tinham maior facilidade de importar e exportar, devido aos contatos na Europa, no meio colonial e nas grandes cidades do Brasil meridional"*.

As relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha ora se estremeciam e rompiam, ora se reatavam e permaneciam. Estes fatos definiram novos acordos e novos rumos para o Brasil, que neste vai e vem entre a comunicação e o silêncio, vencidos os rumores da primeira guerra, e os ajustes na educação, culminaram com o impasse de nacionalização da Educação, no período da segunda guerra mundial.

Em 1909 surgiram os primeiros decretos, normatizando o ensino da língua estrangeira em território nacional, que foram ratificados com a criação da Liga da Defesa Nacional em 1916. Como consequência, no período da primeira guerra, o ensino da língua alemã foi proibido, mas logo a seguir voltou ao currículo das escolas, principalmente das teuto-brasileiras.

A Liga da Defesa Nacional, incluía entre seus objetivos, o ensino do português nas escolas estrangeiras do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Especialmente nos estados do sul do Brasil, o processo de nacionalização assumiu características obrigatórias, pois representavam risco na descontinuidade da língua nacional, sendo que muitas escolas foram interditadas por este motivo, pois permaneciam sujeitas à influência e ao controle de professores estrangeiros.

Segundo Dill (1984, p. 109),

as consequências da Primeira Guerra Mundial afetaram todos os segmentos da sociedade e, em decorrência, atingiram o sistema educacional. O momento foi de fazer da escola um meio de formação do caráter moral e cívico do aluno, [...] e de tornar, realmente, brasileiras todas as crianças que tivessem nascido no Brasil. O ensino público rio-grandense passou por transformações várias com o objetivo de conduzir o aluno a adquirir o sentimento de igualdade de origem. As idéias nacionalistas despertadas com o conflito mundial se multiplicaram em várias direções no decorrer dos anos vinte. Foram dirigidas de maneira sistemática e

influenciadoras no campo da educação primária através do conteúdo cívico e moral dos livros didáticos.

No Rio Grande do Sul, o governo do estado, resistiu em adotar as medidas nacionalistas em vigor em todo o território brasileiro. Borges de Medeiros não queria se incompatibilizar com a população que falava alemão, uma vez que a doutrina positivista que professava, não admitia prevenções contra as nacionalidades. No entanto o presidente da república, Wenceslau Braz, em 1917, decide pela unidade indivisível da Nação através da língua e dos costumes. E Borges de Medeiros expede a circular número 2006 de 9/11/1917, aos Conselhos Escolares: *"Levo ao vosso conhecimento, para que tomeis as necessárias providências, que como medida decorrente do decreto que declarou o estado de guerra entre o Brasil e o Império alemão, fica proibido o funcionamento de escolas em que se não ensine a língua portuguesa"*. Cinco meses após, expede a circular número 172, confirmando o documento anterior, acrescentando, no entanto, a possibilidade de ser ministrada nesses estabelecimentos, pelo menos por enquanto, *"qualquer língua estrangeira, inclusive o alemão, como materia acessora"*.

No ano de 1937, o Brasil foi surpreendido por um golpe de Estado, com a imposição de uma nova Constituição, concedendo ao governo plenos poderes, onde o poder foi centralizado, as eleições foram suspensas, o Senado e a Câmara foram fechados, e os próprios Estados perderam a autonomia.

O Estado Novo (1937-1945) de Vargas (1930-1945) vigorava, e com a influência do pan-americanismo, nosso país implantou leis severas de nacionalização na educação. A falta de unidade em relação à língua portuguesa em alguns estados brasileiros, fragmentando desta forma a unidade nacional, precipitaram uma ação de homogeneização diante da eminência do gravíssimo conflito mundial.

Com o advento do Estado Novo, as políticas públicas visando a homogeneização dos cidadãos através da educação, utilizaram-se de conhecimentos especializados, inclusive da psicologia, na divisão das turmas na tentativa de criar uma uniformidade, através de programas especiais de ensino, visando o social, o trabalho, a cultura, usando os recursos dos símbolos pátrios, pois *"a veneração da Pátria também envolvia a veneração dos seus símbolos, como a Bandeira, pois contribuía para a criação de um "espírito nacional", moldado pelos atributos morais de "disciplina, coragem cívica, devotamento, cooperação e cumprimento do dever"*. (BASTOS, 1994, p. 262)

Fechamento de uma Escola Teuto-brasileira em Morro Redondo - Pelotas

Esta comunicação faz parte de uma investigação mais ampla realizada junto ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que contempla o tema: "Gênese, Consolidação e Declínio de Escolas Teuto-Brasileiras em Pelotas, 1898-1942 – O Método Pedagógico". (Cf. Da Fonseca, in Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Porto Alegre, 2003, p. 305) Apesar de a pesquisa ter como alvo a questão urbana, neste texto faz-se considerações sobre o fechamento de uma escola teuto-brasileira na zona rural.

No século passado, Pelotas, mais precisamente nas quatro primeiras décadas, viveu o apogeu e declínio econômico-cultural e educacional que a destacou como a cidade mais culta do interior do Rio Grande do Sul.

Neste cenário de cidade tradicional, desenvolveu-se um sistema de ensino próprio dos imigrantes alemães em sua busca por espaço e reconhecimento junto à comunidade pelotense, composta predominantemente de luso-brasileiros. Os imigrantes alemães já se faziam presentes em Pelotas desde meados do século XIX. A princípio eram poucos, alguns vindos do centro da província, mas a partir de 1858, com a chegada de nova leva de imigrantes a São Lourenço do Sul, uma cidade ao norte de Pelotas, às margens da Lagoa dos Patos, muitos desceram, para o sul em busca de novas terras cultiváveis e se estabeleceram na zona colonial de Pelotas, como Santa Silvana, Cerrito, Santa Maria do Sul, Morro Redondo entre outros (Kolling, 2000).

Tanto na cidade quanto na zona rural, estes imigrantes, em sua maioria luteranos, fundaram escolas para seus filhos. Estas escolas concretizaram-se a partir das sociedades escolares e religiosas, mantenedoras das escolas e dos professores que, na zona rural, vinham exercer a dupla função de magistério e pastorado, em uma medida, talvez econômica (ou centralizadora), uma pessoa para dois trabalhos.

Em nível de estado, Kreutz (2002, p. 72) analisa o caso do pastor luterano Dr. Willelm Rotermund, que conjugava as funções de pastor e professor, também proprietário de uma impressora no Vale dos Sinos, (no final do século XIX), tendo *"uma participação ímpar na produção e na constante reelaboração de material didático para a escola teuto-brasileira"*, sendo *"conhecido como grande incentivador do ensino da língua portuguesa para imigrantes alemães"*.

Devido à necessidade de pessoal especializado e à carência dos mesmos, o corpo docente das escolas teuto-brasileiras, exercia no mínimo dupla função: o exercício do magistério vinculado à propagação do germanismo evangélico (TAMBARA, 1991, p. 69), através do conhecimento e da fé, na assistência espiritual, apoiando seus pares, cultivando costumes e tradições. Estes profissionais vinham dos centros urbanos da Alemanha, e eram egressos de escolas formadoras de professores, praticamente inexistentes no Rio Grande do Sul.

A Escola São Domingos, localizada no distrito de Morro Redondo, teve sua origem na sociedade escolar (Deutscher Shulverein) mantenedora da mesma, sendo a mesma atendida por professores pastores pelo fato de ser esta comunidade assistida por uma igreja que pertencia ao Sínodo Riograndense. A Igreja foi inaugurada em 1905 pelo pastor Arthur Neubert, enviado pela igreja territorial da Prússia. Dois anos depois, o pastor Koppelman, vindo de Berlin, acumula as funções de pastor, professor, farmacêutico e parteiro, clinicando e ministrando seus conhecimentos, fomentando a criação do hospital em Morro Redondo (que existe até hoje). Para dar continuidade a esse trabalho, vem da Westfalia, o pastor e professor Gustav Engelbrecht.

O Brasil vivia a implantação das leis da nacionalização no ensino, com a proibição do ensino em língua estrangeira, especialmente o alemão, mais propriamente no Rio Grande do Sul, território onde, conforme Dill (1984, p. 112) devido à ideologia positivista houve maior resistência em relação ao estabelecimento destas normas, até por um processo histórico de tolerância e/ou alianças com os governos anteriores, em um acordo até então bem sucedido de criação e manutenção de escolas privadas, principalmente as evangélicas.

Esta investigação utiliza como fonte, o jornal Diário Popular de Pelotas no mês de dezembro de 1939, sobre a política de implantação da lei de nacionalização do ensino, onde em um espaço de dez dias são publicadas três reportagens sobre o fechamento de uma escola teuto-brasileira na região colonial, situada em Morro Redondo, um distrito de Pelotas.

A equipe do Diário Popular, a partir do recebimento de uma denúncia de que em uma escola de um distrito rural de Pelotas estaria sendo desrespeitada a Lei de Nacionalização do Ensino, publicou no dia 13 de dezembro de 1939, na página 8, a seguinte manchete: **"A PRESENÇA NO DISTRITO DE MORRO REDONDO, NESTE MUNICÍPIO DE UMA ESCOLA ONDE O ENSINO ERA MINISTRADO EM ALEMÃO - A DILIGÊNCIA FOI REALIZADA PELO DIRETOR DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DO**

MUNICÍPIO - APREENDIDO COPIOSO MATERIAL DE ENSINO, TODO ÉLE NA LÍNGUA DE GOETHE".

Esta equipe acompanhou a inspeção feita pelo Diretor da Diretoria de Educação e Saúde do Município, dr Aristides Bittencourt e seus assessores à citada escola, sendo recebidos

por uma professora que declarou ser brasileira e chamou-se Ellen Schaffer, solteira, com 22 anos [...] Ao penetrarmos na sala de entrada tivemos a impressão de que falsa havia sido a denúncia, porquanto nessa sala, além dos bancos escolares e mesa do professor, haviam pelas paredes, mapas, quadros, didáticos e no quadro negro algumas palavras á giz, escritas em português. Essa sala estava completamente deserta. A atenção do dr. Aristides Bittencourt foi, entretanto, despertada por uma porta que evidentemente dava para uma outra sala. Pedeu, então á professora que a abrisse e o quadro que se nos deparou foi simplesmente desconcertante. Nada menos de quinze alunos sentados em bancos escolares, guardavam o mais compléto silêncio. Ao penetrarmos nesse compartimento, tivemos a impressão de estar em terra estrangeira. Poucos momentos após, apareceu um homem que, segundo as explicações da professora, é o pastor protestante da igreja que fica há poucos metros do colégio, a qual como acima dissemos é filiada ao Sinôdo Riograndense. Declarou ele chamar-se Gustavo Hegenbrecht, ser natural da Alemanha, estar no Brasil desde 1930 [...]. Ao fundo da sala estava colocado um quadro negro, escrito de alto a baixo em língua alemã. A professora tomou a palavra, por quanto o pastor protestante fala muito mal e com muita dificuldade compreende o português. Explicou ela ao dr. Aristides Bittencourt que a aula efetivamente funciona na sala da frente frequentada por 48 alunos de ambos os sexos. Ali, naquela sala onde estávamos – disse a referida professora – não era colégio, ensinava-se apenas religião e que os livros existentes no recinto eram somente religiosos. O dr. Aristides Bittencourt após ouvir as explicações acima referidas, declarou que era forçado, em virtude da denúncia que recebera, a examinar o material existente no recinto. E a busca foi iniciada, [...]. A um canto, uma

didáticos impressos em alemão e grande quantidade de cadernos escritos naquele idioma, com datas deste ano. Além disso, existiam nesse armário notas e relações de aproveitamento, tudo escrito em alemão. Foram, também encontrados numerosos mapas editados na Alemanha [...]

É bastante significativo, que a partir de uma visita à referida escola, fatos tenham sido apurados de forma organizada e consistente no que se refere a implantação da Lei de Nacionalização do Ensino. De fato, material impresso em língua alemã foi localizado e apreendido por autoridade competente. Apesar da intensa propaganda e de leis e decretos serem expedidos em prol da Campanha de Nacionalização do Ensino, ainda nesta escola circulava material didático em língua estrangeira. Esta escola estava sujeita ás leis do ensino e consequentemente à Diretoria de Educação e Saúde do Município e à Delegacia de Educação.

Pela época do ano, estavam no final do período letivo, e todos os alunos eram descendentes de imigrantes alemães, portanto teuto-brasileiros, alunos brasileiros, frequentando uma escola brasileira na zona rural. A presença, na escola, de material em idioma estrangeiro por si só justifica as palavras do dr Aristides de Bittencourt, dirigidas aos alunos: **"Meus amiguinhos, vocês devem procurar escolas brasileiras, onde se ensine o nosso idioma e onde possam aprender a amar e a respeitar a nossa Pátria"**, incentivando o patriotismo.

Após, o dr. Aristides fêz algumas perguntas sobre história pátria aos alunos, com resultado simplesmente decepcionante. Os alunos que falam bastante mal o português mostraram, desconhecimento completo dos fatos mais elementares da nossa história e da nossa geografia, [...]. Para que se possa fazer uma idéia aproximada da ignorancia demonstrada pelos alunos, com referência as cousas do Brasil, basta citar o seguinte fato: Apenas metade de alunos sabia o nome do presidente da República!

Segundo o jornal Diário Popular, o diretor da instância municipal da educação era pioneiro no Estado da campanha pró nacionalização do Ensino, portanto um representante da unidade nacional, através da educação, que com autoridade fez colocações importantes para os alunos no sentido de que procurassem escolas brasileiras, onde conheceriam sobre a Pátria onde moravam.

Observa-se que em relação ao desconhecimento das informações básicas sobre a história e a geografia do Brasil, a porcentagem de 50% dos alunos ter conhecimento do nome do presidente da república, indica que as informações começavam a chegar neste distrito. O texto deste dia é concluído da seguinte forma:

O dr. Aristides Bittencourt, após o ligeiro exame feito aos alunos, dirigiu-se á professora e ao pastor protestante em termos enérgicos,[...] e mais uma vez demonstrou a sua constante preocupação pelo cumprimento da Lei de Nacionalização do Ensino.

No dia seguinte, **14 de dezembro**, anunciam que "FOI SUGERIDO O FECHAMENTO DA ESCOLA DO MORRO REDONDO ONDE ERA MINISTRADO O ENSINO EM LÍNGUA ALEMÃ- PROVIDÊNCIAS TOMADAS PELA SRA.d. SILVIA MELO, DELEGADA R. DO ENSINO-A DELEGADA REGIONAL DO ENSINO, TOMOU IMEDIATAS PROVIDÊNCIAS".

Como se pode observar, a delegada regional do ensino da 5ª região do Ensino, sra. Sílvia Melo, comunicou o fato até aqui relatado, por telefone, à secretaria da Educação em Porto Alegre, sugerindo o imediato fechamento do citado colégio.

Finalmente, encerra-se esta reportagem, no dia **22 de dezembro**: "A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ORDENOU O FECHAMENTO DO COLÉGIO SÃO DOMINGOS NO DISTRITO DE MORRO REDONDO. A DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO CUMPRE AS DETERMINAÇÕES RECEBIDAS. A SENHORINHA SILVIA MELO INTERDITOU AS SALAS ONDE FUNCIONAVA A REFERIDA ESCOLA".

Os dias 14 e 22 de dezembro publicam as ações das autoridades municipal e a representante estadual nesta cidade, o que é oficializado, com o aval da secretaria de educação, com o fechamento do colégio e a confirmação da implantação da lei de nacionalização do ensino.

É oportuno acrescentar que o outro periódico que circulava em Pelotas, "A Opinião Pública", neste período de dezembro de 1939, não divulgou notícia alguma sobre o fechamento desta escola no interior do município. Estes jornais aparentavam ser parceiros na exposição das

Conservatório de Música. No entanto, não divulgavam a questão da Lei da Nacionalização do Ensino, que estava sendo implantada pela Delegacia Regional do Ensino, numa ação conjunta com a Secretaria da Educação e Saúde Pública – município e estado, com a mesma ênfase que o Diário Popular conferia a este tema.

Warum?... Vielleicht...⁴

Com tantas questões complexas diante de uma situação emergencial, que fugia ao controle

regional, com implicações nacionais e internacionais, surge a pergunta inevitável: e as crianças teuto-brasileiras, alunos e alunas, público alvo desta campanha de nacionalização. Alguns ex-alunos e ex-alunas entrevistados no desenvolvimento da pesquisa, relataram sua perplexidade diante da impossibilidade de se comunicarem na língua de seus antepassados: uns disseram que "ficaram voando". Eles que falavam alemão com seus familiares, vizinhos, e colegas nesta época, já numa conformidade oficialmente bilingüe no Rio Grande do Sul (como o italiano e o polonês), diante desta determinação oficial, não poderiam mais se expressar no idioma herdado por seus pais, gerando um medo muito grande das punições pelo descumprimento destas determinações.

Azambuja (2002, p. 62-71) acredita que a origem do problema residiu na concepção divergente de nacionalidade entre teuto-brasileiros e luso-brasileiros. "*Promovia-se assim, através da Campanha de Nacionalização, uma "intensa campanha de aculturação étnica" (DILLENBURG,1995), inclusive com fechamento de sociedades culturais, esportivas, recreativas e beneficentes*".

Houve dois momentos: a proibição do ensino em língua alemã e o ensino da língua alemã, num crescendo radical por ocasião da Segunda guerra mundial.

No entanto, é interessante observar que muitas escolas com origem teuto-brasileira, permaneceram. É o caso do Colégio Farroupilha em Porto Alegre, (TELLES, 1974, p. 130) que existe até hoje. E do Colégio Carlos Ritter em Pelotas, que emitiu boletins até o ano de 1941. No entanto, outras fecharam ou foram fechadas, demonstrando uma atitude passiva, ou uma resistência diante da iminência dos fatos.

O Diário Popular dos dias 14 e 22 de dezembro de 1939, publica nas mesmas páginas do fechamento da escola de Morro

⁴ Por que?... Talvez...

Redondo, as instruções da secretaria da Educação, a Circular número 13.182, da Chefe do Serviço de Nacionalização, no Estado, sra. Maria José Souza e Cunha, à delegada regional do Ensino, da 5ª região escolar, sra. Sílvia Melo, referentes à nacionalização no Estado, sobre a proibição das comemorações infantis em língua estrangeira, inclusive as de Natal e Ano Novo, mesmo sendo tais festas levadas a efeito em prédio separado da escola, e fora do período letivo. Publica também o item 4º da Circular número 12.498, do sr. Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública:

Nenhuma Escola poderá ter diretores estrangeiros ou professores que não dominem perfeitamente a língua do país.(art.8) Nessas condições não se poderá manter a situação observada até aqui, em várias escolas em que a direção é exercida nominalmente por uma associação (comunidade) ou por um brasileiro nato designado não raro, para exercer essa função simultaneamente em várias escolas, enquanto, de fato, a administração e orientação do estabelecimento continuam a cargo de pessoas que não preenchem as condições legais referentes à nacionalidade. Quanto às escolas singulares, isto é, regidas por um só professor, considerar-se-á diretor o professor que real e efetivamente a rege. Assim, é imprescindível a apresentação de certidão do registro civil, não só dos professores de escolas singulares, como dos diretores dos outros estabelecimento de ensino.

Conseqüentemente foi proibido o exercício de direção de escola aos estrangeiros, ficando este resguardado aos brasileiros ou teuto-brasileiros. Os professores estrangeiros ainda poderiam exercer a docência. Mas com a proximidade da segunda guerra, a docência foi reservada somente aos brasileiros (inclusive aos teuto-brasileiros).

O Secretário da Educação do Rio Grande do Sul, o doutor Coelho de Souza, em despacho proferido em 21 de dezembro de 1939, (publicado no dia seguinte no Diário Popular de Pelotas), assim se pronuncia, ao responder aos professores públicos destacados para o serviço de nacionalização do ensino, que requeriam a percepção de maiores vantagens pelas funções que vinham desempenhando:

O serviço de nacionalização do ensino é onus que se impõe ao patriotismo do magistério e não é fonte de qualquer vantagem. Sem embargo, o Estado procurou recompensar materialmente essa tarefa, embora o professor designado para a mesma não devesse outra recompensa que não a certeza de um grande dever

cumprido para com a pátria, em hora de excepcional gravidade.

Pode-se observar que as escolas teuto-brasileiras rurais eram supervisionadas pela delegacia regional do ensino e pela diretoria da educação e da saúde do município, instâncias estadual e municipal, sendo que a delegada do ensino tinha autoridade para fechar escolas, o que se pode comprovar no dia 22 de dezembro, e é interessante observar que na mesma página, há a notícia da Instalação de mais uma Escola: *"Noticiamos, há dias, que o Estado, em colaboração com a prefeitura, pretende instalar três escolas rurais neste município. Estampamos, acima, a fotografia do prédio localizado em Nosso Senhor do Bom fim, no distrito do Morro Redondo, onde será instalada uma das escolas, já no início do ano letivo."* Em uma parceria entre município e estado, fecha-se escola e abrem-se escolas. Contextualizando, fecha uma escola em Morro Redondo, em 1939, mas no ano seguinte abre uma escola em Morro Redondo. É importante destacar que esta notícia vinha sendo anunciada neste mesmo jornal, desde outubro de 1939.

Na verdade estava acontecendo uma disputa pela infância, pela tutela das crianças da terra, representada pelos alunos em idade escolar. A propriedade da infância passou a pertencer à Pátria, desconsiderando as origens, a possibilidade de um bilinguismo, de negociações e acordos como até então em território riograndense vinham sendo praticados. No entanto, desta vez, diante de conflitos internacionais tão intensos, a proposta política do governo foi a homogeneização dos herdeiros da pátria através da naturalmente consagrada língua portuguesa, a língua nacional.

O Diário Popular nesta ocasião, e como já vinha sendo desde sua criação no século XIX, era um veículo de informação das intenções dos governantes em suas distintas representações.

Há indícios de que tenha havido uma ação conjunta utilizando o jornal Diário Popular, vinculando o fato do fechamento da escola de Morro Redondo, com a política de implantação da nacionalização do ensino em Pelotas, basta ver que seis meses antes do início das aulas de 1940 as autoridades da educação anunciavam a abertura de algumas escolas públicas na região colonial deste município, numa política consistente de oferta de ensino em conformidade com os padrões de nacionalização do ensino que faziam jus às palavras do *dr. Bittencourt aos alunos daquele colégio: "Meus amiguinhos, vocês devem procurar escolas brasileiras, onde se ensine o nosso idioma e onde possam aprender a amar e a respeitar a nossa Pátria"*

No entanto, as conseqüências do cumprimento desta lei foram delicadas na mente das criança e dos jovem, que ainda "ontem" (nos reportando para 1939), se comunicavam em duas línguas, pois um mundo cultural herdado de seus maiores, acabara de ser silenciado. E no silêncio não se fala (se cala), o som não é emitido, ele foi proibido. A impossibilidade de cultivar outros idiomas indica por um lado uma conquista de unificação por outro lado um empobrecimento cultural. As conquistas governamentais têm os seus ganhos e suas perdas. Realmente foi unificado o território nacional através da língua oficial do país. Houve perdas de identidades étnicas, no entanto houve o ganho da unificação.

Referências

ANAIIS do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. (5-6 jun. 2003) Porto Alegre. Pelotas: Seiva: ASPHE, 2003.

AZAMBUJA, Lissi Iria Bender. *Língua Alemã: Um legado dos Imigrantes Alemães para Santa Cruz do Sul-RS*. Santa Cruz do Sul:Edunisc, 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O Novo e o Nacional em Revista: *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: Usp, 1994. Tese de Doutorado.

BASTOS, Maria Helena, TAMBARA, Elomar, KREUTZ, Lúcio (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, 2002.

DILL, Aidê Campello. *Diretrizes Educacionais do Governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928)*. Porto Alegre: Puc, 1984. Dissertação de Mestrado.

FACHEL, José Plínio Guimarães. *As Violências contra Alemães e seus Descendentes durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul*. Pelotas: Ed.Ufpel, 2002.

JORNAL "DIÁRIO DO MANHÃ" – Pelotas. Dezembro 1939/ Janeiro e Fevereiro 1940.

JORNAL "OPINIÃO PÚBLICA" Pelotas, mês de dezembro de 1939.

KOLLING, Nilo Bidone. *Educação e Escolas em Contextos de Imigração Pomerana no sul do Rio Grande do Sul-Brasil*. Pelotas: Ufpel, 2000. Dissertação de Mestrado.

TAMBARA, Elomar. *A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Porto Alegre: Ufrgs, 1991. Tese de Doutorado.

TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: Globo, 1974.

UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Maria Augusta Martiarena de Oliveira¹

Elomar Tambara²

Francisca Ferreira Michelin³

Resumo

O presente artigo aborda a utilização da fotografia como fonte para a pesquisa em História da Educação, partindo da sua constituição como documento, notadamente quanto à sua incorporação ao arsenal dos testemunhos do historiador, e chegando aos problemas práticos metodológicos, tais como a crítica das fontes e a interpretação, neste caso, relacionado à sua aplicação na pesquisa maior que envolve este trabalho: o ensino no governo do Dr. Augusto Simões Lopes (1924-1928).

Introdução

O presente artigo encontra-se inserido em uma pesquisa maior, realizada no Curso de Mestrado em Educação, cujo tema é o Ensino Primário no Governo de Augusto Simões Lopes e, para a sua realização, será necessária a pesquisa em fontes escritas e iconográficas.

Em se tratando de uma pesquisa, a metodologia utilizada no trabalho com as fontes torna-se fundamental. Além disso, a fotografia pouco tem sido utilizada como fonte para as pesquisas em História da Educação. Por esses motivos, destinou-se como tema para este artigo, as

¹ Aluna do Mestrado em Educação da Fae/UFPel – linha de pesquisa em História da Educação – Pesquisadora do CEIHE – Centro de Investigações em História da Educação.

² Professor do Curso de Mestrado em Educação da Fae/UFPel.

³ Professora do Instituto de Letras e Artes (ILA/UFPel).

problemáticas referentes à utilização da fotografia como fonte para a pesquisa em História da Educação, aplicada à temática da dissertação.

A Fotografia como documento

As imagens fotográficas tornaram-se muito importantes com a explosão tecnológica contemporânea, tomando-se acessíveis ao uso para os mais variados fins e permeando toda a comunicação humana. A fotografia foi capaz de popularizar a reprodução da imagem, possibilitando às pessoas que anteriormente não tinham acesso a esses meios, ter uma auto-representação.

Ainda hoje é possível dizer que existe um certo preconceito com a utilização da fotografia como fonte histórica ou documento de pesquisa. Para Kossoy (1989), dois motivos levam a isso: um aprisionamento à tradição escrita e as próprias dificuldades que o pesquisador encontra, entre as quais podemos falar das questões envolvendo a realidade fotográfica, das diferentes visões originadas pelas diferentes formações dos pesquisadores e da necessidade de outras fontes para complementar a pesquisa.

A sua incorporação ao arsenal dos testemunhos do historiador, ocorreu em meio ao movimento de abertura às fontes não-escritas, que vem caracterizando a disciplina histórica, sobretudo desde Marc Bloch, um dos fundadores da Revista dos Annales, em 1929, juntamente com Lucien Febvre. Segundo Mauad (1995), o texto para essa geração de historiadores ganhou contornos mais amplos e passou a incluir toda a produção material e espiritual humana. Vêm-se descobrindo que o texto verbal e o visual são complementares, sendo cada um mais adequado a determinadas utilizações.

A partir de então, passou-se a buscar métodos para a realização de pesquisas que utilizam a imagem fotográfica. Mesmo assim, a bibliografia sobre a interpretação da fotografia não é extensa e, o que se tem, foi sugerido, notadamente, por modelos de teoria literária e crítica das artes plásticas. Em geral, a bibliografia detém-se na história da técnica, nos fotógrafos, em possibilidades multiplicadoras da arte fotográfica ou da recuperação da verdade. A compreensão do significado de algumas imagens e o motivo pelo qual foram construídas altera o conteúdo das imagens e amplia a sua visão. Ainda que a década de 80 tenha assistido a uma intensificação do gosto e dos esforços de conservação, organização e inclusão da fotografia na apresentação de

resultados de pesquisas históricas, isso vem sendo feito de maneira independente da análise do texto fotográfico.

As fotografias, muitas vezes, limitam-se a ilustrar a análise verbal. Quando bem escolhidas, funcionam como manchetes de jornais diários, com a finalidade de sintetizar ou ampliar o que o texto escrito exprimiu. Por ter caráter diferente da documentação escrita, a imagem acaba servindo como mostruário do texto, ocultando informações e interpretações próprias, alheias ou complementares do texto escrito.

Segundo Leite (1998), é possível, por dedução e síntese, obter informações que não se encontram diretamente visíveis na fotografia. Após uma leitura inicial, que seria um exercício de identificação, a fotografia admite a interpretação, que resulta de um esforço analítico, dedutivo e comparativo.

Kossoy (1999) nos diz que milhões de imagens foram destruídas desde o advento da fotografia. Inúmeras em virtude de catástrofes e guerras, mas a maioria, certamente, pela própria vontade do homem. Desaparecidos os referentes, ficam apenas as representações. A fotografia conecta-se a uma realidade primeira que a gerou em algum lugar e época. Mas, em caso de perdas de dados sobre este passado, ou melhor, não existindo informações acerca do referente que a originou, resta apenas uma imagem perdida, sem identidade e sem história. Nesse momento o pesquisador deve ter em conta a importância da conservação de acervos, tanto fotográficos quanto de documentação escrita. Para a realização de pesquisas em História da Educação, faz-se necessária a utilização de fontes primárias, as quais devem estar em um devido estado de conservação.

Quanto à sua utilização, é correto dizer que imagens fotográficas de outras épocas, na medida que identificadas e analisadas objetiva e sistematicamente a partir de metodologias adequadas, se constituem em fontes insubstituíveis para a reconstituição histórica dos cenários, das memórias de vida (individuais e coletivas), de fatos do passado centenário como do mais recente. A reconstituição através da fotografia, não se esgota apenas na análise iconográfica, na qual apenas são descritos os dados visíveis na imagem, pois requer uma sucessão de construções imaginárias. O estudo da imagem contribui grandemente para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes tempo e espaço.

A contextualização baseada em outras fontes é fundamental para que possamos invadir as concepções dos agentes implicados na

criação do documento em questão. A fotografia teria, portanto, uma face relacionada à realidade exterior (o que podemos ver na foto) e outra, à realidade interior (passível de múltiplas interpretações). Deve-se admitir que ela pode se prestar a utilizações interesseiras, devido a sua credibilidade enquanto registro visual "neutro" dos fatos. A fotografia contém elementos de representação do real, mas não é ele em si. Devemos estar cientes de que ela é uma construção elaborada cultural, estética e tecnicamente.

Para Leite (1998), uma análise sistemática de fotografias implica uma ordenação e um tempo de observação para uma legibilidade visual adequada. As imagens fotográficas são consideradas, habitualmente, como provas incontroversas (reproduções "verdadeiras" da realidade), contudo, surge em sua leitura, a apreensão das deformações impostas pelo fotógrafo, pelos recursos técnicos e pelos valores sociais e culturais.

A fotografia é permeada por uma teia de construções ideológicas, que abarcam desde a casa publicadora e os diferentes receptores entre os quais estão incluídos os pesquisadores. Pois nem mesmo estes são isentos, visto que possuem uma trajetória, uma origem, as quais irão compor as suas interpretações, direcionando-as para determinados caminhos. Sendo assim, entre a imagem e a realidade que representa, existe uma série de mediações que fazem com que, ao contrário do que pensa habitualmente, a imagem não seja restituição, mas reconstrução, sofrendo sempre uma alteração voluntária ou involuntária da realidade.

Samain (1998) nos fala de um artigo publicado em 1972, por Ernst Gombrich, um historiador da arte que se propôs a refletir sobre a "imagem visual", segundo ele: "*A significação de uma imagem permanece em grande parte, tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse tocante, a imagem visual não é uma simples representação da "realidade", e sim um sistema simbólico*"⁴.

Mas, por mais abstrata que pareça, a fotografia é sempre imagem de alguma coisa, além de que, tudo o que se vê parece estar ao alcance, pelo menos, diante do olhar de quem vê. Ainda assim, é mister

⁴ SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998, p. 56.

lembrar que não só os fotógrafos manipulam as fotografias como, em certa medida, os pesquisadores estabelecem o que deve ser visto.

Apesar de todas as construções e recriações presentes na imagem fotográfica, não se pode negar que ela é uma inscrição, uma marca, uma pequena queimadura de luz sobre nitratos de prata; sempre o índice de um real, e que não existiria sem o seu referente. Posso tocar uma imagem fotográfica, apalpá-la. Ela tem uma textura, um peso, uma materialidade, mesmo se ela é, **também**, achatada, bidimensional, corte e golpe no tempo e no espaço. Sendo assim, a sua materialidade volta-se para um referente presente em algum momento ou espaço, o que nos leva a esse lado tão paradoxal da imagem, pela busca das suas representações. Logo, como afirma Bittencourt:

Fotografias apresentam o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos. Existem estudos sobre os detalhes tangíveis representados em fotografias que permitem a elucidação de comunicações não verbais tais como um olhar, um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais, movimentos e significados de relações espaciais entre pessoas e padrões de comportamento através do tempo. Imagens fotográficas retratam a história visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, gestos, atores sociais e rituais, e aprofundam a compreensão da cultura material, sua iconografia e suas transformações ao longo do tempo⁵.

Tal como as fontes escritas, os documentos fotográficos requerem uma crítica externa e uma metodologia de trabalho, que analise diversos ângulos deste documento, destrinchando os fragmentos do real, o momento fixo na imagem, os interesses e a trajetória da imagem.

Existem dois pontos que devem ser ressaltados em um documento fotográfico: a sua procedência e a sua trajetória. O desvendamento do primeiro requer o registro com exatidão da sua existência e a descoberta de seu conteúdo; investigando, desta forma, a sua origem. O segundo ponto deve ser passível de análise, pois assim

⁵ BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 199.

como outros documentos, a fotografia possui uma história por detrás, a qual deve ser pesquisada.

Após a localização e seleção das fontes inicia-se um longo processo. Kossoy (1989) nos fala de dois tipos de análise pelas quais o documento fotográfico deve passar: análise técnica e análise iconográfica. A primeira consiste na análise do material, do artefato. Através dela podemos descobrir a técnica utilizada, o fotógrafo, o período de tempo em que foi produzida a fotografia, ou seja, é a reconstrução do processo que gerou o artefato, de seus elementos construtivos. Já a segunda concentra-se na informação visual e no conteúdo presente na fonte.

A análise iconográfica tem o intuito de inventariar e classificar o conteúdo da imagem com seus elementos icônicos formativos, permanecendo, neste caso, o aspecto literal e descritivo. Seu campo de atuação situa-se no nível da descrição, não interferindo no campo da interpretação. Podem ser extremamente úteis no apoio a esta análise as informações escritas de diferentes naturezas, tais como periódicos da época (no caso jornais da época e os próprios relatórios), literatura, etc. A utilização de história oral, embora também seja recomendada, nesta pesquisa torna-se praticamente impossível, por se tratar dos anos 1924 até 1928.

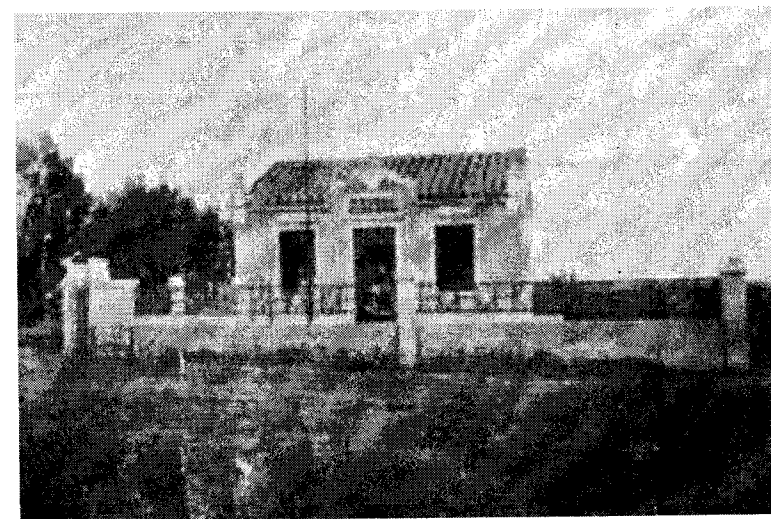
O processo interpretativo da imagem insere-se no campo da análise iconológica. Através dela podemos desvendar, partindo-se do assunto registrado no documento (segunda realidade), a situação que envolveu o referente no contexto da vida passada (primeira realidade). Para que possamos realizar esta interpretação, devemos estar cientes de que uma única imagem pode conter inúmeras informações sobre um determinado momento passado, porém ela continua sendo um fragmento do real visível, destacado do contínuo da vida.

As múltiplas dimensões de significados que orientam a interpretação da imagem dependem da reconstrução do sistema cultural, do contexto em que o ato fotográfico ocorreu e das identidades dos sujeitos envolvidos naquele evento. Em se desconsiderando a análise do contexto original de sua criação, seu alcance fica restrito aos índices incompletos da realidade apresentados pela imagem. Ao preservar um instante no tempo, a imagem aponta para uma memória que é intrínseca a ela própria, mas envolve, também, uma memória externa, a memória do espectador.

A fotografia presente no Relatório Intendencial de 1928: a problemática da interpretação

Para Kossoy (1989): "*o mundo a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado*"⁶. Inserido neste momento em que a imagem visual passou a ocupar um lugar de destaque, os Relatórios Intendenciais passaram a utilizar fotografias com o intuito de mostrar o que foi realizado durante o período de governo. Entre várias imagens de diferentes obras, o Relatório Intendencial de 1928 (último ano do governo do Dr. Augusto Simões Lopes) inclui 13 fotografias de escolas, as quais provavelmente estejam localizadas na zona rural. O que demonstra o caráter intencional de mostrar apenas um lado, selecionado previamente, no qual os pontos positivos são reafirmados.

Em se tratando de uma análise feita por diferentes observadores, poderemos ter diferentes pontos de vista, o que é uma problemática no trabalho com imagens, mas não apenas com esse tipo de fontes, visto que o pesquisador em diversas áreas irá confrontar-se com respostas condizentes com suas ideologias, seu passado e sua formação.



Escola D. Maria Antonia

⁶ KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Editora Ática, 1989. p. 15.

A fotografia acima, por exemplo, pode dar margem a várias interpretações. Um historiador pode dizer que esta imagem comprova o interesse em espalhar a educação pelo meio rural, pois a escola parece estar localizada nessa região, bem como escolas de outras imagens. Outro, já diria, que o interesse do intendente era puramente quantitativo, pois embora seja comprovada a existência da escola, é possível dizer que houve pouca preocupação em relação às condições de ensino no que tange às salas de aula, pois o prédio possui pequenas dimensões, sendo capaz de comportar apenas poucos alunos.

Deve ficar claro que uma imagem não é capaz de demonstrar o envolvimento do intendente com a educação, e que a interpretação acima, foi feita com o intuito de demonstrar possíveis diferentes ângulos de uma mesma imagem.

A fotografia é escolha, assim como a memória. Logo, o que deve ser lembrado vai corresponder ao que o sujeito contratante deseja. Um intendente, provavelmente, espera ter seu governo lembrado por suas glórias, não por seus fracassos. Assim como o jornal, no caso do Diário Popular, possuía uma vinculação ideológica com o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), a imagem fotográfica presente nos Relatórios possuía um vínculo com os mesmos ideais e, especialmente, com aqueles que se encontravam envolvidos com o governo da época. Além disso, os mesmos Relatórios eram publicados nesse Jornal, a fim de mostrar para a população as grandes obras realizadas pelos intendentess republicanos.

Ao mesmo tempo, não se pode negar a existência do referente, ou seja, das escolas:

Tal foto, com efeito, jamais se distingue de seu referente (do que ela representa), ou pelo menos não se distingue dele de imediato ou para todo o mundo (o que é feito por qualquer outra imagem, sobrecarregada, desde início e por estatuto, com o modo como objeto é simulado): perceber o significativo fotográfico não é impossível, mas exige um ato segundo de saber ou de reflexão (BARTHES, 1984, p. 14).

Essa existência demonstra o interesse do governo no que tange a educação, notadamente o ensino primário. As imagens refletem, também, a sua localização periférica, de acordo com o movimento de propagação da cultura pela cidade. O lugar da educação já tinha sido apregoado no discurso de posse do Dr. Augusto:

A escola pública precisa ser dotada de casa própria, mobiliário adequado e aparelhada de todo o material

necessário. O menino deve instruir-se e educar-se. Deve olhar para a escola como para um símbolo de fé e esperança no porvir nacional, que só pode brotar da consciência esclarecida de cada um de nós. Não descuidarei, portanto, da imprescindível propagação desses centros de cultura intelectual, em cujos benefícios confio inteiramente, esperando merecer do governo do Estado, valioso concurso no que respeita as atribuições que lhe competem (Diário Popular, 2 de setembro de 1924).

De certa forma, esse envolvimento estaria relacionado com a mentalidade da época, pois durante toda a Primeira República, manteve-se no Brasil a dualidade de sistemas e de competências em matéria educacional. O sistema federal incumbia-se da formação das elites através dos cursos secundário e superior, enquanto que os sistemas estaduais encarregavam-se da educação das camadas populares – ensino primário e profissional – ainda de forma precária.

Também podemos dizer que uma das mais significativas formas do pensamento educacional na década de 1920 foi a de considerar a escolarização como um problema vital, pois da sua solução dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é um instrumento do progresso histórico, afirmação essa tomada como um princípio inquestionável. Segundo Nagle (2001), a transformação radical da escola brasileira era almejada nesse período, no que tange os objetivos, os conteúdos e a sua função social. Nesse momento, a escola primária transformou-se no principal ponto de preocupações de educadores e homens públicos.

Um outro motivo possível que supostamente teria gerado o interesse pelo ensino primário é de caráter político e referia-se à possibilidade de aumentar o contingente eleitoral através da educação, visto que o voto do analfabeto era proibido. Porém, há de se ter em conta que essas são apenas suposições e que o trabalho pode tomar rumos completamente diferentes. Ainda não é possível uma análise aprofundada das fotografias presentes no Relatório de 1928, pois a presente pesquisa é, ainda, incipiente. O contato com as outras fontes a serem pesquisadas, que já foram citadas anteriormente, é algo recente e que requer mais tempo. Além disso, a revisão bibliográfica sobre assuntos como o contexto histórico da época, a educação no Brasil e no Rio Grande do Sul no período e as teorias norteadoras da práxis partidária do intendente (PRR, logo castilhismo), precisa ser esgotada. Ambas estão acontecendo concomitantemente.

Conclusão

Sendo assim, este artigo que retoma a problemática da utilização de fontes iconográficas na pesquisa em História da Educação foi mais um trabalho, cujo intuito é mostrar a fotografia como uma possibilidade aberta para a reconstrução de memórias e histórias. Procurou-se mostrar, nestas breves páginas, os problemas envolvidos nesse tipo de pesquisa, e, por outro lado, as metodologias conseguidas através do esforço pela busca de soluções e pelo aprimoramento de métodos de interpretação de imagens. Em sendo a fotografia interpretação, para compreendê-la devemos entender as entrelinhas. E isso só é possível através da conexão com as mais diversificadas fontes que informam sobre o passado e o conhecimento do contexto social, político, econômico, bem como dos costumes e da cultura da época, encontrando-se elementos que possibilitem o seu entendimento.

Referências

- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAURET, Gabriel. *A Fotografia: história, estilos, tendências e aplicações*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- Diário Popular, 2 de setembro de 1924.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 15-35.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- _____. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.
- LEITE, Mirian Moreira. *Retratos de Família: Leitura de Fotografia Histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. – (Texto & Arte; v. 9).
- LEITE, Mirian Moreira. Texto Visual e Texto Verbal. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- MICHELON, Francisca. O realismo fotográfico como qualidade inerente da foto enquanto documento. In: *HISTÓRICA: Revista da Associação dos Pós-Graduandos em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, n. 2, 1997 – Porto Alegre: Associação dos Pós-Graduandos em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.
- _____. Reflexões sobre fotografia e morte: atemporalização do ser pela de substancialização do espaço. In: *HISTÓRICA: Revista da Associação dos Pós-Graduandos em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, n. 3, 1998 – Porto Alegre: Associação dos Pós-Graduandos em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DA ESCRITA AO ARQUIVAMENTO: A FABRICAÇÃO DO EU¹

Maria Helena Camara Bastos²

Resumo

O estudo reflete sobre as possibilidades de pesquisa com as escritas do eu ou as escritas ordinárias (diários pessoais, agendas, cartas, e-mails, arquivos pessoais, memórias, escritas autobiográficas). As escritas pessoais, como práticas com suas próprias temporalidades, em suportes diversos, cujo autor busca impregnar ou não uma continuidade textual, muitas vezes não é percebida pelo pesquisador ao dar uma ordenação ao acervo, devido à complexidade dos espaços de escrituras pessoais. Guardar e arquivar se ligam ao ato de representar a memória, uma das formas de se “transmitir” o passado. Trabalhar com arquivos pessoais permite identificar outros atores sociais e as inter-relações estabelecidas no meio social. Não podemos imaginar um sujeito particular sem outros sujeitos e sem os fatos sociais que o rodeiam. São pistas e traços que permitem ao pesquisador compor uma *fotografia/mosaico* de uma época. Aprender uma época a partir de uma figura singular contribui para a afirmação do indivíduo como sujeito da história, recuperando justamente a margem de ação individual existente no jogo das estruturas normativas que regem a sociedade.

Da escrita ao arquivamento: a fabricação do eu

Sendo conhecimento por documentos, a história é o que fazem dela os diferentes tipos de vestígios que nos restam do passado; ora, parece que ainda não nos apercebemos de metade da tarefa duma crítica. É a

¹ Texto originalmente apresentado no VI Encontro Nacional de Acervos Literários Brasileiros: acervos e a materialidade da literatura, no painel *História Material das escritas do eu*, com o trabalho “Da escrita ao arquivamento do eu” (PUCRS. Porto Alegre, 10 a 12 de dezembro de 2003)

² Doutora em História e Filosofia da Educação; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Pesquisadora do CNPq.

mesma coisa que se perguntar se os documentos são autênticos, sinceros e convenientemente restituídos; outra coisa, onde ainda resta muito para fazer, é perguntar que gênero de verdade temos o direito de deduzir deste ou daquele tipo de vestígio; pareceria, então, que um bom número de erros históricos provêm de sobre interpretar os documentos, de se lhes terem posto questões às quais não deviam responder. Não se pode concluir duma palavra para um valor, dum valor para uma instituição, duma palavra de ordem para um fato, dum provérbio para uma conduta, dum rito para uma crença, de um teologema para uma fé pessoal, duma fé para um conformismo, dum idiotismo lingüístico para a psicologia de um povo. (VEYNE, [s. d.], p. 248)

Introdução

Participar dessa mesa-redonda “Cultura Escolar, escritas e memórias: possibilidades da pesquisa em História da Educação”, leva a indagarmos qual a contribuição que podemos trazer. Ela pode ser aquilatada por três trabalhos recentes. Com Ana Chrystina Venâncio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha, organizamos duas coletâneas – *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica* (2000) e *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar* (2002) - que apresentam pesquisas sobre escritas do eu ou escritas ordinárias, conforme conceituação de Jean Hébrard em um dos textos publicados. Nestas coletâneas, reunimos trabalhos que analisam diários pessoais, agendas, cartas, e-mails, arquivos pessoais, memórias, escritas autobiográficas.

Em 2003, publiquei o livro *Pro Pátria Laboremus* – Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897), em que analiso a biografia desse médico-educador considerando-o uma figura plural em uma história singular. A pesquisa de cunho biográfico, teve sua trajetória recomposta essencialmente a partir de sua atividade intelectual e profissional. Trata-se, portanto, de centrar a biografia na ação pública e pedagógica de um homem que teve “uma vida dedicada à educação brasileira” (p. 12).

Fazer biografias de figuras da história da educação significa hoje apreender não apenas o que essas biografias têm em comum com os debates correntes, mas também em que elas diferem destes, já que elas se inscrevem em regimes de historicidade descontínua, marcados por

temporalidades múltiplas - a arte de observar uma época e a imagem de um intelectual.

O tempo em que se passa esta trama via um Brasil, ainda, a ser construído como nação republicana. Dr. Menezes Vieira - o educador singular, que evoca o universal - estava sincronizado com o debate pedagógico mais moderno internacionalmente. Tratava-se de uma época em que acreditar na educação popular e obter algum resultado requeria, como neste caso, o empenho de uma vida. Uma vida de realizações e de prospecções. Uma vida, sem dúvida, plena em esperanças, de quem desejava legar para o país uma herança de cultura e de oportunidades educativas e sociais alargadas. Uma vida que acreditou em seu trajeto: no que concretizou e no que sonhou. Sem utopias e sonhos, merece a vida ser vivida? Breve, porém intenso, o caminho trilhado por Menezes Vieira, se não for um modelo, pode tornar-se para todos nós - educadores deste início de século XXI - um exemplo (BOTO, 2002).

O Dr. Menezes Vieira fundou o *Colégio Menezes Vieira*, em 1875, na cidade do Rio de Janeiro. Durante treze anos, essa escola teve importância significativa na vida do Município da Corte, com os principais eventos publicados na imprensa da época. Menezes Vieira preocupado em preservar sua memória e a da escola reúne uma grande parte dessas notícias nos livros *Treze anos de magistério no Rio de Janeiro* (1887) e no *Almanak do Amigo dos Surdos-Mudos* (1888). Essas publicações tiveram a intenção de conservar parte da memória da educação brasileira, de propaganda de suas iniciativas educacionais, e de *egolatria*, ou seja, fazer suas memórias a partir de falas elogiosas, preservando assim sua obra, perpetuando uma identidade de educador, mantendo a lembrança de sua *glória*, buscando o (re)conhecimento de homem público pelos seus pares.³ Menezes Vieira (1887), na apresentação da obra, afirma ao leitor – “*Nestas páginas encontrareis: eloqüentes provas do valor da iniciativa particular em nosso país, sincera homenagem à justiça da opinião pública, poderoso incentivo para o exato cumprimento do dever*”. As inúmeras falas elogiosas à atuação de Menezes Vieira não são suficientes para que assuma uma visão positiva e afirmativa de sua ação educativa. Em inúmeras oportunidades, principalmente por ocasião dos relatórios anuais, expressa-se com ressentimento sobre o não reconhecimento de suas

³ Para Kolakowski (1990, p. 63), “na alma dos intelectuais dá-se uma luta sem fim. Estão divididos entre o sentimento de sua superioridade, sua missão especial, e a secreta inveja que têm dos homens cujo trabalho possui efeitos visíveis e verificáveis”.

inovações pedagógicas. Outra estratégia utilizada, para perpetuar sua memória, foi a distribuição de suas obras gratuitamente a vários estados brasileiros.

A partir desses trabalhos pretendo refletir sobre a escrita e o arquivamento do eu.

Da escrita ao arquivamento do eu

Arquivar a memória individual ou coletiva é como entrar em *sótãos* e *porões*, geralmente, a parte mais interessante dos velhos casarões, ainda que esses casarões estejam apenas em nossa imaginação. Reúnem a maior variedade de artefatos culturais, nada refugam, tudo podem receber. Organizam-se desorganizadamente, aparentemente, sem neuroses nem traumas, numa riqueza em que os modismos são postos de lado, as diferenças são aceitas e respeitadas. Tais artefatos podem ser periodicamente recuperados e causar admiração pela atualidade que sua antiguidade não apagou, ou pelo ensinamento que sua futilidade pode apresentar. Tudo depende de quem remexe essas coisas empoeiradas: se alguém com olhos para ver, sentir e aprender ou alguém voltado para a imediatez do seu tempo. Não que os novos tempos não contenham a possibilidade de sabedoria. Mas essa se constrói sobre um lastro de passado de cuja solidez depende a construção do contemporâneo (SCHÜTZ, 1994, p. 7).

Os *porões* são lugares onde se guardam utensílios necessários ao dia-a-dia, públicos. Os *sótãos* são espaços de recordações, de segredos, de guarda-memória. Nos *sótãos* e *porões* se guardam, entre tantos *objetos autobiográficos*, papéis - fios que tecem a memória -, que despertam leituras diversas por outros olhares, para múltiplas relações entre memória e escrita, escrita e redes de sociabilidade, escrita e poder, escrita e cotidiano, escrita e subjetividade, escrita e arquivamento, escrita e singularidade (MIGNOT, 2000; 2003).

Nós professores e pesquisadores pouco nos preocupamos com o arquivamento do pessoal e do profissional (nesse campo, nos restringimos ao *currículum vitae*, ao Lattes do CNPq), diferentemente de muitos escritores que passam a vida construindo o seu *baú de memórias* (MIGNOT, 2000), sua própria biografia - cultivando o registro de dados, alimentando um arquivo (GOTLIB, 1997, p. 314). Assim como organizamos acervos literários, porque não organizamos arquivos docentes? O historiador Antonio Nóvoa, em seus alentados estudos, também considera importante para a investigação educacional o trabalho

com as memórias dos professores: *esta profissão - professor - precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser* (1992, p. 9). Para o autor, o retorno ao sujeito não significa uma visão idealista, mas, ao contrário, a afirmação da subjetividade do conhecimento. A passagem de uma história das estruturas a uma história dos atores é um projeto essencialmente político, que coloca ênfase nas *diferenças*.

O trabalho de escrever *sobre si* é um importante momento de reflexão e de *resignificação* das práticas docentes e da identidade profissional, é perceber as marcas com as quais a professora se constitui sujeito na tessitura da história. Ao elaborar *memoriais* os professores podem assumir e refletir sobre o *destino* de ser docente. Escrever e arquivar o *eu* possibilita repensar a prática educativa na perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a *história de vida* o terreno sobre o qual se constrói a formação. É um recurso de reflexão, um processo de leitura diacrônica de mundo, de leitura do processo de construção de si. O exame do processo de formação e de mudança se faz explicitamente sobre o modo como o *docente* percebe as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Philippe Ariès (1998), ao analisar as práticas de *arquivamento do eu*, destaca a intenção autobiográfica, isto é,

arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência - arquivar a própria vida é querer testemunhar, é querer destacar a exemplaridade de sua própria vida.

Trabalhar com arquivos pessoais permite identificar outros atores sociais e as inter-relações estabelecidas no meio social. Não podemos imaginar um sujeito particular sem outros sujeitos e sem os fatos sociais que o rodeiam. São pistas e traços que permitem ao pesquisador compor uma *fotografia/mosaico* de uma época. Aprender uma época a partir de uma figura singular contribui para a afirmação do indivíduo como sujeito da história, recuperando justamente a margem de ação individual existente no jogo das estruturas normativas que regem a sociedade. Para Romani (1997),

em que medida, o trajeto, a experiência pessoal do sujeito histórico estabelece uma aproximação

representando uma parcela da construção histórica do grupo com quem o indivíduo se identifica?”. É importante esclarecer que “não é uma biografia que esclarece uma época ou um século, mas uma época e um século que servem para explorar um personagem, suas qualidades, defeitos e vícios, aos quais a época ou o século atribuem uma racionalidade preexistente. (LEVILLAIN, 1996, p. 156).

Trabalhar com arquivos privados ou coletivos – na organização ou na pesquisa – permite várias abordagens e olhares, mas com cuidados redobrados do pesquisador. Seguindo Le Goff, de que todo documento é um monumento, deve-se ter presente que não é o documento que fala, mas o historiador/pesquisador que fala ao lhe fazer perguntas. Portanto, é importante sempre a explicitação dos critérios e procedimentos para definir o alcance de sua fala. Cada pesquisador faz uma apropriação singular dos vestígios e traços da memória material (fotos, recibos, escritos, etc). São distintos lugares de memória que permitem diferentes leituras para uma apropriação singular de um ator social.

Uma primeira questão a ser colocada reside no significado da conservação: o que foi selecionado para se cristalizar no tempo e sacralizar o sujeito? O que foi descartado? Assim, é fundamental realizar a *biografia* do acervo, a gênese de sua constituição, pois essa define uma maneira de fazer e de ler a história. No processo de organização e de *leitura* dos guardados, devemos nos questionar qual face privilegiar: pública ou privada? (ABREU, 1996). Ou como Bachelard, quais das duas faces do homem: a noturna ou a diurna?

Como trabalharíamos com essas memórias, que leituras realizar? Ler arquivos pessoais é desconstruir no tempo da leitura o tempo histórico de sua produção, para espelhar um outro *eu* (Miranda, 1992, 28). Essa é a tarefa do pesquisador, dar sentido e vida para a vida de outrem, a partir de questões norteadas pelo seu espaço/tempo, tendo consciência da provisoriedade de sua reflexão (CURY, 1995, p. 55).

Quando trabalhamos com a questão da escrita do eu – autobiografias, memórias, cartas, agendas, diários, etc -, temos consciência de que ela é seletiva, anotamos fatos e emoções que têm um significado de momento, o que permite dar forma e consistência ao que foi vivido, e guardar a vida nos detalhes que se perdem facilmente. Recentemente uma pessoa disse-me que escreve os acontecimentos que quer esquecer, pois no ato da escrita libera as emoções reprimidas por eventos marcantes. Para Edson de Souza, escrever pode nos ajudar a construir a ficção de nós mesmos (SACCOMORI, 2002).

Vivemos uma época, ao que tudo indica, marcada por uma volta ao eu significativo, daí a proliferação de biografias e autobiografias (muitas promocionais, é claro!) em que se busca a construção de si. Para isso é necessário ter procedido a um arquivamento do eu, uma preservação e salvaguarda de arquivos. Essa prática começa acontecer com cidadãos comuns - diários na Internet (MUZART, 2000), diários e agendas de adolescentes (RAMOS, 20000), memórias de trabalhadores, de alfabetizados, etc. Como construir/organizar acervos representativos da diversidade da produção humana?

Arquivar a memória e as escritas ordinárias de gente comum (MOLINARI, 1998; CONTI et alii, 2002), de artesãos-operários (MOLINARI, 2000), de imigrantes (CASTILLO GÓMEZ, 2002), de amantes (LYONS; LEAHY, 1999), e tantos outros atores sociais é um desafio a mais para os pesquisadores e arquivistas.

Pensar no futuro da pesquisa com arquivos pessoais, também se constitui uma incógnita a ser pensada na era do digital, com o apagamento da memória – deletar arquivos é deletar a história da produção dos discursos e das práticas sociais. A escrita *on line*, na internet, desafia os pesquisadores a repensar as noções de privacidade, de indivíduo, de subjetividade, de escrita de diários íntimos (MUZART, 2000). Para Viñao (2000, p. 15), “*em uma época em que o íntimo é rentável ou, ao menos, pode sê-lo quando se converte em público, e que a privacidade virtual substitui a privacidade real – ou esta última seria virtual -, escrever diários pessoais acessíveis de um modo geral a desconhecidos – e conhecidos – equivale, no mundo da nova cultura escrita, ao ato de mostrar, em uma tela de televisão, os sentimentos e emoções mais pessoais e íntimas. Quando o público se privatiza, o privado se faz público e se torna objeto de interesse geral*”. A escrita eletrônica, com seus diferentes suportes – teclado, processamento de texto, arquivos, impressoras -, altera forçosamente as formas de arquivamento e as leituras possíveis de documentos autobiográficos pelos pesquisadores.

As escritas pessoais, como práticas com suas próprias temporalidades, em suportes diversos, cujo autor busca impregnar ou não uma continuidade textual, muitas vezes não é percebida pelo pesquisador ao dar uma ordenação ao acervo, devido à complexidade dos espaços de escrituras pessoais. Citaria, por exemplo, a ordem da escritura no mundo escolar na organização dos acervos. Que espaço ocupa? Que leituras permitem o caderno escolar de um “futuro” biografado? Hébrard (2000, p. 57) assinala que muitos diários pessoais, relatos de vida, crônicas, não utilizam hoje outros suportes que os escolares, prolongando assim, de uma

certa forma, as escrituras de escola. Essa pode ser uma outra perspectiva de análise documental dos acervos.

Concluindo...

“Guardar velhos papéis em baús de memórias, guarda-se para se guardar, para nos guardarmos do esquecimento” (MIGNOT, 2000, p. 139), para nos mantermos vivos na eternidade e na história – *a arte da memória*. Guardar e arquivar se ligam ao ato de representar a memória, uma das formas de se “transmitir” o passado. Guardar objetos acumulados e escrever são atos em que se transfere “uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada” (OLSON; TORRANCE, 1995).

Ao arquivarmos, o que foi guardado parece adquirir uma nova vida. Como relíquias são consideradas mortas, mas estão vivas na mente de quem arquivou e para quem consulta/utiliza formam uma ponte entre nosso mundo limitado e outro, infinitamente mais rico, da história, da arte, do sagrado. Por intermédio deles a vida pode se perenizar, o arquivamento é um baluarte contra a mortalidade e o esquecimento.

Entramos em uma era *de fabricação da imortalidade “ordinária”*? De culto da memória do eu, mas também da memória dos sujeitos sociais coletivos. “*Refúgios do eu, refúgios do outro*” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 9).

Referências

- ABREU, Regina. *A fabricação do Imortal*. Memória, História e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Lapa/Rocco, 1996.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.) *Destinos das Letras*. História, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Ed.UPF, 2002.
- CASTLLO GÓMEZ, Antonio. “Como o polvo e o camaleão se transformam”. Modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In: BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana

Chrystina V. (Org.) *Destinos das Letras*. História, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Ed.UPF, 2002.

CONTI, Piero; FRANCHINI, Giuliana; GIBELLI, Antonio. *Storie di gente comune nell’Archivio Ligure della Scrittura Popolare*. Genova: Editrice Impressioni Grafiche, 2002.

CURY, Maria Zilda F. Acervos; gênese de uma nova crítica. In: MIRANDA, Wander M. (Org.) *A Trama do Arquivo*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1995. p. 53-63.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo*. Uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1997.

GOTLIB, Nádia B. Ser ou não ser autobiográfica (A propósito de Clarice Lispector). In: SOUZA, Eneida M.; MIRANDA, Wander M. (Org.) *Navegar é preciso, Viver*. Escritos para Silvano Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG; Salvador: EDUFBA; Niterói: EDUFF, 1997. p. 314-322.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias. A escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu*: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 29-61.

KOLAKOWSKI, Leszek. *La modernidad siempre a prueba*. México: Vuelta, 1990.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas da biografia. In: RÉMOND, René (Org.) *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 141-184.

LYONS, Martyn e LEAHY, Cyana: *A palavra impressa*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma pioneira. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu*: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 123-143.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Baú de Memórias, bastidores de histórias*. O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EdUSF, 2002.

_____. *Papéis Guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

MIRANDA, Wander Melo. *Corpos Escritos*. Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1992.

MOLINARI, Augusta. *La buona signora e i poveri soldati*. Lettere a uma madrina di guerra (1915-1918). Torino: Scriptorium, 1998.

_____. *Le lettere al padrone*. Lavoro e culture operaie all'Ansaldo nel primo Novecento. Milano: Franco Angeli Storia, 2000.

_____. Cartas aos "patrões": práticas de escritura e culturas operárias em Gênova no início do Novecentos. In: BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.) *Destinos das Letras*. História, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Ed.UFPA, 2002. p. 137-158.

MUZART, Zahidé L. Do Navegar e de Navegantes. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu*: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 181-189.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Querido diário: agenda é mais moderno. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu*: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 191-202.

ROMANI, Carlo. A aventura do anarquismo segundo Orestes Ristori. *Revista Brasileira de História*. ANPUH. São Paulo, v. 17, n. 33, p. 162-164, 1997.

SACCOMORI, Camila. Meu querido diário. *Revista ZH Donna*. ZERO HORA. Porto Alegre, 19 de maio de 2002. p. 16-17.

SCHÜTZ, Liane Saenger. *Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação*. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)

TILLYARD, Stella. *Aristocratas*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, [s. d.].

VIÑAO FRAGO, Antonio. A modo de prólogo: Refúgios del yo, refúgios de otros. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu*: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 9-15.

EDUCAÇÃO E DESTACADOS EDUCADORES RIO-GRANDENSES: CARACTERÍSTICAS UNIVERSAIS EM DOCENTES

Maria Helena Menna Barreto Abrahão¹

Resumo

O artigo defende a tese de que características concernentes à teoria e à ação docente, guardadas nuances muito específicas, têm natureza universal, em virtude da especificidade da realidade do educador, condicionada por elementos de subjetividades e de percursos tanto pessoais, como coletivos e eivada de valores forjados na circunstância sociocultural em que se insere o professor. Comunga, outrossim, com o entendimento de que história individual e a história social se imbricam, de tal modo que essa razão dialética pode permitir-nos "alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)" (FERRAROTTI, 1988, p. 30). Para tanto, ressignifica achados de pesquisa com Histórias de Vida de destacados educadores rio-grandenses comparados a achados de Nóvoa e colegas.

Introdução

Antônio Nóvoa (2001, p. 7-12) ao prefaciá-lo o livro "História e Histórias de Vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense" (ABRAHÃO, 2001a), escreveu que, em pesquisa por ele realizada juntamente com colegas, encontrou nos educadores por eles estudados características também observadas em nossos destacados educadores rio-grandenses. O referido livro é oriundo de investigação realizada por grupo de pesquisa por mim coordenado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O desenvolvimento dessa questão – ou seja, da universalidade de características do pensar e do agir docente – é trabalhado no presente artigo em três partes. Na primeira, transcrevo excerto do referido Prefácio, com a finalidade de situar as características comuns aos educa-

¹ Docente e pesquisadora na PUCRS. Pesquisadora 1 CNPq.

dores de outros países estudados por Nóvoa e colegas e os destacados educadores rio-grandenses. Na segunda parte, analiso *in concreto* essas características, apresentando extrato de narrativas em que foram explicitadas, relativamente aos educadores rio-grandenses, (re)lidas na extensão transversal das doze Histórias de Vida desses destacados educadores (Abrahão, 2001b). No livro, essas características encontram-se diluídas pelas três categorias que foram mais especificamente trabalhadas na pesquisa: Formação, Vida Pessoal/Profissional, Construção de Identidade. Para elaborar o presente artigo, revisei as doze Histórias de Vida, fazendo nova leitura transversal para emprestar visibilidade às referidas características desses destacados educadores que "as fazem universais". Na terceira parte, apresento, de modo sucinto, elementos de referência que auxiliam na construção do entendimento da categoria "características universais da teoria e da ação docente".

Os educadores estudados por Nóvoa

Eis o texto: "Ao longo da leitura, não pude deixar de recordar as angústias que partilhei com Jean Houssaye e outros colegas quando, após termos publicado *Quinze Pédagogues - Leur influence aujourd'hui* (1994), decidimos lançar-nos no trabalho de biografar *Pédagogues Contemporains* (1996). O que fomos encontrando revela traços que estão presentes em muitos educadores, seja qual for a sua habitação no mundo. Deixem-me referir quatro destes traços, que voltei a reconhecer nos 'educadores rio-grandenses'.

Em primeiro lugar, uma atenção constante à ligação entre a teoria e a prática. Estes homens e estas mulheres sabem que o espaço educativo não existe sem uma constante referência à teoria, mas sabem também que esta teoria existe numa prática, emerge dela, inspira-a e renova-a. A dicotomia teoria-prática é inútil e infértil. O que importa é descobrir esse *mais* que nasce da ligação entre o 'fazer' teórico e o 'pensar' prático.

Em segundo lugar, uma mistura curiosa de desconfiança e de crença em relação à escola. A 'desconfiança' leva os educadores a acentuar que os seus percursos de formação não passaram sobretudo pela escola; vem-me à lembrança o livro-manifesto da Educação Nova, onde Adolphe Ferrière explica 'candidamente' que os grandes sábios são o que são, mal-grado a escola, e não devido a ela. A 'crença', leva-os a

sublinhar certas experiências pedagógicas e momentos particularmente gratificantes da vida profissional.

Em terceiro lugar, a convicção de que é possível - de que deve ser possível - educar todas as crianças, sem nunca esquecer que só há ensino quando alguém aprende. Ser educador é não se contentar com a obrigatoriedade da instrução e tudo fazer para que haja aprendizagem. É valorizar a cultura, uma cultura que se inscreve numa pessoa, contribuindo assim para a sua formação. Eles sabem que a missão essencial é apresentar o mundo aos que chegam: por isso, é dos professores a primeira palavra. Mas sabem também que o processo formativo tem como finalidade permitir a cada um 'dizer-se pessoa': por isso, a última palavra pertence aos educandos.

Em quarto lugar, a afirmação da pedagogia como exercício de intervenção cívica. A biografia dos educadores define-se pela insatisfação face ao estado da escola e pela busca de novos caminhos. Quando os outros desistem, eles continuam teimosamente a querer formar todos os alunos, evitando a exclusão e o 'apartheid'. Quando os outros se resignam, eles associam-se colectivamente para, na partilha e no trabalho conjunto, encontrarem as respostas úteis e necessárias. É esta atitude que os leva, também, a dedicar uma atenção permanente à formação de professores. Eles não ignoram que o esforço de educar, enquanto esforço de cultura e de relação humana, depende acima de tudo da competência e do talento dos mestres".

Os educadores rio-grandenses

Relação teoria e prática

A relação teoria e prática pode ser observada nos educadores por nós estudados segundo alguns indicadores.

Um desses indicadores diz respeito à coerência entre discurso e ação como pessoa e como educador. Essa coerência mostrou-se como ingrediente educativo de alto significado, tanto no que se refere à formação de pessoas que tenham sido alunos desses educadores no ensino fundamental e médio, como no ensino universitário. Excertos de narrativas como as que seguem nos sinalizam que educar pelo exemplo é uma importante expressão da relação teoria e prática:

"Educo pelo exemplo". "Eu o vejo apaixonando-se dia a dia por essa matemática". "Lição de vida: inteligência e simplicidade humildade e dedicação". "Mestre, educador, que com sua sabedoria

enriqueceu nossos conhecimentos e que, com seu exemplo, continua sempre a nos dar a maior aula de dever cumprido". "Educou através do exemplo, sendo: juiz severo consigo mesmo, com humildade sempre buscou aprimorar-se; exigente com os alunos, nunca deixou de ser compreensivo; consciente de sua missão, jamais agiu como um poço de sabedoria; transbordante de talentos, procurou, modestamente, distribuí-los por entre os que o cercavam; inteiramente disponível, soube repartir o tempo com alunos e colegas; dotado de elevado senso de responsabilidade, tornou-se um modelo a ser imitado". "Parece-me que pela paixão que a gente tem vai despertando, nos outros, o mesmo". "Eu acho que não só pela palavra dela, justamente as palavras dela é que traduziam o que ela realizava". "Seus fundamentos pedagógicos, suas posições teóricas eram profundamente coerentes com sua prática, não só de ensino, mas de existência".

Um outro indicador que permite inferir sobre a existência da relação teoria e prática é aquele que se refere à contextualização da matéria objeto de estudo e o mundo vivido dos estudantes, o que propicia ao professor planejar e executar as aulas de molde a atender características, necessidades aspirações e possibilidades dos educandos e, a eles, construir um conhecimento mais significativo:

"À medida que iam produzindo, íamos conversando, eles comigo e eles entre eles. Desses diálogos fui abstraindo seu mundo cultural, seus interesses, suas necessidades, abastecendo-me de dados que, por certo, me subsidiariam no planejamento e organização do trabalho. Tudo o que surgia brotava do vivido. Em cada encontro descobria um leque de habilidades e potencialidades nos meninos. Pintamos, tecemos, esculpimos, costuramos, cantamos, dançamos, dramatizamos, escrevemos, compomos... cada atividade realizada criava vida própria, pois não ficávamos só no ato de fazer, transcendíamos a ele". "Naquela época dar uma boa aula significava representar as idéias de forma clara e conhecê-las a fundo. Entre os nossos professores desse tempo, ele foi o único a preocupar-se com a contextualização dos matemáticos relacionados aos tópicos estudados em Cálculo e em Análise".

Há, ainda, outros indicadores. Vou aqui registrar um mais, apenas. Trata-se da relação unívoca teoria/prática:

"Suas aulas eram extremamente organizadas, num português impecável, com um encadeamento lógico perfeito e um formalismo irrepreensível que deixavam evidente o conhecimento profundo que ele tinha da matemática. Não era um inovador, mas um clássico. Acreditava

que em matemática a teoria era fundamental. Se ela tivesse sido devidamente estudada, as aplicações seriam conseqüências diretas".

Ou, ainda, da relação circular teoria/prática/teoria:

"O mais importante, foi que aprendemos que tudo está ligado em tudo, e por isso, todas as coisas estão em permanente transformação, nada é imutável, a nossa vida amanhã será diferente da vida de hoje. Talvez esta seja a lição mais importante deste nosso convívio". "Ela adotava uma metodologia muito especial, buscando despertar nosso gosto pelo sociocultural, induzindo-nos a boas e interessantes leituras. Além disso, levava a aluna a vivenciar situações que, provavelmente, mais tarde, teria de enfrentar, realizando visitas à maternidade da Santa Casa de Caridade, ao Asilo das Meninas, para que compreendessem a realidade do mundo. Ofereceu-nos não só a teoria; levou-nos a colocar em prática os conhecimentos adquiridos". "Costumava trabalhar de forma integrada a Geografia com a História, Latim com Português e a Ciência com Matemática. O ensino tinha como meta conduzir o aluno à compreensão, através da exemplificação e da prática, enfim atingir uma aprendizagem com significado. Notava-se a preocupação constante na preparação das aulas, a busca de aliar teoria e prática na aprendizagem dos alunos, como objetivo central de sua atividade docente". "Sabia dosar e articular adequadamente as duas dimensões do processo ensino-aprendizagem com maestria: a articulação teoria e prática. Buscando permanentemente esse equilíbrio, lançava mão de diversos recursos, estendendo o espaço da sala de aula para além dos limites físicos da escola".

Formação não-formal e continuada na vida profissional

Nossos educadores, sem diminuir a importância da educação escolarizada, sublinham indelevelmente em suas narrativas o valor que emprestam à formação não-formal e à formação continuada, esta, já como educadores, para a sua própria educação e profissionalização.

Dentre os doze educadores, alguns aprenderam artes e as primeiras letras em casa, com a mãe. Além de valorizarem essa iniciação, uma educadora, a primeira mulher a ocupar uma Secretaria de Estado no Rio Grande do Sul, explicita que até em decisões importantes para a área a influência da pedagogia materna pode ter se feito presente:

"Eu estava no meu gabinete (da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul) e recebi um processo para assinar, com o qual eu não estava de acordo. O que ali se propunha feria princípios fundamentais da educação. Eu bati na mesa, irritada, e falei: é

por estas e outras que não vou morrer sem criar uma escola. Aí eu acho que houve uma grande influência de minha mãe. Eu fui alfabetizada em casa, até a 3ª série, quando entrei no Colégio Sévigné; minha mãe tinha uma escolinha em casa, onde ela ensinava meus primos, meus irmãos, mas nós tínhamos um regime de escola. Acho que isto ficou muito gravado em mim. Quando eu disse aquilo me reporte ao meu tempo de infância".

Os valores, a cultura, a religiosidade eram aprendidos junto à família:

"Década de 1930. Zona da campanha, meio rural onde ainda não havia chegado o imenso progresso dos meios de comunicação e transportes. As pessoas viviam nos campos produzindo e criando. Cada um procurava preparar seus descendentes para o futuro. Ali predominavam os valores tradicionais da estrutura familiar, do aspecto religioso, do respeito às crianças e aos mais velhos, da segurança da cidade pequena e um maior culto ao civismo". "Aos cinco anos, o processo de aprendizagem, dessa mulher que merece fazer parte da galeria dos "destacados profissionais da educação", teve início no ambiente familiar, sendo preparada com segurança para o ingresso em escola pública". "Por influência familiar adquiri gosto pela cultura".

A formação religiosa, que reputo como não-formal - em virtude de que à época em que os educadores realizaram os estudos seminarísticos, esses, não eram considerados equivalentes aos estudos feitos em escolas regulares do sistema de ensino - foi, igualmente, um forte componente de formação:

"De uma família extremamente cristã havia dela recebido influência para seguir a vida religiosa e também por características pessoais: calmo, introspectivo e reflexivo". "De classe média baixa, de família modesta, sua infância foi marcada pelo trabalho, pela responsabilidade, pelo espírito religioso, que o têm influenciado durante toda sua vida, e, principalmente, pela vontade férrea de fazer o melhor naquilo que se propõe a realizar. Fez estudos seminarísticos".

A formação continuada, já no exercício da profissão, foi um elemento poderoso. Aí se distinguem os Exames de Suficiência, que alguns fizeram:

"Em sua formação continuada destaca os Exames de Suficiência² realizados entre 1950 e 1956". "Nos anos de 1957 e 1958

² Os Exames de Suficiência eram promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, para que o professor não titulado pudesse obter o registro do Ministério da Educação para lecionar. Esse registro era obtido para mais de uma disciplina, na maioria das

prestou Exames de Suficiência, nos quais foi aprovado pelas bancas do Ministério da Educação, tanto para professor de Geografia como para lecionar Língua Francesa e Língua Espanhola".

Bem como outras formas ricas de inserção nas comunidades:

"Iniciou o magistério em 1939, como professora primária de classe multisseriada, onde ensinava, concomitantemente, a alunos de 4ª e de 5ª séries daquele nível de ensino, em escola rural de Harmonia, localidade de colonização alemã, jurisdicionada ao município de Montenegro. Esse foi, segundo a própria narrativa, um período em que auferiu uma grande experiência, ponto que destaca como da mais alta importância em sua carreira. Chega a afirmar que todo o professor deve enfrentar uma realidade nova, especialmente em início da vida docente, como elemento imprescindível de formação". "Pela manhã ensinava na escola e à tarde ia com os alunos para as lides na roça para vivenciar a vida deles. Nessa comunidade só se falava o Alemão. Em decorrência das relações interpessoais entre a professora e as pessoas da comunidade eles lhe ensinavam a língua que praticavam e ela lhes ensinava nossa língua pátria".

Houve, ainda, outros importantes elementos de formação: viagens, leituras, cursos realizados ao longo da vida docente:

"A aprendizagem da Língua Portuguesa, para quem falava Espanhol, Francês e Italiano, foi relativamente fácil. A cada cinco anos, o educador marista estrangeiro viajava para a Europa, o que era um princípio da Congregação. Aproveitava essas viagens para visitar universidades. Ficava poucos dias com a família, mas não tirava férias. Visitava centros de estudos, bibliotecas, trazia livros, fazia contatos com autores, organizava cursos com professores universitários que pudessem vir à Porto Alegre". "Como sua família tinha o hábito de viajar pela Europa, conheceu, desde muito cedo, diversos países daquele continente. Dedicava seu tempo a leituras em Bibliotecas Públicas, bem como na da Embaixada Americana". "Viajou muito. Ela percorreu, quase praticamente o mundo, sempre a mandado, pela Confederação dos Professores do Brasil, ou então quando fez uma viagem de observação ao sistema de ensino nos Estados Unidos. Permaneceu três meses na Europa em visita de observação ao sistema de ensino a convite do Consulado Britânico Espanhol e da Aliança Francesa, como hóspede oficial dos governos britânico, francês e espanhol. Também foi ao Japão. A leitura era a paixão dela, ela tinha uma cultura muito bonita e, além

vezes de áreas diferentes do saber, desde que efetuados os cursos e exames específicos para cada caso.

disto, estes contatos com outros povos, viajando". "Ele, mais do que nunca, estudava, lia e pesquisava as publicações sobre ensino-aprendizagem, sobre os teóricos da educação, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos". "Revela-se, desde o início, como alguém que gostava de estudar. Ela retirava os livros da biblioteca da escola, os lia durante a noite e, pela manhã, os devolvia sem que a diretora notasse, já que a mesma não deixava que os professores levassem livros da escola. Destaca que para a época os livros traziam inovações que não eram conhecidas pelas professoras, principalmente quanto ao uso de recursos didáticos". "Com a experiência de anos de magistério, acredita que ela não é velha nas idéias, pois continua sempre estudando, lendo e atualizando-se e sempre fazendo novas experiências". "Destaca, também, em sua formação, a participação em congressos, seminários, encontros e cursos de atualização como o realizado sobre Didática do Ensino Superior e aquele sobre Avaliação. É um profissional que tem uma vida de estudos".

Além desses elementos, os educadores por nós estudados declinaram, como elementos-chave em sua formação, nomes de antigos professores, de colegas, de amigos, de familiares – em especial, da mãe – o que nos fez concluir da importância das relações interpessoais para a formação desses educadores.

A ocupação (teoria e ação) com o processo formativo dos educandos

As falas, a seguir transcritas, nos dão a dimensão do que Nóvoa ressalta como valorização da cultura universal e da cultura do aluno como um direito à aprendizagem deste, bem como o respeito que o educador tem para com o direito de o aluno "dizer-se como pessoa" (Nóvoa, 2001, p. 11).

O primeiro indicador revela o processo ensino-aprendizagem como resultante de uma teoria e de uma prática educativa cooperativa entre educador e aluno, processo, esse, entendido como via de construção identitária de sujeitos:

"Na ação pedagógica, há que se considerar a Filosofia, já que esta sempre embasa os métodos e as técnicas de um professor. Se acreditares na pessoa como um ser capaz de ser livre e autônomo, o estilo de trabalhar em aula tem que transparecer isso. Portanto, deverá ser uma aula na qual se delegue responsabilidades e que o aluno veja que o professor é comprometido com a Educação. Métodos e técnicas não devem ser impostos, mas propostos aos alunos que, por sua vez,

devem saber reagir a estes. A aplicação metodológica em sala de aula é proveniente de um triângulo: Filosofia, Personalidade e Metodologia, e a construção do processo de ensino-aprendizagem deve ser conjunta. A própria identidade de professor é construída na interação com os alunos e permanece inacabada, já que esse processo perdura por toda a vida". "Realmente, formamos um grupo, eu me comprometi com eles, eles se comprometeram entre si e comigo. Dois anos foram suficientes para me mostrar que educação se faz com ousadia, com confiança, com ação e com muito afeto. Nesse espaço de tempo observei mudança no comportamento dos adolescentes".

Outro indicador diz respeito à atitude dialogal como metodologia de apreensão da realidade, das necessidades e das expectativas dos alunos referentes à escola e ao processo de ensino-aprendizagem:

"Comecei a investir nos que produziam, incentivando-os e elogiando-os, sem esquecer de oferecer espaço igual aos indecisos que não queriam expor-se logo de início. À medida que iam produzindo, íamos conversando, eles comigo e eles entre eles. Desses diálogos fui abstraindo seu mundo cultural, seus interesses, suas necessidades, abastecendo-me de dados que, por certo, me subsidiariam no planejamento e organização do trabalho". "É importante colocar que esta teia interativa não tinha a conotação de sermão, mas de diálogo aberto, sem meias verdades, mas era respeitoso e amoroso. Tudo o que surgia brotava do vivido. O fato de poder falar ajudava estes meninos-adultos a descobrirem-se e a perceberem que a agonia da dúvida é inerente ao ser humano: dela não podemos fugir, mas podemos administrá-la".

A preocupação com que a matéria do conhecimento seja significativa para o aluno e possa por ele ser resignificada é outro indicador de que o professor valoriza um processo formativo de qualidade para o educando:

"É um educador que ama os alunos, interessado na aprendizagem significativa e na formação de um sujeito autônomo. Valoriza e exerce o autodomínio, a compreensão e a afetividade". "A Língua Latina como se sabe, não é assim tão simples, já que não é falada. Da forma como eu estava trabalhando estava castigando, martirizando meus alunos, apenas para cumprir um ementário. Precisava fazer um estudo do Latim mais acessível, mais agradável, mais a serviço da Língua Portuguesa. Elaborei uma nova proposta para o ensino dessa língua, mudando-a para Língua e Cultura Latina. A partir de um histórico sobre a Língua Latina, procuro incentivar os alunos para que prestem atenção para a presença constante desta, pelas palavras de

origem latina, em nossa linguagem diária, nas citações, nos jornais, na linguagem jurídica, nos monumentos, nos lemas das universidades, mostrando seus significados". "Ele aproveitava as aulas de Geografia, para nos proporcionar cultura geral, para discutir assuntos de transcendência..., de interesse mundial. Aproveitava as aulas de Francês para discutir Literatura Francesa e Civilização Francesa". "Na verdade, ele influiu na minha formação muito mais do que todos os outros professores do colégio pelo que ele me ensinou de vida". "Com ele, nasceu o despertar da curiosidade em saber como aconteceram as descobertas, os problemas que surgiram nas diversas épocas, o mediatismo e o imediatismo da ciência, o paralelismo entre os caminhos percorridos isoladamente e a convergência para um mesmo ponto, a rivalidade entre os estudiosos, a disputa pela primazia da descoberta. Tudo isto foi sendo desvendado para nós com a mesma simplicidade que caracterizava todas as suas ações".

A pedagogia reconhecida como processo cívico e a formação de professores

Os excertos das narrativas que seguem evidenciam indicadores do entendimento e da ação dos destacados educadores com vistas à formação do cidadão:

"Ele ensinava as crianças a preservarem o ambiente numa época em que ecologia não era um termo usado". "Entendi que os adolescentes com os quais eu ia tratar tinham sede de justiça,... e procurei cultivar esta virtude durante todo o período do meu magistério. Inclusive sendo, ocasionalmente, na opinião de outros, extremamente rígido, duro". "Batalhou sempre por uma educação que suscite nos jovens o sentido crítico da vida, preparando-os (para uma elaborar análises críticas a respeito das) pressões sociais, culturais e políticas que afetam a liberdade. Uma educação que rompa com os individualismos e estimule a pessoa ao diálogo e à ação na comunidade dos homens, a serviço dos mais desamparados". As falas a seguir dão o relevo a indicadores que demonstram o trabalho docente na perspectiva da inclusão social dos educandos:

"Produzir alguma coisa, sentir-se útil, ser valorizado e respeitado tem contribuído não só para que os meninos que estão envolvidos com o projeto tornem-se mais felizes, como também, tem servido de estímulo para que outros sintam-se interessados para incorporarem-se a ele". "A minha escola tinha uma característica interessante, naquela época tinha passado da administração Municipal

para a Estadual. A diretora que não tinha muita sensibilidade com os problemas dos alunos de periferia, crianças com fome, crianças que iam à aula dia sim, dia não, ou aqueles que não vinham porque o irmão tinha que ir com seu calçado, crianças que não iam porque não tinham o que comer. Era o tempo em que se usava uniforme e as crianças não iam porque não tinham. Nós professores nos unimos e, talvez porque todos tínhamos esse ideal de educação, de querer realmente educar, começamos a fazer campanhas. Íamos às lojas e conseguíamos fazenda para o uniforme das crianças, que na época se chamava "creia", ou um algodãozinho barato e nós fazíamos os uniformes. Conseguíamos merenda para os alunos, sobras de arroz nos engenhos e fazíamos a merenda. A diretora não deixava fazer merenda pois podíamos fazer sujeira. Esses talvez são os tropeços de que eu falo: um grupo que queria e alguém que não deixava". "Ajudar as pessoas a adquirir conhecimento é um projeto político. Ensinar a pensar pela própria cabeça e a serem críticas é uma atividade política. Sempre procuro estimular o aluno a pensar e a questionar sua própria vida e existência. A educação e a política, portanto, estão intimamente ligadas. O projeto político na educação deve viabilizar que a escola se abra para todas as pessoas de igual forma. Creio que não podemos sustentar uma sociedade tendo elites intelectuais enquanto temos grandes minorias privadas da educação e do ensino. Como alternativa, é importante resgatar uma das mais nobres funções docentes: a capacidade de humanizar, de encontrar o sentido humano em todo esse contexto que nos cerca". "[...] percebe a educação como uma ação política. Em decorrência, acredita que o espaço de aula não é neutro. Ao invés disso, defende que o professor não pode deixar de vivê-lo com paixão, amor, ou mesmo com raiva, ou seja, com os sentimentos inerentes ao ser humano. A sala de aula deve ser vista como um espaço de socialização, com respeito à pluralidade, às diferenças, por mais que estas nos incomodem".

Quanto à formação de professores podemos trazer alguns, dentre os muitos indicadores que encontramos:

"A gente vive porque tem sonhos, o dia que os perdermos não seremos mais pessoas e muito menos profissionais. E isso é uma coisa que me angustia quando vejo tantos colegas tão moços perdendo essa utopia, esse desejo, essa paixão, esse desejo pela vida. Que para mim vida e profissão, vida pessoal e familiar e profissão formam uma simbiose: eu sou um todo". "Penso que devemos trabalhar nossos professores por meio de oportunidades específicas de momentos de reflexão para que eles revejam o próprio processo ensino-aprendizagem, fazendo do ensino um processo diferenciado e com sentido humano, em

toda a expressão da palavra humano". "O egresso de um curso de formação de professores deve sempre continuar estudando, para realizar uma prática inovadora e adequada ao contexto social em que está inserido e, assim, criar a autonomia de aprendizagem, de aprender sempre com gosto pela atividade que está desempenhando, condição essencial para se ter sucesso naquilo que se faz". "Para realizar uma verdadeira educação deve-se, sempre, ver o aluno com muita compreensão, aceitação, tolerância, paciência e afetividade, isto é, muito amor, pois estes são aspectos que influenciarão de forma decisiva na aprendizagem. Dela podem-se retirar elementos como a responsabilidade em oferecer um ensino de qualidade nos cursos de formação, pois a formação de um professor influenciará de forma sistemática a sua atuação docente; a importância do conhecimento pedagógico para um desempenho com competência; uma formação continuada como elemento essencial na valorização e atualização do profissional da educação; o desenvolvimento do gosto pela atividade de ensinar; a busca de uma aprendizagem significativa; a valorização dos nossos alunos e o ideal de que somos capazes de formar e qualificar profissionais e cidadãos para enfrentar um mundo complexo".

Características universais da teoria e da ação docente

O próprio Nóvoa é um dos autores que dá sustentação à ideia que defendo neste artigo a respeito da natureza universal das características apresentadas por professores, em especial no que se refere ao pensamento e à ação de docentes, pela tessitura que esse autor urde ao explicitar que "não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (NÓVOA, 1995, p. 7), evidenciando claramente a natureza sociocultural da prática docente e seu imbricamento com a construção do ser professor.

Esse, é um fenômeno que dispensa fronteiras geográficas e, até mesmo, limites temporais, ao qual devemos estar atentos, pois "o que está em causa é devolver aos leitores, através da *singularidade* e da *especificidade*, o 'mundo' que reside na história de cada um. Ao lermos estas vidas, sentimos a sua 'localização' num dado espaço-tempo, mas também a 'universalidade' que vai muito para além das fronteiras físicas, da presença concreta" (NÓVOA, 2001, p. 10).

Nossos professores são sujeitos históricos desde que "cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (MOITA, 1995, p. 113), razão pela qual a pesquisa que originou os dados ora trabalhados teve a intenção de "capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis... (buscando) o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de reelaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social" (Santamarina e Marinas (1994, p. 259), trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sociopolítica que àquela se imbricam.

Os educadores rio-grandenses que privilegiamos, atuaram/atuam muito significativamente nessas dimensões, exercendo seus talentos, seu saber e seu empenho de forma a agir tendo em vista a transformação dos principais condicionantes micro e macroestruturais embargadores de que educadores possam ser profissionais da educação de modo pleno. O material coletado (constituente de narrativas, documentos, vídeos, fotos) e a metodologia de análise empregada nos permitiram um entendimento mais orgânico, não só das individualidades em estudo como, igualmente, do contexto educacional rio-grandense em que essas individualidades se inseriram/inserem. Isto porque tratamos o material de análise como de caráter dialético, entendendo as histórias de vida dos educadores como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de sujeitos que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social (SANTAMARINA; MARINAS, op.cit.), razão pela qual interpretamos "as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas, também, na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais" (SANTAMARINA; MARINAS, op.cit. p. 272).

Nesse sentido, não perdemos de vista a perspectiva que entende a construção da identidade profissional, segundo Lessard (1986), como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos – saber fazer e saber ser – que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática

docente, em especial de autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente.

Dentre os 12 educadores selecionados para estudo, seis viveram/vivem, atuaram/atuam e marcaram gerações em diferentes localidades. Os demais, viveram/vivem e atuaram/atuam na capital gaúcha. Na linha de tempo os destacados educadores preenchem espaços que se estendem de nascimentos ocorridos de 1895 a 1955, com vida útil no que respeita à formação escolar de 1902 a 1979 (sem considerar a formação continuada) e com vida útil de atuação de 1922 até os dias atuais. Isso significa que os destacados educadores vivenciaram, no conjunto, diferenciadas e importantes fases da conjuntura sócio-político-econômico-cultural brasileira e rio-grandense, com profundos reflexos na educação e na vida dos cidadãos, em geral e de nossos destacados educadores, em particular, bem como condicionaram/condicionam, também eles, a instância superestrutural condicionante, em especial nas diferentes comunidades em que se formaram e atuaram.

A história de vida de cada um desses educadores é, pois, riquíssima do ponto de vista individual e social. Podemos perceber por meio das narrativas e dos documentos consultados que cada história se fez e se refez fortemente influenciada e condicionada, no período correspondente, pelo quadro conjuntural do Rio Grande do Sul, este, remetido ao contexto nacional, e, mesmo, internacional, mas, e com toda a certeza, condicionando fortemente essas mesmas instâncias numa dialética em que a história individual e a história social se imbricam, se implicam, de tal modo que essa razão dialética pode permitir-nos "alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)" (FERRAROTTI, 1988, p. 30).

Não é por outra razão, mas, sim, em virtude da universalidade das características da teoria e da prática docente, que Nóvoa (2001) detectou características comuns entre educadores de diferentes partes do mundo e "nossos" educadores, já que "o que fomos encontrando revela traços que estão presentes em muitos educadores, seja qual for a sua habitação no mundo" (op.cit., p. 11).

Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida* – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

_____. Elementos Histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-temporal das Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida* – Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense. p. 253-279. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001c.

LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères - Essais en Éducation*, n. 8, p. 135-190, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida* – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

SANTAMARINA, C. e MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

"CHAMANDO A INFÂNCIA": REGISTROS E LEMBRANÇAS DA E. R. ENGENHEIRO FIÚZA DA ROCHA- CRICIÚMA- SC (1945-1946)

Marli de Oliveira Costa¹

Resumo

Esse texto é um dos resultados do trabalho do Grupo de Pesquisa de pesquisa História e memória: o processo de educação escolar em Criciúma-SC, vinculado a Diretoria de Pesquisa da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina- UNESC. O grupo mantém parceria com a Secretaria Municipal de Educação realizando a pesquisa histórica de suas unidades de ensino desde 2001. A emergência da Educação escolar em Criciúma no início do Século XX até sua metade apresenta duas peculiaridades: a iniciativa dos imigrantes italianos e poloneses em construir escolas comunitárias para seus filhos/as e as iniciativas das empresas carboníferas da cidade, também na construção de educandários. Esse artigo mostra alguns aspectos da educação e da infância em um dos bairros de Criciúma, o Bairro Mina União, por meio de um registro escolar do ano de 1945, pertencente à Escola Reunida Engenheiro Fiúza da Rocha, relacionado com outras fontes. A escola foi construída em uma parceria entre a mineradora estabelecida nesse lugar e alguns "colonos". Foi mantida pela mesma mineradora em parceria com a Prefeitura Municipal. Durante os trabalhos de coleta de dados encontramos a primeira professora da escola e com ela, guardados em sua residência, vários documentos, livros, fotografias e cadernos de todo o tempo em que fora professora. Entre os documentos O livro de registro diário da frequência e da avaliação dos alunos e alunas, comumente designado como "livro de chamada", apresenta-se como um armazenador de informações, um arquivo e como um evocador de lembranças quando tocado e manuseado pela professora que escreveu, em suas páginas, os registros escolares de meninos e meninas que foram seus alunos. O livro e a memória da professora mostram a experiência pedagógica da educadora, a política educacional daquele tempo e as

¹ Professora dos Cursos de História e Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC e Diretora do Departamento de Patrimônio Histórico da Fundação Cultural de Criciúma- FCC/ Prefeitura Municipal.

intervenções das Atividades Carboníferas na educação das crianças, filhos e filhas de operários mineiros.

Na Escola Particular Engenheiro Fiúza da Rocha, na cidade de Criciúma SC, entre 1945-1947, D. Carméla Milanese chamava todos os dias seus alunos e registrava a frequência em um livro especial para tal registro.

Cinquenta e sete anos depois, nós encontramos este livro na residência de D. Carméla.² Além do livro, outros materiais fazem parte do arquivo pessoal da professora. Ela teve o cuidado de guardar: cadernos de plano de aula desde 1952, livros de leitura, um caderno de recado para os pais, muitas fotografias, e tantos outros documentos que envelhecem juntamente com a professora e revelam sua experiência como educadora. Estes documentos apresentam-se diria Eclea Bosi, como "objetos biográficos."³ Ou, como um lugar para ancorar memória. Memória que é individual e coletiva, pois, por esse arquivo, e pelas lembranças da professora pode-se tecer parte da trajetória da educação nesta escola.

Entendendo, que as pesquisas em história da educação podem caracterizar as relações sociais existentes em uma determinada instituição ou as influências deixadas por alguma prática educativa.⁴ Essa experiência educativa apresenta-se, como ponto de partida para a discussão sobre algumas questões da infância, em Morro da Miséria, na época, conhecido também por Morro da Cruz, hoje Mina União, um dos bairros do município de Criciúma.

A própria construção da escola oferece elementos para visualizar a questão da infância e, D. Carmela recorda desta construção, pois foi a primeira escola que lecionou,

Eu me formei em que ano Nice? [Pergunta para a filha] 43? Aí, em 44 eu não trabalhei, foram me procurar mas eu não lecionei. Quando foi 45, fim de 44, já era na Mina União [refere-se a mineradora que havia no local], nos morávamos lá, em Morro da Miséria. Aí o José Contim Portella, que era o encarregado da Mina, porque a Mina

² Durante pesquisa sobre a história da educação no município de Criciúma.

³ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.p. 360.

⁴ KENSKI, Vani Moreira. *Memória e prática docente*. In: *As faces da memória*. BRANDÃO. Carlos Rodrigues. (org).

tinha uma porção de sócios, e o Portella além de sócio, era o chefe lá da Mina. Então, ele resolveu experimentar: -"Diz pra Carmela fazer um recenseamento, se tiver aluno suficiente aqui, a Mina vai construir uma escola, junto com os colonos." Porque os alunos de lá, vinham todos na Margem da Estrada Geral, que dá uns 4 Km de lá.⁵

A escola recebeu o nome de Escola Particular Engenheiro Fiúza da Rocha de agosto de 1945 a julho de 1946, de acordo com o registro encontrado na página 37 do livro de chamada: *A escola deixou de funcionar como particular tendo passado para estadual no dia 12/07/46*. Era particular, porque a Carbonífera a mantinha, pagava as professoras e garantia a manutenção do prédio.

Na década de 1940 a cidade de Criciúma vivia o apogeu da mineração. Neste período, de acordo com dados do IBGE, a população de Criciúma praticamente dobrou, com a migração do litoral e região serrana, de pessoas que vieram trabalhar nas atividades carboníferas: A população em 1940, era de 27.753, e, em 1950 passou para 50.854 habitantes.⁶ Migração esta que iniciou a partir de 1913. Porém, neste período, década de 1940, outras mineradoras instalaram-se na cidade e a migração aumentou consideravelmente.

Antes deste ciclo de migração, a maioria da população cricumense era formada por imigrantes europeus. A primeira leva deu-se em 1880 por imigrantes italianos, sendo que, em 1890/91 e 92, vieram também, levas de imigrantes alemães e poloneses. A imigração italiana em Criciúma, ocupou lotes em todo território, inclusive, na região conhecida como Morro da Miséria. Hoje o local é conhecido como Morro da Caixa D'água ou Morro da Cruz, e a nomenclatura oficial: Bairro Mina União. O nome de Mina União refere-se a Carbonífera instalada no local na década de 1940. Esta nomenclatura é um dos exemplos, de várias marcas identitárias da cidade que reportam ao tempo da mineração, pois existem vários nomes de bairros, ruas, escolas e alguns monumentos. Estes locais apresentam-se como "lugares de memória" da mineração. O próprio nome da escola referida neste

⁵ Milanese Carméla. Entrevista realizada por Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 27/02/2002. Carmela Milanese nasceu em 06/11/1926 em Morro da Miséria, Criciúma- SC.

⁶ Dados do IBGE, recenseamento demográfico de 1940 e 1950.

artigo, é uma destas marcas e refere-se a um dos engenheiros que vieram desembocar as minas na cidade.⁷

Quem caminha pelas estradas deste lugar nos dias de hoje, encontra uma paisagem bastante heterogênea, ao lado de alguns campos de cultivo agrário, cenas de mineração. Terras cobertas do rejeito do carvão, conhecido como "pirita". Desta forma, essas duas fontes econômicas vêm convivendo e sofrendo com suas diferenças desde o início do Século XX. Se o cultivo agrário convive até os dias atuais com a mineração, e se, a mineração alterou a paisagem anterior do local, de forma semelhante, as famílias operárias mineiras da 1^a e da 2^a metade do século XX, passaram a conviver com famílias de colonos, descendentes, principalmente de italianos e, nesta convivência, as diferenças e estranhamentos foram notáveis.⁸ A convivência deu-se desde o trabalho na mineração, pois os colonos também trabalhavam na mina até o convívio nos locais de sociabilidade: igreja, clube, escola e na vizinhança das moradias, embora os migrantes habitassem as vilas operárias⁹ e os colonos morassem em casas mais afastadas destas vilas.

Minha incomodação neste momento, diz respeito às crianças, tanto das famílias de imigrantes quanto das famílias de operários mineiros. Pois, esses sujeitos, filhos e filhas de colonos e mineiros passaram a conviver com outra lógica econômica, a mineração e outra lógica cultural, a convivência com pessoas com costumes e modos de vida diferentes dos seus. E, freqüentavam a mesma escola.

Neste trabalho, não darei conta das relações de convivência entre as crianças destes diferentes grupos culturais,¹⁰ mas, procurarei perceber pelas fontes que disponho algumas das preocupações em relação à infância.

⁷ Criciúma também possui uma rua no centro da cidade com este nome.

⁸ Ver 3^o cap. COSTA, Marli de Oliveira. "Artes de Viver": Recriando e Reinventando Espaços- Memórias das Famílias da vila Operária Mineira Próspera/ Criciúma (1945-1961). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1999.

⁹ A construção das vilas operárias, foi uma alternativa encontrada pelos mineradores na época para abrigar os operários mineiros e suas famílias em toda a cidade.

¹⁰ Pela limitação das fontes que disponho e pela limitação deste texto.

Chamando a infância

Que infância este livro poderá chamar? Que concepção de infância encontra-se em suas páginas? Que relações com as crianças, ficaram registradas neste livro? As páginas amareladas do livro de chamada vão ao encontro das lembranças, às vezes nebulosas, da antiga Professora, pois apresentou dificuldades em recordar várias vezes necessitando da ajuda de sua filha. Dentro do livro, além dos registros dos nomes dos alunos e alunas mostrando sua descendência étnica, da freqüência, da avaliação, das admissões e evasões encontram-se bilhetes esquecidos, boletins em branco, santinhos, formando no próprio livro um arquivo de relíquias.

O livro de chamada não se apresenta apenas como um objeto de memória, um "evocador" das lembranças da professora, mas, na qualidade de documento escrito apresenta-se como armazenador de informações, que permitem comunicar através do tempo e do espaço, fornecendo para as pessoas um processo de marcação, memorização e registro. Assegura também a passagem da esfera auditiva à visual,¹¹ permitindo compreender a narrativa da professora, ao mesmo tempo, que essa narrativa é reiterada ou não pelo registro.

Antes de visitarmos o livro, vamos encontrar a construção da escola nas lembranças da professora:

[...] então aí, os colonos deram a madeira e a Companhia, a Mina União na época, eles, deram a mão-de-obra e completaram o que faltava de madeira, deram os carpinteiros pra fazer a escola, o telhado. A força maior foi da Companhia, mas, os colonos também tiveram a colaboração deles com a madeira, madeira de lei mesmo. E, fizeram duas salas de aula e um gabinete né e começamos em duas professoras, a outra professora foi a Hilda Meller.¹²

¹¹ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Lisboa: Enciclopédia Einaudi, 1984. p. 433.

¹² Lembrança de Carmela Milanese. Cri, 27/02/2002.

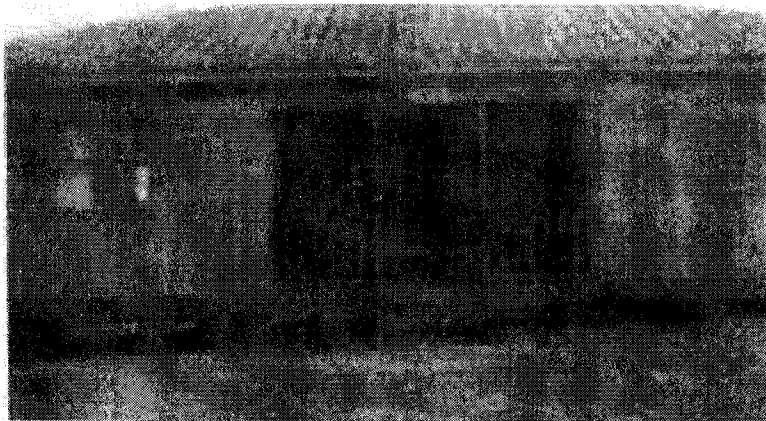


Foto da escola (Arquivo particular de Carmela Milanese)

Em 1945, as aulas começaram em agosto e foram até novembro, recomeçando em fevereiro de 1946. *A escola foi inaugurada dia 02 de agosto de 1945, dia 06 nós começamos [...] Ah! Acho que nós começamos já com 90 alunos Uns 40 [por sala] uns 80 [...]*¹³

D. Carméla lecionava na mesma sala para a 1ª e a 2ª série. Sendo que na 1ª havia 34 alunos e na 2ª, 11, somando 45 alunos em uma mesma sala de aula. Dentre eles, a quantidade de descendentes italianos no semestre, somava 12 alunos, os descendentes de alemães somavam 03 e os "brasileiros", 25. Este dado mostra como a população na cidade havia crescido com a migração; mostra também, a preocupação dos empresários mineradores em escolarizar os filhos dos operários mineiros:

[...] E, a Mina ia crescendo e os filhos dos operários muito pouco estudavam, muito poucos mesmo, os colonos não, já estudavam, todos estudavam na Margem da Estrada Geral, mas, os filhos dos operários eram poucos[que estudavam]. Aí eu fiz esse recenseamento e deu alunos pra duas salas de aula, pra duas classes. [...]¹⁴

Pode-se, então, inferir que havia preocupação na época em escolarizar as crianças, porém, a maior preocupação era com os meninos, pois, o livro de chamada nos mostra 28 meninos para 16 meninas, distribuídos entre os 11 alunos da 1ª Série e os 34 da 2ª Série.

¹³ Lembrança de Carmela Milanese. Cri, 27/02/2002.

¹⁴ Idem.

Esta relação de gênero desde a infância, evidencia naquela região, a exemplo de outras regiões, a diferença da educação do menino e da menina para cumprir seus papéis na sociedade. Além disso, a empresa mineradora tinha interesse em escolarizar sua futura mão-de-obra. Esta visão, difundia a idéia da infância como um período de preparação para a vida adulta, a criança então era percebida no sentido do "futuro", alguns adultos empenhavam-se para garantir a formação mínima possível para obter futuramente um emprego. Vale a pena lembrar que o Código de Menores de 1927, no Brasil proibiu o trabalho nas fábricas de crianças com até 12 anos. Vale também mencionar que encontramos entre as fichas funcionais da Companhia Carbonífera de Urussanga-CCU, fichas de uma criança com 13 anos, uma com 12 anos e uma com apenas 07 anos trabalhando de 1918 a 1930.¹⁵ O trabalho infantil na mineração em Criciúma não existe mais, porém não foi erradicado da sociedade. No entanto, o que este pequeno texto tenta observar é a preocupação de enviar as crianças para a escola. Pois, percebe-se que o número de crianças que ingressaram na 1ª Série após o recenseamento realizado pela professora era bastante grande. O que permite indagarmos sobre o que faziam essas crianças antes de virem estudar? Mas, que esse trabalho não dará conta, por outro lado, uma outra indagação: Por que havia tanta diferença entre o número de meninos e de meninas?

Ao perguntar para D. Carméla sobre a diferença entre o número de meninas e de meninos, ela argumentou não saber, ou que provavelmente, a outra professora havia ficado com a maioria das meninas. Talvez nesta afirmação de "não saber", ou no argumento de que a outra professora ficou com um número maior de meninas, encontramos o que Alistair Thomson fala sobre *as memórias que escolhemos para recordar e relatar (e portanto, lembrar), e como damos sentidos a elas são coisas que mudam com o passar do tempo.*¹⁶

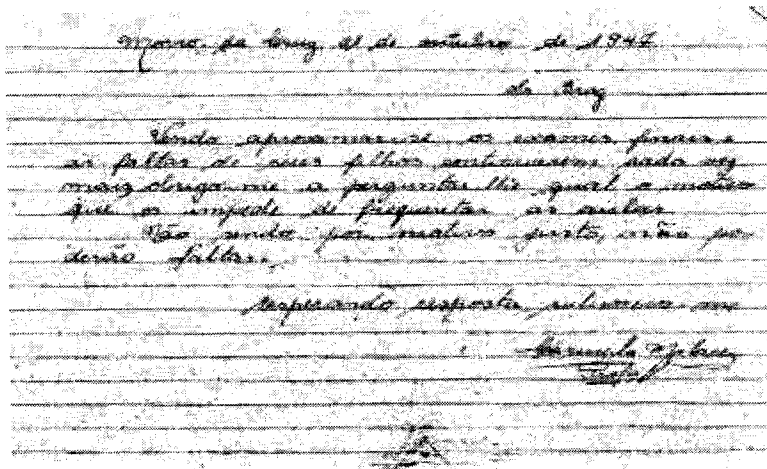
De acordo com os registros no livro de chamada em 1946, o número de meninas aumentou na sala de D. Carmela, ao menos na turma da 1ª Série. Somaram-se 15 meninas para 23 meninos. Por outro lado, o esquecimento ou a escolha realizada pela professora a respeito desta

¹⁵ Dados coletados durante a pesquisa do Projeto de Iniciação Científica-PIC da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, no período de 2000-2001.

¹⁶ THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. *PROJETO HISTÓRIA: Revista do programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo: Ed. da PUC, 1997.

questão, pode estar ligado a naturalização na época, que o lugar das meninas era em casa, nos serviços domésticos.

Além da ausência das meninas na escola, outro dado que o livro nos mostra é a preocupação com a freqüência dos alunos e alunas. No mês de agosto de 1945 houve um total de 11 faltas dos meninos para 09 faltas das meninas, o qual a professora retirou a percentagem de 97% de comparecimentos. No entanto, ao passar de uma série para a outra, isto é, de 1945 para 1946, D. Carméla ficou com os mesmos alunos, agora na 3ª e na continuidade da 1ª série.¹⁷ Sendo que possuía 38 alunos na 1ª e 07 na 3ª. Percebe-se aqui, que houve evasão ou transferência de 04 alunos da 2ª para a 3ª série, destes 04, 02 eram meninas. Embora, a freqüência fosse boa, havia uma grande preocupação com as faltas dos alunos. Um bilhete esquecido no livro de chamada, talvez nunca enviado, talvez devolvido, datando de 1947 evidencia a preocupação com as faltas, ao que a professora nos diz: *às vezes por relaxamento dos pais, outras por doenças, alguns se afastavam, mudavam-se, então a professora se preocupava*.¹⁸:



Freqüentar a escola, era entrar em uma ordem estabelecida, que seguia um ritmo e um padrão. A escola embora fosse particular

¹⁷ Como a escola foi inaugurada em agosto de 1945, recebeu alunos que já estavam na 2ª série e encaminhou aqueles que não estudavam na 1ª série.

¹⁸ Lembrança de Carmela Milanese. Cri, 23/05/2002.

adotava o modelo difundido pelo Estado de Santa Catarina. O mesmo tipo de livro de chamada foi encontrado entre os arquivos de uma escola estadual. Neste livro encontramos os itens que eram avaliados com notas de 10 a 100: Comportamento, aplicação, asseio e civilidade.

Ao conversar com a professora sobre o significado desses itens, ela precisou recorrer a sua filha, que foi aluna na escola, e posteriormente professora, para lhe ajudar a recordar. No trabalho de lembrar, muitas vezes precisa-se da ajuda do outro, que pertence ao mesmo grupo de convívio, trabalho ou família. Pois, geralmente são partes integrantes da própria lembrança, assim, a filha lembrava e ajudava a mãe a lembrar o que a princípio havia esquecido.

Suas recordações sobre a avaliação iniciaram assim: com o livro nas mãos lia os nomes e via sua letra nas notas registradas, exclamando: *Será que essas notas foram justas? As primeiras notas foram tão baixinhas, se fosse hoje não daria essa nota*.¹⁹ Realizando uma auto-avaliação observando o passado com o olhar do presente, pediu-me que não colocasse as notas no trabalho que eu estava escrevendo. D. Carméla é uma liderança na comunidade que mora, tem muito orgulho da família que pertence, é muito admirada pelas pessoas, e, cuida muito de sua imagem. Aliastair Thomson, nos fala da necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver²⁰ que possa afirmar a visão que temos de nós mesmos de nossa identidade. No caso, da professora a identidade de uma professora justa e boa.

Depois, seguimos item por item. Por **aplicação** era atribuída uma nota referendando a dedicação dos alunos e das alunas em todas as disciplinas, era o aproveitamento dos conteúdos. Neste item percebi que tanto os alunos descendentes da imigração de italianos e, ou alemães quanto os chamados "brasileiros" recebiam a mesma nota, bem como não havia diferença entre os meninos e as meninas. E, que conteúdos eram trabalhados? Esquecido dentro do livro um boletim em branco revelou os conteúdos: redação e gramática, leitura e interpretação oral, iniciação matemática, cultura geral, atitudes, hábitos e práticas educativas. Pode-se perguntar: como os descendentes de outras etnias, aprendiam o português? Como eram suas oralidades? Quais os critérios que a professora utilizava para levar em conta as diferenças na

¹⁹ Depoimento de Carmela Milanese. Cri, 23/05/2002

²⁰ THOMSON, Aliastair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. *PROJETO HISTÓRIA*: Revista do programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: Ed. da PUC, 1997.

convivência com a linguagem, visto que os descendentes de europeus conviviam em casa com outra língua. Se as avaliações não mostraram diferença entre um grupo e outro, pode significar que a professora possuía critérios específicos na hora da avaliação. Ela, a princípio não recorda como fazia isso.

Quanto ao **asseio**. Diariamente eram feitas observações da limpeza pessoal, do vestuário e do material escolar. E, aplicada uma nota. O registro encontrado mostra a nota 100 para todos, embora a professora recorde que havia crianças "mais relaxadinhas" e outras "mais limpinhas". Algumas com problemas na limpeza das unhas, com piolhos. Para compreender a imagem corporal da maioria das crianças é preciso perceber o espaço em que habitavam: As Vilas Operárias Mineiras, construídas pelas mineradoras, eram compostas por casas erguidas sobre o rejeito do carvão e era, muito comum a falta de água, devido à forma como era realizada a extração do mineral, que destruiu os mananciais de água em toda cidade.



Uma cena muito comum era ver as crianças brincando ou trabalhando nos "montes de pedra", que eram montes do rejeito de carvão como mostra a foto da Mina União da década de 1940.

No entanto, a professora avaliava com a nota máxima todos os alunos. Será que compreendia a realidade de onde vinham? Será que possuía uma outra compreensão de asseio? As preocupações com a higienização das famílias operárias iniciaram efetivamente na cidade a partir da década de 1950, em função do alto índice de mortalidade infantil. As mineradoras em toda cidade realizaram parcerias com o SESI e a Igreja Católica enviando para as vilas assistentes sociais e freiras, que ensinavam cursos de noções sanitárias.²¹

Um outro item era a **civilidade**. Para minha surpresa, este item não estava, como pensava, ligado a questão cívica. D. Carmela não recordava o que isso representava, necessitou pedir ajuda para sua filha, que lembrou tratar-se da percepção de se o aluno ou a aluna sabiam tratar as pessoas com respeito, se não eram agressivos, brutos, se sabiam noções de cumprimento, pedir licença, desculpas, ou seja, estava ligado a um código de civilidade. Nem todos os alunos, receberam nota máxima neste item. A avaliação deste item estava relacionada com um outro, que era **comportamento**.

Além das notas os alunos e alunas recebiam conceitos de acordo com a nota nos itens mencionados anteriormente. Os conceitos eram realizados por meio de símbolos: F, para o aluno que recebia notas acima de 90 em todos os itens e significava um aluno ou aluna **Forte**. M, para os alunos que recebiam variações ente 65 a 85 em todos os itens e significava um aluno ou uma aluna de **Médio**. Aqueles que tiravam notas abaixo de 65, recebiam então, o conceito T, que representava um aluno ou uma aluna, **Tardo ou Tarda**. Estas representações, fazem parte da história da avaliação escolar, e materializam formas de classificação e enquadramento.

As fontes apresentam limitações para a compreensão e uma maior problematização da questão proposta, no entanto, instigam uma investigação, mostram que a infância como uma concepção construída historicamente apresenta características peculiares de acordo com o tempo e o espaço. Essas peculiaridades, ao serem descortinadas oferecerão visibilidade para uma "fase da vida", que em Morro da Miséria, recebia de alguma forma a preocupação dos adultos.

²¹ Ver COSTA, Marli de Oliveira. "Artes de Viver": Recriando e Reinventando Espaços- Memórias das Famílias da vila Operária Mineira Próspera/ Criciúma (1945-1961). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1999.

As lembranças da professora mostram a importância da História Oral, para garantir voz aos objetos de memória. Por outro lado, lidar com as lembranças de algumas pessoas vivas, é encontrar esquecimentos e silêncios e requer cautela e cuidado, pois, nem tudo é permitido revelar, principalmente quando uma revelação pode prejudicar a imagem da pessoa entrevistada.

Ao me retirar deste texto, penso que o livro de chamada e as lembranças da professora, chamaram para a tentativa de enquadramento da infância na escola, na temporalidade e espaço de mineração. Uma infância marcada pelas avaliações e os conteúdos que deveriam saber para tornarem-se adultos. A construção da escola evidencia a preocupação com o futuro do trabalhador, o currículo escolar era bem vindo para o ramo industrial que emergia neste período em Criciúma, pois era dada ênfase nos itens: asseio, civildade e comportamento, o que ajudaria a formação do futuro "bom empregado". Fica no entanto em aberto, alguns questionamentos: como as crianças recebiam essa forma de educação escolar? Como viam a professora? Como se relacionavam entre si?

FORMAÇÃO DAS MENINAS ÓRFÃS E DA ELITE PELOTENSE NO SÉCULO XIX: SIMILARIDADES E/OU DIFERENCIAÇÕES?

Patricia Daniela Maciel¹

Este estudo é parte da pesquisa iniciada em 2002, Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: "questões para o estudo da educação de meninas abandonadas em Pelotas, no século XIX", desenvolvida no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), da FaE/UFPEL.

Seu objetivo é elucidar as origens de gênero, étnicas e de classe, das meninas asiladas, do Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição bem como seu modelo de educação e instrução. Sendo assim, pretendo, nesta comunicação, fazer uma comparação do currículo e dos diferentes conteúdos escolares e práticas educativas oferecidas nessa instituição de ensino privado primário para meninas órfãs e abandonadas com os utilizados por outras escolas e colégios de ensino privado primário para a elite pelotense no séc. XIX.

Iniciarei com as similaridades nos conteúdos que "poderiam" generalizar alguns aspectos de gênero na educação para meninas mas que ao serem concomitantemente analisadas com outras práticas educativas e sociais revelam-se em grandes abismos entre a formação da elite feminina pelotense e a formação das meninas órfãs do Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição.

Considerações Iniciais

Este estudo é parte da pesquisa iniciada em 2002, Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: "questões para o estudo da educação de meninas abandonadas em Pelotas, no século XIX", desenvolvida no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), da FaE/UFPEL.

¹ Professora Municipal de Pelotas. Pesquisadora do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação).

Seu objetivo é elucidar as origens de gênero, étnicas e de classe, das meninas asiladas, do Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição bem como seu modelo de educação e instrução. Sendo assim, pretendo, nesta comunicação, fazer uma comparação do currículo e dos diferentes conteúdos escolares e práticas educativas oferecidas nessa instituição de ensino privado primário para meninas órfãs e abandonadas com os utilizados por outras escolas e colégios de ensino privado primário para a elite pelotense no séc. XIX.

Nesse sentido, tendo como base metodológica a história comparada, pretendo distinguir o que é próprio da educação feminina primária, em Pelotas, no século XIX e principalmente, se há diferenças na composição de uma forma de educar e instruir meninas órfãs e abandonadas.

A análise e estudo comparativo do currículo das aulas e disciplinas escolares foi realizado através de anúncios das escolas privadas no *Jornal Correio Mercantil* (1878)², Estatuto do Asylo de Orfhãs de Nossa Senhora da Conceição³ e o Regulamento da Instrução Publica Primaria da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul (1876)⁴.

O trabalho desenvolve uma reflexão sobre como a educação foi gestada através de conteúdos e leis específicas para meninas caracterizando intenções e modelos de educação diferenciados da escola privada na formação e preparação das mulheres do século XIX, demonstrando o interesse desses espaços de educação em garantir o exercício de papéis próprios para que elas desenvolvessem na vida adulta. Desta forma, além do estudo destinado a formação de meninas no século XIX, temos presente neste cenário, as representações sociais diferenciadas entre a instrução dessas mulheres que ocuparam ambientes diferentes de educação e instrução. Portanto, este estudo nos remete as representações de gênero e de classe social presentes nos espaços educacionais para educação primária feminina desta época.

Na análise desse contexto histórico educacional, buscou-se desvelar a finalidade desses modelos de educação ao direcionarem, através da instrução, intenções diferentes para mulheres na mesma sociedade.

² O *Jornal Correio Mercantil* encontra-se na Biblioteca Pública Pelotense.

³ O Estatuto do Asylo de Orfhãs Nossa Senhora da Conceição é do ano de 1910.

⁴ Regulamento da Instrução Publica Primaria da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul (1876), encontram-se nos arquivos do CEIHE.

Escola Privada para meninas órfãs X Escola Privada para meninas da elite: similaridades e diferenciações no ensino primário das escolas privadas de Pelotas

Ao defrontar escola privada para meninas órfãs e da elite pelotense foi possível perceber similaridades e diferenciações nos currículos para o ensino primário.

Iniciei com as similaridades nos conteúdos que "poderiam" generalizar alguns aspectos de gênero na educação para meninas mas que ao serem concomitantemente analisadas com outras práticas educativas e sociais revelam-se em grandes abismos entre a formação da elite feminina pelotense e a formação das meninas órfãs do Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição.

Através dos anúncios no *Jornal Correio Mercantil Pelotense*, no século XIX, percebe-se uma grande quantidade de anúncios de escolas particulares, algumas destinadas para o sexo feminino.

A grande maioria desses *collegios* trazem o nome da diretora, as materias, nome dos professores e custos *mensaes*. Podemos observar essas características nos anúncios das escolas para as elites:

Correio Mercantil, 10 de Janeiro de 1878.

Collegio Mme. Jeanneret

Rua S. Miguel n. 153

A directoria participa aos pais de suas alumnas e ao publico em geral que contractou para o seu estabeecimento os distinctos professores Srs. Carlos Laquentinie e Camille Tarnac.

Materias de Ensino

Portuguez, francez, geographia, arithmetica e historia.

Trabalhos em agulha.

A introdução dos nomes dos professores nos anúncios é encontrado regularmente e é possível verificar essa característica como uma forma de afirmação da qualidade dos saberes por eles praticados. Também podemos perceber neste e em outros vários anúncios que as matérias básicas eram português, aritmética, história, geografia, uma língua e os trabalhos manuais. Nestes anúncios, o currículo com suas disciplinas básicas, é semelhante ao oferecido no asilo para meninas órfãs. Logo, ao compararmos as matérias e os modelos de educação para mulheres esses tornam-se similares. Um exemplo disso é o anúncio a seguir:

Correio Mercantil, 20 de Janeiro de 1878.

Collegio Santa Cecilia

Adelaide Rodrigues Patricia, directora d'este collegio, participa aos Srs. Pais de familia que continua a receber alumnas, leccionando às seguintes materias.

Ensino Primario

Leitura, calligraphia, arithmetica, systema metrico e grammatica portuguesa.

Trabalhos de agulha: costuras, crochet, bordados, ponto de malha e trabalhos de lan.

Tambem ensina a fazer e cortar rustidos e coser em machina.

O adiantamento em que se acham asd alumnas que frequantam este collegio prova evidentémente os esforços empregados pelas professoras para o bom desempenho de seus deveres.

Aceita-se pensionistas e meio-pensionistas por preços rasoaveis.

O collegio acha-se estabelecido á rua Paysandú n. 62.

Neste anúncio é o nome da diretora que se evidencia. Além das matérias, há um discurso que eleva a responsabilidade, esforço e bons professores como forma de garantir a instrução das meninas. Muitos eram os exemplos registrados nos jornal pelotense que visavam argumentar contra o analfabetismo e em favor das escolas privadas como forma de educar e instruir as meninas da elite pelotense. O próximo anúncio destaca essas questões da época:

Correio Mercantil, 7 de Fevereiro de 1878.

Collegio de Instrução Elementar

para o sexo feminino

Dirigido por D. Amalia P. Furtado

26 Rua Sete de Abril 26

Prospecto

O estudo da lingua nacional n'este estabelecimento no 1º gráo progressivamente dos rudimentos da leitura, calligraphia, leitura adiantada, compendio ortographico,

simples operações arithmeticas, sistema metrico, grammatica de cór, no 2º gráo comprehende as classes de analyse etymologica e logica, temas sobre redacção, arithmetica desenvolvida, geographia geral e corographia do Brazil em particular.

Leccionam-se tambem lingoas: franceza, ingleza e toda a sorte de bordados.

São Professores os Srs.: Missimi Benjamim Amarante, Thomas King, Arnizaut Furtado, e directoria.

A preceptora que hoje tem a honra de fazer um appello ao publico d'esta cidade e especialmente ás distinctas Sras. Pelotenses, rogando-lhes sua benevola protecção e confiança procurará esmerar-se no cumprimento dos deveres á que se impõe porque acredita que seus esforços auxiliados pelos referidos professores serão secundados pelos nobres sentimentos das sras. Mães de familia, que sabem contrastarr o analphabetismo tendente a desaparecer com os principios solidos da instrucção que surge.

Condições:

Meio-pensionista, frequentando todas as disciplinas ou parte d'ellas por trimestre.....30\$000.

Externas secundarias inclusive bordado por trimestre.....30\$000.

Ditas primarias inclusive bordado idem idem.....15\$000.

Sendo adiantado o pagamento (1).

Os anúncios das escolas particulares tem como base o Regulamento da Instrução Publica da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul (1876). Este coloca como lei para o ensino primario das escolas publicas, a instrução elementar, que tinha como ensino as materias de "Cathecismo da Doutrina Christã, leitura, escripta e regras de caligraphia. Principios elementares de arithmetica e suas operações fundamentaes em numeros inteiros e fraccionarios. Noções geraes de grammatica. Noções praticas do systema metrico decimal. Porém, nas escolas para o sexo feminino ainda se ensinaria costuras de agulha mais necessarios."(...)

Apesar de ser questionável a afirmação de que esses conteúdos fossem os que regulassem as aulas das escolas privadas para o sexo feminino essas normas são referenciadas na maioria dos anúncios e

além disso ainda trazem outras disciplinas como forma de "enriquecer" os currículos. Nesse sentido, também são questionáveis se faziam mesmo parte da prática pedagógica ou eram mais uma forma de chamar a atenção dos pais ou tutores para a escola.

Ao comparar esses anúncios das escolas primárias para o sexo feminino com o que o Estatuto do Asylo de Orfãs também traz como currículo parece haver um consenso entre o que era apropriado ensinar para as meninas. Valorizavam alguns conhecimentos intelectuais que eram os utilizados pelas escolas elementares e ainda traziam os ensinamentos das habilidades manuais.

Ao confrontar as exigências dessas escolas apenas pelo currículo percebe-se uma educação com padrões muito similares. O Estatuto traz como educação para as asiladas a "*instrução primaria, religiosa e educação physica propria de seu sexo e idade*", logo, a educação feminina apresenta-se como um mesmo modelo de escolarização, sem distinções nos seus limitados currículos.

Porém, a preparação das "rainhas do lar" atribuíam em suas práticas educativas acréscimos com instrumentalizações diferentes entre escolas privadas e o Asilo. A escola privada traz como acréscimo o estudo de línguas como inglês, francês, música, dança, artes, etc., proporcionando uma educação com objetivo de preparar meninas bem nascidas para no futuro fazer parte da sociedade e representar socialmente a família.

As desigualdades socias de gênero, revelam-se na diferença dos acréscimos a que objetivavam as práticas instituídas pelo Asylo de Orphas. No Estatuto, as asiladas "*a) deverão aprender a costurar, bordar, lavar, engommar, cosinhar e fazer todo o serviço proprio de uma dona de casa; b) as asiladas poderão incumbir-se de costuras, engommados e bordados de roupas de fóra do estabelecimento, mediante preço que será ajustado pela Irmã Superiora a acceito pela zeladora do mez; c) o donativo feito a cada sylada só serás colocado em caderneta da Caixa Economica sob a guarda e responsabilidade do thesoureiro, e a qual a orphã receberá ao retirar-se do estabelecimento. "E no artigo 32, "aos juizes de orphãos serão entregues aquellas que, chegando a puberdade, não quizarem se conformar com os conselhos de quem por piedade am mantem, nem obedecer á bôa ordem e exemplo que deve haver em taes estabelecimentos."* (Estatutos, 1910, p. 13)

Ao fazer a comparação não apenas dos conteúdos mas das práticas educativas que regulavam o ensino das meninas observamos aprendizagens diferenciadas para o exercício em vida adulta, principalmente as ligadas ao trabalho.

O ensino primario das escolas privadas apesar de anunciar trabalhos manuais em nenhum momento menciona a necessidade de utilização dessas aprendizagens como forma de subsistência.

A educação primária para a elite caracteriza-se por uma estrutura educacional que visa reconhecer os quesitos socialmente reconhecidos para o papel de uma boa esposa com padrões morais "destinados a reprodução de uma ordem social vista como conceniente" (TAMBARA, 2000, p. 122) que era de "zelar pela moralidade". Cabe a elas a "supervisão de todo aspecto supraestrutural da formação da criança" principalmente no "religioso e educacional".

Nesse sentido, os conteúdos e práticas educativas destinados a essas meninas representam um modelo de formação feminino para a elite em que concentra-se no modelo para a "mulher na sociedade".

Para situações similares de educação, ou seja, para meninas, o modelo de educação às órfãs era totalmente diferente e com finalidades diferentes. Nesse sentido, as órfãs recebiam uma educação que além de serviços domésticos mais pesados e humildes como "lavagens, engommados, cozinhar, etc.", que as preparavam para o trabalho doméstico elas também dependiam dessa renda como forma de se manter ao sair do Asilo.

Ao retirar-se do estabelecimento teriam além da responsabilidade, obediência e respeito o gosto pelo trabalho doméstico. E como mulheres civilizadas em condições de utilizar esse dinheiro. Assim, o Asilo passava a transformar essas meninas em mulheres em condições de viver e manter a ordem social estabelecida pela visão das elites.

Sendo assim, o asilo cumpria com seu objetivo maior que era o de contribuir para o fim do abandono infantil determinando tratamentos institucionais de educação e instrução como correção as meninas desprovidas.

Conclusão

Neste momento em que as escolas privadas para meninas órfãs e da elite pelotense foram analisadas há uma preocupação com a formação da mulher. Porém, através dos currículos e suas matérias não é possível percebermos o quanto essa educação se diferencia entre classes sociais distintas.

Foram necessárias outras fontes como o estatuto do asilo para encontrarmos projetos diferentes para a educação das meninas órfãs.

Essa educação vai tornando-se específica quando além de formar tenta conformá-las para aceitação das relações de trabalho.

Meninas órfãs e meninas da elite pelotense são educadas e instruídas para exercer papéis distintos na sociedade. Para as asiladas o trabalho torna-se sua forma de sobrevivência e para as meninas da elite tornar-se damas passa a ser o objetivo da educação recebida.

Referências

Estatuto do Asylo de Orfãos de Nossa Senhora da Conceição. 1910.

Jornal Correio Mercantil (1875-1888).

Regulamento da Instrução Publica Primaria da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul (1876).

TAMBARA, Elomar. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*. Pelotas. Ed. Universitária, Seiva, 2000.

PROGRAMAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA 1984-2003: REPERCUSSÃO EM PELOTAS/RS

Renata Braz Gonçalves¹
Eliane Peres²

Resumo

Esta comunicação é resultado parcial de uma pesquisa que está sendo desenvolvida junto a Linha de Pesquisa História da Educação e Movimentos Sociais do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a qual tem por objetivo investigar a existência de ações de incentivo à leitura e formação de leitores, desenvolvidas pelo poder público na rede pública municipal de ensino de Pelotas – RS, nas décadas de 1980 e 1990.

A partir da utilização da pesquisa documental realizada em fontes primárias e secundárias, o texto que segue explicita um breve panorama da leitura como temática de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, mostra o quadro de iniciativas de incentivo à leitura desenvolvidas pelo poder público em nível nacional e apresenta alguns achados sobre a realidade local.

Introdução

O trabalho que segue constitui-se em resultado parcial de uma pesquisa que está sendo desenvolvida junto a Linha de Pesquisa História da Educação e Movimentos Sociais do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a qual tem por objetivo investigar a existência de ações de incentivo à leitura e formação de leitores,

¹ Bibliotecária da Secretaria de Municipal de Educação/Pelotas; Aluna do Curso de Mestrado em Educação FAE/UFPel e pesquisadora do Centro de Investigações em História da Educação - CEIHE

² Doutora em Educação; Professora do Curso de Mestrado em Educação FAE/UFPel; Pesquisadora do CEIHE e Orientadora do Projeto

desenvolvidas pelo poder público na rede pública municipal de ensino de Pelotas – RS, nas décadas de 1980 e 1990.

A partir da utilização da pesquisa documental realizada em fontes primárias e secundárias, o texto que segue explicita um breve panorama da leitura como temática de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, mostra o quadro de iniciativas de incentivo à leitura desenvolvidas pelo poder público em nível nacional e apresenta alguns achados sobre a realidade local.

Vale ressaltar que através desta investigação será possível conceber um perfil de iniciativas realizadas em favor da promoção da leitura no município, explicitar a realidade existente nas últimas décadas e auxiliar na elaboração de futuras políticas.

A leitura em debate

A problemática da leitura e da formação de leitores é ampla e vem sendo analisada sob vários aspectos, nos domínios da pedagogia, história, literatura, biblioteconomia, psicologia e outros, tendo em vista a inexistência de um campo conceitual específico que possa abranger todas as questões relacionadas à área.

Segundo Galvão (2000, p. 79), a própria História da Educação Brasileira que vem passando por uma grande renovação em seus objetos, problemas e abordagens, influenciada pelos estudos realizados no âmbito da História Cultural, tem também em diferentes níveis, trazido a leitura como tema central em muitas pesquisas realizadas. Pesquisas na área de História da Educação têm procurado investigar a formação de leitores em vários aspectos, tanto aqueles inseridos no contexto da educação formal quanto da informal. As práticas de leitura de alunos como também dos professores têm sido analisadas, além disso, tem se procurado verificar as causas da não-leitura de pessoas oriundas dos mais variados segmentos da sociedade.

Ferreira (2001) apresenta no livro intitulado *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995* um levantamento que caracteriza a produção sobre leitura desenvolvida nos cursos de pós-graduação nas faculdades de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicações, Educação, Psicologia e outras. Apesar das dificuldades de localização de dados e da inconsistência de muitas informações disponibilizadas nos catálogos das universidades foram analisados 189 resumos de teses e dissertações pela pesquisadora.

Ferreira (2001, p. 79) ressalta que embora tenha limitado a pesquisa entre os anos de 1980 e 1995, o tema leitura, como objeto específico de reflexão, surge antes da década de 1970, quando a pós-graduação foi implantada e institucionalizada no país e que cresceu timidamente do ponto de vista quantitativo. Foram identificados 22 trabalhos de 1965 a 1979, sendo o maior número de publicações em 1979 com oito trabalhos.

A autora destaca o aumento de 245,4% no transcorrer dos anos de 1980 a 1995 e relaciona esse crescimento com o aumento da produção científica em outras áreas, remetendo ao processo de ampliação e consolidação do sistema de pós-graduação em nível nacional e às mudanças educacionais de várias ordens, mudança na "ordem" social mundial, mudanças nas relações de mercado, nos valores, etc.

Sob uma ótica da comunicação, Martins (1982, p. 30) afirma que a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, onde o texto poderá ser um livro, um filme, uma pessoa ou um ambiente. A autora ainda afirma a leitura acontece quando se estabelece uma ligação efetiva entre o leitor e esse texto, quando de repente se descobre não apenas o sentido, mas uma maneira de ser desse objeto que provoca determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, perceber-lo.

No âmbito da psicolinguística, alguns estudos analisam a forma como a leitura é desenvolvida mentalmente, considerando-a como um processo de aquisição de conhecimentos que pode ser dividido em vários subprocessos. Entre eles, segundo Coscarelli (2002, p. 7), estão o processamento lexical, o processamento sintático, a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa ou processamento integrativo. Para os psicólogos e linguistas, o conhecimento dessas possíveis subdivisões da leitura nos permite identificar quais são os fatores que interferem nesse processo, facilitando ou dificultando o trabalho do leitor.

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 136):

Compreender um texto é ao longo de sua descoberta (seja ouvindo, seja lendo), quebrar sua linearidade e organizar as informações recebidas em representações. Para 'acompanhar' um texto que é um continuum, o leitor deve desconstruir mentalmente a cadeia linguística e reconstruir a informação de outra forma. Portanto, acompanhar é o procedimento que menos se pode 'acompanhar'. Ou, mais especificamente, um procedimento que combina ao mesmo tempo a

continuidade linear (no plano lexical e sintático) e um movimento de antecipações e retomadas textuais progressivas (no plano da construção).

Já sob as óticas da pedagogia, da sociologia e da biblioteconomia brasileiras, excetuando-se trabalhos referentes à alfabetização, algumas discussões são similares ao discorrerem de forma crítica sobre a importância da leitura na sociedade contemporânea; sobre o significado do ato de ler; sobre a presença e a ausência de leitura nas comunidades; sobre as formas de ler; e sobre as possibilidades de desenvolver o gosto pela leitura.

Sob o prisma dessas áreas, a atividade de ler, em seus diversos tipos, cumpre propósitos e finalidades de comunicação entre as pessoas que interagem em sociedades específicas, sendo então, uma prática social e, em decorrência de ser uma prática social, "condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura". (SILVA, E. T. 1998, p. 21).

Segundo Zilbermann e Silva E. T. (1991, p. 12), enquanto prática, a leitura associa-se desde seu aparecimento à difusão da escrita, à fixação do texto à matéria livro (ou numa forma similar a essa), à alfabetização do indivíduo e à adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos, veiculados por meio oral através da religião e dos mitos. Entretanto, se ainda na antiguidade civilizações que se tornaram modelares, como a helênica e, depois, a romana, induziram a juventude à aprendizagem das primeiras letras e insistiram na atribuição dessa tarefa a um órgão destinado especialmente a tal fim – a escola –, não foi antes do século XVII da nossa era que ambas, instituição e atividade de ensinar a ler e escrever, se expandiram vagarosamente de forma irreversível, atingindo aos poucos todas as áreas e segmentos da sociedade.

Para Lajolo e Zilberman (1999, p. 123), a problemática da leitura no Brasil remonta a própria ocupação do território, pois apesar de ter sido "descoberto" em 1500, só passou a ter a imprensa em 1808 quando D. João transferiu para o Rio de Janeiro a administração real. Assim como a imprensa, a escola também só foi instituída com a vinda da corte portuguesa ao Brasil e, apesar de atender à elite ainda era considerada insuficiente, mesmo depois da proclamação da República. O livro didático, que se constituía em uma das principais fontes de leitura, era considerado escasso no Brasil, o que justificava a invasão de livros escolares portugueses. No entanto, em contrapartida, aqui no

Brasil se afirmava que os textos disponíveis eram inadequados à formação dos leitores.

Silva, L. L. M. (1986, p. 22) destaca dois aspectos sobre a história do livro e da leitura: O primeiro aspecto afirma que ao longo de toda a sua história, o livro sempre se definiu como um objeto material, nos diferentes esquemas de produção de bens, marcados pelos diferentes estágios da evolução tecnológica mais geral e sofrendo com ela as mesmas transformações; já o segundo aspecto considera que o livro sempre esteve à disposição de uma classe sobre as demais, a serviço da sua dominação, e, portanto, da discriminação social, por ter sido, ao longo da sua história, propriedade e privilégio de poucos – pela raridade da matéria-prima utilizada na sua produção, pelo caráter sagrado e secreto atribuído à palavra escrita, pelo "poder espiritual" que a capacidade de ler acrescentava aos já poderosos de outros bens.

Percebe-se, então, que ao tratar a questão da leitura em nossa sociedade, estamos discutindo as relações entre economia e cultura, democracia, cidadania, igualdade de direitos e liberdade, para tanto é necessário que se considere e que se faça uma leitura crítica não só do texto, mas também dos contextos, ou seja, aquele onde o texto é produzido e aquele no qual vivemos.

Políticas de incentivo à leitura

Caracteriza-se por **incentivo à leitura** toda a ação e/ou iniciativa que tem por objetivo promover o interesse pelo ato de ler e/ou a viabilização de tal prática, podendo ser explicitada através de atividades provocativas como a hora do conto, rodas de leitura, animações, exposições, etc; ou pelo financiamento para aquisição de livros, criação de bibliotecas e salas de leitura. Tais iniciativas podem ser provenientes do poder público, seja nacional, estadual ou municipal; de segmentos da sociedade, como representantes locais, associações, organizações não governamentais (ONGs), etc; ou de membros da comunidade como animadores, educadores, bibliotecários e outros.

Ao conceituar o termo política de leitura, optou-se por utilizar a definição de Custódio a qual afirma ser **política de leitura** um conjunto de estratégias, situadas nos planos dos recursos ambientais, materiais, humanos e da construção de valores, intencionalmente formuladas, tendo em vista formar leitores ou, ao contrário, não formá-los.

Segundo Custódio (2000, p. 57):

Entende-se por política de leitura a forma de intervenção de um poder instituído sobre essa prática cultural específica. Tal intervenção é marcada pela intenção, ou não, de aproximar os materiais impressos do público leitor, disciplinando um ambiente composto por atores e agentes aí envolvidos, de forma a facilitar, ou não, a circulação da leitura, e fomentar ou censurar essa prática.

Com o objetivo de informar sobre o processo de intervenção do poder público federal no campo da promoção da leitura e da formação de leitores, por meio da formulação e implementação de políticas no país, Custódio apresenta um panorama das concepções e ações do Ministério da Educação (MEC) em relação à leitura e a formação de leitores no período de 1930 a 1994. A autora afirma que ao longo de todo esse período houve a criação, redirecionamento, extinção e recriação de estruturas administrativas que vêm se ocupando basicamente de incentivo à produção e comercialização de material impresso, e da mera distribuição de livros, sobretudo do segmento dos didáticos, os quais por terem função específica, apresentam limitações ao processo de formação de leitores.

De acordo com Custódio (2000, p. 64) apenas a partir de meados da década de 1980, a questão específica da formação de leitores vem se colocando na pauta das políticas públicas de forma mais clara, embora não ainda de forma prioritária. Segundo a autora, uma das razões para esse movimento foi o processo de transição democrática que fez surgir um discurso recorrente sobre a necessidade de busca pela democratização da leitura, bem como da formação de leitores críticos, em contraposição ao modelo de controle ideológico imposto e vigente durante o regime militar.

A partir da década de 1990, tem-se conhecimento de diversas iniciativas isoladas de promoção da leitura, desenvolvidas tanto no campo da educação como da cultura, são projetos e/ou programas gerenciados por comunidades, universidades, escolas, ONGs, estados e/ou municípios isolados.

A seguir, serão apresentados alguns programas desenvolvidos em âmbito nacional desde a década de 1980 até o ano de 2003. Optou-se por destacar apenas programas de abrangência nacional e de iniciativa do poder público, considerados, neste momento, mais significativos devido a grande divulgação que receberam, por serem planejados para atender a demanda de todo país e por se relacionarem diretamente ao foco desta pesquisa, ou seja, políticas de incentivo à leitura realizadas pelo poder público.

Projetos nacionais de incentivo à leitura promovidos pelo Poder Público Federal: 1984-2003

Em 1984, partindo do entendimento de que o livro didático constituía um recurso necessário ao desenvolvimento do currículo escolar, mas insuficiente para formar o leitor, e considerando ainda que escolas e alunos estavam desprovidos de recursos diversificados de leitura, essenciais ao enriquecimento do currículo, ao desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional e cultural do aluno, a Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) cria o **Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL (MEC/FNDE, 1997)**.

O programa tinha como objetivos oferecer uma alternativa de leitura, modificar os suportes de aprendizagem multiplicando os tipos de textos, favorecer a circulação de livros no universo escolar, abrir novos horizontes de desenvolvimento cultural e intelectual, e favorecer o conhecimento da literatura infanto-juvenil. Em 19 de março de 1988, o programa foi redimensionado com a criação do **Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares**. Por meio de um protocolo de intenções celebrado entre a FAE e o INL, esses órgãos passaram a promover a criação de bibliotecas escolares, bem como o atendimento a escolares nas bibliotecas públicas, através de sessões pedagógicas. Essa parceria se desenvolveu até março de 1990, quando o INL foi extinto. O PNSL se desenvolveu entre os anos de 1984 a 1997 e caracterizou-se predominantemente pela seleção, composição, aquisição e distribuição de acervos, condicionado pela disponibilidade de recursos que sempre se apresentam parcos e ocasionais.

Em 1992, é iniciado em parceria entre o MEC e o governo francês, o projeto **Pró-Leitura na Formação do Professor**, cujo objetivo era também o de estruturar uma política de incentivo à leitura, tendo por alvo o sistema educacional. Ligado à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o projeto se desenvolvia como experiência piloto nos estados, em parceria entre esses sistemas e as universidades locais. O projeto pretendia atuar na formação de professores leitores para que, com conhecimento e habilidades suficientes requeridas pela área, pudessem facilitar a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita. O Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, o que envolvia, num mesmo programa, alunos e professores do ensino fundamental, professores em formação, e os pesquisadores, articulando prática pedagógica, formação docente e pesquisa. O projeto ainda pretendia estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos da leitura e bibliotecas escolares.

Também no ano de 1992, através do Decreto Presidencial nº 519, instituiu-se o **Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER**, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. O programa que existe até hoje tem por objetivos: promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; estruturar uma rede de programas capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras e criar condições de acesso ao livro. As ações em parceria com o PROLER incluem instituições como escolas, bibliotecas, centros culturais, faculdades, universidades, secretarias de cultura e de educação de municípios e de estados, fundações, ONGs, entidades comunitárias e de serviços, associações, livrarias, empresas. Os comitês regionais do PROLER são constituídos por municípios e estados. Cada comitê agrega diversas cidades, hoje estão em funcionamento 78 comitês no Brasil. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2004)

Em 1994, por meio da Portaria nº 956, de 21 de junho, foi instituído o **Programa Nacional Biblioteca do Professor**. O programa pretendia desenvolver duas linhas de ação básicas: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos; e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação dos docentes. "Foram selecionados por esse programa cerca de 100 títulos para constituição do acervo inicial de 1.534.000 livros e 242.500 periódicos para as bibliotecas do professor, distribuídos inicialmente a 6.250 instituições entre as quais órgãos estaduais e municipais de educação e escolas de 2º grau com habilitação ao magistério." (CUSTÓDIO, 2000, p. 140)

Em 1996, por iniciativa da Secretaria Nacional do Livro e da Leitura, órgão do Ministério da Cultura, é criado o programa **Uma Biblioteca em cada Município**, com o objetivo de implantar bibliotecas públicas em municípios que não as possuem, e em casos especiais, revitalizar bibliotecas públicas já existentes.

O município que firmasse compromisso com a Secretaria Nacional do Livro e da Leitura receberia um acervo de até 2.600 livros, selecionados para o programa por uma equipe de bibliotecários, escritores e educadores. De acordo com as instruções do programa, nesse acervo estariam contidos: Uma enciclopédia Barsa; dicionários e obras de referência para estudantes e professores; literatura infanto-juvenil; paradidáticos de vários tipos; literatura adulta nacional e internacional, "tanto clássica como recreativa"; e, obras úteis para a saúde, a família, a mulher, a comunidade, a terceira idade e a cultura geral. Também eram distribuídas estantes de metal, e fornecido um curso de treinamento para implantação da nova biblioteca e sua gestão. Segundo documento de divulgação do próprio programa, entre 1996 e final de 2001, a expectativa

era de criar mais de 1.300 novas bibliotecas em todo o território nacional. (BRASIL – Ministério da Cultura, 2001, p. 3)

Em 1997, é criado o **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)**, com o objetivo de promover a leitura e o conhecimento de obras literárias entre professores e alunos e dotar as escolas públicas do Ensino Fundamental de um acervo básico formado por obras, principalmente em relação à literatura brasileira, de referência e de outros materiais de apoio. Em 1998, o PNBE distribuiu 4,2 milhões de livros. Esse primeiro acervo chegou a 20 mil escolas públicas que registraram matrícula igual ou superior a 500 alunos, com base no Censo Escolar de 1996. Nos municípios onde não existia escola que atendesse ao critério estabelecido, foi contemplada aquela com maior número de estudantes. No total foram beneficiados 16,6 milhões de alunos.

Em 1999, o acervo contou com 109 obras de literatura infanto-juvenil, sendo quatro livros em Braille, voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais visuais. Os títulos foram indicados pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Os demais títulos foram selecionados pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil – FNLIJ.

No ano 2000, o PNBE atendeu a uma reivindicação pedagógica dos professores e, no lugar de obras de literatura direcionadas aos alunos, distribuiu títulos voltados para os docentes. No total, foram distribuídas 577,4 mil obras entre as escolas do Ensino Fundamental das redes públicas Federal, Estadual, Municipal e do DF, participantes do Programa Parâmetros em Ação do MEC. Junto com este material, os docentes receberam, também, manual referente ao uso do acervo do PNBE/1999 – Histórias e Histórias.

Paralelamente à distribuição de livros de literatura nas escolas, em 2002, o Ministério da Educação lançou a campanha "**Tempo de Leitura**", com o objetivo de incentivar e popularizar o hábito da leitura no Brasil, cujo tema era "Ler um livro para os alunos. Ler um livro com os alunos. E fazer do Brasil um país de leitores". O material de divulgação foi encaminhado às Secretarias Estaduais de Educação e às escolas. Como reforço, o MEC veiculou um filme na televisão e um *jingle* no rádio, contemplando o tema "**Vamos Fazer do Brasil um País de Leitores**". (BRASIL-Ministério da Educação-FNDE, 2003)

Também em 2002, é criado pelo MEC o programa **Literatura em Minha Casa**, este programa apresentou um diferencial em relação aos outros programas, tendo em vista que os livros de literatura seriam entregues aos alunos que ficariam com eles permanentemente. Em 2002 foram distribuídos 21 milhões de exemplares para 126.692 escolas públicas. Cada aluno de 4ª e 5ª série teria o direito de receber uma

coleção com cinco obras representando diferentes gêneros literários, como a poesia, o conto, o romance, a peça teatral e um clássico universal. A distribuição do primeiro lote foi problemática, tendo em vista que a quantidade de livros não foi suficiente e também porque nem todos os diretores das escolas entregaram as coleções aos alunos. (GUIMARÃES, 2002).

Em novembro de 2003, o ministro Cristóvão Buarque anunciou dois "novos" programas de incentivo à leitura, a **Biblioteca do Professor** e a **Biblioteca Escolar**, programas de iniciativa da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) e do FNDE, que deveriam estar em funcionamento no início de 2004.

Segundo notícia veiculada pelo próprio MEC (QUEIROZ, 2003), a previsão é de a Biblioteca do Professor atender inicialmente, aos 716 mil docentes do ensino público das escolas das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Cada professor deve receber, anualmente, dois livros que ele mesmo escolherá dentre uma lista de 145 obras do acervo de 1998 do PNBE. A "novidade" do programa é a possibilidade de levar os livros para casa, formando ao longo dos anos uma biblioteca particular. Inclui-se na lista 101 títulos de ficção, sendo 77 de prosa e 24 de poesia; e 44 títulos de não-ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do País. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia responsável pela aquisição e distribuição dos livros aplicará R\$ 22,5 milhões no custeio da primeira reimpressão e remessa dos 1,5 milhões de exemplares da Biblioteca do Professor. O outro programa anunciado como "novo" é o **Biblioteca Escolar**, que distribuirá o acervo completo da Biblioteca do Professor a 20 mil escolas públicas, beneficiando 20 milhões de alunos.

Considerações Finais

Ao sistematizar a relação de projetos/programas de incentivo à leitura promovidos pelo poder público em nível nacional verificou-se a existência de importantes iniciativas realizadas em prol da leitura em nosso país. No entanto, percebe-se a descontinuidade dos projetos e a desarticulação entre os ministérios que os promoveram, ou seja, Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

Até o momento, a pesquisa de campo realizada em fontes primárias pertencentes à Secretaria Municipal da Educação de Pelotas – SME indicou a inexistência de uma política sistematizada de incentivo à leitura promovida por esta secretaria. Foram recuperados 11 documentos

emitidos pela SME, compreendendo o período de 1987 a 1999, que possuíam alguma indicação de atividade de incentivo à leitura ou que poderiam possuir, como é o caso dos relatórios anuais. Desses documentos, 07 são relatórios de atividades do setor pedagógico da Secretaria. Dos 07 relatórios, 05 citam alguma atividade relacionada com a leitura, sendo que o tópico ainda mais discutido é a distribuição do livro didático. No que tange às escolas, até o momento foram recuperados 24 documentos que se caracterizam por projetos e relatórios, compreendem o período de 1989 a 2000 e representam 17 escolas. A maioria dos documentos, ou seja, 17 referem-se às bibliotecas das escolas, sendo que 12 são relatórios anuais e 5 se enquadram em planos ou projetos.

Até o presente, não foi possível analisar a divulgação e repercussão dos projetos nacionais em nível local, porém, pode-se considerar alarmante que durante a realização da pesquisa de campo não foi localizada nenhuma referência a qualquer um dos projetos/programas citados neste texto.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria do Livro e Leitura. *Programa uma biblioteca em cada município*. (Versão atualizada). Brasília: Ministério da Cultura, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Apoio ao Estudante. *Políticas e estratégias do Programa Nacional do Livro Didático – PNL D*. Brasília: FAE/Diretoria de Apoio Didático-Pedagógico, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Biblioteca da Escola*. Disponível em: <<http://vvvvvv.pnbe.mec.gov.br>> Acesso em: 10 jan. 2004.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.
- CUSTODIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação*

1930-1994. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

FERREIRA, Norma. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. São Paulo: Komedi, 2001.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Proler*. Disponível em: <http://vvvvvv.bn.gov.br> Acesso em: 12 dez. 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leituras de Professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira*. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

GUIMARÃES, Arthur. Livros para ler em casa: obras distribuídas pelo MEC incentivam a leitura e enriquecem as aulas. *Nova Escola*. n. 157, nov. 2002. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/157_nov02/html/leitura.htm Acesso em: 06 nov. 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

QUEIROZ, Antônio Carlos. *MEC inaugura dois novos programas de incentivo à leitura: prazo para escolha dos livros da Biblioteca do Professor termina no próximo dia 4*. ASCOM-FNDE. 27 nov. 2003. Disponível em: http://vvvvvv.fnde.gov.br/noticias/releases/release_11272003_2.html Acesso em: 03 dez. 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO COMO MARCA DA RECENTE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹

Resumo

O texto é fruto de reflexões maturadas no processo de pesquisa empírica sobre a história da rede municipal de ensino de Passo Fundo/RS nos últimos dez anos (1993-2003), sendo que a proposta é a reflexão sobre o discurso e o fortalecimento - em se tratando de políticas, projetos e ações para a rede municipal de ensino -, de uma prática específica de intervenção na docência: a formação de professores em serviço, ou a formação continuada, com o recorte voltado para um período dentro dos dez anos em foco: a administração 1997-2000, que se mostrou como o momento de maior ênfase sobre tal prática.

A formação de professores em serviço é entendida como processos e eventos que dizem respeito ou que abrangem particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício; sendo que, para compor um painel mínimo de análise são colocados dois paradigmas a luz dos quais podem ser pensados, projetados, acionados e avaliados eventos de formação de professores em serviço: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

Para o trabalho com o recorte temporal previsto, investiu-se em uma pesquisa empírica que mapeou reportagens publicadas nos dois principais jornais locais de Passo Fundo entre 1997 e 2000; contando ainda com o apoio de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, chegando-se como conclusão preliminar a leitura de que as ações desencadeadas por esta administração tiveram uma seqüência lógica dentro daquilo que parecia ser um projeto maior, abrangente e multifocal, onde diversas ações de formação de professores em serviço foram concatenadas no sentido de propiciar uma multiplicidade de

¹ Doutoranda em Educação – PPGEDU/UNISINOS; professora da Universidade de Caxias do Sul/UCS e da Universidade de Passo Fundo/UPF.

olhares sobre a docência, fosse de forma coletiva (como nos grandes seminários e aberturas do ano letivo), ou de forma mais restrita a grupos específicos, como no caso dos pólos de estudo.

O texto que segue é fruto de algumas reflexões maturadas no processo de pesquisa empírica sobre a história da rede municipal de ensino de Passo Fundo/RS nos últimos dez anos (1993-2003), inserindo-se, mais amplamente, no contexto das pesquisas e textos sobre políticas educacionais (sua história, elaboração, gestão, controle e avaliação).

A proposta é a reflexão sobre o discurso e o fortalecimento - em se tratando de políticas, projetos e ações para a rede municipal de ensino -, de uma prática específica de intervenção na docência: a formação de professores em serviço, ou a formação continuada, com o recorte voltado para um período dentro dos dez anos em foco: a administração 1997-2000, que se mostrou como o momento de maior ênfase de tal prática.

Algumas reflexões de caráter geral...

A formação em serviço ou formação continuada de professores é, para efeitos de análise neste texto, entendida como processos e eventos que dizem respeito ou que abrangem, "[...] *particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício*" (MAUÉS, 2003, p. 110).

No entanto, opto pela expressão 'formação em serviço' em detrimento da expressão formação continuada, por entender que esta carrega problemas identificados quando pensamos que

[...] Adjetivar como "continuado" um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação. Para aqueles que compreendem - e reduzem - a educação à formação intelectual, e concebem esta como o domínio do conjunto de conhecimentos - ou ao menos parte dele - relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no mundo do trabalho (no caso dos professores, no seu mundo de trabalho, aquele do ensino). (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 210).

A questão seria identificar qual exatamente, o ponto de 'parada', pois continuar 'de onde?', sob que bases? de que ponto, onde parou, que parâmetros se utilizou para 'continuar' o trabalho, onde ele estava?

[...] Embora a expressão "continuada" recoloca a questão do tempo - e nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história -, pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um "tempo zero". Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 211).

Via de regra, a formação em serviço é vista como um 'repaginamento' do professor que já está atuando, inserido em um determinado sistema de ensino. O objetivo maior é, quase sempre, a busca de um alinhamento dos docentes com as "novidades" de suas atinentes áreas e da educação de um modo geral, "atualizando-os" em suas respectivas competências para a tarefa pedagógica.

Neste sentido, há pelo menos seis objetivos que este tipo de formação pode ter:

[...] [1] como a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, [2] a adaptação das competências ao novo contexto, [3] a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, [4] a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, [5] a troca de informações e de competências entre os professores, [6] a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência [...] (MAUÉS, 2003, p. 110).

Para um primeiro olhar, tal prática pode soar como positiva, levando em conta que trata de deixar os docentes de uma determinada rede 'em dia' com as atualizações da prática de ensino. Mas um novo olhar, mais acurado do ponto de vista contextual e político, pode revelar o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma determinada **proposta vertical** de políticas educacionais, pois muitas vezes "[...] a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é

evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos" (MAUÉS, 2003, p. 111); ou ainda um desviar da atenção de outras intenções formativas mais eficazes, permanentes (por processuais e prognósticas) ou desejadas pelos docentes.

Dependendo da forma como for encaminhada a formação em serviço dos docentes que atuam em uma determinada rede de ensino², esta pode estar longe de ser um processo permanente e sistemático de reflexão.

Por outro lado, se as escolhas teóricas e políticas ensejarem transformações efetivas e uma constante reflexão sobre a prática pedagógica, tal formação pode trazer importantes avanços no sentido de qualificação de uma rede de ensino. Se a opção for esta, o processo de formação em serviço pode centrar-se em três eixos básicos:

[...] a) o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo; b) o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas; e c) a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano [...] (MAZZEU, 1998, p. 61)

Isto advém, segundo Silva, do fato do conceito de formação ser polissemico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos:

- um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que

² "Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil" (MAUÉS, 2003, p. 111).

exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;

- outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional. (2000, p. 98)

Entretanto, a mesma autora pondera que **formar** tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer), logo, o vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser, logo, formar é ontológico, é o próprio ser que está posto em questão no processo de formar-se (SILVA, 2000, p. 98-99).

Para compor um painel mínimo de análise tomo, neste texto, dois paradigmas a luz dos quais podem ser pensados, projetados, acionados e avaliados eventos de formação de professores em serviço: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

A formação de professores pode tomar por base um ou outro modelo epistemológico, e tal modelo condicionará a estrutura e os temas dos cursos e eventos formativos que serão apoiados/ministrados pela mantenedora, e os conseqüentes resultados obtidos.

No *modelo da racionalidade técnica*, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Ainda dentro deste modelo, a prática é vista como prioritária diante das "teorizações", sendo mais urgente aprender novas técnicas do que novos parâmetros de reflexão, pois a prática cotidiana dos professores é

[...] movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimilados geralmente sob a forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das "teorias" cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas [...] (MAZZEU, 1998, p. 65).

Já no *modelo da racionalidade prática*, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Dentro da perspectiva da racionalidade prática, há uma crítica "...a toda tentativa de reduzir a ação pedagógica a uma racionalidade do tipo técnico-instrumental" (DALBOSCO, 2003, p. 16), e um ponto de vista que permite entender a ação pedagógica como "[...] um processo interativo entre duas ou mais pessoas, visando à construção da humanidade que há em cada um, a partir da humanidade que há nos demais" (idem, *ibidem*).

Um dos autores que discorre sobre tal separação (ou tais modelos de racionalidade e suas conseqüências) no (s) processo (s) de formação docente é Perez Gomes, quando destaca duas concepções (1995): o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo.

Para Perez Gomes (1995), a concepção do professor como técnico tem suas raízes no modelo de racionalidade técnica, uma concepção epistemológica da prática que é herdeira do positivismo, tendo prevalecido por todo século XX. Para tal modelo de racionalidade, a atividade profissional é de sobremaneira, instrumental, e tanto melhor será o profissional quanto melhor souber enfrentar os problemas postos pela prática aplicando técnicas.

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PEREZ GOMES, 1995. p. 96).

No modelo da racionalidade técnica há uma divisão entre investigação e prática, sendo que os níveis de aplicação (técnica, instrumento...) estão subordinados aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento. Há, portanto, uma separação entre que produz o conhecimento e quem aplica o conhecimento produzido.

Já no modelo de racionalidade prática requer um conhecimento na ação, uma reflexão na ação. Isto porque a realidade apresenta problemas para os quais não há uma receita pronta "a priori" em qualquer manual técnico. Assim, é imperioso que o professor seja reflexivo, sendo capaz de construir o seu próprio conhecimento profissional, que transcende ao conhecimento emergente da racionalidade técnica.

[...] (n)a racionalidade prática [...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (PEREZ GOMES, 1995. p. 102)

O professor e as reflexões sobre a prática cotidiana desencadeiam e alimentam o processo de formação, sendo que não mais é possível a aceitação de uma separação entre a teoria e a prática.

Uma olhada na prática... de 1997 a 2000...

Para o trabalho com o recorte temporal previsto, investi em uma pesquisa empírica que mapeou 198 reportagens publicadas nos dois principais jornais locais de Passo Fundo entre 1997 e 2000; contando ainda com o apoio de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

Nesta administração a tônica mais forte foi a projeção e efetivação de encontros de professores e demais membros da comunidade escolar, com vistas a dar conta dos desafios da escola pública.

Isto parece ter ficado como marca da Profa. Neusa Maria Henriques Rocha, então titular da pasta, assim como a clareza, por parte da mantenedora, de que "[...] todo processo de formação é orientado por princípios que norteiam as concepções de escola, de ensino, de aprendizagem e de profissional que se deseja formar [...]" (ROCHA, 1999, p. 22).

A opção política pela construção coletiva de formas de enfrentamento dos problemas cotidianos parece ter encontrado guarida na idéia de que a educação é um processo contínuo, que se constrói de

forma coletiva, assim como na percepção de que é preciso respaldar o professor para que ele se construa profissionalmente ao longo da carreira, e não apenas com a formação inicial, pois,

[...] a formação inicial do professor desempenha um papel fundamental no seu processo de profissionalização. Sabe-se, no entanto, que a rapidez com que as pessoas têm acesso às novas informações, os avanços no campo das ciências e da tecnologia, as exigências do mundo moderno, fazem com que essa formação inicial torne-se insuficiente para responder aos desafios do cotidiano da escola. A formação do professor, portanto, é um processo em permanente construção – um processo que vai sendo tecido ao longo de sua carreira. (ROCHA, 1999, p. 21).

Todas estas crenças foram materializadas na forma como a Secretaria Municipal de Educação do período pensou, articulou e acionou a formação em serviço dos professores da rede, iniciada pelo I Fórum de Educação – O Ensino Municipal em Discussão, com o objetivo de ouvir os diversos segmentos de todas as escolas da rede municipal de ensino, quanto às suas necessidades e expectativas. A partir desse diagnóstico inicial montou-se um plano de ação (LEVINSKI, 2000) que permeava o seguinte andamento:

[...] a SME buscou transformar a escola em espaço de formação para seus profissionais. Desse modo, as escolas municipais foram organizadas em pólos, dos quais participam todos os professores – de pré-escola, de séries iniciais e de séries finais, estes últimos distribuídos nas diversas áreas do conhecimento. Cada pólo se reúne bimestralmente, dentro de sua jornada de trabalho, ocasiões em que desenvolvem estudos teórico-metodológicos, para dar sustentação à construção da proposta político-pedagógica de cada escola. Os professores, nesses encontros, discutem, trocam experiências, buscam soluções, refletem sobre sua própria prática, sempre com vistas à melhoria do trabalho docente[...] (ROCHA, 1999, p. 22).

Além dos pólos de professores, havia ainda pólos de diretores, de coordenadores pedagógicos, de orientadores educacionais, de equipes dinamizadoras organizadas autonomamente por cada escola para a construção do seu Projeto Político Pedagógico (LEVINSKI, 2000), de representantes de grêmios estudantis, cujos encontros visavam

o estudo, a discussão de dificuldades comuns e as soluções para os problemas levantados.

As reuniões obedeciam ao "[...] calendário anual – Agenda da Secretaria Municipal de Educação –, de modo que as escolas [pudessem] organizar a carga horária de seus professores, viabilizando a participação de todos" (ROCHA, 1999, p. 22)

Havia ainda a realização de Seminários Finais de cada pólo, com a participação de uma assessoria de professores da Universidade de Passo Fundo, e anualmente, eram realizados dois grandes eventos³, os quais reuniam uma grande parte dos professores e funcionários da rede – a Abertura Oficial do Ano Letivo e o Seminário "A Prática Pedagógica rumo ao Século XXI".

Os seminários finais de cada pólo visavam estabelecer algumas sistematizações mínimas do que fora estudado (lido, debatido, apresentado...) nos pólos de estudo ao longo do ano, contando sempre com assessoria especializada na área (geografia, história, ciências...), ou no assunto ao qual o pólo havia se dedicado (alfabetização, avaliação, neoliberalismo, metodologia do ensino...) (LEVINSKI, 2000, p. 45).

A abertura do ano letivo aconteceu sistematicamente no primeiro dia 'letivo' da rede pública municipal ao longo dos quatro anos citados. Este evento convocava os professores a repensar o seu papel de educadores e a nutrir-se de esperanças, reforçando o compromisso dos mesmos na busca de uma sociedade mais humana e solidária⁴. Nestes eventos, além dos discursos da secretária e do palestrante, o então prefeito municipal também falava.

O seminário "A prática pedagógica rumo ao século XXI" era anual e tinha como objetivo "refletir, discutir e buscar estratégias que contribuam para o redimensionamento da prática pedagógica com vistas à conquista de uma escola cidadã, frente aos desafios conjunturais deste final de século"⁵. Cada uma das quatro edições do seminário ensejou um tema como norteador das discussões.

No primeiro seminário, realizado em outubro de 1997, a grande temática abordada foi a questão estrutural: neoliberalismo,

³ Eventos realizados durante os anos de 1997, 1998, 1999 e 2000, conforme os jornais Diário da Manhã e O Nacional dos referidos anos.

⁴ Palavras da secretária Neusa Rocha, no discurso de abertura do evento. Adaptado do Jornal Diário da Manhã de 23/02/1999, p. 7.

⁵ Conforme folder de divulgação do II e III Seminários, nos anos de 1998 e 1999, respectivamente.

políticas públicas para a educação e o necessário vínculo crítico do professor com o seu entorno (LEVINSKI, 2000).

O segundo seminário realizou-se em maio de 1998, e teve como pano de fundo as políticas educacionais e a construção do projeto político-pedagógico, passando ainda por aspectos do cotidiano escolar (LEVINSKI, 2000, p. 235). A idéia central parece ter sido a de discutir um quadro mínimo de análises sobre a educação dentro da qual estaria inserida a escola e seu cotidiano; bem como a necessária elaboração de um projeto político-pedagógico.

Já o terceiro seminário, realizado no mês de maio de 1999, dedicou-se à estudos sobre as possibilidades da LDB 9.394/96, e às tendências pedagógicas para o novo século. Assim como o quarto seminário, realizado em maio de 2000, tematizou a avaliação⁶.

De uma forma geral os seminários parecem ter sido idealizados na perspectiva processual: do primeiro, em que se discutiu o panorama mais amplo da sociedade, onde se desenvolve a prática pedagógica; ao quarto seminário, onde a ênfase recaiu sobre as práticas avaliativas da sala de aula.

As ações desencadeadas por esta administração tiveram uma seqüência lógica dentro daquilo que parecia ser um projeto maior, abrangente e multifocal, onde diversas ações de formação de professores em serviço foram concatenadas no sentido de propiciar uma multiplicidade de olhares sobre a docência, fosse de forma coletiva (como nos grandes seminários e aberturas do ano letivo), ou de forma mais restrita a grupos específicos, como no caso dos pólos de estudo.

Uma leitura conclusiva: as análises sobre as práticas efetivadas

Observa-se, no recorte temporal em questão, diferentes tipos de enfoque para o trato com a formação em serviço, tida discursivamente como prioritária e efetivamente praticada.

Alguns eventos formativos constituíram-se em projetos de formação de docentes em serviço. Projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica encetada nas escolas municipais, a partir do modelo da racionalidade prática.

⁶ Conforme folderes de divulgação do III e IV Seminários, em 1999 e 2000.

Neste caso, a formação de professores em serviço, considerada a partir de um ponto de vista de 'desenvolvimento', carrega implícita a idéia de que

[...] o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores [...] (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Parto do entendimento que toda e qualquer ação (ou mesmo intenção) no campo da formação em serviço de professores de uma determinada rede ou sistema educacional nunca está descolada de uma perspectiva mais abrangente e teórica do próprio conceito de educação, conhecimento e de uma perspectiva clara sobre a função social da escola.

Neste sentido, a forma como o conhecimento foi tratado na administração analisada, quando levando em conta para fins da efetivação de alguma ação de formação docente, traz subjacente a idéia de que conhecimento e que modelo de racionalidade, retomando a discussão inicial deste texto, está por trás e pode servir de ancoradouro às leituras interpretativas daquela administração.

Ainda que as modalidades utilizadas para tal intento variado significativamente no decorrer dos anos: grupos de estudo, palestras/seminários; reuniões internas nas escolas, projetos específicos etc, e o enfoque algumas vezes foi voltado especificamente para a docência em escolas de periferia⁷, outras vezes para questões/temas de caráter mais genérico, de maneira geral as ações formativas encampadas no período de 1997 a 2000 na Rede Pública Municipal de Passo Fundo pautaram-se na crença de que a melhoria qualitativa de uma rede de ensino dá-se, em boa parte, pelo desenvolvimento profissional dos que

⁷ As escolas públicas municipais de Passo Fundo estão, - via de regra -, localizadas e atendendo a uma clientela da periferia da cidade. Utiliza-se, aqui, o conceito de 'periferia' no seu sentido recorrente, como "[...] as comunidades geograficamente distantes do centro, à margem da cidade, desprovidas de infraestrutura e de recursos materiais e integradas por pessoas de pouca ou nenhuma qualificação profissional (ANDREOLLA, et.al., 1995, p. 42).

nela trabalham, sendo que a experiência vivenciada, pelo trato com o material empírico, mostrou-se como uma prática que, escapando aos automatismos da vida cotidiana, trouxe mais do que a mera tomada de consciência do processo de formação e atuação docente; ela permitiu, discutir a maneira como se constituiu essa consciência.

Referências

ANDREOLLA, Neusa et.al. A escola de periferia no olhar do professor pesquisador. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF, v. 2, n. 1, 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSES, Maria Aparecida Affonso e GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, dez. 1999, v. 20, n. 68, p. 202-219.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Racionalidade prática e práxis pedagógica: considerações introdutórias. In: DALBOSCO, Cláudio Almir. (org.) *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003.

FORMOSINHO, João. *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. *Projeto Político-Pedagógico: obstáculos e possibilidades de um processo participativo*. Faculdade de Educação / Mestrado em Educação / UPF, Passo Fundo, 2000. (Dissertação de Mestrado).

MAUES, Olgaídes Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cad. Pesqui., São Paulo: mar. 2003, n. 118, p. 89-118.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. Cad. CEDES, Campinas: Abr. 1998, v. 19, n. 44, p. 59-72.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 95-114

ROCHA, Neusa M. H. A formação em serviço e a melhoria da qualidade de ensino. In: *Revista Somando*, n. 33, ano 4: Fundação Planalto de Passo Fundo, dez. 1999, p. 21-22.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ago. 2000, v. 21, n. 72, p. 89-109.

Fontes

Jornal Diário da Manhã (DM)

Jornal O Nacional (ON)

PUNIÇÕES ESCOLARES: MEMÓRIAS DOS "GATOS-PELADOS"

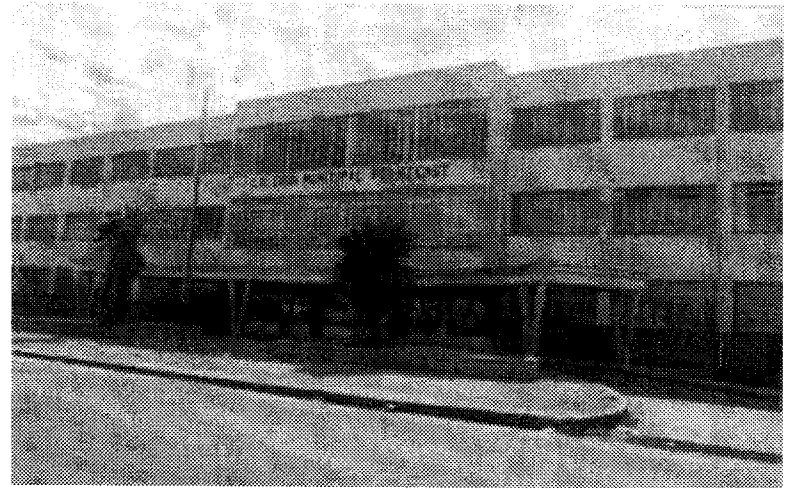
Sérgio Ricardo Pereira Cardoso¹

Resumo

Este trabalho é o estudo analítico das "Memórias dos Gatos-Pelados" — alunos do atual Colégio Municipal Pelotense — tendo como perspectiva a visão foucaultiana de "disciplina", assim como uma aproximação desta com algumas concepções desenvolvidas por Paulo Freire.

A idéia de eterno retorno faz surgir por encanto, da miséria do tempo, a idéia especulativa (ou fantasmagórica) da felicidade.

Walter Benjamin



¹ Mestrando em Educação da FAE/UPPel (História da Educação), sob a orientação do Professor Dr. Mário Agostinho Dalla Vechia.

Proposições Preliminares

A questão da (in) disciplina nas escolas é familiar para todos aqueles que se acham envolvidos com o processo educacional. Professores e alunos de todas as épocas, possivelmente, guardarão na lembrança episódios relacionados aos prêmios e castigos na escola. Minha preocupação com essa questão emerge de uma situação natural de vida; desde muito pequeno convivi com a idéia de castigos escolares e com histórias de alunos desobedientes, malcriados, sujos e burros. Aos bons alunos cabia a alegria e satisfação de dar aulas e eram eles que levavam as varas de marmelo que serviam para ameaçar e impor a autoridade.

O presente escrito tem como fim apresentar uma análise das punições escolares narradas no livro *"Memórias dos Gatos-Pelados"* (GONÇALVES, 1988), cujo prefácio caracteriza muito bem o teor de sua obra:

"As presentes 'Memórias' foram colhidas dos Gatos-Pelados da Velha Guarda, sem maiores preocupações, na rua, no automóvel, em casa... Todas espontâneas, não obedecendo à ordem cronológica, revelam episódios nítidos em seus narradores, momentos de riso, de decepção, de dor, mas sempre de saudade.

[...]

Pouco mais de quarenta Gatas e Gatos Pelados foram ouvidos. Existem milhares espalhados pelo País e, até, fora dele..."

O referido livro, então, é composto de aproximadamente 209 relatos, de cunho memorial, mas sem nenhuma análise, de qualquer tipo que seja. Dessa forma, minha proposta de trabalho é justamente, por meio de análises de discursos, esmiuçar os depoimentos que constam no livro *"Memórias dos Gatos-Pelados"* (GONÇALVES, 1988).

Todo projeto humano, invariavelmente, é produto de uma teia de relações histórico-sociais que atravessam e são atravessadas por seus sujeitos. Digo isto porque os castigos escolares foram fatos que marcaram profundamente minha vida, influenciando intimamente a construção deste projeto.

Minha trajetória como educador ainda é curta, mas apresenta grandes conflitos, que nasceram em minha história de vida e colocaram-me em cheque durante o exercício da profissão como docente de História, ainda no estágio em 2001. Minhas inquietações rodeavam a (in) disciplina, seus diversos aparelhos de coerção e o autoritarismo.

Não só os protagonistas — professor/aluno — tornaram-se reféns deste emaranhado que a indisciplina escolar comporta, mas toda uma coletânea de pais de alunos, diretores, equipe técnico-administrativa e pedagógica se envolvem diariamente neste contexto.

Há fortes indícios, também, de que, na Historiografia da Educação Brasileira, existem poucos estudos sobre as punições escolares, que foram muito presentes até bem pouco tempo atrás, e ainda o são, só que com aparelhos de controle disciplinar mais autônomos e menos visíveis.

Logo, este escrito fomentará outras pesquisas para que possamos preencher mais uma lacuna na História da Educação Brasileira e, mais particularmente, do Rio Grande do Sul.

Além do mais, o presente trabalho propiciará, por parte da comunidade escolar, uma reavaliação do cotidiano pedagógico no que se refere à reflexão sobre as práticas punitivas do sistema educacional vigente.

Tendo em vista os motivos apresentados, pretendemos analisar o cotidiano educacional do *Gymnasio Pelotense*, atual Colégio Municipal Pelotense, sob um prisma histórico dos castigos escolares.

Mais especificamente, nosso intuito é o de investigar a dinâmica — *como se dava, causas, o grau da punição, conseqüências gerais e individuais, etc.* — dos **castigos escolares** sob a visão dos Gatos-Pelados da velha guarda; pode-se dizer assim, uma arqueologia da punição escolar no *Ginásio Pelotense*, durante a Ditadura Militar no Brasil, que é o período prestigiado pelas lembranças contidas nas *"Memórias dos Gatos-Pelados"*.

A capacidade de registrar, na memória, os dados do passado é uma característica inerente ao ser humano. Entretanto, os dados da memória, quando reproduzidos, não só passam pelo crivo das experiências presentes, mas também passam por um processo seletivo, que se dá em virtude de diversos fatores (de ordem individual, pessoal, coletiva, inconsciente...). Podemos dizer, então que é a seletividade característica fundante da memória.

Os acontecimentos históricos, cotidianamente vivenciados, embora diferencialmente interpretados pelos indivíduos, relacionam-se constantemente com o sujeito, estabelecendo um conjunto de processos que os individualiza e os coletiviza ao mesmo tempo.

Halbwachs (1990, p. 48-51), ao trabalhar com memória, observa a diferenciação existente nas rememorações de fatos do nosso passado; salienta pois que os fatos mais facilmente lembrados fazem parte do *"domínio comum"*. Em contrapartida, para ele, as lembranças

individuais e mais íntimas, são mais difíceis de evocar; na maioria das vezes, as lembranças são esquecidas porque a memória se apóia nos grupos que fizeram parte de nosso passado.

Perceberemos, então, que boa parte da memória dos "*Gatos-Pelados*" se dará em condições sociais de "*domínio comum*", ou seja, uma memória inserida na coletividade.

Halbwachs (1990) afirma também que a presença do grupo é tão constante em nossas recordações que mesmo quando nos lembramos de fatos vivenciados unicamente por nós, nossas referências a eles sempre dizem respeito a algo que tenhamos lido, visto, ouvido, etc. Na realidade, nunca estamos sozinhos, nunca refletimos sozinhos, pois em pensamento deslocamo-nos de um grupo para outro, de uma concepção para outra, chegando a diferentes modos de pensar. Veja a seguinte formulação de Halbwachs (1990, p. 26)

"Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos dos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós."

O Colégio Municipal Pelotense, antigo *Gymnasio Pelotense*, que, de acordo com Amaral (1999), "*foi fundado pela Maçonaria, em 1902, fruto do conflito político-ideológico Maçonaria e Igreja Católica, principalmente nas primeiras décadas do Séc. XX*". É justamente deste conflito que nasce a tradicional rivalidade entre os alunos do Colégio Gonzaga (fundado pela Igreja Católica) e os alunos do Ginásio Pelotense (fundado pela Maçonaria).

Inclusive, o nome "*Gatos-Pelados*", foi dado pelos adversários pertencentes ao Colégio Gonzaga, que faz uma alusão às iniciais do antigo nome do Colégio Pelotense — **G**-*ymnasio P*-*elotense*. Da mesma forma, foram os alunos do *Pelotense os criadores do nome "Galinhas Gordas"*, dado aos alunos do *G-ymnasio G-onzaga*, referindo-se também às iniciais destes.

As memórias dos Gatos Pelados sob a perspectiva foucaultiana de poder e disciplina

Antes ainda de iniciar a descrição de certos traços do conceito de poder, cabe destacar que Foucault não tem uma teoria geral do poder, a — histórica, podendo ser aplicada a todas as relações de poder existentes em sociedade, em qualquer contexto. Ao contrário, ele não pretende fundar uma teoria geral e globalizante, e sim trabalhar uma

analítica de poder capaz de dar conta do seu funcionamento local, em campos e discursos específicos e em épocas determinadas. Como ele destaca: "*O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmos menos para uma 'teoria' do poder que para uma 'analítica' do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e determinação dos instrumentos que permitam analisá-lo*" (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Na concepção foucaultiana de poder, existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém, nada escapa. O poder único não existe, mas, sim práticas de poder, ou seja, o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce; o poder não está num lugar, mas em toda parte da rede social. O poder tem, portanto, um caráter relacional que inclui as lutas contra este exercício de poder dentro desta teia de relações.

Trazendo isto para "*Memórias dos Gatos Pelados*", percebe-se claramente que o poder flui através de todos os agentes participativos do Ginásio Pelotense, camuflando-se nas mais diversas estruturas funcionais, entre elas:

- **Atribuições do Cargo:** permite que o professor determine os métodos de estudo, as regras de trabalho e de comportamento dos alunos;

"No período da Segunda Guerra costumavam os alunos referir-se a qualquer situação difícil com a expressão 'É tripa'.

Em plena aula, o aluno quis encarecer as dificuldades do Latim e dizia ao colega:

— É tripa, tripais, tripation, tripazzioni, triporum, tripinha!

Nesse exato momento, o professor interrompeu o 'linguista':

— 'Seu' Fulano, vá o Sr. E sua 'tripinha' para a Rua!" (GONÇALVES, 1988, 16º relato)

- **Mecanismos de coerção:** possibilitam, ao professor, a utilização de punições e/ou a restrição à liberdade dos alunos;

"O Professor comprara um relógio novo e, faceiro, o consulta freqüentes vezes.

No finalzinho da aula, prepara-se para iniciar novo ponto, quando o aluno levanta o dedo e o interrompe:

— Mas está na hora, já vai bater!

— Pelo meu cronômetro, faltam cinco min.

— 'Professor', o seu cronômetro é...

Resultado: o moço foi expulso do Colégio.
(GONÇALVES, 1988, 63º relato)

- **Sistema de recompensas e elogios:** baseia-se na utilização de estímulos positivos;

"O aluno fez muita força para tirar um naquela prova. Logo com um professor que não era amigo de notas baixas!

Mais tarde, ao ir lá fora, passando pela sala dos Professores, o nosso herói encontrou-a vazia e, sobre a mesa, a caderneta de História. Corajoso como ele só, abriu a caderneta e, encontrando o seu sagrado nome, colocou zero adiante do um.

Dias depois, lendo as notas para a turma, o professor, que havia esquecido a 'produção' do aluno, elogiou-lhe a dedicação naquele mês, incentivando-o a que continuasse esforçado!" (GONÇALVES, 1988, 163º relato)

No que se refere aos alunos, a influência deles nas redes de poder é pouca, mas dada sua superioridade numérica, podem surgir situações conflituosas. Concretiza-se suas vontades, por exemplo, na capacidade que têm de manipular os professores e interferir ou condicionar os estilos e métodos de ensino, e até chegar a impor a sua própria vontade

Ou seja, sendo o poder múltiplo, as resistências a ele também serão múltiplas, sem localização específica; serão focos móveis e transitórios, distribuídos por toda a estrutura social.

É dentro dessa natureza relacional, inerente ao funcionamento do poder, que as relações se encontram menos envolvidas em confronto face – à – face, que possivelmente paralisaria ambos os lados imersos em um antagonismo constante. Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo.

[...] Certo dia, um guri foi para o Conselho de Disciplina copiar a célebre frase: 'Respeita, Estuda e Vencerás' e não gostou do tratamento. Pediu licença para ir ao banheiro e, na caixa d'água escreveu, com tinta indelével: 'O Inspetor X carrasco...' E, daí para diante, colocou todas as palavras obscenas que sabia [...] (GONÇALVES, 1988, 5º relato).

Como corolário desta idéia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade; na definição de Foucault, a existência de

liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há, portanto, relação de poder sem liberdade e sem potencial de revolta. Dessa forma, a escravidão ou relação com um homem acorrentado não caracteriza uma relação de poder, mas sim um constrangimento físico absoluto. Como ele mesmo explicita:

O poder é exercido somente sobre sujeitos livres e apenas enquanto são livres. Por isto, nós nos referimos a sujeitos individuais ou coletivos que são encarados sob um leque de possibilidades no qual inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos. Onde os fatores determinantes saturam o todo não há relação de poder; escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (Neste caso fala-se de uma relação de constrangimento físico). Conseqüentemente, não há confrontação face a face entre poder e liberdade, que são mutuamente excludentes (a liberdade desapareceria sempre que o poder fosse exercido), mas uma interação muito mais complicada. Nessa relação, a liberdade pode aparecer como condição para exercício do poder (simultaneamente sua pré-condição, já que a liberdade precisa existir para o 'poder' ser exercido e, também, seu apoio uma vez que sem a possibilidade de resistência, o poder seria equivalente à determinação física). (FOUCAULT, 1982, p. 221).

Sob esta perspectiva, podemos adiantar que tudo que caracteriza uma ação de constrangimento físico absoluto desvincula-se de uma legítima relação de poder, seja numa sala de aula ou não. Da mesma forma, tal ato torna-se antipedagógico, gerando a revolta (por muitos, erroneamente, chamado de indisciplina) naqueles que sofrem este tipo de coação.

A indisciplina nada mais é do que uma derivada das próprias estratégias de poder, sendo sua geratriz os mesmos aparelhos que visam seu controle. O fenômeno da "cola", por exemplo, só faz sentido num ambiente em que "é proibido consultar os apontamentos ou os colegas"; como no caso de (GONÇALVES, 1988, 17º relato):

A cola estava presente em quase todas as provas difíceis [...] Certo aluno não retinha as declinações e teve uma idéia brilhante: tirou o miolo de um relógio de pulso e lhe colocou duas manivelinhas nas extremidades. Com letra minúscula, copiou as regras numa pequena folha,

prendendo-a às manivelinhas. Bastava movimentá-las para ler todo o sistema.

Dessa forma, amarrado à concepção foucaultiana de poder, surge a disciplina como "*processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como 'força política', e maximalizada como força útil*". (FOUCAULT, 1999, p. 119).

O controle se amplia a tal ponto que ultrapassa o nível legal e passa a englobar o nível virtual. Ou seja, a penalidade se estende para além do que os indivíduos fizeram, abarcando o que eles são capazes de fazer (sem, no entanto, tê-lo feito).

O domínio dos indivíduos no campo virtual torna-se mais freqüente com a saída da instituição penal das mãos de um poder judiciário autônomo. A separação entre poder judiciário, legislativo e executivo vai propiciar o aparecimento de poderes marginais à justiça, que são a polícia e as instituições de vigilância e correção — hospitais psiquiátricos, clínicas médicas e psicológicas, escolas, prisões, etc.

É justamente este controle do indivíduo na virtualidade que vai caracterizar a sociedade disciplinar, sendo o poder disciplinar aquele que visa o domínio social. Exemplo disto está presente em Gonçalves (1988, 126^a relato):

Disciplina rígida. Professor respeitadíssimo. Estimado até a veneração, tínhamos com ele, aulas à tarde. Muitas vezes, 'desabava' sobre a cadeira e, após dizer — 'Hoje a comida me fez mal.' — amparava o rosto na mão, tirano rápida pestana. Durante aquele interregno, a turma se mantinha no mais absoluto e compreensivo silêncio.

Estabeleceu-se, então, o *normal*, que funciona como princípio de coerção e, conseqüentemente, dá origem a uma educação padronizada, massificada, em que todos devem ajustar-se ao mesmo modelo. Tudo o que a ele não se encaixa é considerado desvio e o castigo teria a função de diminuir esses desvios; estes, por sua vez, são codificados como anormalidades de comportamento e, por conseguinte, marginalizados.

Em suma, o poder que reprime é o mesmo que cria e instaura prazeres e saberes. Aqui, não se fala unicamente do poder físico, da força, mas de dispositivos sutis que, se sobrevivem, é exatamente por não serem unicamente repressores, mas também criadores. Pensar o poder como repressor, unicamente, seria recair no essencialismo humano.

O existencialismo prega que existência que produz a essência do homem, se ele é desprovido de uma "essência" primordial, não faz

mais sentido representar o poder como força, unicamente, repressora. É ele, o "poder", quem vai formar, criar, delimitar, individualizar, disciplinar e, também, proibir e delimitar o campo de ação do indivíduo.

Afirmar que o caráter "pedagógico" do poder só se expressa pela recusa, pela punição é voltar a essa representação unilateral de poder. É imaginá-lo como um ente, um em-si nas mãos do Estado ou do Governo e não como um feixe de relações; é representá-lo como potência e não como ato. Ora, nada mais distante de Foucault do que tal representação do poder.

O poder, portanto, só existe enquanto efetivar-se, não consistindo uma propriedade ou potência de nenhum ator privilegiado em condições de utilizá-lo ou não.

Aproximando Foucault e Paulo Freire

Analisando a percepção de *disciplina* em Foucault, assim como toda a trama disciplinar descrita por ele, não fica difícil crer que esta, ao ser aplicada na educação, é similar ao que Paulo Freire denomina de *Educação Bancária*.

Paulo Freire², em suas análises, teoriza como a educação e a pedagogia devem ser compreendidas e como se deve agir através de uma educação denominada Libertadora. Para ele, educação é um encontro entre interlocutores, que procuram, no *ato de conhecer a significação da realidade e na práxis*, o poder da transformação.

Entende-se por pedagogia em Freire, a ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação; um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora.

² Paulo Freire contribuiu como poucos na reflexão do homem e seu compromisso com a sociedade. Este movimento de ser homem é pensado no seu percurso reflexivo que permite ser objetivado na medida em que, é passível de chegar aos espaços de formação de educadores, quer na formação inicial, quer na formação em serviço, a fim de torná-los capazes de transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas. Esta contribuição fez de Paulo Freire um pedagogo brasileiro de destaque, não só de âmbito nacional como também internacional. Não se limitando a teorizar, mas empenhando-se para que estas questões tivessem repercussão positiva na sociedade humana em geral e na brasileira especificamente, o que faz dele um homem profundamente comprometido com a sociedade, principalmente com as camadas populares.

Em oposição à pedagogia do diálogo, Paulo Freire desnuda a concepção bancária de educação; é uma crítica à educação que existe no sistema capitalista. Nessa concepção:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1983, p. 68).

Este desnudamento serve de premissa para visualizar o poder do educador sobre o educando e, como consequência, a possibilidade de formar sujeitos ativos, críticos e não domesticados. A Educação Bancária se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado.

De fato, nessa concepção, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente:

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1983, p. 67).

Como se vê, a opressão é o cerne da concepção bancária. Para analisar esta concepção que se fundamenta na antialogicidade, Freire (1983) apresenta características que servem à submissão. São elas: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural.

- a. Conquista - a necessidade de conquista se dá desde "as mais duras às mais sutis; das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo" (p. 162);

- b. Divisão - "na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder" (p. 165);
- c. Manipulação - "através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas politicamente estejam, tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder" (p. 172);
- d. Invasão cultural - "a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (p. 178).

Ao contrário da educação libertadora, a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, assim como o conhecimento não desvela os "porquês" do que se pretende saber. Eis porque a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade.

Por oposição à Educação Bancária, a educação, segundo Freire, é libertação. Nesta concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do ser humano, reconhecendo o seu caráter histórico e transformador.

Freire ressalta a necessidade do homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter nessa análise uma consciência libertadora, isto é, o ser humano só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só desta maneira terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas.

Reiterando a afirmação acima, Freire diz que:

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1983, p. 80).

O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora. Libertação que não é só individual, mas principalmente coletiva, social e política. O ponto de partida do pensamento de Paulo Freire se dá a partir da visão de uma realidade onde o homem já não era sujeito de si próprio, ou como ele mesmo se referia, se "coisificava", anulando o sentido de sua vocação ontológica,

ou seja, deixa de ser sujeito de seu agir e de sua própria história. Por essa análise, a pedagogia freireana apresenta no Capítulo IV, em Pedagogia do Oprimido, a dialogicidade como essência da educação libertadora mostrando características necessárias para que se concretize. São elas: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

- a. Colaboração – a ação dialógica só se dá coletivamente, entre sujeitos, "ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação" (p. 197);
- b. União – a classe popular tem de estar unida e não dividida, pois significa "a união solidária entre si, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe" (p. 205);
- c. Organização – "[...] é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza" (p. 211);
- d. Síntese cultural – consiste "na ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante" (p. 214). "[...] faz da realidade objeto de sua análise crítica" (p. 215).

Palavras Finais

Ao acompanharmos a mudança, descobrimos como chegamos ao que somos hoje. Compreendemos mais claramente o que foi perdido, o que ainda resta por resolver.

E. P. Thompson

Ao analisar "*Memórias dos Gatos Pelados*", é notório que as ações de (in) disciplinas ali presentes são, na maioria das vezes, frutos de uma falta de diálogos entre os agentes que são atravessados pela teia de relações de poder. Pois muitas das penalidades dadas aos alunos foram conseqüências do autoritarismo por parte dos professores e conselhos disciplinares da época; esta, inclusive, encontravam-se dentro

de um contexto histórico-político do Brasil, onde o autoritarismo era marca presente na vida político-social: *Ditadura pós-64*³.

Isto não quer dizer que devamos abandonar a autoridade e o exercício do poder, pois estes são condições básicas de toda estrutura social civilizada, logo também da relação pedagógica.

Sempre que o poder exercido assenta numa base de autoridade, os alunos reconhecem-no como legítimo. No caso contrário, a relação assenta-se na tentativa de resistência dos alunos, surgindo situações conflituosas.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da História da Educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva Publicações, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*; Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Microfísica do Poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: H. L. DREYFUS E P. RABINOW, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 21), 1983.

GHIGGI, Gomercindo & OLIVEIRA, Avelino da R. *O Conceito de Disciplina em John Locke*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

³ O golpe de 1964 instaurou o regime militar no país até 1985. Esse regime caracterizou-se fundamentalmente pelo centralismo e pelo autoritarismo que impôs aos brasileiros. Arbitrariedades e violência foram constantes no período. O regime estruturou-se entre 1964 e 1968, bloqueando gradualmente as possibilidades de participação política à maioria da população. Entre 1968 e 1974, o regime chegou ao máximo do fechamento político, iniciando-se a partir de então, em função de problemas socioeconômicos, o processo de abertura gradual do regime.

GONÇALVES, Paulo Marcant. *Memórias dos Gatos-Pelados*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPEL, 1988.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa II – A Maldição de Adão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

A CASA DE BRUNO LIMA: UMA FACE DA HISTÓRIA DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS

Waleska Ribeiro Villar¹

Resumo

O Texto aborda as contribuições de Bruno de Mendonça Lima que foi tesoureiro, professor, vice-diretor e posteriormente diretor, durante trinta e quatro anos, da Faculdade de Direito de Pelotas. Devido às mais importantes modificações ocorridas nesta Instituição, terem se dado durante a gestão de Bruno de Mendonça Lima, esta Faculdade é conhecida até os dias de hoje como a Casa de Bruno Lima. São apresentados, ainda, alguns dados biográficos do personagem-alvo deste trabalho.

Introdução

A instituição de ensino jurídico acima referida é carinhosamente conhecida como A Casa de Bruno Lima em homenagem a Bruno de Mendonça Lima que foi seu tesoureiro, vice-diretor e posteriormente diretor de 1931 a 1965. Este homem, pode-se dizer que devido ao empenho com que lutou em prol desta Faculdade, aliado ao prestígio e influência que possuía no mundo jurídico da época foi o responsável pelas principais conquistas e aquisições desta nonagenária escola de ensino superior. Por isto, é impossível estudar a história da Faculdade de Direito de Pelotas sem analisar a prática, o discurso e o pensamento pedagógico de Bruno de Mendonça Lima a respeito do

¹ Mestranda da FaE/UFPEL, na linha de pesquisa História da Educação e Movimentos Sociais. Esta comunicação é resultante do trabalho de pesquisa que está sendo realizado no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFPEL, sob a orientação dos professoresdoutores Eliane Peres e Elomar Tambara. A investigação está, também, vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) e tem como objetivo principal analisar qual a contribuição de Bruno de Mendonça Lima para a Faculdade de Direito de Pelotas.

ensino do Direito, explicitado, por exemplo, em um artigo intitulado O Ensino Prático do Direito, publicado na Revista da Faculdade de Direito, de 1956.

Werle (2002) refere-se à influência de determinadas pessoas na constituição da identidade de uma Instituição Escolar utilizando-se da citação de (ENRIQUEZ, 1997, p. 73):

A instituição é transpassada por relações de poder, vinculada à figura de uma pessoa principal, inaugural que, nos primórdios da instalação da instituição contribuiu para criá-la, e a seus "herdeiros" que interpretam o ideário, aspirações e necessidades institucionais em diferentes momentos temporais.

Quem foi Bruno de Mendonça Lima

Segundo artigo publicado por Azambuja (1986), na obra comemorativa dos 60 anos de existência do IARGS (Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul) intitulado Bruno de Mendonça Lima – Professor Insigne:

Da personalidade de Bruno de Mendonça Lima, entre muitos aspectos, se podem destacar o cidadão, o homem do Direito, a vida comunitária, a atuação pública, a atividade professor e respeitado mestre.

De acordo com o mesmo autor, Bruno de Mendonça Lima nasceu em Rio Grande, em 25 de maio de 1895 e faleceu em 11 de julho de 1983, filho de Alcides de Mendonça Lima, abolicionista, republicano histórico, magistrado, advogado e também constituinte federal em 1891. Casou-se e teve dois filhos, Alcides de Mendonça Lima, catedrático da Universidade Federal de Pelotas, juriconsulto e mestre em Direito Processual e Bruno de Mendonça Lima Júnior, advogado em Porto Alegre.

Bruno de Mendonça Lima sempre foi aluno destacado, considerado aluno exemplar do Colégio Militar do Rio de Janeiro, foi aluno comandante, recebendo condecorações dos presidentes Nilo Peçanha e Hermes da Fonseca. Posteriormente, ingressou na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro obtendo distinção em todas as carreiras do curso jurídico foi, também, orador da turma. Durante o período acadêmico, publicou uma obra a respeito de Direito Constitucional.

Começou e sempre exerceu a advocacia em Pelotas, iniciando sua carreira em 1916, foi o primeiro presidente da OAB desta cidade. Além disto, participou da Comissão de Juristas nomeados por Getúlio Vargas, no Governo Provisório, em 1932, para elaborar o Código Eleitoral da República, no qual foi instituído no país o voto secreto e proporcional, o sufrágio universal e a Justiça Eleitoral.

Entre os títulos acumulados ao longo da carreira estão o de titular das comendas Osvaldo Vergara, da OAB/RS; de Professor Insigne do Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul; de Professor Emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Recebeu ainda o Grã –Colar da Universidade Federal de Pelotas; a comenda da Ordem do Mérito Judiciário do Trabalho, a Medalha do Pacificador conferida pelo Ministério do Exército, o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Católica de Pelotas, além de outras distinções, como a de Cidadão Pelotense Honorário. Em 1979, foi homenageado pela Faculdade de Direito de Pelotas com o "Ciclo de Palestras Professor Bruno Lima", no qual o ministro Alfredo Buzaid, na conferência inaugural, denominou-o de "Patriarca do Direito Processual Civil", disciplina que sempre foi sua especialidade.

Bruno de Mendonça Lima e a Faculdade de Direito de Pelotas

Conforme consta em Acta nº 3 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas de 12 de abril de 1916, Bruno de Mendonça Lima iniciou sua carreira acadêmica como Lente Substituto da disciplina de Teoria Geral do Direito. De acordo com o disposto em Acta nº 4 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas, em 11 de abril de 1917 foi eleito tesoureiro, iniciando, então, sua participação na vida administrativa da mesma. Analisando-se os documentos existentes nos arquivos da Faculdade, tais como registros de notas dos alunos, bem como a Acta nº 9 da Congregação da Faculdade de 9 de março de 1918, pode-se perceber que Bruno de Mendonça Lima acumulou as funções de tesoureiro e professor. Consta neste documento:

Mudança da Faculdade para a Bibliotheca Publica, ficando o *dr. Thezoureiro* encarregado de todas as providencias para tal fim, bem como estabelecer as condições e vantagens que forem concedidas pela Directoria daquela instituição (grifo meu) (p. 5).

O interessante é que Bruno de Mendonça Lima ficou encarregado de todas as providências necessárias à mudança da Faculdade para o prédio da Biblioteca Pública, pois, na época, era secretário desta Instituição. Este dado pode ser comprovado por uma carta enviada por Bruno de Mendonça Lima ao diretor da Faculdade de Direito, na época, que narra o seguinte:

Biblioteca Publica Pelotense

Fundada a 14 de Novembro de 1875

Pelotas

ILLm. Snr. Dr. Director da Faculdade de Direito

Saudações.

Tenho a honra de comunicar a V. Exa. que em sessão da Directoria deste Instituto, hontem realizada, foi o Dr. Presidente autorizado a entrar em accordo com V.Exa., para que a Faculdade, que V. Exa. tão dignamente dirige, possa funcionar no edificio da Biblioteca, mediante as condições que forem combinadas pelos chefes dos dois estabelecimentos.

A Biblioteca terá muita honra em ceder suas salas a esse útil estabelecimento de ensino, e espera que V. Exa. se dignará aceitar o seu oferecimento.

Aproveito a oportunidade de apresentar a V. Exa. os meus protestos de estima e elevada consideração.

Bruno de Mendonça Lima
1 Secretário

Consta no Álbum de Pelotas de 1922, na parte referente à Biblioteca Pública Pelotense: "*Presidente actual, o Ilmo. Sr. Dr. Bruno de Mendonça Lima*". Portanto, ele era tesoureiro desta instituição cultural em 1918 e em 1922, já exercia o cargo de presidente da mesma. A partir destes dados, pode-se perceber a participação deste homem, também, em outros segmentos culturais da sociedade pelotense, bem como afirmar que a Faculdade de Direito conseguiu funcionar no prédio da Biblioteca Pública Pelotense devido a Bruno de Mendonça Lima fazer parte da administração das duas Instituições.

Além disto, é importante ressaltar que a Faculdade de Direito de Pelotas antes de mudar-se para as dependências da Biblioteca Pública, onde permaneceu desde 1918 até 1929, ano em que se mudou para sua sede atual, funcionou na residência de Pio Antunes, professor

desta Escola de Ensino Superior e anteriormente, em outros prédios alugados.

Entre as contribuições de Bruno de Mendonça Lima à Faculdade de Direito de Pelotas estão, também, algumas alterações no programa do Curso. A Acta nº 10 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas de 13 de abril de 1918 diz:

O Lente Bruno Lima propoz que fosse desligada da cadeira de Direito Civil, a parte geral, a fim de ser objecto da Cadeira de Theoria Geral do Direito, tendo sido essas propostas approvadas, fazendo-se as devidas modificações nos Estatutos. (p. 12).

Em relação a melhorias implantadas na Instituição, a Acta nº 9 da Congregação da Faculdade de Direito de 9 de março de 1918 diz o seguinte: "*Entre outras de igual importância, uma das contribuições que Bruno Lima deu à Faculdade de Direito e à comunidade foi a criação da antiga assistencia judiciaria academica*". É importante ressaltar que este órgão existe até os dias de hoje, sendo atualmente denominada Assistência Judiciária Gratuita, sendo responsável pela prestação de serviços advocatícios à população carente. Ter instituído este serviço está diretamente relacionado a duas grandes preocupações de Bruno de Mendonça Lima: a função social do Direito e o fato do ensino de Direito ser essencialmente teórico. Tais interesses ficam evidenciados a partir da análise das fontes, o que será demonstrado a seguir.

A acta nº 10 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas de 13 de abril de 1918, complementa a anterior, referindo-se à elaboração do regulamento do novo órgão que estava sendo criado: "*Foi resolvida a organização da assistencia judiciaria academica, sendo incumbido da elaboração do regulamento o Lente Bruno Lima*". (grifo meu).

A Revista da Faculdade de Direito de Pelotas nº 1 de 1956 contém um artigo escrito por Bruno de Mendonça Lima, na época professor de Direito Judiciário Civil, intitulado O Ensino Prático Do Direito, no qual ele afirma:

Nos cursos jurídicos, apesar dos esforços de muitos professores, o ensino é quase exclusivamente teórico, e consiste principalmente em amplas explanações doutrinárias e exegese de textos. As aulas práticas são dadas apenas nas cadeiras de Processo. Mas como tais

². Foi mantida a grafia da época.

cadeiras precisam também de um vasto programa teórico, não sobra muito tempo para as aulas práticas. Nem as faculdades dispõem de organizações adequadas para a prática jurídica. E assim, uma grande parte dos futuros juízes e dos futuros advogados sai da escola sem nunca ter visto um contrato, sem nunca ter redigido um testamento ou uma sentença, sem ter tomado parte em uma audiência. A aprendizagem prática é feita já na vida, a medida que os casos vão surgindo.

É forçoso reconhecer que tal ensino, por excelentes que sejam as aulas é deficiente, *não habilita o bacharel ao exercício da profissão nem à augusta missão de julgar.* (grifo meu).

Ao referir-se "[...] à augusta missão de julgar [...]", expressão que se pode perceber, a partir da análise das fontes, era freqüentemente utilizada por ele, Bruno de Mendonça Lima procura demonstrar sua preocupação com a função social do Direito, no sentido de que seus operadores sejam preparados e capazes de promoverem a justiça.

Neste sentido, Azambuja (1986) afirma:

Em várias oportunidades, em que pese seu recato, Bruno Lima deu mostras de sua cultura e de seu amor ao Direito e à Justiça. Por exemplo, no Congresso Jurídico Nacional, comemorativo do cinquentenário da Faculdade de Direito de Porto Alegre, apresentou ele tese com o seguinte significativo título: "Justiça-um critério para o legislador". No fundo, uma crítica ao positivismo jurídico de Kant.³ (p. 168).

De acordo com o mesmo autor *Apud* ("Anais do Congresso Jurídico Nacional Comemorativo do Cinquentenário da Faculdade de Direito de Porto Alegre", v. III, 1951, p. 934) em sua palestra, Bruno Lima afirmou:

Qual o critério para o legislador, na feitura das leis? "As escolas que se filiam ao chamado *positivismo jurídico*

³. Segundo Kant o Direito tem por objeto só o aspecto físico do agir, a ação externa; isto é, considera apenas se uma ação se realizou ou não e prescinde dos motivos que a determinaram. (VECCHIO, 1979, p. 136). Este era um dos princípios do Positivismo Jurídico de Kant mais criticado por Bruno de Mendonça Lima que defendia a idéia de que o legislador que não levasse em consideração os motivos que fazem diferentes pessoas agirem contra a lei, não teria como elaborar leis justas. Criticava também a concepção predominante na época de que tudo que estava previsto em lei, era justo.

têm como direito e como jurídico tudo quanto foi ordenado pelo legislador, sem se preocuparem em estabelecer um critério para o legislador.

O legislador há de preocupar-se em fazer leis justas. Mas, "muitas leis já são inicialmente injustas". Não se pode sustentar que um ato é justo, porque é permitido pelo legislador, e injusto porque proibido. "O que em si é justo, continua sendo tal, mesmo que a lei declare o contrário, pela mesma razão por que o erro não passa a ser verdade nem o monstruoso passa a ser belo, só porque o legislador assim o tenha decretado". A lei injusta poderá levar a uma justiça do Juiz, porque decidiu segundo a lei positiva, mas que poderá não ser justiça se foge aos parâmetros da verdadeira justiça, que tem por fim o Direito. O Direito nem sempre está na lei, e então a lei é injusta. Daí a importância de bem legislar, com o critério do *bem comum*, a ser viabilizado através da aplicação da norma legislada (p. 169) (grifo meu).

A preocupação de Bruno de Mendonça Lima em relação à função social do Direito, ou seja, no Direito como instrumento de promoção da justiça social e com os problemas da sociedade em geral, refletia-se, também, em sua conduta enquanto administrador da Faculdade de Direito de Pelotas. Nos arquivos da Faculdade, encontram-se várias autorizações de doações financeiras, feitas por ele, a alunos carentes que não conseguiam custear seus estudos. Um exemplo é um bilhete direcionado ao sub-secretário da Faculdade de Direito de Pelotas, com o seguinte conteúdo:

Pelotas, 4 de dezembro de 1936.

Ilmo Sr. Dr. João Mendonça
D. Sub-Secretario da Faculdade de Direito de Pelotas,

Autorizo o Sr. a entregar á Bacharelanda Maria Adail Soares, como auxílio, ás despesas de formatura, a quantia de quinhentos mil reis (500 r), que levará á conta de "auxílio a estudantes".

Bruno de Mendonça Lima
Diretor

Várias correspondências e autorizações semelhantes a esta são encontradas nos arquivos da Faculdade, ou seja, autorizações dadas por Bruno de Mendonça Lima, enquanto diretor, auxiliando os alunos com dificuldades financeiras, seja através de doações como no caso acima, permissão de matrícula com mensalidades em atraso, pagamento

dos estudos através de notas promissórias, expedição de diplomas a serem pagos posteriormente, parcelamento de dívidas e etc.

Segundo Maciel (1986) em artigo publicado na Revista da Faculdade de Direito de Pelotas, a preocupação com a função social do Direito que norteou a vida profissional de Bruno de Mendonça Lima foi, em grande parte, influência de seu pai, o juiz Alcides Lima. O autor diz, referindo-se a Alcides Lima:

Esse Juiz, que deitou raízes nas plagas gaúchas, elevou seu nome à culminância das inscrições nas atas históricas da Suprema Corte Nacional. E registrou o Supremo Tribunal Federal nas suas imperecíveis e soberanas afirmações que o Juiz Alcides Lima é o paradigma do magistrado digno e desassombrado. Sua vida de julgador, iluminada pela centelha divina da Justiça, teve pontilhada sua trajetória por duas marcantes ocorrências: da primeira vez, por fazer de sua consciência o reinado de sua conduta proferiu julgamento que desagradou as forcas do poder, e viu desabar sobre si a grotesca ira do poder da força.

Foi, então, preso e processado, sendo defendido pelo imortal Rui Barbosa.

Devolvida sua liberdade, e reassumindo a magistratura, quis o destino implacável novamente desafiar-lhe a coragem. E pela segunda vez sobrecarrega seus ombros com o pesado fardo de julgar em semelhantes condições. Não hesitou para decidir a escolha. E mais uma vez viu as algemas do rancor hodierno da força bruta suprimir-lhe um bem mais alto que a própria vida: sua liberdade.

Outra vez o Gênio de Haia devolve, por novo Habeas-Corpus à Excelsa Corte, ao seio do Judiciário o grande Juiz.

Soube no entanto continuar fiel ao império de sua consciência. Acima de tudo contra o texto frio, inerte e impiedoso da lei injusta. Sem temer aos poderosos, tornou-se um poder mais forte. (p. 21).

Apesar de um tanto ufanista, o trecho do artigo demonstra a visão do autor em relação a Alcides Lima, segundo ele, homem virtuoso e comprometido com sua profissão, características que freqüentemente, conforme artigos publicados na Revista da Faculdade de Direito, discursos da época e Atas da Faculdade eram atribuídas, também, a Bruno de Mendonça Lima.

Este jurista, também foi o principal responsável pela federalização da Faculdade de Direito de Pelotas que se tornou parte

integrante da Universidade do Rio Grande do Sul, atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A Resenha Histórica a respeito desta Instituição de Ensino Superior menciona a respeito deste assunto:

Com o advento da República Nova, após o movimento revolucionário de 30 e de acordo com a nova política educacional consubstanciada na Reforma de Francisco Campos, houve necessidade legal de ser a Faculdade fiscalizada pelo Governo Federal. Sendo diretor o professor Bruno de Mendonça Lima, tomaram-se, de imediato, as providências para aquele objetivo. Requerida a inspeção preliminar, foi designado o dr. Alcides Flôres Soares, inspetor federal junto à Faculdade de Direito de Pôrto Alegre, para examinar o estabelecimento, seu arquivo, suas condições e possibilidades, prestando as informações ao Ministério da Educação e Saúde. Em face do relatório favorável, foi outorgada a inspeção preliminar, sendo nomeado inspetor o saudoso parlamentar dr. Ildefonso Simões Lopes Filho. Adaptada a situação da Faculdade às exigências legais em vigor, foi, então, promovido o processo da inspeção permanente perante o Governo Federal. *Nesta campanha, casam-se a atuação do Senador Augusto Simões Lopes junto às altas esferas federais e a do professor Bruno de Mendonça Lima, como Diretor, como consta da homenagem prestada pelos acadêmicos da época, em placa de bronze afixada no saguão de entrada do edifício* (p. 97) (grifo meu).

Pode-se dizer que o empenho de Bruno de Mendonça Lima a fim de conseguir o reconhecimento da Faculdade de Direito de Pelotas foi decisivo, pois se analisando a correspondência e as Atas da Congregação da Faculdade de Direito da época encontra-se inúmeras cartas e telegramas endereçados por ele ao Ministério da Educação e Saúde requerendo a designação de inspetor federal, prestando informações a respeito da Instituição e pedindo que fossem agilizados os trâmites legais atinentes ao processo de inspeção pelo Governo.

Considerações Finais

De acordo com os dados que foram levantados até esta etapa da pesquisa, pode-se perceber que a atuação de Bruno de Mendonça

Lima junto à Faculdade de Direito de Pelotas, até hoje conhecida como a Casa de Bruno Lima, foi fundamental. Sua influência e seu prestígio junto à Congregação fizeram com que suas idéias e propostas fossem sempre aceitas, levando-o a ocupar por trinta e quatro anos a direção desta Escola de Ensino Superior, sucessivamente reeleito por seus pares.

Além disto, no decorrer da pesquisa que está sendo realizada, percebe-se uma participação direta deste professor nas transformações mais importantes ocorridas nesta Instituição de Ensino Superior, algumas delas não abordadas neste texto a fim de não torná-lo muito extenso, mas que são objeto da pesquisa maior que deu origem a esta comunicação.

Referências

- Ata n 3 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas, 12/03/1916.
- Ata n 4 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas, 11/04/1917.
- Ata n 9 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas, 9/03/1918.
- Ata n 10 da Congregação da Faculdade de Direito de Pelotas, 13/04/1918.
- IARGS (Instituto dos Advogados do RS) *60 anos* – Edição Comemorativa. Editora Mercado Aberto. 1986.
- MACIEL, Miltom. A Casa de Bruno Lima. *Revista da Faculdade de Direito de Pelotas*, 1986.
- Revista da Faculdade de Direito*. Porto Alegre: Editora Imprensa Universitária. 1956.
- VECCHIO, Giorgio Del. *Lições da Filosofia do Direito*. Coimbra. Editora Ceira. 1979.
- WERLE, Flávia. *História das Instituições Escolares: de que se fala? I Jornada do Histedbr, Região Sul*. Ponta Grossa. 2002.

Apoio
UFRGS
PUCRS
CEIHE FaE/UFPel

ISBN: 85-88105-23-3



9 788588 105232