

ASPHE

**(ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE
PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO)**

**ANAIS DO VIII ENCONTRO SUL-RIO-
GRANDENSE DE PESQUISADORES EM
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ICONOGRAFIA E PESQUISA HISTÓRICA

GRAMADO, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2002.

ASPHE
(ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE
PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO)

**ANAIS DO VIII ENCONTRO SUL-RIO-
GRANDENSE DE PESQUISADORES EM
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ICONOGRAFIA E PESQUISA HISTÓRICA

GRAMADO, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2002.

SUMÁRIO

Propaganda e Educação Sanitária no Rio Grande do Sul nos anos 20 e 30 Maria Stephanou (UFRGS).....	07
Iconografia e ensino de História: Imagens nos livros e na sala de aula Sebastião Peres (UFPeL).....	17
Imagens na Pesquisa em História da Educação: O Oral e a Fotografia Valeska Fortes de Oliveira Vânia Fortes de Oliveira Laura Elise de Oliveira Fabrício (UFSM).....	33
Uso da fotografia no estudo da história/memória de duas instituições educacionais de Pelotas: os Colégios Gonzaga e Pelotense Giana Lange do Amaral (UFPeL/UFRGS).....	45
Como meu corpo caminha: uma ponte pincel sobre as Águas da Razão e da Emoção Haydée M. da S. França de Vargas (UFSM).....	55
Notas sobre Educação, Homeopatia e Positivismo Beatriz Teixeira Weber (UFSM).....	67
Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUC/RS).....	75
A educação de meninas através da Escola de Artes e Ofícios Santa Teresinha: um modelo pedagógico Claudia Medianeira Gomes dos Santos Jorge Luiz da Cunha (UFSM).....	91
Leituras de formação docente: produção e circulação de obras pedagógicas no Rio Grande do Sul (1869- 1970) Fabiane Fernandes Garcia Eliane Peres.....	97
Filhos de professor: Profissão professor? Ana Paula Oliveira Machado Jorge Luiz da Cunha (UFSM).....	105
As práticas educativas na formação do seminarista SCJ (1970-1980) Dirceu L. Albert Jorge Luiz da Cunha (UFSM).....	113
O processo formativo na história de vida da professora Paschoa M. P. dos Santos Gilberto Puntel Jorge Luiz da Cunha Daniela de Bona Puntel (UFSM).....	131
Missão e apostolado docente: aspectos do discurso oficial e do discurso associativo sobre a profissão docente no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX Eliane Peres (UFPeL).....	143

Uma experiência de formação continuada de professores gestada no cotidiano escolar Pedro Luiz Maboni	
Jorge Luiz da Cunha (UFSM).....	163
0 conceito de modernidade e a Escola Nova em Anísio Teixeira: aportes na História da Educação Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UERGS/UNISINOS).....	173
Memórias de ex-alunas: objeto de pesquisa para a História da Educação Brasileira Saionara Goulart Dalpiaz (UFRGS).....	181
A educação especial a partir de alguns elementos históricos – Escola Antônio Francisco Lisboa - um estudo de caso Vanusa Zimmermann	
Jorge Luiz da Cunha (UFSM).....	193
O Público e o Popular na História da Educação brasileira – Cachoeirinha e Pelotas nos anos 80 Jussemar Weiss (FURG) & Gomercindo Ghiggi (UFPeI).....	201
As Sociedades Amantes da Instrução no Rio Grande do Sul - Século XIX Elomar Tambara (UFPeI).....	215
Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). Maria Helena Camara Bastos (UFRGS).....	223
Tavares Bastos e a educação brasileira no século XIX: seus problemas, suas dificuldades, suas possíveis soluções Eduardo Arriada (UFPeI).....	239
Escola de Artes e Ofícios de Pelotas: a longa espera dos “desfavorecidos da fortuna” Céres Mari da Silva Meireles (CEFET-RS/UFPeI).....	249
Os cursos de formação de professoras de uma escola particular católica na visão de suas ex-alunas (Colégio Espírito Santo, Bagé. 1930-1940) Regina Quintanilha Azevedo (URCAMP/UFPeI).....	259
Professores rurais: Construção de identidades nas Escolas Normais rurais Dóris Bittencourt de Almeida (Colégio Farroupilha/UCS).....	275
Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: questões para o estudo da educação de meninas abandonadas em Pelotas no século XIX Patrícia Daniela Maciel (UFPeI).....	291
Curso de Ciências Domésticas da UFPEL: currículos dos anos 1964 e 1994 Tânia Elisa Morales Garcia (UFPeI).....	305

Propaganda e Educação Sanitária no Rio Grande do Sul nos anos 20 e 30

Maria Stephanou¹

“Educação e saúde, irmãs gêmeas, embaladas em um só ritmo, exaradas nos mesmos postulados, convergentes para a alegria, cada uma visando o bem estar de todos que se iniciam na vida e dos que contemplam a maravilhosa organização da sociedade civilizada! De nada valerão as iniciativas a favor do saneamento e proteção ao indivíduo, se a Educação não formar consciência sanitária de cada ser presente. As melhores energias e as mais fortes resistências serão esboroadas contra a famosa fatalidade dos que encaram os ensinamentos de cuidar da saúde e poupar a vida como vãs quimeras, inspiradas pelo gênio da descrença, se não houver uma perseverante ação de propaganda sanitária.” (Costa, jun. 1940, p.155)

Em 1916, a peste bubônica não estava erradicada no Rio Grande do Sul. Ao contrário, havia uma incidência significativa de casos, mais ou menos fatais, mais ou menos distanciados. Era a peste:

“Doença infecciosa, essencialmente do rato, causada pelo bacilo de Yersin, e que por meio da pulga se transmite ao homem, assumindo neste, uma de duas formas: a *bubônica* em que há o aparecimento de tumefações ganglionares denominadas, popularmente, *bubões*; e a *pneumônica*, que se desenvolve com um caso típico de pneumonia lobar. A primeira dessas formas é benigna, e a segunda acarreta a morte, praticamente, em todos os casos.” (Ferreira, 1986, p.1321)

As autoridades sanitárias faziam distribuição periódica do veneno contra ratos nas cidades, mas a população rejeitava o veneno, e se o aceitava, resistia em empregá-lo. E, no entanto, segundo os médicos, tal processo de extermínio dos ratos, esse zelo pela saúde pública, era o mais prático e de resultados mais satisfatórios. Se a doença causava medo e perdas dolorosas, por que o povo não contribuía com sua cota de participação? Por que mostrava-se tão refratário às medidas empreendidas

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Historiadora. Doutora em Educação.

pelas autoridades públicas que almejavam apenas o bem estar da coletividade? Esses são discursos que exigem uma leitura das relações entre a medicina e a população das cidades.

O dr. Larbeck (1916) atribuía o impasse a dois fatores: o primeiro, a falta de uma ação pública adequada, embora acertada nos seus objetivos imediatos e, em segundo lugar e como explicação do primeiro fator, a ignorância do povo que desconhecia, tampouco era informado, as razões das medidas sanitárias que sobre ele recaíam. Para o médico, a recusa da população em utilizar-se do veneno para matar ratos devia-se à desinformação, de forma que bastaria que antes da distribuição periódica do veneno, fosse empreendida uma larga divulgação domiciliar de folhetos, evidenciando o perigo que os ratos constituíam, para que fosse aceito e empregado o defensivo do homem. Mas, segundo o médico, assim não sucedia e a ignorância, em suas palavras “tão fácil de ser corrigida”, continuava a manter a peste bubônica grassando (cf. *Ibid.*, p.47).

A questão principal, então, era combater a ignorância, fazer com que o povo ficasse sabendo a razão de ser de determinadas medidas profiláticas, que lhe pareciam, à primeira vista, sem nenhum proveito, e por isso, mostrava-se avesso (*Ibid.*, p.46). Cabia aos médicos também esta tarefa, de nobres interesses à medicina social: divulgar, difundir, multiplicar, generalizar, expandir, vulgarizar, todos sentidos que discursivamente endossavam esse desígnio.

As discussões do campo médico acerca da propaganda como instrumento de educação sanitária dão conta de um amplo conjunto de problematizações. Não era apenas uma questão de divulgação. Analisavam-se os instrumentos, os conteúdos, os públicos a que se dirigiam, os diferentes objetivos, a didatização das informações e o alcance desejado. Procurando articular a propaganda com um conjunto mais amplo de medidas de previdência médico-social, ela era associada a campanhas sanitárias, educação escolar, assistência em hospitais e dispensários, legislação, enfim, inserida num dispositivo de saúde e higiene, individual e coletiva. A propaganda deveria constituir verdadeiramente uma educação sanitária do cidadão, no seu mais amplo sentido, a que se denominava “consciência sanitária”.

Os discursos médicos dão conta da amplitude dos instrumentos produzidos ao longo das primeiras décadas do século e registram múltiplas iniciativas nesse sentido. Num breve arrolamento, consistiram em: folhetos, cartazes, boletins, quadros ilustrativos, conferências, palestras, cursos, imprensa, projeções luminosas, mensagens de rádio-difusão, livros, teatro educativo, exposições, museus de higiene, modelos de cera, demonstrações práticas, educação de educadores, atividades culturais, dentre outros. A

multiplicidade dos modos de realização da propaganda permite afirmar que não se estava tão somente no plano de uma ação pontual ou circunstancial, mas da delimitação de uma estratégia mais ampla, de intensa presença nos espaços possíveis de divulgação e de educação sanitária.

Se os discursos médicos são recorrentes em indicar que a propaganda não se restringia à instrução, mas especialmente objetivava a educação e a consciência sanitária, o que se concebia por isso? O dr. Barreto sugeria uma explicitação desses propósitos:

“Educação sanitária consiste, essencialmente, em fazer compreender ao indivíduo o papel que pode desempenhar na disseminação de certas doenças, dizer-lhe quais as precauções a seguir de modo a evitá-las, ensinar-lhe como deve agir no caso de contraí-las, mostrar-lhe o perigo público que constitui ao tornar-se uma fonte de infecção, inculcar-lhe na **consciência** ser um crime abominável e de lesa-patriotismo transmitir a doença a seus semelhantes, finalmente despertar-lhe o “senso cívico” obtendo apoio moral e material, fazendo-o zelar pela saúde pública em bem da saúde coletiva e da grandeza da pátria.” (1923, p.1037-1038)

Veja-se que o médico vai articulando diferentes dimensões para dar conta dos propósitos perseguidos pela educação sanitária: a disseminação de informações para subtrair a ignorância; o cuidado individual como forma de proteger-se; a consciência de quanto o modo de conduzir-se tem conseqüências para a coletividade, o sentido da responsabilidade cívica. Uma extensão como esta, afinal, parece definir todas as demais ações da medicina social.

Por isso é que a propaganda como educação, e, portanto, desígnio prioritário da medicina social, muito ao contrário de esporádica, deveria ser, segundo os discursos examinados, quanto à duração: pertinaz, constante, ininterrupta, contínua, intensa; quanto aos argumentos: inteligente, convincente, persuasiva; e, quanto à forma: prática, precisa, clara, menos catedrática, mais afeiçoada à vulgarização, acessível, ilustrada.

Seja quanto à duração, aos argumentos ou à forma, estavam em jogo as possibilidades educativas e os efetivos resultados, e por isso essas não eram questões marginais. Havia uma clara preocupação com a didatização dos saberes médicos, para que eles pudessem se popularizar naquilo que era o intuito maior: a prática de condutas higiênicas e salutaras.

Neste particular, era intensa a concepção de que se optava pela persuasão e pela incitação à adesão e não por uma compulsoriedade e coerção dos comportamentos. Não uma polícia sanitária, antes uma medicina educativa. Na opinião do dr. Barreto, sem acordar em cada

cidadão o interesse pelas questões de saúde pública, sem mostrar o alcance de certas providências para o bem da saúde coletiva, falhariam por completo todas as medidas de ordem legislativa ou administrativa (1923, p.1037).

Para tanto, era necessário que os procedimentos fossem “menos catedráticos, e mais afeiçoados à vulgarização” para que pudessem ser compreendidos por todos, de forma a obter um ambiente de simpatia, de identificação e decidido concurso (Gomes, 1933, p.73). Simpatia, identificação, decidido concurso, interesse sincero, convencimento, acolhimento, colaboração, são expressões que denotam o que se compreendia por consciência sanitária e como ela deveria se manifestar em relação aos meios de prevenção de longo prazo ou à profilaxia agressiva, como as notificações, os isolamentos e as desinfecções, práticas usuais em relação aos focos epidêmicos frequentes na época. As experiências de resistência, obstaculização e até mesmo de impedimento, como haviam sido as reações populares às primeiras campanhas de vacinação, estavam a indicar a premência de estratégias persuasivas.

Se perscrutarmos a discursividade médica em busca dos objetivos que eram formulados à propaganda sanitária, identificaremos um conjunto considerável de propósitos. De uma parte, o intuito de popularização dos *saberes* médicos, explicitava os objetivos de divulgar noções práticas e princípios higiênicos para suprimir a necessidade de leis severas e medidas taxativas, fazer conhecer o proveito de medidas profiláticas, ensinar os meios racionais de defesa da saúde e generalizar conhecimentos sobre a Higiene. Podemos nos reportar ao princípio de “informar para formar”, pensando o quanto a possibilidade de novos modos de ser e agir supunham o domínio de um saber que permitisse operar sobre si e sobre o mundo. Intimamente ligada a esses primeiros objetivos, uma outra ênfase recaía sobre à instauração de novas *técnicas de vida*, através da propaganda entendida como educação, implantando hábitos higiênicos, acordando em cada cidadão o interesse pelas questões de saúde pública; impressionando através dos sentidos, preparando para a aceitação dos meios de profilaxia. Trata-se, brevemente, de examinar a produção de subjetividades através da propaganda como dispositivo pedagógico, informando, ensinando e conduzindo a novas práticas e novos pensamentos. A persuasão não se limitava a esperar que o povo não oferecesse resistência às medidas sanitárias, mas que contribuísse ativamente na sua consecução. Daí que não bastava informar, era preciso despertar em cada indivíduo um “pequeno higienista”.

Sob o ponto de vista dos gestores dos serviços de higiene e saúde pública, a adoção da propaganda sanitária, em detrimento de medidas de caráter mais intimidatório e punitivo, ancorava-se nos propósitos de: atrair

para prestar assistência e ministrar conhecimentos, criar um ambiente propício à implantação de medidas sanitárias, evitar o mal ao invés de punir, romper a ignorância e, enfim, zelar pela saúde pública. A propaganda inscreve-se, nesse sentido, como possibilidade de assegurar o governo da população. Em poucas palavras, um processo em que se governa, ensinando a governar-se. A constância e intensidade das discussões médicas relativamente à propaganda como tarefa crucial da profilaxia não são, portanto, acidentais.

Se esses propósitos parecem extensos, os espaços que se pretendia atingir não foram tímidos, tampouco limitados. *Todos e cada um*: onde as coletividades se reunissem, lá deveria ser empreendida a propaganda. Nos instrumentos que chegavam até cada indivíduo, a educação sanitária deveria fazer-se presente. A propaganda sanitária deveria constar na rotina de hospitais, centros de saúde, consultórios, escolas, quartéis, fábricas e oficinas, no comércio, em confeitarias e pastelarias, repartições públicas, agremiações religiosas, desportivas e literárias, cinemas, muros, bondes.

Relativamente aos temas de propaganda, múltiplos e variados, atenderam a questões específicas do tempo em que foram produzidos. Alguns, no entanto, perpassam as primeiras décadas do século, como a profilaxia da “tríade macabra” sífilis-tuberculose-alcoolismo, os procedimentos de higiene pessoal e das habitações e a disseminação dos preceitos de puericultura junto às mães. Respondendo aos momentos das epidemias, a propaganda se voltava ao combate das doenças que se propagavam, como a peste, a gripe espanhola, a febre tifóide, a disenteria, a varíola, a lepra, dentre as mais referidas. Lado a lado com a profilaxia das doenças, a mortalidade infantil foi um grande cavalo de batalha da propaganda de pediatras gaúchos.

A atenção aos instrumentos de propaganda foi realmente significativa: como assegurar que eles obtivessem resultados expressivos? Alguns médico dedicaram-se a formular propostas concretas ao que denominei “didatização” da propaganda. Discutiam a especificidade de cada instrumento e a forma do conteúdo que veiculavam. Preocupavam-se com a adequação que os instrumentos de propaganda deveriam observar quanto ao público, letrado ou analfabeto, masculino ou feminino, adulto ou criança, variando assim as ênfases sobre os recursos escritos ou falados, as imagens e as diferentes expressões simbólicas.

As *conferências*, por exemplo, exigiam o conhecimento perfeito do assunto a discorrer, além de tato preciso para adaptação ao auditório, transmitindo, sem se tornar enfadonho, tudo quanto se propunha ensinar (cf. Lentino, 1930, p.67). Quanto aos processos utilizando a palavra escrita, podemos destacar os boletins e folhetos de educação sanitária, os artigos de

autoria de médicos, publicados na imprensa, afora alguns livros, bem como uma multiplicidade de instrumentos de propaganda divulgados pela imprensa, através da inserção regular ou esporádica nos jornais diários e periódicos de circulação². Em ambos, era preciso um esforço de vulgarização dos ensinamentos da Higiene.

Quanto aos meios que recorriam à impressão visual, encontram-se as projeções luminosas e os filmes de propaganda sanitária. Embora comentados com frequência, poucos são os detalhes a respeito. Os médicos consideravam que a cinematografia, pela força educativa que possuía, deveria ser aproveitada em mais larga escala (Gesteira, 1943, p.476)³. O dr. Castilho indicava que fosse considerada a prodigiosa força sugestiva do cinema que, segundo ele, desencadeava tendências imitativas que, se no mais das vezes se mostravam perigosas, bem dirigidas poderiam também ser úteis (1928, p.48-9).

Sem dúvida alguma, o apelo visual se mostrava, já nessa época, recurso pedagógico de múltiplas vantagens: impressionar os sentidos, falar por si só, substituir a escrita, chamar atenção, vulgarizar os preceitos. Os cartazes de educação sanitária foram particularmente difundidos nesse período⁴. Permitiam articular duas modalidades de propaganda: a escrita e a visual e, nessa medida, podiam atingir a qualquer público, letrado ou não, indistintamente. Por serem veiculados em locais de intensa circulação, atingiam a um grande número de pessoas e, em caso de dificuldade de leitura, qualquer passante poderia auxiliar. Os médicos estavam atentos a todas essas possibilidades. Para alguns, os cartazes com gravuras impressionantes vinham se revelando como o mais eficiente método de vulgarização higiênica. Mas apesar da forte impressão a ser causada, não deviam adotar o estilo caricatural, que poderia vir a deformar a mensagem, pela ridicularização das figuras, incompatível com a gravidade de alguns assuntos tratados (cf. Ferreira, 1936, p.432).

A Diretoria de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, nos anos 20 e 30, fez circular uma série de cartazes de educação sanitária⁵, com orientações e mensagens escritas, alguns expressivamente ilustrados. Se voltavam à divulgação de informações sobre as doenças de mais alta

² Dentre as atividades do Departamento Estadual de Saúde, em 1939 haviam sido publicados pela imprensa 257 artigos sobre assuntos de saúde, sendo distribuídos 300.000 conselhos avulsos (*Revista do Globo*, abr. 1939, p.53). Cumprindo o programa traçado para propaganda e educação sanitária, durante o triênio de 1939-41 haviam sido enviadas 23091 notas e conselhos à imprensa. (...) distribuindo-se 751869 publicações (Difini, 1943, p.155).

³ Em 1939, o Serviço de Educação e Propaganda, mensalmente havia projetado nos cinemas da capital 1050 conselhos de saúde (*Revista do Globo*, abr. 1939, p.53). E, durante o triênio de 1939-41 nas telas cinematográficas haviam sido projetados 40596 conselhos de saúde (Difini, 1943, p.155).

⁴ Em 1939, o Serviço de Educação e Propaganda, informava que mensalmente haviam sido distribuídos 80.000 cartazes de propaganda sanitária (*Revista do Globo*, abr. 1939, p.53).

⁵ Reproduzidos em Castro, 1933, p.170 e segs.

incidência entre a população, os cuidados a serem tomados e as medidas higiênicas necessárias. Em grande parte vinham encabeçados pela identificação da fonte, "Diretoria de Higiene e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul", instituindo seu caráter oficial, ou seja, confiável, a que se seguia breve texto explicativo, de cunho médico, orientações e alertas. Muitos manifestavam a seriedade das situações envolvidas, chamando à responsabilidade de todos e de cada um em particular. Quanto a cada um, são claras as prescrições do que não se devia e se devia fazer.

"As pessoas educadas não cospem nem escarram no chão". O cartaz que trazia essa mensagem em formato destacado e centralizado, era tuxativo: o hábito de escarrar, além de demonstrar falta de educação, era perigoso porque suscetível à propagação da tuberculose. Urbanidade e saúde apresentavam-se intimamente associadas. A polidez das condutas, entre outras coisas, mostrava-se solidária à garantia da saúde. Mas esperava-se não apenas a adoção da prática recomendada, como também que cada um se dispusesse a difundir-la, ensinando a não cuspir e a ser educado. Contribuição meritória.

Nos cartazes ilustrados, as imagens, no mais das vezes, possuíam uma força conotativa que não deve ser desprezada. Em um deles, cujo tema era a epidemia de gripe, um grupo de homens está se preparando para ingerir remédios. É um homem uniformizado como médico que adentra a sala em que estão os outros e com um gesto da mão ordena que interrompam a ingestão das drogas. Em outro cartaz, uma imagem assustadora, demoníaca, de proporções gigantescas, é a personificação da gripe pandêmica, que se abate sobre uma cidade e a que todos tentam fugir. Ela é assim, perigosa, mortífera, raivosa, pronta a devorar cada um. Suas garras tentam agarrar a todos. O medo está instalado. O texto que acompanha traz algumas expressões redundantes à imagem: "atacando", "fúria devastadora", "todas as populações". Um terceiro cartaz, demonstra como se dá o contágio entre duas pessoas durante uma simples conversação: é pela boca e pelo nariz que o micróbio adentra o organismo e assim é que se adquire a gripe! Ensino popularizado pela visualização.

Dois cartazes muito expressivos visam convencer dos benefícios de que cada um se submeta à vacinação contra a febre tifóide. A vacina aparecerá como o contraponto da doença, que é espetacularmente representada pela morte. Somente a vacina pode evitá-la e, ao contrário do que se supunha, não oferece nenhum perigo. A escolha é simples: ou a vacina e o discernimento, ou a morte pela ignorância!! Assim também o chamamento aos chefes de família, cujo dever era zelar por sua saúde e protegê-la dos perigos. É por isso que devia mandá-la vacinar e revacinar contra a febre. Todos estão contentes nesse momento: o pai, a esposa, as

crianças, inclusive o médico que procede à vacina com largo sorriso. A figura de um homem protegendo sua família é explorada em outro cartaz que sugere os modos de combate aos agentes transmissores de diversas doenças. Em um meio pobre e precário está o homem combatendo uma mosca, de tamanho irreal, poupando sua mulher e filhos de seu ataque. Os dizeres incitam: “Defendei-vos!”. Imagens, desenhos e caricaturas de situações paradigmáticas ou exemplares.

Não é meu intuito, aqui, analisar em detalhes os signos imagéticos desses cartazes, perspectiva que considero instigante e enriquecedora. Outras tantas considerações podem ser indicadas a partir dela, mas procurei me centrar na apreciação dos diferentes modos de realização da propaganda sanitária, em como os discursos inscritos nessas práticas se revestem de diferentes formas e se põe a produzir aquilo de que sistematicamente falam: as percepções de medo e perigo, a cura desejada e perseguida junto à Medicina, uma preocupação com os modos de ser e fazer higiênicos.

As práticas médico-discursivas materializadas em propagandas de educação sanitária, através de cartazes, panfletos, mensagens em revistas, películas de cinema, dentre outros, estiveram explicitamente voltadas à educação do cidadão. Combinavam argumentos de científicos e morais, sobressaindo-se os conselhos prescritivos, embora atentos a um certo esclarecimento para que a adesão pudesse ser “consciente”.

A atuação educativa da Medicina por meio da propaganda sanitária salientava o papel do médico, que pela sua competência e experiência dilatada, era quem melhor poderia difundir o conhecimento dos males e a forma de evitá-los. Na época, os discursos insistiam na indissociabilidade do binômio saúde e educação como fatores sobre os quais repousava o futuro da pátria e seu progresso. Não era outro o sentido das propagandas, tampouco o chamamento que se fazia entre os próprios médicos, à responsabilidade que tinham enquanto profissionais. A propaganda sanitária inscreveu-se entre as iniciativas médicas comprometidas com uma determinada leitura do que era a Educação e de sua importância capital à consecução dos propósitos da Medicina. A propaganda sanitária não se circunscreveu àqueles médicos mais ligados à instituição escolar, mas sobretudo àqueles inseridos em práticas cuja profilaxia tornara-se imperativa. Impressionados com as altas taxas de letalidade e com a insuficiência dos conhecimentos científicos disponíveis, bem como pela efemeridade dos tratamentos ministrados, ou pela resistência que os pacientes manifestavam em submeter-se às prescrições terapêuticas, os médicos, nesses embates, vieram a proclamar a necessidade da colaboração do povo, uma colaboração não apenas passiva, mas que pudesse expandir os

conselhos, as recomendações, o modo de conduzir-se. Para isso, era preciso **informar, orientar, ensinar.**

Complexas relações têm lugar nesse espaço incógnito entre a materialização dos discursos médicos nos instrumentos de propaganda sanitária e os processos de leitura, ou apropriação, ou como sugere Certeau (1994), de consumo desses produtos culturais, as astúcias táticas das práticas ordinárias, as anti-disciplinas. As leituras (plurais) que a população operou na interação com a propaganda sanitária não podem ser resumidas, pela face do convencimento que almejavam, como uma assimilação passiva e absoluta. Estar convencido não significa, necessariamente, pensar, agir, empregar, como se deseja no momento da produção desses produtos. A propaganda sanitária pode ser tomada como um exercício de poder sobre o eventual campo de ação daqueles a quem ela se destina: uma ação sobre ações (Foucault, 1995, p.243). Esse campo de ação, como sugere Certeau, escapa ao poder sem deixá-lo, produz talvez infinitesimais modos próprios de empregar o que se consumiu, de reapropriar-se do que se aprendeu e de servir-se seletivamente do que estava (im)posto à disposição. O que Certeau assinala como uma “criação anônima” (Ibid., p.13).

Reconhecer essa possibilidade, mesmo que a investigação, até o momento, não tenha se dirigido a perscrutar esses processos de “bricolage” do poder e da cultura dominante, é reflexão que se impõe.

Referências bibliográficas:

- As atividades do Departamento Estadual de Saúde. In: *Revista do Globo*. Porto Alegre, v., n.250, fev. 1939, p.49-60.
- BARRETO, A.L.B. Educação e propaganda sanitárias : importância na defesa da saúde coletiva. *Arquivos Brasileiros de Medicina*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1035-1042, 1923.
- CASTILHO, Walther. *Moderna concepção da medicina preventiva*. Porto Alegre : Of. Gráficas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1928. 95 p. Tese de concurso à cadeira de Patologia Geral da Faculdade de Medicina Porto Alegre, 1928.
- CASTRO, Fernando de Freitas e. Organização sanitária do Brasil e reforma dos serviços sanitários do Rio Grande do Sul. *Revista dos Cursos*, Porto Alegre, v. 19, n. 19, p. 156 – 184, 1933.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- COSTA, José Bonifácio Paranhos da. Editorial. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 155, jun. 1940.

- DIFINI, Felicíssimo. Formação da consciência sanitária no Rio Grande do Sul. In: FRANCO, Álvaro; RAMOS, Senhorinha Maria. *Panteão Médico Rio Grandense* : síntese cultural e histórica, progresso e evolução da medicina no Rio Grande do Sul. São Paulo : Ed. Ramos Franco, 1943. p. 154-155.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. (2ª ed.)
- FERREIRA, José Luiz Guimarães. Esboço de um plano de propaganda e educação sanitária nas fábricas. *A Folha Médica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 26, p. 430-432, set. 1936.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995.
- GESTEIRA, Martagão. *Puericultura* : higiene alimentar e social da criança. Rio de Janeiro : Pan-Americana, 1943.
- GOMES, Martim. Falta de colaboração das outras coletividades, fator da má organização da medicina social. *Revista dos Cursos*, Porto Alegre, v.19, n. 19, p. 36 – 110, 1933.
- LARBECK, Emilio Kemp. *A defesa da saúde pública no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre : I. Robles, 1916. 50 p. Tese apresentada à Congregação da Escola Médico-Cirúrgica de Porto Alegre em dezembro de 1916.
- LENTINO, José. *Algumas considerações em torno do problema da sífilis em São Paulo*. São Paulo: Typ. Mercurio, 1930. Tese de doutoramento apresentada em 19 de dezembro de 1930 à Faculdade de Medicina de São Paulo.

Iconografia e ensino de História: Imagens nos livros e na sala de aula

Sebastião Peres¹

Entre as centenas de exemplares de livros didáticos publicados desde a segunda metade do século XIX até finais do século XX e que fazem parte do acervo da Sala Paulo Freire, da Biblioteca Pública Pelotense², há um que chama a atenção por causa de um *ex-libris* ao mesmo tempo banal e curioso. São muitos os exemplares que carregam essas notas manuscritas que vão informando, ao leitor mais recente, coisas como as sucessivas posses, o andamento das aulas, os *pontos* a serem estudados para as provas e exames, as opiniões, o humor e até mesmo os amores – ou a volubilidade amorosa – de quem em algum momento possuiu o livro e o teve como ‘parceiro’ no seu cotidiano escolar. Mas o *ex-libris* em questão foi acrescentado logo na primeira página de um exemplar da *História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico*, de autoria de João Maia e publicado em 1927 pela Livraria Selbach, de Porto Alegre (RS)³. Provavelmente, pelo seu conteúdo, a nota não foi escrita por alguém que ainda estivesse a utilizar a obra como livro didático em aulas de História, Educação Cívica ou, mais genericamente, sobre o Rio Grande do Sul. Quer dizer: a inscrição deve ter sido feita depois da utilização escolar mais específica prevista para o livro. Até porque denota a proposição de um novo uso para esse material que, ainda que não seja didaticamente recomendável, não deixa de ser escolar – se bem que pode destinar-se, também, a uso em outros ambientes e com outras finalidades não necessariamente escolares ou educativas.

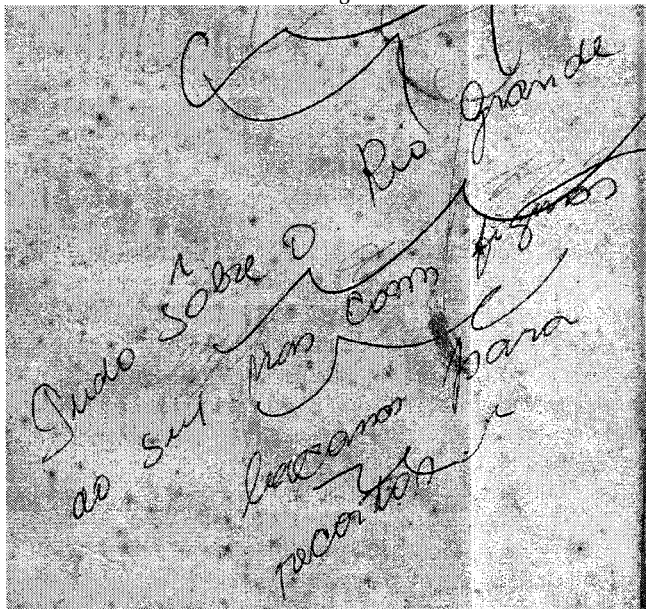
¹ Professor do Departamento de História e Antropologia do ICH/UFPel; pesquisador do CEIHE e do GISEH – Grupo de Investigações sobre o Ensino de História/UFPel.

² A Sala Paulo Freire vem sendo organizada no contexto de um Projeto de Extensão coordenado pela Prof. Dra. Eliane Peres. Pretende-se que esse espaço específico no interior da Biblioteca Pública Pelotense esteja voltado principalmente para os estudos sobre Educação - especialmente nos seus aspectos históricos, dada à natureza do seu significativo acervo. Na grande área dos Estudos Sociais – que englobaria manuais específicos ou integrados voltados para o ensino da História, da Geografia e do Cívismo (EMC, OSPB, EPB), são cerca de 700 exemplares; especificamente de História são cerca de 450 exemplares (algumas obras têm diversos exemplares, às vezes de diferentes edições, integrando esse acervo). Responsável pela organização dessa parte do acervo, tenho contado com a eficiente colaboração da acadêmica Josiane Pinho (História/UFPel).

³ No acervo da Sala Paulo Freire existem dois exemplares desse livro didático. No acervo do CEIHE, há um exemplar da 6ª edição, de 1909, ainda não ilustrado.

Está anotado lá, na primeira das 248 páginas do livro já referido: “*tudo sobre o Rio Grande do Sul, mas com figuras bacanas para recortar*” (cf. Figura 1). Na capa do livro está escrito, com a mesma caligrafia: “*cortar figuras*”. Mesmo que essa primeira – em ordem de aparecimento – e imperativa nota seja mais explícita em relação ao novo uso que se pretendeu dar à obra, é ao *ex-libris* da primeira página que quero dar destaque.

Figura 1



O ex-libris

É provável que uma análise mais aprofundada dessa frase nos permitisse compreender mais a fundo o pensamento e o sentimento do autor em relação às ilustrações da obra. Ainda que não pretenda, aqui, aprofundar essa análise, quero chamar a atenção para algumas das implicações que, do meu ponto de vista, decorrem do emprego da conjunção ‘mas’ na coordenação das orações que formam o período, quais sejam: ‘*tudo sobre o Rio Grande do Sul*’ e ‘*com figuras bacanas para recortar*’.

Tudo sobre o Rio Grande do Sul: estaria o autor da anotação querendo dizer que o livro contém *tudo* o que se precisa – ou precisava –

saber sobre o Rio Grande do Sul? Ou que *tudo* o que o livro contém se refere apenas ao Rio Grande do Sul?

Com *figuras bacanas para recortar*: tomada assim, isoladamente, essa oração nos informa o óbvio. Seu autor considera as *figuras* do livro *bacanas* para serem *recortadas*.

Mas, temos um ‘mas’ entre as orações. Por quê? Teria esse ‘mas’ um sentido de lamentação? Estaria o autor a lamentar que esse livro, *com figuras bacanas para recortar*, contivesse, também, *tudo* sobre o Rio Grande do Sul? Que recortar as *figuras bacanas* implicaria em danificar uma obra que contém *tudo* o que é – ou era – preciso conhecer sobre o Rio Grande do Sul? Ou esse ‘mas’ teria antes um sentido de certo júbilo, de algum regozijo, por ter o autor da frase constatado que, apesar de o livro conter apenas coisas sobre o Rio Grande do Sul, ainda assim continha umas *figuras bacanas para recortar*? Nem *tudo* estaria perdido, pois ainda que desinteressante por conter **apenas** coisas gaúchas, o livro tinha o mérito de conter algumas gravuras interessantes para serem recortadas – sabe-se lá com que finalidade.

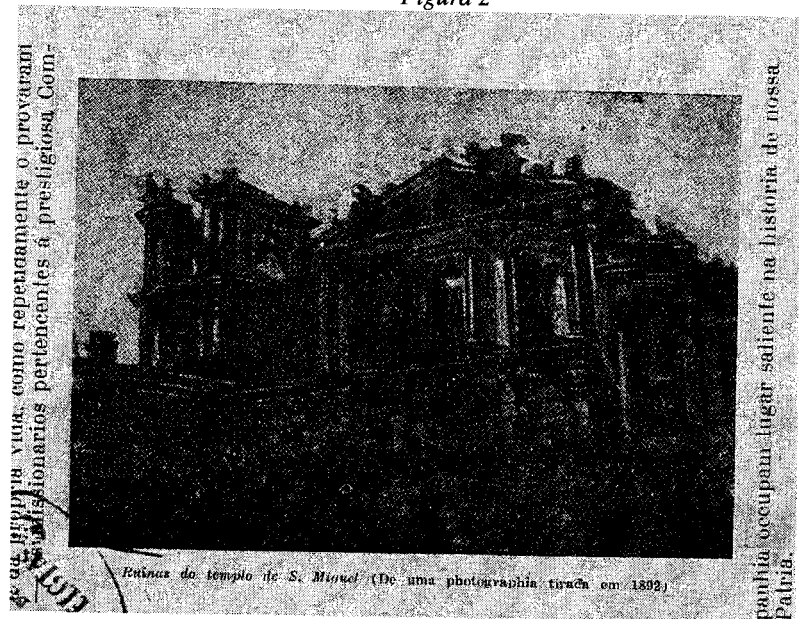
Qualquer sentido que tivesse naquele momento, para o autor do *ex-libris*, o emprego do ‘mas’, é inegável que a presença da conjunção entre aquelas duas orações só faz reforçar e realçar a expressão que denota o sentimento maior daquela pessoa em relação às ilustrações: eram *figuras bacanas*. Se eram apenas sobre o Rio Grande do Sul, fosse isso bom ou ruim, se podiam ou deviam ser recortadas ou não, era secundário. O importante é que as *figuras* eram *bacanas*. Isso justificava que se pretendesse dar a elas um outro uso, à parte mesmo do livro em que haviam sido inseridas. O fato de serem *figuras bacanas* justificava que se danificasse uma obra que continha *tudo* sobre o Rio Grande do Sul. O fato de serem *figuras bacanas* emprestava um valor maior a um livro que continha apenas coisas sobre o Rio Grande do Sul. Qualquer que fosse o sentido daquele ‘mas’ interposto no meio da frase – provavelmente quase de forma inconsciente –, sua presença ali permite ao leitor atual perceber, em boa parte, o efeito que produziu no espírito daquele leitor antigo⁴ a visualização das imagens utilizadas por João Maia e/ou seu editor para ilustrar aquela *História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico*.

Mas que qualidades teriam estas ilustrações capazes de impressionar tão vivamente aquele leitor? Aos olhos de um leitor do início do século XXI, aparentemente a única qualidade daquelas imagens era, justamente, o fato de serem imagens. A qualidade da impressão é baixíssima. O livro

⁴ O fato de a anotação ter sido feita com caneta esferográfica verde indica que é bem mais recente do que a obra, o que sugere que seu autor talvez não tenha sido o primeiro usuário do livro; é possível que esse primeiro usuário tenha sido um certo Marcos, cujo nome aparece na capa, anotado à pena com cuidadosa caligrafia.

contém, no total, 31 gravuras. Dessas, 29 são retratos (formato busto) de personagens da História gaúcha – homens todos, militares a maioria. As outras duas retratam as ruínas da catedral missioneira de São Miguel. Uma delas trás, ao lado da legenda, uma observação: “De uma fotografia tirada em 1892” (Maia, 1927: 10) (Cf. Figura 2).

Figura 2



Uma figura bacana para recortar?

O desenvolvimento da fotografia e das técnicas de impressão colocou à disposição dos produtores de livros didáticos um recurso valioso, na medida em que permitiu a transposição, para as páginas desses livros, de imagens já consagradas, produzidas com outras finalidades, e mesmo de imagens reais de pessoas, cenas, prédios, objetos, monumentos, etc. Ao fascínio antigo pelas imagens, associou-se o fascínio pelo aproveitamento das novas possibilidades técnicas, de modo que muitos livros didáticos passaram a apreçoar – por vezes nas capas - a utilização de fotografias.

Uma obra que exemplifica bem esse deslumbramento é um livro de leitura publicado em Buenos Aires, em 1910. Trata-se da sétima edição de La Frase – Método para la lectura de cláusulas (segundo libro), de autoria

de Victoriano E. Montes. Na página interna de rosto, entre as informações de praxe, é feito constar que esta sétima edição contém advertências metodológicas para os professores, um vocabulário para as crianças e 20 fotografuras novas. Ao longo das suas 160 páginas, o livro trás nada menos do que 167 gravuras, sendo que uma delas, que ilustra as vogais, é composta, na verdade, pela montagem de cinco imagens (Cf. Figura 3).

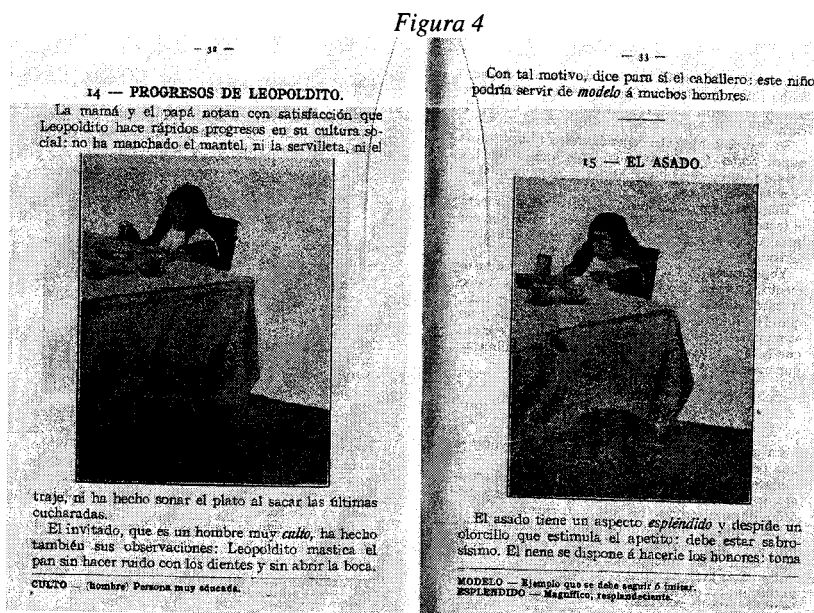
Figura 3



As vogais dramatizadas...

Mas não é apenas a profusão de imagens que chama a atenção nesse livro de leitura – ainda que isso implique na ocorrência de várias páginas contendo unicamente ilustrações. Chama a atenção, ainda – e talvez principalmente – o fato de que muitas das fotografuras foram especificamente produzidas para ilustrar as lições (ou capítulos) do livro em

que se encontram. É possível que o texto de determinadas lições tenha sido escrito tendo em vista as ilustrações que os acompanham, mas em muitos casos é nítido que a fotografia foi feita por encomenda para o texto. Isso faz com que algumas lições assumam um certo estilo de ‘fotonovela’ (Cf. Figuras 4 e 5) – ou ao menos de novela ilustrada...



Ensinar leitura ou boas maneiras? Para Montes, não se devem misturar as coisas...

Entretanto, apesar do uso ao mesmo tempo extensivo e intensivo que faz das imagens, e apesar de incluir um prólogo com onze páginas – além das ‘advertências’ com que inicia cada parte da obra – em que explica e argumenta em favor de seu método, Victoriano Montes não diz uma única palavra sobre a possível finalidade pedagógica dessas imagens. Alguns capítulos ou lições constam apenas de um título e uma gravura, mas o autor não se preocupa em indicar ou sugerir qualquer atividade a ser desenvolvida a partir dessas gravuras. A julgar por uma rápida referência que faz às ilustrações, do seu ponto de vista estas só cumprem um papel de ‘embelezamento’:

Os requisitos de clareza, simplicidade, amenidade, beleza das ilustrações, *são comuns a todos os livros escolares*, qualquer que seja a matéria de que se trate (Montes, 1910: VII. Grifado na obra).



Para Montes, a profusão e beleza das ilustrações são indispensáveis num livro de leitura, mas elas não têm função metodológica.

Em resumo, a única preocupação de Victoriano Montes é com o ensino da leitura, coisa – segundo ele – da qual vinham descuidando os autores de livros de leitura até então. E foi “*com o elevado propósito de corrigir erros universais e seculares e coadjuvar ao bom ensino da leitura*” (Ibidem: XIII. Grifado na obra) que ele se propôs a elaborar seus livros. Para esse autor de livros didáticos do início do século XX, as ilustrações constituíam um *requisito* dos modernos livros de leitura, mas não se podia atribuir-lhes uma finalidade metodológica, uma vez que eram “*duas coisas*”

completamente distintas, ainda que intimamente ligadas, o método e os requisitos de um livro de leitura” (Ibidem: VII. Grifado na obra). E para ele, ainda, “o erro de tomar por método os requisitos de um bom livro de leitura corrente, remonta aos primeiros textos de leitura que se escreveram em épocas remotas” (Ibidem: VII). E mais:

O erro dos autores didáticos foi consagrado pelos preceptistas (*sic*) metodológicos, devido à análise incompleta e imperfeita que esses fizeram desses livros: *tomaram por método suas características mais salientes*, sem perceber que elas não constituíam método e eram requisitos comuns a todos os livros para crianças (Ibidem: IX. Grifado na obra).

Resulta claro, portanto, que Victoriano Montes considerava as ilustrações um *requisito estético*, mas não um *recurso metodológico*. E não deixa de ser irônico que ele, por um lado, menospreze o potencial didático presente neste recurso gráfico, e, por outro lado, considere que a centralidade colocada na identificação, compreensão e interpretação dos sinais de pontuação – que são, afinal, recursos gráficos – determinam a excelência de seu método de ensino da leitura. E é irônico, também, que argumente contra uma certa *imolação do método* (cf. Ibidem: VII) – denunciada por ele – exemplificando que “igual coisa sucede com os preceitos artísticos em geral: os cânones sobre pintura e escultura derivam também do estudo profundo das grandes concepções pictóricas e escultóricas” (Ibidem: IX). Ou seja: o autor parece ter sido alguém capaz de refletir sobre a produção artística de imagens, mas não conseguiu – ou não considerou relevante – aplicar essa reflexão à produção e ao emprego de imagens em seus livros didáticos.

Aliás, essa é uma reflexão que, ao menos aparentemente, parece ainda não ter merecido a preocupação de boa parte dos autores de livros didáticos, especialmente os de História, publicados nestes primeiros anos do século XXI ou nos derradeiros anos do século XX. Entretanto, o uso pedagógico de imagens já era prática consagrada muitos séculos antes de que o recurso às fotografuras se tivesse banalizado na indústria de produção de livros escolares.

Alberto Manguel (1999) conta como São Nilo – um religioso asceta que viveu no mosteiro do Monte Sinai no início do século V – recomendava a um bispo que, em lugar de cenas de caça e da fauna, ornamentasse sua igreja com cenas bíblicas, pintadas por bom pintor, as quais “serviriam de livros aos iletrados, ensinando-lhes a História das Escrituras e recordando-lhes os atos de misericórdia de Deus” (*Apud* Manguel, 1999: 109). E é ainda

no livro de Manguel que encontramos uma manifestação, neste mesmo sentido, de São Gregório Magno (Papa de 590 a 604):

Uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, através de imagens, uma História venerável. Aquilo que a escrita torna presente ao leitor, as imagens tornam presente ao iletrado, aos que apenas compreendem visualmente, porque, nas imagens, os ignorantes vêem a História que têm de seguir e os que não conhecem as letras descobrem que, de certa forma, são capazes de ler. Por consequência, em especial para o povo comum, as imagens são o equivalente da leitura (*Apud* Manguel, 1999: 109).

São Nilo e São Gregório Magno têm mais em comum do que a condição de santos católicos e a crença no poder evangelizador das imagens: Nilo teria sido alto funcionário do Império Romano, em Constantinopla, no final do século IV, antes de abraçar a vida monástica⁵; Gregório foi prefeito de Roma, no século VI, antes de tornar-se religioso. A experiência política nos altos escalões da administração romana – ainda que não mais a Roma imperial, como no caso de Gregório – pode ter contribuído para a percepção, pelos dois religiosos, do valor educativo das imagens, levando-os a recomendarem seu uso. A simples observação de monumentos como as colunas de Trajano e de Marco Aurélio, ou os arcos de Constantino e de Sétimo Severo permite constatar a existência de uma espécie de tradição, na administração romana, de utilização de imagens na evocação, celebração e rememoração de feitos grandiosos dos governantes e acontecimentos significativos da História de Roma.

Ainda que as recomendações de Nilo e Gregório tivessem por objetivo a educação religiosa através da ‘leitura’ de imagens, não é absurdo considerar que os mesmos princípios preconizados por eles justificaram a utilização de imagens com a finalidade de promover a educação cívica e moral por meio do ensino da História. Aliás, o ‘parentesco’ entre o ensino religioso e o ensino da História não se restringe apenas aos aspectos curriculares – no sentido de que o ensino da História Sagrada antecedeu, curtiu e complementou, sucessivamente, o ensino da História, Geral e Nacional, em boa parte dos países ocidentais –, mas é também muito estreito no que respeita aos aspectos metodológicos. Antigo caudatário do estudo da

⁵ A biografia de São Nilo, monge do século V, confunde-se, às vezes, com a de São Nilo, o Jovem, monge italiano do século X; ainda que os dois sejam, eventualmente referidos como funcionários em Constantinopla, parece-me que essa condição é mais coerente com a vida de um monge oriental do que com a vida de um monge italiano que nasceu no sul da Itália, abraçou a vida monástica em Monte Cassino e morreu num mosteiro fundado por ele nos arredores de Roma; quanto a ter sido o monge oriental, e não o italiano, o autor da afirmação citada por Manguel, confio na competência e seriedade desse eminente historiador da leitura, uma vez que é-me inacessível – como parece ter sido a ele – a fonte primária.

Retórica, à medida que a História foi sendo erigida em *magistra vitae*, o seu ensino veio coadjuvar a História Sagrada em sua função de educar moralmente as novas gerações. E para isso, esse ensino foi apropriado num contexto metodológico que, como o ensino religioso, baseava-se fundamentalmente no diálogo. E como argumenta Raimundo Cuesta Fernández:

se passamos do mundo das idéias filosóficas ao da pedagogia, o diálogo se converte em um instrumento que facilita o acesso e a recordação dos conhecimentos, de forma que aparece freqüentemente nas gramáticas latinas, como a de Donato (*Ars minor*, século IV), nos *Colloquia* de Erasmo no século XVI e, sobretudo, na profusão de catecismos (tão importantes na tradição jesuítica) que se dá na época das reformas religiosas da modernidade. Esta degradação catequética do diálogo é a que vai sobreviver nos textos de História (...) já que as perguntas e respostas não são um instrumento de interrogação e busca real do conhecimento, senão um artifício ou manha para reter um conhecimento já dado. Quando nos colocarmos a estudar a produção de livros de texto do século XIX, voltaremos a encontrar esse emprego vicário e dogmático do diálogo (Cuesta Fernández, 1997: 58).

Largamente difundido, é em grande parte a esse método catequético que se deve atribuir a responsabilidade pela associação que ainda hoje se faz, ao nível do senso comum, entre aprendizagem de História e memorização. Quando se observa uma obra como o *Programa de Historia Sagrada*, de autoria de D. Mariano Torre y Marco, publicada simultaneamente em Madrid e Cidade do México, no ano de 1893 – fartamente ilustrada – comparando-a com a *Pequena Historia do Brazil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*, de autoria de Joaquim Maria de Lacerda, publicada em 1907 pela Livraria Francisco Alves, do Rio de Janeiro, em “novíssima edição, ilustrada com muitas gravuras, revista e aumentada até 1906” por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro, constata-se que o processo de laicização do ensino desencadeado a partir da Revolução Francesa de 1789, não apenas demorou a atingir o ensino da História, mas atingiu-o parcialmente: laicizou-se com mais rapidez o conteúdo do que a metodologia.

A Revolução Francesa, aliás, constitui-se num momento privilegiado de utilização de imagens com o objetivo de contribuir “para a criação de uma opinião pública, tanto de um ponto de vista conservador quanto radical” (Reichardt, 1996: 310). As ‘gravuras políticas’, produzidas em

larga escala em formato *broadside*, cumpriram função importante naquele contexto revolucionário:

A ênfase deles na representação pictórica tornava-os fundamentalmente significativos para a Revolução, pois ajudavam a mobilizar a larga base social que tornou possível em primeiro lugar o processo político da Revolução e a sua radicalização. Quando se considera que na época metade ou dois terços da população não sabiam ler ou liam muito mal, e viviam num mundo tradicional de comunicação oral, compreende-se como essas gravuras cumpriam um papel bem mais que acessório. Junto com os veículos não-escritos dos discursos públicos e canções, atingiam os homens e mulheres nas ruas nos termos da sua cultura oral ou semi-oral. Não só tornavam acessível a mensagem revolucionária como também envolviam as pessoas comuns no processo de comunicação e formação de opinião de uma esfera política mais ampla, com sua tendência à democratização. Essas gravuras eram ao mesmo tempo um meio de educação política e um testemunho das idéias populares (Ibidem: 310-311).

Aparentemente, a argumentação que venho apresentando até aqui parece conduzir para o caminho da associação óbvia entre uso de textos escritos para culturas letradas, de um lado, e uso de imagens para culturas orais, de outro. As imagens permitiriam aos iletrados ‘ler’ a realidade da mesma forma como os letrados a leriam através dos textos, ou, como disse Gregório Magno, conforme a citação já feita mais atrás, “nas imagens, os ignorantes vêem a História que têm que seguir”. E nessa expressão de São Gregório pode estar justamente uma das chaves para a compreensão do fato de que a massificação do letramento tem sido acompanhada por uma intensificação da utilização de imagens, perdendo sentido a associação escrita-culturas letradas, imagem-culturas orais.

No que se refere aos livros didáticos, sua iconografia tem-se desenvolvido concomitantemente ao avanço da escolarização de massa. Principalmente em relação ao ensino de História, isso parece demonstrar como as imagens históricas, tomadas separadamente, na forma de quadros ou cartazes pendurados nas paredes, ou tomadas de modo integrado aos livros didáticos que as contêm, cumprem uma função pedagógica específica e constituem-se em instrumento metodologicamente eficiente.

Ernest Lavisse, o eminente historiador e educador francês, emblemático cidadão da Terceira República, defensor acérrimo da laicidade do ensino, pode ser considerado um pioneiro no estabelecimento de uma metodologia para o ensino da História distanciada daquele modelo catequético já referido. Defensor de um ensino metódico da História, e ainda que seus objetivos para esse ensino se encaminhassem na direção do que talvez se pudesse chamar de uma ‘catequese nacionalista’, Lavisse

inova ao propor a utilização de gravuras metodologicamente integradas nos seus livros didáticos de História. No prefácio de sua *Histoire de France – Cours Élémentaire*, publicada em Paris pela Livraria Armand Colin, em 1913, Lavissee informa que:

Esse volume contém relatos que enquadram imagens. Esses relatos são às vezes descrições, e as imagens mostram os objetos descritos; a maior parte das vezes, eles são fatos, e as imagens mostram as ações narradas (Lavissee, 1913: Prefácio).

No *avant-propos* da mesma obra, o autor explica a organização das imagens ao longo do livro:

A obra é dividida em livros. Cada livro é dividido em capítulos, cada capítulo em parágrafos numerados.

Todas as gravuras são colocadas em frente ao texto que elas acompanham; elas não necessitam então, como legenda, de mais do que um simples título.

Os inícios dos livros dão uma seqüência de cenas da infância nas grandes épocas da nossa História.

Os inícios dos capítulos oferecem uma seqüência de ilustrações sobre habitação e vestuário.

As vinhetas de fim de capítulo apresentam a sucessão dos meios de transporte.

Não julguei proveitoso das explicações sobre as vestes, as construções, etc., representados nas gravuras. Receei cair numa erudição perfeitamente inútil no Curso elementar. O professor veja o que lhe convém acrescentar (Ibidem: Avant-Propos).

O ensino com esse livro didático de Ernest Lavissee era complementado por um conjunto de *Tableaux D'Histoire*, cada quadro medindo 1,20m x 1,0m e trazendo várias imagens que procuravam retratar os fatos e personagens mais significativos de cada período da História francesa. As gravuras dos livros de Lavissee, bem como os *Quadros de História*, geraram uma espécie de 'escola' de ilustração histórica, com reproduções e imitações na França e em muitos outros países. Na França, uma das imitações mais famosas dos quadros e gravuras lavisseeanos foi uma coleção de "quadros de elocução" (Renaudeau, 1999:36), as *Images Rossignol*, publicadas nos anos 50 e utilizadas até os anos 60 do século XX. Renaudeau (op. cit.) tenta compreender o fascínio que essas estampas exercem ainda hoje sobre as pessoas. Uma de suas conclusões remete diretamente às proposições de Lavissee para o ensino de História com o uso de ilustrações:

Essa força de evocação deve-se, antes de tudo, ao fato de que elas são uma condensação do discurso e das ilustrações propostas nos manuais de História depois do início do ensino republicano instituído por Jules Ferry (1882). Na linha desses manuais, as cenas fortes escolhidas pela história positivista lavisseeana são sempre as mesmas e são muito rapidamente reforçadas, primeiro por desenhos à pena, depois coloridos (Renaudeau, 1999: 36).

Pierre-Marc Renaudeau vê o fascínio que as imagens exercem sobre os adultos que as conheceram quando crianças como decorrente do impacto que estas sofreram ao contemplar as cenas retratadas, e não como resultado de uma eventual 'leitura' que tenha sido feita dessas imagens:

A individualização da história que as cenas desenhadas contam as incitará de preferência, por identificação, a fazer desses heróis modelos de conduta para as situações da vida (...). As posturas das personagens desenhadas remetem, então, como na pintura de história, a um 'hors texte'⁶, tal como as façanhas de Alexandre, o Grande, pintadas por Le Brun no Grande Século são uma alusão às de Luís XIV. Assim o aluno, frente a essas alegorias, irá propor-se, antes de tudo, um ideal individual a ser alcançado. É o murmúrio dessa tensão entre o mundo rotineiro das crianças de camisas cinzentas e o mundo dos atos heróicos que nos chega ainda quando nos debruçamos sobre uma dessas imagens Rossignol (Ibidem: 38).

Ainda que não reconheça nas imagens Rossignol um elevado valor artístico, o autor francês considera que:

é sobretudo seu valor estético e moral que segundo nós explica a sedução que continua a exercer essa galeria das grandes gestas patrióticas dos heróis da história da França. Se bem que esses "quadros de elocução" sejam concebidos para reunir um conjunto de informações históricas destinadas a esclarecer e a fazer falar a criança ingênua, isso não impede que eles se liguem ao gênero estético da *pintura de história* (Ibidem: 37).

Ora, a pintura histórica constitui um gênero que teve seu auge, na França, no século XVII, e seu produto destinava-se a ornamentar principalmente os palácios da realeza – quer dizer, eram imagens produzidas para utilização num contexto de cultura letrada. Esse gênero

⁶ 'Hors texte': fora do texto; um 'texto' que transcende a representação da gravura (intertexto?). 'Hors-texte' não aqueles quadros explicativos e/ou gravuras que, nos livros didáticos, aparecem destacados, fora do texto, mas que se referem a ele (N.T.).

artístico conviveu com - e inspirou-se em - o barroco do século XVII e o romantismo do século XVIII. O grande nome da pintura barroca francesa é Nicolas Poussin (1593-1665), para quem:

O mais elevado fim da pintura (...) é representar ações nobres e sérias, de maneira lógica e ordenada, - não como na realidade sucederam, mas como teriam acontecido se a Natureza fosse perfeita. (...) Num bom quadro, o contemplador poderá ser capaz de “ler” as emoções de cada figura e de relacioná-las com o acontecimento apresentado (Janson, 1998: 539).

Ainda segundo Janson, “estas idéias não eram novas – já Leonardo afirmara que o fim supremo da pintura é representar as aspirações da alma humana” (Ibidem: 539).

Se Gregório Magno considerava que os iletrados deveriam ver nas imagens uma História que ‘têm que seguir’ – quer dizer, não uma História que leve à compreensão da realidade, mas uma História edificante, que retrata o que deveria ter sido, e não o que foi -, os pintores de História, como os barrocos e os românticos, consideravam como um fim da pintura a *representação* do real, não a *retratação* do real. ‘Retratar’ as paixões; jogar com as paixões; provocar paixões: é no plano dos sentimentos, não no plano da razão, que a pintura deve atingir o observador. Isso vale – e muito – para a pintura histórica. E a pintura histórica institui, de certa forma, os princípios fundadores da ilustração histórica dos livros e outros materiais didáticos destinados ao ensino da História. Não se pode esquecer, ainda, que imagens não são discursos, nem podem ser lidas como um texto, como lembra Roger Chartier (2001: 142). Destinadas, portanto, a atingir o educando, num golpe de vista, no plano das emoções, são emoções, sentimentos, que as imagens históricas irão provocar, mais do que conhecimento racionalmente construído.

Referências bibliográficas:

- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997.
- JANSON, H. W. *História da Arte*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1998.

- LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1907.
- LAVISSE, Ernest. *Histoire de France – Cours Élémentaire*. Paris: L. Armand Colin, 1913.
- MAIA, João. *História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1927.
- MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. Lisboa: Ed. Presença, 1999.
- MONTES, Victoriano E. *La Frase – Método para la lectura de cláusulas (segundo libro)*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Cía. Gral. De Fósforos, 1910.
- REICHARDT, R. Estampas: imagens da Bastilha. In: DARNTON, R. & ROCHE, D. (org.) *Revolução impressa: a imprensa na França (1775-1800)*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- RENAUDEAU, Pierre-Marc. Les images Rossignol: l’illustration au service de la pédagogie. In: *Clefs pour l’Histoire*, n.3. Paris, jan-fev-mar 1999, p. 36-38.
- TORRE Y MARCO, D. Mariano. *Programa de Historia Sagrada*. Madrid: Saturnino Calleja; México: Guillermo Herrero y C^a, 1893.

Imagens na Pesquisa em História da Educação: O Oral e a Fotografia

Prof. Dra. Valeska Fortes de Oliveira¹

Psic. Vânia Fortes de Oliveira²

Jorn. Laura Elise de Oliveira Fabrício³

...“Resgatar a memória e recontar a história é resignificar o olhar”... (Sonia Kramer).

A proposta deste texto é pensar o **oral** e a **fotografia** como “ferramentas”, mas também como dispositivos que dão “voz” e “imagens” as leituras de realidades e, mais especificamente à investigação no território da história da educação.

A utilização do método biográfico de história oral e da fotografia num Laboratório de Imagens que se propõe reunir e sistematizar imaginários de professores que atuam em diferentes níveis e espaços de ensino na contemporaneidade, não está centrada na preocupação de reconstruir fatos passados e presentes como verdades históricas, mas uma tentativa de compreender e capturar visões de mundo, sonhos, expectativas, desejos e comportamentos na perspectiva de conhecer um grupo social que trabalha anonimamente num espaço da sociedade – o espaço da docência. O trabalho com estas duas ferramentas: a oralidade e a fotografia proporcionam uma complementaridade na leitura, na escuta e na compreensão de imagens que compõem uma mesma realidade, ou melhor, realidades, pois vistas de ângulos diferentes mas complementares.

Nossas pesquisas têm se utilizado da História Oral com duplo propósito: conhecer os imaginários, as culturas e os processos de formação docente, a partir das suas trajetórias de vida pessoal e profissional e, ainda, colocar o professor como sujeito histórico, de uma história cotidiana que não é contada, de um sujeito anônimo que trabalha com diferentes gerações,

¹ Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS / home page: <http://www.ufsm.br/gepeis>

² Psicóloga e Bolsista CNPq de Apoio Técnico à Pesquisa “Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores”, apoio do CNPq e da FAPERGS.

³ Jornalista e Bolsista CNPq de Apoio Técnico à Pesquisa “Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores”, apoio do CNPq e da FAPERGS.

que vive momentos históricos com demandas políticas diferenciadas e para o qual não se dá a voz. A dimensão da oralidade (contar-se para o outro) aciona com dispositivos

A História Oral, como se sabe, tem desempenhado importante papel, ao dar a palavra e tornar pública a voz daqueles que não têm acesso à escrita: os trabalhadores rurais e urbanos, as camadas populares, em geral, as minorias. (Pereira, 2000, p125)

Trabalhar com as representações de professores como pessoas e como grupo social aciona com a construção de uma memória coletiva da história da própria docência, contada por aqueles que cotidianamente trabalham com a possibilidade da construção de uma memória do próprio país.

Através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia, nos aproximamos de imagens reconstruídas no presente, a partir dos significados atribuídos às trajetórias vividas. Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento de fala. Falar de si, como uma intenção proposta por um pesquisador, de pesquisar em si, auxiliado por imagens fotográficas transporta-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo que se compreenda o deslocamento de sentidos individual e coletivamente na sociedade.

A oralidade traz a espontaneidade, a fotografia traz o detalhe, o cheiro, a cor, o som, aciona com o trabalho da memória que acaba, muitas vezes, precisando fatos, acontecimentos, datas, até então “esquecidos”. A **história oral** recupera a voz de quem viveu e o significado construído por quem relata, dando o direito do recorte “daquilo” que pensamos não ser interessante ficar escrito (porque a fala agora é transcrição) para outros leitores. A importância da transcrição como um momento da pesquisa que trabalha com o referencial da história oral, segundo Portelli (1997, 27), “*transforma objetos auditivos em visuais, o que inevitavelmente implica mudanças e interpretação*”.

A **pesquisa em história da educação** como prima pela leitura, pela interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume e as dimensões possíveis de enfoque quando pensamos na complexidade, rejeita abordagens redutoras e reducionistas, privilegiando aportes teórico-metodológicos que permitam investigações a partir da multireferencialidade dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem estudados.

A oralidade traz o trabalho da memória e, ainda, o trabalho da **palavra**, do que é dito e, do que é silenciado, pois o silêncio, na perspectiva que compartilhamos com Orlandi (1993, p.p.33, 34),

não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. (...) O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas.

O silêncio está na trama do trabalho da memória e, como aponta Portelli (1996, p.p. 68.,69), “Estes procedimentos da oralidade põem em evidência o trabalho da palavra, da memória, da consciência. “*O trabalho da consciência, segundo o autor, “manifesta-se na entrevista pelo fatigante trabalho da palavra.*”

Percebemos, através das pesquisas, realizadas com professores que a criação do espaço das entrevistas com os participantes vai sendo um processo criativamente proposto e, cada novo encontro, possibilita a instalação de um clima empático, viabilizando uma entrevista com mais detalhes, com um trabalho mais intenso da memória que reconstrói imagens e fala delas a partir de uma confiança na escuta do pesquisador. A escuta sensível é uma condição para que se estabeleça esta empatia entre pesquisador e pesquisado: uma escuta que não direciona, uma escuta que não interfere, uma escuta que se emociona e se permite ser atravessada pela fala do outro.

Este processo de criação, como bem disse Bachelard, faz parte do novo espírito científico, ou de um outro espírito científico, que coloca a criatividade como o princípio fundante da pesquisa e neste, há necessidade de articularmos a oralidade, o imagético, destacando na nossa fala a fotografia e a história oral destacadas neste trabalho, como recursos significativos à investigação na história da educação.

Sobre o uso das imagens durante o processo de entrevista, Demartini (1997, p.10) aponta para a potencialidade das fotografias como fonte de informações:

Há, parece-nos, uma ‘dialética’ intensa entre o que ficou retido na memória do entrevistado e o que a imagem lhe permitiu lembrar. O relato oral e o que parece estar mais claro na memória de cada um dá o quadro geral, mas as imagens das fotos fazem aflorar novos elementos, surgem detalhes, nomes, fatos, há um aguçamento da própria memória.”

A autora aponta para o aprofundamento do relato, tornando a realidade contada mais rica em detalhes, possibilitando ao pesquisador uma aproximação maior com a mesma. Destaca ainda que a utilização das imagens, durante o processo de entrevista traz algumas vantagens do tipo: reavivar a memória dos entrevistados, traz a realidade mais próxima e traz o pesquisador para a mesma.

Este processo de reavivamento das lembranças, através de um trabalho mais refinado da memória é também visualizado nas nossas pesquisas com professores. No baú, nas caixinhas e nos álbuns ao serem trazidas para os trabalhos de escrita autobiográfica ou, no momento da entrevista, os participantes do projeto reconstróem imagens com mais detalhamentos e sentimentos.

Demartini (1997, p.11) aponta para o detalhamento e explicitação maiores das situações já descritas em entrevista, dizendo:

Parece-nos ainda que análise das fotos junto ao entrevistado permitiu estabelecer com o mesmo uma relação de maior intimidade, conhecer seu universo, pois o pesquisador aproximava-se mais concretamente da realidade relatada, começava a enxergar e vivenciar esta realidade mais diretamente através das imagens que lhe eram mostradas e comentadas.

Todos estes recursos têm auxiliado nossas investigações e, o digital entra no nosso espaço de trabalho, possibilitando a sistematização e o trabalho em rede, viabilizando a outros grupos envolvidos na rede, um processo de comunicação e produção conjunta, através da pesquisa integrada. Trataremos com destaque na continuidade do texto o uso da **história oral** e da **fotografia** na investigação de cunho qualitativo.

Justificativas do uso da História Oral na Pesquisa em História da Educação

A escolha do método biográfico de história oral se dá não por acreditarmos ser este apenas mais um método, mas como uma nova forma de investigação que possibilita dar voz aos sujeitos que apesar, de fazerem a história, são apenas contados e não possuem o direito de contá-la (POLLAK). Assim, entendemos que este é um método que centra-se no sujeito. Neste sentido, a escolha da história oral mostra-se contrário ao que os sociólogos designam como a história-batalha, ou seja, a história permeada por datas cronológicas, nomes e fatos, características das

narrativas da história clássica, na qual os sujeitos-agentes pertenciam à **classe dominante**.

Além disso, o método biográfico de história oral vem romper com a concepção de dado empírico proposto pela filosofia positivista, a qual coloca que o mesmo possui valor em si mesmo, não sendo possível à interferência sobre o que é relatado. Contrapondo-se a esta idéia, a filosofia bachelardiana irá mostrar que o cientista após ter participado ativamente do processo de reconstrução oral de forma empática, sentir-se-á convidado a criar técnicas que serão utilizadas na classificação, codificação e interpretação do conteúdo contido no relato oral.

A abordagem da história de vida é apropriada para compreensão da cultura pelo "lado de dentro". Trata-se de um procedimento que permite a aproximação entre a teorização e os fatos empíricos (CAMARGO). Tal aproximação é fundamental para validade da pesquisa social que não deve se limitar a teorizações formais nem ao empirismo puro.

Sabemos que nas comunidades em que a escrita se faz ausente, o relato oral tem importância capital, visto que este é o modo como todos os costumes e história permanece viva, através do relato dos mais velhos aos mais novos. Até mesmo nas comunidades em que hoje a escrita se faz presente existiu um período anterior a esta, onde a história oral era o instrumento que possibilitava a perpetuação da cultura local.

Entre o individual e o coletivo

Apesar do valor atribuído à história oral, esta passa a ser questionada enquanto parte essencial do **método biográfico**, pois se acreditava que no caso da história de vida a ênfase era dada ao indivíduo e não ao social. Entretanto, o relato oral, como também a bibliografia escrita, embora contenha a história de um sujeito, apreende um determinado contexto social, ou seja, ao mesmo tempo que uma história baseia-se na vida de cada sujeito, ela encontra-se remetida ao social.

Como bem coloca RAPCHAN:

Neste sentido, esta abordagem procurará se aprofundar na narrativa segundo as perspectivas do dito, do escrito e do silenciado; no debate acerca das relações e dos critérios da definição das noções de memória e história, bem como de verdade e realidade à luz de uma preocupação com o sujeito produtor de narrativa, enquanto um sujeito produtor de significados que são construídos coletivamente. (Idem, 2001, p.47)

Assim, podemos dizer que no momento em que escolhe-se um grupo específico a ser pesquisado, esse corresponde a um contexto de sociedade que deve ser cuidadosamente trabalhado através da escolha teórica, e consequentemente, através das categorias utilizadas para a análise dos dados.

Para saber sobre a diversidade dos processos sócio-culturais é preciso, segundo Marre (1991) dar a palavra àqueles que os vivenciam, ouvir, para então buscar desvendar como nesta fala se ligam a **experiência individualizada** e os **determinantes sociológicos**. O método biográfico permite que se estabeleçam as ligações entre vida individual e vida social. A história de vida cria um documento na medida em que registra um relato sobre fenômenos sociais singularmente vivenciados. Através das histórias de vida o investigador quer descobrir facetas do coletivo. *"O que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os aspectos, por uma afinidade de influências que nela se cruzam (...) de ações que nela se exercem e que são inteiramente exteriores"* (QUEIROZ, 1987, p.283).

Memória e Silêncio

Outro aspecto também considerado pelo **método biográfico de história oral** é o silêncio, não entendido por nós como o não dito, mas sim como algo carregado de emoção. Como aborda Pollak (Idem), as dificuldades e os bloqueios só raramente podem ser entendidos como "brancos da memória" ou "esquecimento", pois na verdade eles surgem como mecanismos para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente, ou seja, existe por parte do sujeito *"uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir o seu passado"*. (Ibidem, p.13)

Além disso, segundo este autor existe um trabalho de enquadramento da memória, mais especificamente das memórias coletivas, certamente com o objetivo de manutenção da estrutura das instituições sociais. Entretanto, sabe-se que por mais que uma instituição possua uma estrutura sólida, não há fator que garanta tal solidez. Os instrumentos da história oral, por sua vez, mostram através das memórias individuais os limites do trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revelando um trabalho psicológico do indivíduo, onde emergem tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças particulares.

A questão da memória da forma como é abordada nos leva a crer que o relato oral tenha a função de acionar a mesma, pois ao contrário da história oficial abordada em livros ou documentos, a história oral contada

por sujeitos-agentes faz com que a memória seja acionada através de todos os sentidos, seja através do corpo, dos cheiros, dos gostos, etc.

Apesar da história oral remontar aspectos individuais de cada sujeito, ao mesmo tempo uma memória coletiva é ativada, pois à medida em que cada indivíduo conta a sua história, esta mesma encontra-se envolta por um contexto sócio-histórico que deve ser considerado, visto que apesar da escolha do método justificar-se pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos levam em consideração, como já foi abordado anteriormente, as questões sociais presentes nos mesmos.

Assim, a história oral representa a realidade com as respectivas diferenças, explora as relações entre memória e história, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade, reconhece que as lembranças são as artes do indivíduo e redimensiona as relações entre passado e presente, ao perceber que o passado é construído segundo as necessidades do presente, chamando a atenção para os usos políticos do passado. (LUCENA, 1999, p.24)

Documento Fotográfico: o despertar da história oral e as possibilidades digitais

Embora há muito tempo se discuta o uso da fotografia enquanto documento, hoje se sabe que seu uso para provar e atestar discussões, pesquisas ou simples registros do cotidiano é necessário e de grande valor, não essencial. Aqui, além de trazermos à tona essa antiga discussão, se debaterá mais profundamente as reais possibilidades advindas da imagem fotográfica enquanto documento de consulta em projetos científicos, a importância da utilização de tal material nas pesquisas qualitativas e as possibilidades advindas de processos fotográficos digitais, como forma de ressaltar a importância do uso de imagens fotográficas para consulta, análise e, inclusive, despertar a memória individual e coletiva dos indivíduos entrevistados.

A fotografia, desde sua invenção, está associada a idéia de realidade, de comprovação do real, prova de que os fatos captados e fixados no instantâneo aconteceram e da maneira como ali estão, um documento, portanto, de prova incontestável. Contudo, se sabe que uma fotografia não representa a total veracidade dos fatos e uma visão neutra da realidade, devido justamente a interferência subjetiva de quem registra os acontecimentos, a interferência do olhar do fotógrafo que mesmo se detendo na ação que se desenrola à sua frente, ou seja, o objeto a ser fotografado, a

posição em que irá fotografar ou ângulo escolhido, interferirá no resultado da imagem e em seu sentido.

No entanto, o uso de **imagens fotográficas** como documento testemunhal em projetos de pesquisa se tornou uma necessidade indiscutível; as fotografias de família, as imagens sociais que falam das cidades e de seus espaços físicos, os costumes de épocas em que não estávamos presentes mas que nos interessa saber, os móveis, as roupas, os tipos de moradia e as estruturas políticas, econômicas e sociais são partes da história da humanidade que, desde períodos muito remotos são registrados em forma de imagens, seja reprodução em desenho, gravura, pintura e escultura ou, mais precisamente no final do século XVIII e início do século XIX, na forma de imagens fotográficas, com a criação da fotografia.

Defender tal idéia é, antes de tudo, afirmar que na realidade não existem “fotografias frias”, conforme alguns pesquisadores já afirmaram se referindo dessa forma a imagens fotográficas sem título, legenda ou desacompanhada de um relato oral, como diz Von Simson:

Após fichar todo acervo fotográfico reunido notamos que devido às diferentes origens do material coletado e às próprias condições de coleta do mesmo as fotos catalogadas se dividiam em dois grandes grupos que denominamos: **fotos frias**- aquelas que praticamente só traziam as informações visuais do registro fotográfico; **fotos quentes**- aquelas para as quais conseguimos obter uma descrição da situação registrada e das condições e intenções do registro, feita pelo doador. (1996, p.8).

Na verdade, mesmo tendo a interferência do olhar de quem registrou algum acontecimento, as fotografias erroneamente classificadas de “frias” têm muito a contar e, portanto, muitas informações que não se anulam ou perdem a validade do fato registrado, devido à subjetividade do indivíduo fotógrafo; essa interferência de escolha de ângulo, distância focal ou profundidade de campo, que são termos específicos da linguagem fotográfica e que dependem da escolha do fotógrafo ou da necessidade imposta pela situação a ser registrada, não deixam de contar um fato real.

A Fotografia despertando a memória

Qual a importância real do uso da fotografia dentro de projetos de pesquisa? O que se pode obter de informações de uma fotografia que a faça valer como um documento? O que se extrai de um momento congelado no espaço e no tempo e que, concomitantemente, faz com que a memória

recorde e (res)signifique as histórias contidas na mensagem de um instantâneo?

É certo dizer que ao olharmos uma fotografia, a memória é ativada de forma que acabamos lembrando de toda uma situação relativa ao instante em que se desenrolou o fato registrado e, conseqüentemente, outros fatos que não estão presentes na imagem fixada, detalhes subjetivos que enriquecem e se transformam em informações que podem interessar à pesquisa proposta.

Esses detalhes ditos subjetivos, ativados pelo olhar posto em cima de uma imagem de família, de um acontecimento social, de um espaço geográfico modificado com o passar dos anos e tantas outras situações que são registradas por fotógrafos de todos os tempos, fazem parte de relatos orais e de entrevistas normalmente utilizados como método qualitativo de coleta de dados em projetos e, dessa forma, tem-se nessa questão a maior prova da importância da fotografia como documento de pesquisa, análise, comprovação e comparação de fatos relevantes para os objetivos de um trabalho científico.

É importante ressaltar que uma fotografia sem legenda, títulos ou depoimento oral é um meio que produz informação e que pode ser usada enquanto dado para projetos de pesquisa, desde que, naturalmente, esteja inserido dentro do contexto e do objetivo dessa pesquisa. Porém, quando se consegue extrair de um depoente um relato que é despertado por uma imagem fotográfica e, portanto, tem-se então mais um dado informativo, há um material completo que engrandece os caminhos e os resultados de um trabalho científico, tornando-o cheio de novas informações.

Outro fator importante que se refere às fotografias enquanto dados utilizados como informação em projetos de pesquisa, é a presença de um fotógrafo, e isto se dá de duas maneiras: um profissional de fotografia pode, devido as técnicas que domina, recuperar materiais fotográficos que são necessários à pesquisa e que estejam danificados, e em segundo lugar, estando ciente dos objetivos da pesquisa, registra todos os momentos do trabalho, sendo que esse material poderá ser anexado à própria pesquisa.

Considerações finais ou as possibilidades digitais

Com as novas tecnologias muitas técnicas se aprimoraram e a fotografia conseqüentemente. Há, portanto, vários recursos, inclusive virtuais, que dinamizam e se tornam novas possibilidades para aqueles que ne valem da fotografia enquanto objeto de estudo, análise ou dado informativo, bem como a utilização de programas de última geração que são fundamentais em certos processos de projetos de pesquisa.

Hoje, para exemplificar as possibilidades advindas da fotografia digital, ao invés de filmes, papel fotográfico, revelações e ampliações, usa-se um disquete de pequeno porte que pode armazenar mais de cem imagens, recurso esse que simplifica os registros fotográficos. Também, com a fotografia digital, há a possibilidade de se corrigir defeitos e imperfeições no momento do registro dos fatos, com isso, conseqüentemente, há uma certa economia, pois não haverá necessidade se fazer revelações e ampliações em laboratórios comerciais nem deslocar-se aos locais dos registros já realizados para refazer fotos tecnicamente danificadas. Sem falar, é claro, nos processos de arquivamento, que além de seguros, não ocupam muito espaço. Claro que há também pequenos acidentes, como perda de arquivos, por isso e ainda justificando a presença de um profissional de fotografia, conjuntamente com os registros digitais, deve-se manter a fotografia convencional, como forma de garantir que haja mais documentos no caso da perda de alguma foto virtual.

Além dos processos fotográficos, não se pode esquecer ainda de programas que recriam espaços físicos e aqueles que reproduzem outras situações que podem ser utilizadas em projetos de pesquisa, facilitando e dinamizando o processo de recolhimento de dados, ou ainda, simulações que podem ser extremamente úteis às pesquisas. Com isso:

“Uma vez que o ‘historiador é sempre prisioneiro das fontes’, é imprescindível levar a cabo um trabalho rigoroso e metódico de a diversificação das fontes de investigação, aos mais diversos níveis.

Trata-se de um esforço profundamente criativo, que obriga o historiador a uma recensão sistemática das fontes clássicas e a uma descoberta de materiais que induzem novas leituras das realidades de ontem e de hoje” (NÓVOA Apud DERMATINI, 1997, p.28)

Referências Bibliográficas:

- BACHELARD, Gaston. A Filosofia do Não: filosofia no novo espírito científico. Lisboa, Presença, 1987.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 3ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga Moraes Von (org.) Experimentos com Histórias de Vida (Itália- Brasil). São Paulo, Vértice / Revista dos Tribunais, 1988.

- _____. Resgatando Imagens, colocando novas dúvidas: reflexões sobre o uso de fotos na pesquisa em História da Educação. In: Cadernos CERU, São Paulo, NAP – CERU, série 2, n. 8, 1997.
- FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena (orgs.) História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/ Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- KRAMER, Sonia. Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores em curso. São Paulo, Ática, 2001.
- LUCENA, Célia Toledo. Artes de Lembrar e de Inventar: (re)lembranças de migrantes. São Paulo, Arte & Ciência, 1999.
- MARRE, Jacques Leon. História de Vida e método biográfico. In: Cadernos de Sociologia/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia. V.I, n.1, (abril 1989), Porto Alegre.: PPGS/ UFRGS, 1989.
- MONTENEGRO, Antonio Torres e FERNANDES, Tania Maria (orgs.) História Oral: um espaço plural. Recife: Universitária, UFPE, 2001.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org.) Educação: ensaios reflexivos, Pallotti, 2002.
- ORLANDI, Eni, Puccinelli. As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos. 2 ed. Campinas, Unicamp, 1993.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas Reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. In: História Oral, 3, 2000.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos, Cpdoc/ FGV, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais Ltda., Vértice, 1989 / 3.
- PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: Tempo 2, Revista do Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: Relume- Dumará, dez/ 1996.
- QUEIROZ, Mª I. Relatos Oraís: do indizível ao dizível. Ciência e Cultura. 39(3), mar./87.
- SIMSON, Olga Von. A Arte de Recriar o Passado: a metodologia da História Oral e suas possibilidades para contribuir na promoção do envelhecimento bem sucedido. Texto digitado: rascunho, s/d.
- THOMPSON, Paul. A Voz do Passado – História Oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Uso da fotografia no estudo da história/memória de duas instituições educacionais de Pelotas: os Colégios Gonzaga e Pelotense

Giana Lange do Amaral¹

1. Introdução

Em Pelotas, cidade gaúcha que sempre se destacou pelo desenvolvimento cultural e educacional, a rivalidade entre os ideários católicos e laicistas na educação assumiram consideráveis proporções em boa parte do século XX. Essa temática vem sendo estudada em minha tese de doutoramento que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.²

Através de uma visão que privilegia a *participação discente*, analiso aspectos que sustentam as diferenças ideológico-educacionais existentes nas duas instituições escolares mais antigas e tradicionais ainda em funcionamento na cidade de Pelotas: os Colégios Gonzaga e Pelotense. São levantadas faces da história desses dois colégios que levaram à constituição de sua identidade. Tendo como base as influências político-ideológicas aí presentes, abordo características de sua cultura escolar, especialmente no que tange à organização do tempo e do espaço escolar, os seus ritos e mitos. Dessa forma, venho analisando aspectos da pedagogia católica do Colégio Gonzaga, assim como a influência dos ideais laicistas (maçônicos, positivistas e anti-clericais) junto ao Pelotense.

Foi dada ênfase às décadas de 1930 a 1960, pois esta foi uma 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.

¹ Doutoranda do PPGEDU/UFRGS. Pesquisadora do CEIHE. Professora do Colégio Municipal Pelotense.

² Tese cujo título é "Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas, (décadas de 1930 a 1960)". *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.

2. O uso da memória: entrevistas

Com o objetivo de me aproximar do clima vivenciado naquele período realizei entrevistas com pessoas ligadas a essas instituições educacionais partindo da orientação metodológica de autores que fundamentam a História Oral e o uso da memória na História da Educação³. Esse procedimento, além de estimular o debate e alargar as problemáticas da investigação, permitiu que viessem à tona certos contextos e acontecimentos que se perderam no tempo.

Sobre esse tema destaco a leitura das coletâneas “Usos e Abusos da História Oral”, organizada por Ferreira e Amado (1998), que consideram a História Oral como uma *metodologia* e não como uma *técnica* ou *disciplina*. Sendo assim, a História Oral “*apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho - funcionando como ponte entre teoria e prática*”. (Ferreira e Amado, 1998, p. 16).

Segundo as autoras, a História Oral é apenas capaz de suscitar, mas jamais *solucionar* questões. Favorece a formulação de perguntas, mas não pode oferecer as respostas. As respostas devem ser buscadas na teoria (histórica, sociológica, psicanalítica, etc.), que agrupa conceitos capazes de pensar abstratamente os problemas metodológicos gerados pelo fazer histórico, tais como os conceitos de *história* e *memória*, assim como as complexas relações entre ambos.⁴

Como na presente pesquisa busco referências históricas na memória dos que passaram por duas instituições educacionais num dado período, considero pertinente apontar a seguir algumas relações que envolvem a questão da *história*, *memória* e de sua *dimensão temporal*⁵, bem como sobre a utilização das entrevistas como uma das fontes para esse estudo.

O sociólogo Maurice Halbwachs, na primeira metade do século XX, realizou estudos sobre a *memória coletiva*, que até hoje são uma referência

³ Entre vários autores que mais recentemente vêm tratando desse assunto, cito: FERREIRA, M. e AMADO, J. “*Usos e Abusos da História Oral*”; FERREIRA, M. “*Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*”; FÉLIX, L. “*História e memória - a problemática da pesquisa*”; VIDAL, D. e M. SOUZA “*A memória e a sombra - a escola brasileira entre o império e a república*”.

⁴ Sobre esse tema ver alguns conceitos discutidos na Revista Projeto História: Trabalhos da Memória, nº 17 publicada pela Pontifícia Universidade de São Paulo.

⁵ Esse é um assunto especialmente tratado por vários pesquisadores. Dentre eles cito Maurice Halbwachs, Michel de Certeau, Pierre Nora, Jacques Le Goff e Paul Thompson, Michelle Perrot. E, no Brasil, Marilena Chauí, José Honório Rodrigues, Ecléa Bosí, C. Vesentini, entre outros.

aos historiadores que se utilizam da memória como um instrumento de suas pesquisas, especialmente os que trabalham com História Oral. Esse autor enfatiza o caráter social da memória, considerando-a um dos suportes essenciais na busca dos sujeitos coletivos e na definição dos laços de identidade. Ele nos diz que a memória é individual mas também social, pois depende do relacionamento do indivíduo com os grupos com os quais travou conhecimento e manteve contato. Sendo assim, no ato de lembrar, temos como pontos de referência “campos de significados”, ou seja, espaços sociais (família, escola, trabalho, lazer, religião, etc.) onde são estabelecidos laços afetivos que criam o pertencimento ao grupo. Esses laços afetivos mantêm junto ao grupo lembranças comuns geradoras de uma memória social e de referenciais identitários. Dessa forma, passam a desenvolver uma tendência a analisar e interpretar os acontecimentos seguindo determinados esquemas comuns e coerentes que constituem “universos de significado” e que acabam por oferecer uma versão consagrada dos fatos. (Halbwachs, 1990).

Por sua vez, Catroga, nos diz que recordar é um ato de alteridade, pois “*ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do outro; e, muitas vezes, a anamnese pessoal é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação – lhes dá sentido*”. (Catroga, 2001, p.45).

A memória se projeta no presente com representações do passado. Ela é sempre mediada pelo presente; com imagens e idéias de hoje, não revive, mas refaz e repensa as experiências do passado. O indivíduo que lembra, ao não fazer ruptura entre o passado e o presente, retém do passado apenas o que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém.

Mas convém esclarecer que, neste estudo que realizo, a *memória* não é considerada sinônimo de *história*. A memória, assim como a história, é seletiva na lembrança e no esquecimento. Ambas lidam com um problema central: o peso do passado nas representações feitas em torno dele, seus usos, suas conexões com o contexto, suas projeções políticas, sociais, intelectuais.

Torna-se fundamental, então, que se tenha presente a linha que separa a *história* da *memória*. Cabe à história a análise, o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão sobre as memórias. A memória, por seus laços afetivos e de pertencimento a um grupo, é subjetiva e afeiçoada ao passado e à sua permanência. Através da repetição e tradição, por vezes, sacraliza o vivido pelo grupo social. (Félix, 1998).

É função da história dessacralizar a memória e fazer aflorar o seu reverso, ou seja, os esquecimentos, os silêncios, os não ditos: “a *memória petrifica, marmoriza, fossiliza, estratifica. A História é análise, é crítica, é vida que flui e muda de acordo com as necessidades sociais, econômicas do presente e as aspirações e esperanças do futuro*”. (Rodrigues, 1980, p. 220).

Nesse sentido pode-se dizer que a memória, de acordo com o interesse e a disposição dos entrevistados em lembrar, traz a história vivida em uma dada temporalidade, sem que haja o compromisso com uma racionalidade conscientemente organizada, pois, geralmente, ela é carregada de uma forte carga emocional. Na memória, o passado representa muito mais do que análise e reflexão; ele é elevado a um grau de sacro e de mito.

Outrossim, há que se considerar que a utilização da memória na pesquisa histórica incorpora elementos e perspectivas às vezes ausentes em outras práticas históricas. Existem facetas e mazelas do cotidiano em que o uso da memória é muito eficaz. Há percepções e sentimentos de quem viveu a história que escapam aos arquivos e fontes escritas. Dessa forma, passando pela instância da memória, o objeto de estudo do historiador pode ser recriado, surgindo novos caminhos alternativos de interpretação dos fatos. Pode-se afirmar, então, que a memória introduz subjetividade ao conhecimento, pois coloca as sensibilidades e o cotidiano na *trama histórica*⁶, o que certamente contribui para novas abordagens na pesquisa histórica.

Com a presença da memória na historiografia, tenta-se reatar, através de lembranças pessoais, laços de intercâmbio que permitam recuperar a trama dos fatos presentes na memória coletiva. Busca-se recordar o coletivo, mesmo que a elaboração da memória e o ato de recordar sejam um processo individual, ou seja, são pessoas, e não grupos, que lembram.

3. O uso da imagem: fotografias

A utilização da fotografia como fonte de pesquisa vem sendo um importante suporte ao uso da memória e vice-versa, pois a minha análise além de, obviamente, partir do presente, é um olhar de quem não viveu esse período da história.

⁶ Paul Veyne utiliza-se da expressão *trama histórica* para identificar o “tecido da história, uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa.”, onde os fatos não existem isoladamente. (Veyne, 1995, p.28).

Como nos afirma Kossoy (1998), a fotografia é memória e com ela se confunde, sendo que a reconstituição histórica de um dado tema é um fascinante exercício intelectual pelo qual podemos detectar, através de múltiplas facetas e infinitas imagens, em que medida a realidade anda próxima da ficção. Essa reconstituição sempre implicará uma sucessão de construções imaginárias por parte do historiador, um processo de *criação de realidades* por meio de imagens mentais que recuperem os mecanismos internos que regeram a produção e recepção das imagens que são objeto de seu estudo. A interpretação do historiador “*é elaborada em conformidade com seu repertório cultural, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses pessoais, profissionais, seus preconceitos, seus mitos. Não existem interpretações ‘neutras’*”. (Kossoy, 1998, p.44).

Sendo assim, no processo de construção do signo fotográfico que envolve a criação e construção de realidades, há um constante conflito entre a *realidade da representação* - a que se inscreve no documento através do olhar do pesquisador - e a *realidade material* do fato passado no seu contexto espacial e temporal - a pretensa realidade, a realidade da imagem como tal. Portanto, a realidade da fotografia, segundo esse autor “*é uma realidade moldável em sua produção, fluída em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária*”. (Kossoy, 1998, p. 476). Há que considerar que boa parte das fotos não retrata a imagem de uma situação natural. Acontece, via de regra, uma “produção” da fotografia o que, obviamente, precisa ser considerado quando da sua interpretação.

Levando em conta o exposto acima, no presente estudo, o uso da fotografia e da memória, somado a outras fontes escritas vêm servindo para a compreensão de meu objeto de pesquisa. Não tenho a pretensão de que as fontes orais e iconográficas sejam a principal ferramenta deste trabalho. A importância da sua utilização está no fato de que através de sua análise pode-se chegar a outra interpretação a respeito de informações e acontecimentos que possam ter sido subestimados ou manipulados pelas fontes escritas. Elas servem, também, como um instrumento de resgate de uma identidade ameaçada pelo tempo e que precisa ser historicizada.

Na utilização da fotografia como uma das fontes dessa pesquisa, como por base, também, a pesquisa de Leite (2000) e o artigo de Cardoso e Mauad (1997).

Cardoso e Mauad (1997), além de considerarem a fotografia como a *materialização da experiência vivida, das memórias de uma trajetória de vida, de flagrantes sensacionais, de lembranças do passado, de mensagens*

codificadas em signos, consideram-na, também, como uma marca cultural de uma época que reflete uma dada visão de mundo, representando uma fonte que pode transmitir-nos muito mais do que os “nossos olhos podem ver”. Esses autores, apontam, então, para a importância da compreensão da imagem fotográfica como um *documento* que revela aspectos da vida material de um determinado tempo do passado e do qual a mais detalhada descrição verbal não daria conta. E, também, como uma *imagem/monumento*, ou seja, aquilo que no passado a sociedade pretendia que fosse perenizado de si mesma para o futuro.⁷

Em seu texto, Miriam Leite busca uma compreensão crítica da fotografia histórica e das formas de se distinguir o que é dito e o que é silenciado no espaço visível. Ela nos lembra que, nos trabalhos de Ciências Humanas, é frequente a utilização da fotografia como ilustração do texto, representando apenas a “*vitrine, através da qual o leitor pode tomar um contato imediato e simplificado com o texto.[...] O conteúdo aparente da fotografia determina sua legenda. As brechas do texto que a imagem preenche com informações ou representações não são verbalizadas.*” (Leite, 2000, p. 146 e 147).

Para que seja encaminhado o estudo em torno do material fotográfico, a autora sugere que se formule um roteiro de leitura que consista em um processo de interpretação, ou seja, um tipo de crítica temática que tenta recompor a arquitetura interior da imagem. Isto, visando descobrir não só as relações entre os elementos do conteúdo dos retratos, mas também sua arquitetura interior que será obtida através do levantamento de recorrências temáticas, da formação de núcleos em torno de imagens fundamentais e do relacionamento subterrâneo que apresentam. (Leite, 2000, p. 85).⁸

É importante apontar que nessa pesquisa que venho realizando, as fontes orais e iconográficas não foram o seu ponto de partida. Deparei-me com grande parte do material fotográfico quando a pesquisa já estava encaminhando-se para o seu final. Mesmo assim, percebi que ali estava uma fonte que não poderia desconsiderar, pois sua contribuição seria de fundamental importância.

⁷ Nesse sentido os autores têm por base Le Goff (1995) que nos diz que o *documento*, aqui entendido como ‘prova’, é *monumento* - tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação. Ressalto ainda que, assim como o *fato histórico*, que não é um objeto dado e acabado já que resulta da construção do historiador, o *documento* não pode ser considerado um material objetivo e inocente, pois exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro. Segundo esse autor, “*O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.*” (Le Goff, 1995, p. 545).

⁸ Os textos apresentados no Seminário “*Pedagogia da Imagem, Imagem na Pedagogia*”, são, também, fundamentais para o trabalho como fonte de estudo de História da Educação. Portanto, muito do que foi neles apresentado estará subsidiando as análises das fotografias que serão apresentadas neste estudo.

Ao vasculhar as “gavetas” do Colégio Pelotense, encontrei um acervo de quase 1000 fotografias de diferentes épocas. Há desde fotos de alunos uniformizados, no ano de 1904, até fotos que marcaram “grandes acontecimentos”, como festas, desfiles, apresentações teatrais e radiofônicas dos alunos, festivais de música e partidas de futebol.

Em função do pouco tempo disponível para esse estudo e tendo em vista meu objeto de pesquisa que é a análise de duas instituições educacionais, enfocando *produção discente* - suas práticas culturais que extrapolavam o espaço da escola -, darei uma especial atenção às fotos que documentam os cartazes que os alunos carregavam nas passeatas que realizavam anualmente. São 189 fotografias predominantemente de cartazes que eram recheados de críticas e de bom humor. Eles abordam aspectos do contexto internacional, nacional, regional e local, sendo recorrente temas como a guerra fria, a situação política e econômica do Brasil, da região sul e da cidade de Pelotas, bem como o anti-clericalismo, cujos principais alvos eram o bispo de Pelotas e o Colégio Gonzaga. As críticas ao contexto pelotense iam desde as características peculiares de sua sociedade aos problemas de infra-estrutura urbana.

Na análise de cartazes que tratam de fatos mais específicos, dos quais não ficaram registros escritos, foi muito importante a “tradução”, a partir das entrevistas com aqueles que viveram essa época ou produziram tais documentos.

As fotografias vêm me auxiliando, também, na análise dos espaços físicos dos Colégios Gonzaga e Pelotense. Elas têm revelado com riqueza de detalhes aspectos da arquitetura, infra-estrutura e diversas instalações que correspondiam à organização espacial dessas instituições de ensino. Existem inúmeras fotografias que documentam o interior dos prédios em que funcionaram os colégios no período que estou pesquisando.

Em relação ao Colégio Pelotense, tem-se a impressão, inclusive, de que algumas foram feitas durante o período de mudança de prédio, em 1961. Do prédio antigo há fotos de salas de aulas, secretaria, biblioteca, grêmios de alunos, banheiros, corredores e pátio. Talvez tenham sido tiradas no momento da despedida do “velho prédio”. Nelas não há pessoas. O fotógrafo parece ter sido contratado para documentar só o espaço, ocupado por coisas imóveis e sem vida, o que deixa transparecer uma certa tristeza... Quem sabe a tristeza daqueles que estudaram e trabalharam naquele prédio e que são unânimes em dizer que depois da mudança “*o Pelotense nunca mais foi o mesmo...*”.

É importante ressaltar que a abordagem de aspectos históricos de uma instituição de ensino específica requer que se tenha uma noção de sua arquitetura espacial no período estudado. Isso porque as características e

utilização dos espaços, se constituem em aspectos chave na compreensão da organização da escola como uma realidade social e material com uma cultura específica - um espaço que fundamentalmente socializa e educa (Frago, 1998) - bem como na assimilação das vivências e nas representações das mesmas tanto em nível individual quanto de grupo.

Portanto, há que se levar em conta a análise histórica do espaço escolar quando se considera as instituições educacionais como centros de produção e reprodução do saber, centros de decisão e poder, onde são inerentes conflitos pessoais entre grupos que se formam.⁹

Segundo Escolano (1998), os espaços educativos e a arquitetura escolar, ao mesmo tempo em que se impõem como organizações disciplinares, estão carregados de significados que transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ou seja, aquele que é invisível e silencioso. Nesse sentido, esse autor nos diz, também, que a localização da escola e suas relações com a ordem urbana, o traçado arquitetônico do prédio, elementos simbólicos que lhe são próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.¹⁰

Palavras finais

Nesse estudo que venho realizando não tenho a pretensão de me posicionar como uma "historiadora da fotografia", que vê a fotografia como um objeto, que se interessa pelas suas qualidades técnicas, físicas ou materiais, ou mesmo pelos aspectos relativos à sua produção. Interessa-me mais a fotografia como fonte histórica aberta a possíveis representações e (re)significações tanto no campo da história, quanto no dos discursos e das interpretações. Interessa-me o tema expresso pela fotografia, considerada como um instrumento socializador da memória de indivíduos, grupos e instituições, que aproxima diferentes tempos e espaços históricos e culturais. Ou seja, busco, assim como propõe Leite (2000), detectar determinados aspectos da experiência cotidiana, localizando nas imagens as dimensões, informações e relações que as análises históricas, apoiadas em documentos orais e escritos, não conseguem atingir ou que atingem de modo diferente.

⁹ Foucault propõe que se estude a arquitetura institucional, a arquitetura da sala de aula, que se faça uma "história dos espaços" que seria ao mesmo tempo a "história dos poderes". (Foucault, 1996, p. 212).

¹⁰ Sobre o tema em questão ver também ALVES, 1998.

A utilização da fotografia no estudo da memória/história de instituições educacionais é mais uma forma de descobrir o que as imagens e textos podem revelar e/ou esconder, permitindo uma maior aproximação dos espaços, das práticas e do cotidiano escolar de determinado período.

Como fonte de pesquisas históricas, não resta dúvida de que as fotografias constituem-se em desafios que alguns pesquisadores vem se propondo a enfrentar. No entanto, muitos são os que enaltecem as suas potencialidades, mas ainda poucos são os que realmente conseguem ultrapassar o campo da discussão teórico-metodológica, demonstrando na prática como se processam as questões teóricas que são levantadas.

Acredito que tal fato é consequência da inevitável subjetividade e relativismo inerentes a essa fonte, onde muitas são as variáveis a considerar, desde a intenção do fotógrafo e/ou do fotógrafo e a mensagem captada pelo pesquisador, até a contextualização histórica e cultural de sua produção e do próprio intérprete (o pesquisador). Esses fatores acabam por exigir de quem pesquisa um constante ato de montar e desmontar realidades (ato esse, diga-se de passagem, também necessário no manuseio de fontes orais e escritas) que, em alguns momentos, podem desestimulá-lo na opção pela utilização da fotografia como fonte de uma pesquisa histórica. E a fotografia passa, então, a continuar sendo utilizada como uma mera "vitrine" para os textos apresentados...

Referências Bibliográficas:

- ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Nilda, SGARBI, Paulo (orgs.). *Imagens e espaços na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARDOSO, C. F., MAUAD A M. História e Imagem: os Exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R.(orgs.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra. *Fronteiras do milênio*. Porto alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- FELIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; ABREU, Alzira Alves de...[et al.]. *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 12º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

- FRAGO, Antonio Viñao Del espacio escolar y la escuela como lugares: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, v. 13-14, p. 17-74, 1993-1994.
- FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Augustin. *Currículo, Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. São Paulo. Ed. Vértice, 1990.
- KOSSOY, Boris. Fotografia e memória;reconstituição por meio da fotografia. In: SEMAINE, Etienne (org.). *"O fotográfico"*. SP. Hucitec, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de Família: leitura da fotografia histórica*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000 (Texto & Arte, 9).
- RODRIGUES, José Honório. *A tradição, a memória e a história. Brasil Tempo e Cultura 3*. João Pessoa: secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1980, p. 209-244.
- VEYNE, Paul. *Como se Escreve a História*. 3º ed. Brasília: UNB, 1995.
- VIDAL, Diana, SOUZA, Cíntia (orgs). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Como meu corpo caminha: uma ponte pencil sobre as Águas da Razão e da Emoção

Haydée M. da S. França de Vargas¹

Introdução

O trabalho se contextualiza com uma metáfora que discute o modelo dualista e Apolíneo do conhecimento, que instituiu a **Razão**, como maior valor, elevada, ordenada, moderada, objetiva, e masculina, em oposição ao **Corpo**, qualificado como matéria, carne, dominado pelas emoções, feminino, com finalidades inferiores, excluído dos processos mentais. Sendo que busca-se investigar e aproximar estas duas dimensões, através de pressupostos que **trilhando uma poeira histórica** do homem, refletem-se sobre uma nova concepção de educação e construção do conhecimento, que percebe o homem como uma **"unidade expressiva" de linguagem e emoção; de vida, pulsão e prazer, criando-se como obra e arte no mundo**. Uma proposta que busca a consciência crítica na cotidianidade da relação **"como o meu corpo caminha: uma ponte pencil entra a razão e a emoção"**.

Donna Wilshire (1997, p. 105) cita como dualismos hierárquicos, que estão na base da epistemologia ocidental e do pensamento moral: Conhecimento (sabedoria aceita) mente, idéias, cabeça, espírito; Ignorância (oculto, tabu) corpo (sensualidade), ventre (sangue), Natureza (terra), entre muitas outros, que constituem privilégios em relação à mente e preconceitos contra o corpo e a matéria.

Desta forma, dificultada a interação do homem consigo mesmo, afasta-se também a sua capacidade criadora e natural, que acreditamos ligar a idéia feminina de emoção, sentimento, de corpo enquanto natureza-mãe terra, apegando-o em contra partida ao fetichismo masculino do logos, que o endurece nas suas construções estruturais, e por conseguinte o enrijece nas suas relações vitais e sociais. Pensamos que tais dualismos, por fazerem parte das tradições filosóficas e científicas, que atravessam a história da civilização e da educação do homem, acabam integrando-se a sua forma de existir. Constituindo um existir por vezes automatizado,

¹ Universidade Federal de Santa Maria - Prof. Dr. Phil. Jorge Luiz da Cunha - UFSM - Orientador

desprovido de comunicação, linguagem e expressão consciente, que não estão compartimentados só no corpo ou na mente, mas são constitutivos da sua totalidade.

Entendemos então que através do corpo, é possível resgatar um olhar diferente para compreensão do homem e do mundo, que não os afasta mas que os completa, que não o divide e sim lhe acresce, desenvolvendo-lhe outras dimensões do conhecimento, outros valores, sentidos e significados. Sendo possível uma visão mais acurada (não dualista) do mundo em que vive, envolvida nos processos cognitivos e nos processos vitais e humanos da sua cotidianidade. Fluindo num agir baseado não só em necessidades impostas, mas estimulado também pelo desejo de melhor compreender-se no mundo.

Se é para conhecermos de maneira novas e melhores, devemos nos familiarizar também com o que foi considerado, até agora, como conhecimento desviante em nossos corpos, em vez de nos restringirmos só a nossos intelectos. Na verdade, gostaria de sugerir que deixemos que nossos corpos assumam a liderança da nova aprendizagem (Donna Wilshire apud Alison M. Jaggard 1997 p.121).

Para tanto é necessário uma releitura do homem enquanto História e Educação, desenvolvendo temáticas que possam contextualizar e constituir novos olhares. ASSMANN em uma discussão sobre a pós modernidade e o agir pedagógico, coloca que o pensamento pós moderno, mais que um método é uma atitude nova diante das coisas, e que obviamente tem tudo a ver com a Educação, não só quanto a discussão de pressupostos teóricos, mas à construção concreta do conhecimento em sala de aula, onde tudo desemboca sobre a forma de ansiedades e expectativas cotidianizadas (ENDIPE 1998 p. 174). Afirmação esta que dá luz a nossa pesquisa **“Como o meu corpo caminha: uma ponte pencil sobre as águas da Razão e da Emoção”**, onde a linguagem metafórica norteia os eixos e a reflexão que envolve o nosso problema: **A percepção do corpo como unidade expressiva “do professor, pode contribuir para resignificar o corpo na Educação enquanto linguagem e emoção, contextualizando outras transversalidades no seu agir pedagógico?”**

Quando digo “metáfora”, quero significar algo extraordinário, nos diz Mary Daly. E segundo Niels Bohr, às vezes antes que se possa ver ou conhecer o que a ciência está investigando, é importante que se prossiga através da imagem, da parábola e da metáfora – como na poesia e na arte. (Apud Alison M. Jaggard, p.116).

Como meu corpo caminha: trilhando uma poeira histórica

Compreender é reapoderar-se de todas as possibilidades que constituem a coisa percebida, não só as propriedades, mas as idéias manifestas, as representações, os sentidos, e os significados contidos na relação histórica dos fatos. Assim entendo, que para a construção de uma visão de homem, corpo e educação hoje, são necessários recortes norteadores que possibilitem entender o presente através do passado, propondo-se à uma perspectiva de futuro.

Parte-se então do entendimento dicotômico de homem, onde razão e emoção contrapõe-se pela relação hegemônica da mente sobre o corpo. Concepções datadas na Antiguidade pelo pensamento filosófico de Platão, reafirmado em Aristóteles que escreveu que o Conhecimento Racional é a mais alta conquista humana, o que ainda perdura no mundo ocidental até nossos dias. Ainda naquela época entendia-se que o corpo embora inferior, poderia contribuir para a elevação da alma, desde que exercitado juntamente com música, salientando-se a superioridade da alma sobre o corpo.

Santo Agostinho também contribui na Idade Média com uma visão negativa de “corpo” enquanto pecado, chamado de carne em oposição ao espírito. Incutindo no homem a relação da sexualidade com o pecado original, fazendo pesar sobre a concepção do ocidente a rejeição ao prazer, já que as relações não podiam ser permeadas pelo desejo. Entendendo o corpo como produção do pecado, fazendo-o perder toda a sua dignidade.

Com Descartes no período do Renascimento, embora fosse uma época em que pesam grandes transformações, não há uma preocupação de discussão para o corpo. O pensamento é a superioridade da razão. O corpo era visto como coisa - objeto, passando a ser estudado e manipulado pela ciência, ao passo que a mente pela filosofia. Entendendo-se o homem como objeto, e não como sujeito de suas escolhas.

Colocado nestes contextos, entendo viver o homem em situação de conflito, entre suas metades Dionisíaca e Apolínea, onde prazer e ordem se contrapõe por localizarem-se em pólos opostos, no corpo e na mente. Chocando-se sob uma realidade que se mantém sobre a fragmentação, a automatização, e na apreensão dos contraditórios, internalizando uma postura dicotomizada em ação, emoção e palavra.

Portanto o problema encontra-se em como conhecer o mundo, visto que o homem ainda não entende sua própria humanidade. Buscar a unidade perdida na sua caminhada, é perceber-se como um ser que sente, que pensa, e que pode no seu movimento, buscar uma possibilidade de concretude de ser e viver no mundo, enquanto totalidade e unicidade da razão e da

emoção, do corpo e da mente, onde ambos são a conexão e comunicação do Ser no mundo.

(...) O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas manifestações explícitas.

(...) A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY.1999.p.6).

Como meu corpo caminha: como “unidade expressiva” de linguagem e emoção

O corpo como possibilidade de conhecimento opõe-se ao pensamento objetivo que ignora o sujeito da percepção, que minimiza as relações do sentir, das sensações, e dos significados. Sendo que estas relações é que fazem o sentido no mundo da vida, por meio de um processo de comunhão, entre aquilo que o mundo nos propõe e aquilo que o nosso corpo sente se for capaz. É a relação entre sensação e percepção, que faz o sentido existir.

Portanto há uma relação entre os sentidos e o mundo, é pelo meu corpo que ocorre a compreensão do percebido. Portanto meu corpo não é apenas um objeto entre outros objetos, é sim um objeto sensível. Que se utiliza de suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual por conseguinte podemos frequentar e compreender este mundo encontrando significações para ele.

É nesta ótica que abre-se uma porta para a sensibilidade, que envolvida dentro do processo de construção do conhecimento através do corpo, precisa ser percebida, discutida e contemplada nos contextos acadêmicos, permeando a formação e o agir pedagógico dos professores.

Neste sentido KANT(Apud Durozoi ,1999 p.430) nos diz: (...) A sensibilidade é uma das duas fontes do conhecimento humano; se os objetos são pensados pela sensibilidade, por um lado, graças as intuições empíricas ou sensíveis que fornecem o material dos fenômenos, por outro graças as intuições puras da razão ou formas a priori da sensibilidade (espaço e tempo) que determinam o contexto no qual esse material é ordenado.

Neste contexto a alternativa que norteia uma outra forma de conhecimento, é concebida na relação do homem como possibilidade

sensível e dialética, que apreende o fenômeno na relação que com ele estabelece, enquanto possibilidade dinâmica, que considera a temporalidade e o espaço como constitutivos da sua percepção vivida .

(...) o neo humanismo na Alemanha SCHILLER, GOETHE e WILHELM, no séc. XV e XVI desenvolveu uma reflexão orgânica, em torno do homem , bem como da cultura e da sociedade, que deveria ele idealmente viver. Um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior, e de organizar-se mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica (GAMBI 1999 p. 420).

Segundo MERLEAU_PONTY (1999):

(...) Toda a percepção exterior é imediatamente sinônima de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior.

(...) o corpo é uma “unidade expressiva” que só quando assumida se pode aprender a conhecer, então essa estrutura vai comunicar-se como mundo sensível

(...) da mesma maneira será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo.

Desta forma o corpo como uma “unidade expressiva”, apresenta-se como uma possibilidade de resignificação da relação razão e emoção dentro da formação de professores, partindo de uma proposta pedagógica, cujos aspectos importantes seriam: a relação espacial do próprio corpo e a motricidade, o comportamento afetivo e a sexualidade, o corpo como expressão e fala. Observando-se que neste processo o conhecimento não nos é dado só pela dimensão intelectual, ao contrário é aprendido por um ato indivisível, da presença do corpo no mundo, como significado significativo de expressão e sentido.

Sendo que a percepção torna-se uma “interpretação” dos signos, que a sensibilidade fornece conforme estímulos corporais. Não há uma percepção seguida de um gesto, a percepção e o gesto formam um sistema que se modifica com o todo. É na experiência da coisa que se fundará o ideal reflexivo. Restando-nos unicamente a vontade de querer, que resulta de uma certa imposição de sentido, de uma apreciação humana.

Segundo NIETZCHE , os fatos não representam nunca simples fatos; começam a se reproduzir somente quando falamos, e não falamos nunca sós. (...) tudo que é, o faz pela força da vontade que fala, pois a palavra que diz o sentido relaciona-se com a vontade, não com a razão. (Apud Cunha,1981 p.20).

O que entendemos comprometer ainda mais, a responsabilidade de mudanças dentro dos contextos educacionais. A afirmação básica é, portanto, a de que toda a morfogênese do conhecimento, sobretudo a da criança, mas também a do adulto, se instaura como cognição corporal (Assmann, 1998 p.187).

Para Maturana, o humano se constitui no entrelaçamento emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações (1998 p.18).

Acredita-se portanto que existem muitos autores que subsidiam a relação do corpo e da mente para a Educação, o que falta é a operacionalização das idéias, enquanto construção e auto conscientização. O que pode vir perpassar as vias da interdisciplinaridade, acarretando novas proposições pedagógicas.

Como meu corpo caminha: vida, pulsão e prazer

O corpo enquanto vida do ponto de vista biológica já se dá em movimento. Organicamente o homem é constituído de sistemas que estão em fluxo constante, organizando a sua capacidade vital. Vida que expressa sentidos e significados, que interagem entre o mundo sensível e o mundo concreto, entre a emoção e a razão. Que condiciona-se por vezes a uma automatização e ou alienação na própria cotidianidade, sem que pense na sua própria historicidade, enquanto vida e humanidade.

Goethe (apud Moraes, p.108), já no período pré-tecnológico escreveu o poema "tudo na vida é ritmo". Filosofia que provinha de conceitos orientais que colocava ao homem a relevância deste contexto, o que já antecediam as aflições do mundo moderno, onde temos um homem desconcertado da sua corporalidade, subjugado aos efeitos externos de políticas sociais favoritistas e conservadoras, escravizado a verdadeiras jornadas de sobrevivência, alterando as suas condições fisiológicas em detrimento de sua qualidade de vida. Fundamentos que não são discutidos na sua maioria, nem enquanto reflexão de educação e cidadania. Palavras que pôr vezes parafraseiam idéias do mundo acadêmico, mas que não trazem sentido e criticidade ao mundo da vida.

Então, poderá o corpo do professor conscientizando-se em vida e movimento no mundo vivido, como uma "unidade expressiva", entendida no sujeito e na ação social, que percebe a si através do outro, refletir

sobre a proximidade entre as ações, posturas e expressões do seu corpo, como sendo realmente o que ele sente, fala e comunica na sua linguagem e corporalidade e aquilo que ele traduz conceitualmente como praxis pedagógica na sua caminhada e vida.

A conscientização é o ato no qual os homens e as mulheres reconhecendo-se a si próprios, ao outro e ao mundo, passam a poder entender, pensar, optar e decidir para agir. A conscientização corporifica o HOJE com a presença do ONTEM, voltado para o AMANHÃ. Nesse movimento dialético gerado pela cotidianidade X conscientização pode surgir a práxis crítica transformadora, essa genuinamente humana, antropológica (FREIRE 1999 p. 148).

Neste contexto, propõe-se uma formação pedagógica onde o professor seja o fio condutor da mudança, onde por ele pesem questionamentos, que envolvam assumir novos valores, procedimentos metodológicos que perpassem a sua própria existência, como ser que ensina aprendendo, que constrói conhecimento sobre uma relação de cotidianidade que envolve-o como corporalidade e ação. "Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo instrucional, maquinicamente até eficiente, mas sem a "celebração" do conhecimento na aprendizagem." (ASSMANN, 1998 p. 201).

Abre-se, assim, um parêntese para a pedagogia enquanto prazer, que percebido no corpo, suscita explicações e implicações na teoria psicanalítica de Freud, que entende o autêntico movimento corporal como Pulsão (conteúdo emocional do gesto) - Pulsão de Vida, que diz ser o prazer de agir que projeta o indivíduo para fora de si mesmo. E que tem como seu oposto na Pulsão de morte, a ausência de desejo, que produz uma reação de ausência, indiferença, passividade, distração, e negação. (pud Bregolato, p.46 e 154). Então a relação entre desejo, prazer e ação, são questões que perpassam a dimensão da corporalidade, propondo interferências que retomam a possibilidade do corpo enquanto parte da reflexão e ação do homem. Neste âmbito entendo que muitos discursos de professores, estão distorcidos não convencendo em sua veracidade, por estarem desconectados dos seus interlocutores, que por ignorância, e ou falta de vivência da sua corporalidade, não se fazem valer dos seus processos vitais como mediadores das suas necessidades e desejos, que bloqueados sob um desconhecimento de si mesmo, se propagam no espaço exterior distorcendo-se na sua relação com o mundo.

Ainda nesta questão, Freud liga o prazer de agir à Pulsão Sexual, sendo que tudo o que é prazer do corpo, podemos dizer que todo o gesto

vivido, isto é, não estereotipado e intelectualizado, tem um conteúdo sexual difuso e primitivo ao nível do prazer do ser, de existir na mobilidade de seu corpo (La Pierre, 1986 p. 30). Relação que aqui apenas tangenciamos, observando que enquanto também vincula-se prazer, corpo e sexualidade (um fator histórico), misturam-se constrangimentos no corpo enquanto vida e vivido, criando-se posturas corporais truncadas em sentidos e significados, que dificultam a relação do homem, enquanto expressão e comunicação, no mundo. O que vai refletir-se também no agir pedagógico, impedindo por vezes, as manifestações de afetividade e amizade, que seriam externadas também através do corpo pela taticidade, tão necessária ao sentido da vida humana.

Os ensinamentos cristãos no passado favoreceram uma tradição de medo do prazer corporal (posição da maioria das seitas atuais). O contato físico, uma vez que proporciona prazer além de aconchego, tornou-se um pecado, difundiram-se tabus quanto aos prazeres tácteis, e a culpa ou o medo fizeram do contato físico um fruto proibido, ou o impediram totalmente (Ashley Montagne apud Philips Davis 1991 p. 79, 80).

Tais evidências dentro do mundo da escola, tornam necessária metodologias que possam senão transformar, ao menos minimizar estes fundamentos, que instituídos dentro do processo de identidade e formação do professor, refletem-se posteriormente na relação pedagógica com o aluno, difundindo-se em comportamentos conservadores e similares.

Como meu corpo caminha: criando-se como obra e arte do mundo

A arte suprema do mestre consiste em despertar o gozo da expressão criativa e do conhecimento. (Albert Einstein, apud Assmann, 1998 p. 172).

O homem só pode tornar-se verdadeiro homem mediante a educação, e ele é tal como ela o faz. Deve-se notar que ele só pode ser educado por outros homens que, por sua vez, foram educados... (KANT, Apud CAMBI, 1999, p. 362).

Neste enfoque, entendemos a importância das “relações” para os processos educativos do homem, as quais, identificamos em um primeiro momento se dão na comunicação dos corpos. Que quando entendidos

somente sob padrões racionais, impedem-se à conscientização da subjetividade e sensibilidade, manifestadas enquanto presença e comunicação do homem no mundo, cujas posturas e ações permeiam também valores e padrões éticos impostos pela sociedade.

SANTIN nos diz: A expressão ética da estética foi construída pela compreensão, como capacidade de sentir, a partir do sentido mais original grego, de “aisthesis” que significa sentir com o outro, experienciar emoções com os outros.

A ética da estética emerge, neste contexto pós-moderno de manifestações de parâmetros e características sociais que se tinham deixado de lado e que ganham espaço, cada vez mais na vida social. A importância que vai tomando o imaginário, a paixão, o afetivo na vida social. São esses parâmetros que, de uma certa maneira, não eram vividos anteriormente, durante a modernidade, e que neste momento entram em cena. O onírico, o lúdico, que aconteciam na vida privada acabam por entrar nas relações sociais gerais (1995p.40).

E baseado nesta idéia, que busca-se despertar a sensibilidade para desvelar o homem na sua totalidade, comprometido como sujeito fundador da sua humanidade e felicidade, articulado na Ética da Estética e nos quatro momentos da pós modernidade, instituídos por MAFFESOLI: na **construção do corpo** que ocupa a primeira das manifestações deste conceito, já que estes corpos passam por um processo de valorações ou desvalorações por diferentes critérios, o que entende a sua relevância como valor simbólico, que no seu enfoque deve ser construído sob o olhar do outro para que ele possa ser olhado pelo outro; também o **hedonismo** como decorrência natural do culto do corpo como fonte de inspiração, um prazer que se dá no comportamento a respeito das coisas e do homem, tornando-se uma forma de comunicação não verbal; a **taticidade** como uma dimensão que torna-se uma verdadeira liturgia cultural, como ato cultural do sentimento, do corpo e do prazer, numa vida de comunhão, e o **tribalismo** ou a visão comunitária que juntamente com os outros elementos, remetem para uma nova compreensão social, numa característica de experimentar emoções com os outros, no sentido de “domus”, que diz respeito ao “oikos”, ecologia.

Portanto, através de processos educativos sediados nas vivências do corpo, sensibilizado e motivado pela música e a Dança, propõe-se a conscientização e a reflexão para novos enfoques, valores e competências, que contemplem o homem na sua totalidade de unidade expressiva, de linguagem e emoção, compreendidos em vida, pulsão e prazer, criando e

recriando diferentes formas de sentir, agir e pensar, considerando a si, o outro e o mundo que está inserido.

O fenômeno global do corpo é, do ponto de vista intelectual, tão superior à nossa consciência, ao nosso espírito, à nossa maneira de pensar, de sentir e de querer, quanto a álgebra é superior à tabuada de multiplicação. (NIETZSCHE, apud Berge, 1981 p. 21).

E, quanto a música e dança citaremos Bernhard Wosien, que as situa como possibilidade mítica que têm os Deuses Dionísio e Apolo, representando a música / no ritmo como energia e prazer, como compasso e ordem, que junta-se a figura de Orfeu aquele lendário cantor que com suas canções comovia pedras, plantas e animais, conjecturando tudo o que era contraditório em uma expressão última, mais ampla e maior de tudo que está vivo, que era homem e como tal mortal, mas que fazia sua tarefa entre os pólos divinos do ritmo e do compasso, pólos contraditórios, que simbolizam também a postura da tragédia, o prazer e a dor, a vida e a morte. (2000p.14). Assim é o homem quando dança, uma busca de unicidade que balança-se entre o ritmo e o compasso, e que encantado nesta dualidade, por fim liberta-se na totalidade do corpo, da alma e do espírito.

Retomando as reflexões iniciais...

Em uma concepção de conhecimento mais lúdica, com nuances literárias, míticas e metafóricas pretende-se experienciar novas posturas e caminhadas para as discussões propostas. Que não se atenham em ensaios ingênuos, mas que não se detenham aos medos impostos pelo domínio da racionalidade.

Busca-se investigar, compreender e interpretar as interferências do corpo como “unidade expressiva” no processo da formação de professores, relacionando-as à um maior entendimento da percepção do corpo em relação as categorias citadas por Merleau Ponty: a espacialidade do corpo e a motricidade, o comportamento afetivo e o sexual, o corpo como expressão e a fala. Identificar elementos que contribuam para a sensibilização da percepção do corpo como “unidade expressiva”, enquanto metodologia de teorias críticas pedagógicas, contextualizando na história da educação, e na análise de histórias de vidas, que penso abordar durante o decorrer da pesquisa.

Por hora já é possível identificar ser o campo da Educação um amplo horizonte para outros vieses, o que torna a temática extremamente desafiadora e envolvente, considerando também que trata-se da própria história da autora, que enquanto bailarina e professora, vê-se sensibilizada à muitas indagações, que também manifestam-se na sua corporalidade e cotidianidade de sujeito, em movimento e reflexão.

Referências bibliográficas:

- ASSMANN, Hugo. Pós Modernidade e agir pedagógico-Como reencantar a educação. ANAIS VIII ENDIPE.. Encontro Nacional e Prática de Ensino. VOL.II NUP/CED?UFSC. Florianópolis, 1998.
- BERGE, Yvonne. Viver o seu corpo : por uma pedagogia do movimento/ tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa: revisão Mônica Stahel N. da Silva . São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. Cultura corporal da dança. São Paulo: Icone, 2000.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo. Ed. UNESO. 1999.
- CUNHA, Dalva. Silêncio comunicação do ser. De. Vozes Ltda. Petrópolis, Rio de Janeiro 1981.
- DAVIS K. Phyllis . O poder do toque. Trad.. Editora Nova Cultura Ltda. São Paulo, 1991.
- DUBY, George. Amor e sexualidade no ocidente. Lisboa: Terramar, 1998.
- DUROZOI, Gerard 1942. Dicionário de Filosofia. Tradução de Maria Appenzeller. Campinas. São Paulo. ED.Papirus, 1993.
- JAGGAR, Alison M. e BORDO, Susan R., Gênero, corpo, conhecimento. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Ventos, 1997.
- LAPIEERE, André. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação/ A Lapiere e B. Aucouturier; trad. De Marcia Lewis. Porto alegre, Artes Médicas, 1986.
- PAULO FREIRE: Ética, utopia e Educação/ Danilo R. Streck (organizador). Petrópolis, RJ : Vozes., 1999.
- MERLEAU -PONTY, Maurice, 1908-1961. Fenomenologia da percepção.(tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura)-2 ed.- São Paulo. Martins Fontes, 1999- (Tópicos).
- MATURANA. Humberto R.. Emoções e linguagem na educação e na política/ Tradução: José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1998.
- MORAIS, João Francisco Regis de. 1940- Ciência e tecnologia: Introdução metodológica e crítica j.r.r. Morais- ed. São Paulo: Papirus, 1983.

SANTIN, Silvano Educação Física Ética .Estética. Saúde. Porto Alegre. RS. Suliani Editografia Ltda.1995.

WOSIEN, Bernhard. Dança um caminho para a totalidade/edição Maria Gabriele Wosien; tradução Maria Leonor Rodenbach, Raphael de Haro Junior. SP. TRIOM.2000

Notas sobre Educação, Homeopatia e Positivismo

Prof. Dra. Beatriz Teixeira Weber¹

A organização positivista, que prevaleceu no Rio Grande do Sul após 1892, facilitou uma inserção da homeopatia na região, através da manutenção do princípio de liberdade profissional. A fundação da Faculdade de Medicina Homeopática, em Porto Alegre, em 1914, representou uma estratégia de organização de seus praticantes, que foi absorvida frente aos interesses políticos dos governantes, juntando esta instituição na Escola Médico-Cirúrgica, em 1915. As possibilidades de estreitamento dos laços entre a proposta de Augusto Comte e de Hahnemann ocorreu em circunstâncias políticas específicas, que procuraremos explorar nesta comunicação, facilitando o enunciado de uma medicina positiva. A homeopatia procurava oferecer-se como científica, para fazer frente as dificuldades de colocação que vinham enfrentando. Este texto é ainda bastante introdutório de uma discussão mais ampla, que procura refletir os significados da prática homeopática no Rio Grande do Sul.

Vários autores procuraram traçar as origens da homeopatia, principalmente destacando a vida e obra do médico germânico Samuel Hahnemann (1755-1843). Detecta-se duas tendências historiográficas. Uma de perfil laudatório, pontilhando os passos da sua trajetória, exaltando a genialidade do seu criador. Outra, optando por desqualificar a proposta, menciona Hahnemann com conotações de aventureiro, sonhador e charlatão, considerando sua terapêutica como um pequeno capítulo da medicina, sem maior importância, afirmando ser uma prática inócua e sem ação². Ambas as vertentes esquecem de mencionar o contexto histórico no qual Hahnemann estava envolvido na reformulação das ciências médica e química, no final do século XVIII e início do século XIX. Ele afirmava-se como um rompimento das tradições médicas que empregavam a polifarmácia, os purgativos, eméticos e sangrias³, considerando-as como violentas e pouco eficazes.

Os princípios da medicina formal que se consolidou no século XX basearam-se na proposta de construção do método cartesiano, preconizando

¹ Professora do Departamento de História – UFSM.

² Levantamento realizado por RUIZ, Renan. Da Alquimia à Homeopatia. Bauru: EDUSC, São Paulo: UNESP, 2002, p. 13-14.

³ RUIZ, Renan. Op. Cit., p. 14.

um estudo sistemático e racional de todo objeto analisado. A valorização do pensamento matemático na compreensão dos objetos e fenômenos pode ser percebido na concepção cartesiana de corpo. Através da análise do sistema circulatório de Descartes, podemos perceber a visão de corpo que iria fundamentar a medicina moderna: uma máquina possível de ser estudada cientificamente, através das leis da física.

Segundo Renata Sigolo⁴, a dessacralização do corpo, em auge no século XVIII, levou a medicina a aprofundar seus estudos de anatomia, fortalecendo os estudos de nosologia, que permitiram a classificação das doenças a partir da observação dos sintomas, observação esta que se traduziu de forma mais direta na dissecação de cadáveres. O corpo é a sede das doenças que podem ser classificadas e catalogadas.

A medicina homeopática derivou das teorias vitalistas do século XIX, como o mesmerismo, o animismo e o espontaneísmo. O vitalismo homeopático foi fundado num momento de descontentamento com a medicina da sua época, que seria incapaz de obter a cura definitiva das doenças. No sistema homeopático, o doente é o centro, não a doença. Propõem-se encontrar o medicamento que, tendo o efeito semelhante, promova o equilíbrio e restaure a saúde do indivíduo. O medicamento age na força vital do indivíduo, responsável por animar o organismo material dos seres, restabelecendo o equilíbrio e, portanto, a saúde.

O termo homeopatia foi criado por Hahnemann significando “sofrimento semelhante” ou curar semelhante pelo semelhante. *Pathos*, vocábulo grego que corresponde a sofrimento e *Homoios* que significa semelhante⁵. Propunha restabelecer o estado de equilíbrio entre a força vital e o organismo, com a ingestão de uma substância em doses infinitesimais, visando a curar o paciente como um todo e não apenas o vetor da doença.

A introdução da homeopatia no Brasil ocorreu década de 1840, através da chegada do francês Benoit Mure para organizar um falanstério fourierista em Santa Catarina. Fracassado esse projeto, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde inaugurou a divulgação da homeopatia. Devido a atuação perseverante e marcadamente mística dos seus primeiros representantes, Mure, o português João Vicente Martins e José Alexandre Mello Moraes, foi associada às práticas curativas de caráter mágico⁶. Eles se interessavam por fenômenos magnéticos e demonstravam uma grande preocupação com a população pobre, especialmente com os escravos que careciam de tratamento de saúde. A difusão da prática homeopática por

⁴ SIGOLO, Renata Palandri. “Em Busca da “Ciência Médica”: tentativas de legitimação da medicina homeopática. Texto apresentado no Encontro Nacional de História. Florianópolis, 1999, p. 3.

⁵ Idem, p. 13.

⁶ BERTOLLI FILHO, Cláudio. “Homeopatia e Espiritismo: em torno do imaginário social” In: Revista de Homeopatia v. 55 n. 3. São Paulo: Associação Paulista de Homeopatia, jul-set 1990, p. 72.

Bento Mure realizou-se pela distribuição de folhetos entre comerciantes, professores, padres e fazendeiros.

Num artigo de Donald Warren, de 1986, ele afirma que o aspecto científico da homeoterapêutica foi grandemente obscurecido pela tríade de fundadores que atuou durante sua primeira década de inserção no Brasil, de 1843 a 1853⁷. Eles conferiram tal mística aos remédios homeopáticos que o que prevaleceu, para vários setores da população, teria sido uma forma espiritualizada de homeopatia. Hahnemann defendia a existência de um princípio vital, não comprovável empiricamente por ser imaterial, mas que seria a causa explicativa da atividade que anima todo o organismo. A força vital seria o princípio intermediário entre o corpo físico (princípio material) e o espírito (princípio espiritual) que os ligava. O estado de saúde seria aquele em que o funcionamento do corpo e do espírito se fizesse harmoniosamente, em equilíbrio com a força vital⁸. Esta proposta estimulava uma apropriação da terapêutica homeopática como espiritual, instrumentalizada através dos glóbulos e pílulas.

A partir de 1860, passou a ser freqüente a relação entre homeopatia e espiritismo no Rio de Janeiro e na Bahia. Muitos médicos atuavam com a homeopatia apenas como doutrina médica; contudo, outros se converteram ao espiritismo, utilizando a homeopatia como um veículo para a prática da caridade. Haveria semelhança entre os conceitos de Hahnemann e Allan Kardec, organizador da doutrina espírita, facilitando a adoção da homeopatia como forma preferencial de tratamento de saúde pelos espíritos⁹.

Essa aproximação entre uma proposta espiritualista e a homeopatia facilitaram a sua divulgação no Brasil, mas dificultaram a aceitação como uma proposta que se aproximasse da definição de ciência proposta pelos médicos acadêmicos. Dr. Mure fundou o Instituto do Brasil para propagar a homeopatia. O curso tinha a duração de 3 anos e permitia a seus detentores “professorar”, mas não praticar “explicitamente” a medicina. Os membros com formação acadêmica do Instituto entraram em choque com suas propostas e tornaram-se opositores da política populista de Mure. Os professores e médicos alopatas olhavam a escola de Mure como uma fábrica de diplomas, que acusavam sem qualificação, pois os seus detentores exibiam o título de “doutor” ou “farmacêutico”, que não era permitido.

Médicos com formação em homeopatia romperam com Mure e fundaram sua própria academia, intitulada Academia Médico-Homeopática,

⁷ WARREN, Donald. “A medicina espiritualizada: a homeopatia no Brasil do século XIX” In: *Religião e Sociedade* 13/1. São Paulo, março 1986.

⁸ DAMAZIO, Sylvia F. Da elite ao povo: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994, p. 82-86.

⁹ DAMAZIO, Sylvia. Op. Cit., p. 86-89.

em 1847, com o objetivo de divulgar as doutrinas científicas de Hahnemann. A dissidência na facção acadêmica distanciou a proposta espiritualista da proposta “científica”, opondo um grupo formalmente treinado e legalmente autorizado, de um lado, e de outro, as casas espíritas e os centros, ou seja, médicos versus médiuns¹⁰.

Para a população urbana que se utilizava da medicação homeopática, ficou a noção de que os homeopatas, com autorização ou não, distribuíam remédios que transcendiam, de um modo um tanto misterioso, a ordem natural das coisas, que continham um toque de magia, uma espécie de encantamento. Para os médicos com formação acadêmica, a homeopatia disputava espaço de atendimento, utilizando-se de versões místicas inadmissíveis. Estrategicamente, homeopatas mantinham proximidade do público alvo, mas não possuíam legitimidade institucional, que precisou ser conquistada com a aproximação de outras propostas, que lhe dessem um estatuto de ciência.

O exercício de aproximação com a “ciência” ocorreu, em algumas situações no país, através da proximidade com a proposta positivista. Renata Sigolo aponta que os seguidores de Augusto Comte e muitos médicos positivistas pertenciam à esfera da medicina oficial. Essa autora refletiu sobre as bases teóricas do positivismo e da homeopatia para construir a correspondência entre esses enunciados¹¹. Ela considera que uma das estratégias de legitimação adotada pela homeopatia foi a aproximação com o positivismo, tendo como personagem o Dr. Nilo Cairo da Silva, médico homeopata e um dos fundadores da Universidade do Paraná.

Segundo Sigolo, na reinterpretação da homeopatia pelo positivismo, o conceito de força vital passou a não ser o princípio mais importante, pois o positivismo criticava o vitalismo como metafísico e não pertinente ao estágio positivo do conhecimento humano. Os autores homeopatas que procuraram esta aproximação destacaram outros princípios como pertencentes tanto ao pensamento de Comte como de Hahnemann, especialmente o princípio da individualização. A individualização trataria de cada doente como único e como unidade, como ser integral e não como um organismo que possa ser dividido em membros e órgãos. O paciente deveria ser considerado em seus aspectos físicos e psicológicos, o que corresponderia, também, ao pensamento comteano, que criticava os estudos do corpo separadamente da alma, como pretendia a psicologia do século XIX.

Outra correspondência encontrada entre a filosofia positiva e a homeopatia estava no diagnóstico seguir o método comteano, que consiste em começar do mais geral para o mais específico e complexo. Em relação a homeopatia, este método é aplicado quando se detecta, inicialmente, a “doença geral” e, a partir daí, se constrói o quadro individualizado e complexo.

Por fim, através dos cuidados físicos e morais junto ao doente, o médico e a medicina homeopática seriam os responsáveis pelo fim supremo do sistema filosófico de Augusto Comte, a regeneração da sociedade. Para os homeopatas positivistas, o objetivo da medicina estaria na cura de toda a sociedade. “Os médicos viram, na homeopatia, uma possibilidade de realizar a medicina positiva e no positivismo, a chance de afirmar a medicina de Hahnemann enquanto saber científico, através da valorização dos elementos racionais contidos na teoria homeopática”¹².

A proposta formulada por Comte privilegia a afirmação de uma concepção racionalista da medicina, subordinando a patologia e a anatomia à fisiologia, deduzindo da ciência especulativa suas aplicações. Pretende afastar toda interferência de ordem subjetiva, afirmando a objetividade e a dedução. Entretanto, esse princípio subordina-se ao sentido geral da proposta ideológica comteana, que é ser prática, moral e social, devendo ser condição para a regeneração moral e política da humanidade. “O racionalismo, solidário de um método analítico e objetivo, será de certa forma compensado e temperado pelo finalismo e pelo vitalismo, que acompanham o método subjetivo e sintético”¹³. Sua proposta resgata o papel dos médicos e da medicina como um lugar privilegiado no campo do saber porque contribuem para emancipar o espírito humano das concepções teológicas. É da posição normativa da medicina que ele retira o modelo do poder regenerador das ciências, e da autoridade moral dos médicos que ele recupera a ascendência social de que quer dotar os cientistas após a regeneração social ocidental.

Nesse contexto, Comte constata a divergência das doutrinas médicas nas quais se dividem os clínicos e a necessidade de preponderar o ponto de vista social e moral para que cesse a anarquia entre os clínicos. Na divergência das doutrinas, algumas teriam procedimentos mais nobres, como indica o trecho de uma carta de 1857, sobre um discípulo que terminava o curso de medicina:

“Ele (o discípulo) fornece uma nova ocasião de sentir o quanto a profissão médica convém aos positivistas atuais e mesmo

¹⁰ WARREN, Donald. Op. Cit., p. 99-101.

¹¹ SIGOLO, Renata Palandri. “Em busca da medicina positiva: positivismo e homeopatia no início do século XX” In: Revista de Homeopatia vol. 64 ns. 1-4. São Paulo: Associação Paulista de Homeopatia, 1999, pp.17-26. As informações a seguir são deste texto.

¹² Idem, p. 25.

¹³ CARRION, Rejane. A Ideologia Médico-social no Sistema de Augusto Comte. Porto Alegre: Cadernos do IPCH/UFRGS, n. 1, 1977, p. 38-47, p. 50-51.

reciprocamente. Tal harmonia, já constatada por exemplos decisivos, desenvolver-se-á em breve assaz para que os médicos positivistas tornem-se tão distintos dos outros *quanto o são os homeopatas*, embora separados a melhores títulos. Se a conduta moral for, como o espero, conforme com a sua aptidão intelectual, eles serão reconhecidos, pelo público e particulares, como mais sintéticos e mais simpáticos de maneira a prevalecer rapidamente. *Curando melhor e drogando menos*, eles obterão a confiança das famílias, que em breve se estenderá do físico ao moral, pois eles reunirão os dois aspectos da natureza humana.”¹⁴

O trecho deixa claro o papel que a medicina deveria exercer, conquistando a confiança da população através dos seus procedimentos. Essa confiança poderia ser alcançada “curando melhor e drogando menos”, fazendo com que os médicos positivistas tivessem um papel similar aos médicos homeopatas, aproximando e convencendo os usuários da adequação da sua proposta. Portanto, a homeopatia e o positivismo não eram tão incompatíveis, mas poderiam aproximar-se através da sua prática.

No Brasil, a aproximação explicitada entre a teoria homeopática e os enunciados positivistas foi elaborada por Nilo Cairo, médico homeopata paranaense. Contudo, outros homeopatas foram positivistas assumidos, como Alberto Seabra, Joaquim Murinho e Licínio Cardoso, além de médicos que foram influenciados pela filosofia positivista na Escola Militar, no Colégio Pedro II ou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, centros que difundiram uma determinada perspectiva do positivismo no Brasil.

O positivismo penetrou no Brasil já cindido em duas grandes correntes, uma destacando os princípios da “ciência”, seguindo a metodologia e a filosofia político propostas por Comte, e outra destacando uma abordagem ortodoxa da “religião da humanidade”, em sua “evangelização dos espíritos”. A adesão de Benjamin Constant levou à introdução dos ideais “científicos” na Escola Militar, que forneceram uma justificativa para rechaçar a cultura política imperial, baseada nos estudos jurídicos e não nas novas ciências naturais e sociais. Miguel Lemos e Teixeira Mendes aderiram a uma proposta de defesa da “religião da humanidade” após irem à Paris, em 1877, o que deu origem ao Apostolado Positivista. Eles adotaram uma perspectiva bastante ortodoxa de Comte,

¹⁴ COMTE, Augusto. Cartas de Augusto Comte a diversos. Edição dos testamentários, tomo I, primeira parte, os. 277 a 278. Grifos da tradução realizada por MENDES, Teixeira. Ainda em Defesa da Sociedade contra o Despotismo Sanitário. Publicação n. 12 do ano 66/132 (1920). Opúsculo encontrado no Acervo Bibliográfico, Documental e Iconográfico da Capela Positivista de Porto Alegre. A ortografia foi atualizada para facilitar a leitura.

implantando princípios rígidos na interpretação da sua obra e na proposta da organização, que afastou os adeptos, tornando-os um grupo diminuto”¹⁵.

A diferença de leituras da proposta do Comte construiu possibilidades diversas de intervenção social. O grupo político que assumiu o Rio Grande do Sul propunha-se positivista, adotando princípios gerais na Constituição gaúcha de 1892. Os desentendimentos políticos locais favoreceram a aproximação com a homeopatia. A compreensão do positivismo como método, mais do que como doutrina, facilitou uma aproximação similar à realizada por Nilo Cairo.

O período de maior divulgação da homeopatia no Brasil é denominado, por Emygdio Galhardo, como período áureo, de 1912 a 1930. É caracterizado pela expansão popular nos meios urbanos e pela almejada oficialização do ensino médico homeopático, obtida através da criação de duas faculdades de medicina de Homeopatia, uma no Rio de Janeiro e outra no Rio Grande do Sul, como também pela criação de um hospital homeopático (ligado ao ensino da Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro) e, finalmente, pela criação de Ligas de Homeopatia em vários estados do país¹⁶.

Esse contexto foi possibilitado pela normativa conhecida como Lei Rivadávia Corrêa, que era a nova Lei Orgânica do ensino superior e do fundamental da República (Decreto nº . 8.659, de 5 de abril de 1911). Ela permitia a liberdade de ensino, assegurando a autonomia econômica e didática dos estabelecimentos de ensino superior. Foi extinta em 1917, mas como a lei não teve caráter retroativo, os estabelecimentos fundados na sua vigência puderam continuar no gozo de seus direitos¹⁷.

Nesse contexto, a fundação da Faculdade de Medicina Homeopática no Rio Grande do Sul, em 1914, foi mais uma estratégia para ampliar a divulgação dos princípios da homeopatia. Visava formar práticos que pudessem atuar na região. Contou com a participação do Pe. Landell de Moura e dos drs. Bueno Goulart, Vieira Pires, Sabino Mena Barreto e Ignacio Capistrano Cardoso no corpo docente¹⁸. Quando houve um conflito, que afastou médicos da Faculdade de Medicina de Porto Alegre, a fundação da Escola Médico-Cirúrgica, em 1915, recebeu a matrícula dos alunos da Faculdade. O episódio de fundação da escola relacionou-se à retirada dos professores após uma intervenção federal para decidir sobre a suspensão de alunos que participaram de uma passeata, contrários a reprovação de um

¹⁵ WEBER, Beatriz Teixeira. As Artes de Curar. Medicina, religião, magia e positivismo na República Rio-Grandense. Santa Maria/Bauru: EDUSF/EDUSC, 199, P. 35-36.

¹⁶ LUZ, Madel T. A Arte de Curar versus A Ciência das Doenças. História Social da Homeopatia no Brasil. São Paulo: Dynamis, 1996, p. 34-35.

¹⁷ Idem, p. 200-202.

¹⁸ A Noite, Porto Alegre, 2 mar 1914, p. 1. Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa.

colega na defesa de seu trabalho final de curso. A Escola propunha-se formar médicos em geral, não só homeopatas, mas atendeu à perspectiva do governo em acolher os médicos dissidentes da Faculdade de Medicina. Serviu como uma estratégia política do governo para atender diversos grupos. E serviu para os homeopatas ampliarem suas atividades como grupo de profissionais da ciência, não reconhecidos oficialmente, mas integrados formalmente numa escola. Foi uma estratégia de ocupação de lugares oficiais de intervenção clínica e permitiu uma ampliação considerável do seu campo de atuação.

Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador

Maria Helena Menna Barreto Abrahão¹

Falar sobre essa destacada educadora é longe de ser uma tarefa fácil. A grandiosidade da pessoa – de seu caráter, de sua brilhante inteligência, de sua doação plena à causa da educação e do educador e da riquíssima obra por ela realizada – alertam nossa consciência sobre nossa limitação para fazê-lo. Em virtude dessa realidade, a presente História de Vida que construímos² está aberta a novas contribuições e complementações.

A História de Vida de Zilah Mattos Totta segue a lógica das categorias extraídas dos elementos de pesquisa e foi por nós agrupada em três eixos: formação, trajetória pessoal/profissional, construção de identidade.

“EU ACREDITEI”. Esse, o lema da grande educadora rio-grandense cuja História de Vida, sem dúvida, representa a síntese da educação e do educador. Acreditar – na educação, no educador, na luta para a construção de uma sociedade alicerçada na humanização das relações e na justiça social, na conquista da valorização do magistério e, especialmente, acreditar no aluno, pois estar em sala de aula era a atividade de que mais gostava, que mais a gratificava – e atuar com coerência foi a característica marcante do modo como Profª. Zilah estruturou a identidade de educadora.

Zilah Mattos Totta, a quarta de seis filhos, dentre quatro mulheres e dois homens, nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 30 de

¹ Professora da PUCRS - Doutora em Ciências Humanas – Educação. Pesquisadora do CNPq.

² A História de Vida da Profª. Zilah integra a pesquisa, apoiada pelo CNPq, FAPERGS e PUC, intitulada: “Profissionalização Docente e Identidade – Narrativas na Primeira Pessoa” e se encontra publicada no livro que organizamos “História e Histórias de Vida – Destacados Educadores Fazem a História da Educação Rio-grandense”, pp 207-241. Para a construção dessa História de Vida nos utilizamos de: narrativas por pessoas-fonte, documentos, fotos, artigos em jornal, entrevista gravada em VHS para o jornalista Fernando Vieira no Programa Zoom, Biografia escrita por Carlos Urbim no livro Rio Grande do Sul – Um Século de História, com o título “A Grande Líder dos professores Gaúchos”.

Agradecemos as narrativas de: Helena Totta Silveira, irmã da Profª Zilah e que, além disso, tão amavelmente nos cedeu vasto material de consulta; Leda Falcão de Freitas, fundadora do Instituto Educacional João XXIII, juntamente com a Profª Zilah; Geneci Guimarães de Oliveira que, com o marido Milton Oliveira, exerceu a Presidência do Conselho de Pais no Instituto Educacional João XXIII; Nêmore Lubisco Graeff, prima da profª Zilah e uma das fundadoras com ela do Grupo X; Liz Cintra Rolim, à época supervisora de estágio e orientadora de trabalhos de alunos no CELAR, hoje integrante de Centro de Pesquisa na USP; Zélia Maria Farenzena, professora na PUCRS, ex-aluna da Profª Zilah na universidade, na cadeira de Filosofia; Dulce Helena Cabral Hatzenberger, professora na PUCRS e ex-aluna do Colégio João XXIII.

Agradecemos, igualmente, à Doutoranda Dulce Helena Cabral Hatzenberger que realizou a entrevista com a profª Leda Falcão de Freitas e à Mestranda Rita Tatiana Cardoso Erbs, que realizou a entrevista com a senhora Nêmore.

outubro de 1917 e faleceu na mesma cidade em 21 de dezembro de 1997, aos 80 anos de idade. Jaz no Cemitério da Santa Casa de Misericórdia. *Eu acreditei* está gravado na lápide de seu túmulo.

Segundo narrativas de sua irmã e de amigas, colegas e alunas, foi uma pessoa muito feliz e inteiramente dedicada ao magistério, profissão pela qual era apaixonada. Sua maior satisfação era estar com os alunos, em sala de aula. Foi, igualmente, excelente administradora que pensava inovações e as implantava nas escolas que dirigia. Uma profissional à frente de seu tempo.

Estudiosa, Zilah Totta introduziu, no âmbito escolar do Estado do Rio Grande do Sul, as idéias de Paulo Freire, talvez por influência de Ernani Maria Fiori, que foi seu professor no curso de Filosofia.

Iniciou a educação formal em casa, com a mãe que era professora e era quem alfabetizava os filhos. Somente a partir da 3ª série de ensino é que foi estudar no Colégio Sévigné, de Porto Alegre, onde se formou no Curso Complementar, em 1935, equivalente, hoje, ao ensino Normal, de nível médio. Concomitantemente, Profª Zilah começou a estudar piano com a mãe, em virtude de ela também ser professora de música. Depois, foi aluna de piano da Profª. Célia Lassance. Formou-se, em 1939, em Música, no Instituto de Belas Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Em 1940 concluiu o Curso Superior de Educação Física na Escola Superior de Educação Física da UFRGS - ESEF, tendo sido aluna da 1ª turma de formandos e, em 1946, concluiu o Curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, ostentando, em seu currículo, três diplomas de curso universitário.

Como referências em sua formação, nessa época, cita a influência que recebeu do Dr. Armando Câmara, do Dr. Ernani Maria Fiori e do Ir. José Otão, educadores de quem foi aluna.³

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. Para lá chegar, deslocava-se, utilizando transporte de ônibus até São Sebastião do Caí, de lá prosseguia de caíque para atravessar o rio Caí e, finalmente, num percurso de uma hora, a cavalo, para chegar à escola. 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

³ Todas as citações, quer em discurso direto, quer em discurso indireto, atribuídas à profª Zilah, quando não indicada outra fonte, são extraídas de entrevista, gravada em fita VHS, por ela concedida, em 1992, aos 75 anos de idade, ao jornalista Fernando Vieira, para o programa ZOOM, de televisão.

que todo o professor deve enfrentar uma realidade nova, especialmente em início da carreira docente, como elemento imprescindível de formação. Conta que 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 Profª Zilah e as pessoas da comunidade eles lhe ensinavam a língua que praticavam e ela lhes ensinava nossa língua pátria. Na localidade não havia hotel. Nessa época morou na casa da família do Assistente Eclesiástico da Cúria de Porto Alegre, com quem trabalhara na Ação Católica e que, posteriormente, viria a ser Arcebispo de Porto Alegre, Dom Cláudio Colling.

De 1941 a 1942 profª Zilah foi professora de Educação Física no Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em São Leopoldo.

De 1943 a 1946 foi professora no Grupo Escolar Venezuela, em Porto Alegre.

De 1947 a 1956 lecionou Filosofia no Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. O “Julinho” era, à época, o colégio-padrão do estado. Ela narra que quando foi tomar posse, o diretor perguntou o que ela iria lecionar. Quando ela disse que lecionava Filosofia, o então diretor, Dr. Abílio Azambuja, olhou-a de “cima a baixo”, numa alusão não-verbal à sua baixa estatura e ar de juventude e exclamou “a senhora?”⁴, ao que ela respondeu: “por incrível que pareça, Dr. Abílio”. No Júlio de Castilhos ela lecionou adultos no turno da noite, de onde saía às 23 horas. Ao jornalista ela faz uma referência ao desafio de prender a atenção do aluno para o estudo de Filosofia àquela hora. Não temos dúvida, no entanto, de que ela o conseguia!

De 1947 a 1962 lecionou Filosofia no Colégio Sévigné, em Porto Alegre.

Daquela data, até 1981, foi professora de Filosofia na Faculdade de Serviço Social da PUCRS, também nesta capital.

De 1969 a 1981 foi professora de Filosofia da Cultura na Faculdade de Filosofia da UFRGS e de História da Filosofia e de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da PUCRS.

As atividades de administração em educação tiveram início quando a profª Zilah já auferira sólida experiência docente, tanto no ensino primário, como no ensino médio e no ensino superior. Por esta razão, podemos entender quando ela mesma declara:

“A docência é fundamental. Todo o professor deve iniciar sua vida profissional na sala de aula. Esta é a grande experiência.

⁴ O negro representa entonação mais forte da voz da narradora, significando ênfase na narrativa.

Momento em que (o professor) se põe a serviço de algo em que acreditou e, por isso, se fez professor. O contato com o aluno é uma das experiências mais gratificantes que se pode ter na vida. Para administrar uma escola (o professor) tem que, antes, ter vivenciado a sala de aula”.

Profª Zilah Mattos Totta foi diretora do Grupo Escolar Paula Soares, em Porto Alegre, de 1956 a 1962. Também em 1956 foi fundadora do Colégio Estadual Pio XII, sediado junto ao Grupo Escolar Paula Soares. No Pio XII, onde trabalhou até 1962, criou a Classe Experimental no Ensino Secundário.

Em 1963 foi Secretária de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, cargo em que permaneceu por menos de um ano. Foi afastada desse cargo por pressão de políticos, desde que ela não admitia interferência de ordem político-partidária na pasta que dirigia.

Deixemos que a própria educadora narre:

“Tive muitas dificuldades, inclusive políticas, muito grandes. Na primeira entrevista que dei como Secretária, afirmei: meu compromisso é com a educação, não com a política (partidária). Isto, naturalmente, criou um mal-estar e me criou dificuldades. Saí (da Secretaria) não por vontade do Governador, mas por imposição política, depois de um grande trabalho que estávamos tentando fazer com uma equipe de excelentes técnicos que convidei para trabalhar na Secretaria. Mas eu acho que valeu, valeu como experiência, valeu como alerta para as coisas que devem e que não devem ser feitas em educação. Eu recebi contribuições muito valiosas, muito valiosas mesmo. Não sei se pelo fato de eu ser professora que saiu do meio do professorado para ir para a Secretaria...”.

Sobre como ocorreu o convite para titular da pasta Educação e Cultura no Estado narra a professora:

“ Ele (o Governador) nada me disse. Ele me chamou e pediu para eu fazer um Plano de Educação para o Estado. Eu reuni um grupo de pessoas que eu considerava capacitadas e fizemos esse plano. Quando eu fui apresentar o plano para ele, que estava constituindo o governo, ele disse: é a senhora quem vai executar esse plano. Foi o maior susto que eu levei, mas aceitei. E, não me arrependo, mesmo dos momentos mais difíceis”.

Em 1964 a professora Zilah fundou, com mais três educadores – Lilia Rodrigues Alves, Leda Falcão de Freitas e Frederico Lamachia Filho –

o Instituto Educacional João XXIII, escola modelar, em Porto Alegre, tendo integrado o Colegiado de Direção daquela escola, até 1973.

Sobre a fundação desse conceituado educandário cabe conhecer a narrativa da profª Zilah:

“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 reportei ao meu tempo de infância...”.

A narrativa continua e é importante conhecê-la porque, a seguir, ela explicita seu pensamento sobre uma educação alicerçada em quatro pilares básicos que, segundo a narrativa da profª Leda, uma das fundadoras do João XXIII, professora Zilah adotou como elementos basilares da educação para nortear o trabalho na escola, a saber: liberdade, solidariedade, trabalho, responsabilidade. No Correio do Povo de 24 de dezembro de 1997, a Direção do Colégio João XXIII publica uma “Homenagem da Comunidade do Colégio João XXIII” pelo falecimento da profª Zilah, na qual podemos perceber que essas quatro dimensões eram a expressão da coerência entre teoria e prática que caracterizavam a homenageada. Diz a matéria: *“Liberdade, solidariedade, trabalho, responsabilidade, conceitos básicos em que se fundamenta o Colégio João XXIII, não foram simples palavras na vida de Zilah Totta, foram a sua própria vida”*.

Mas, deixemos profª Zilah continuar...

“Criamos uma escola comunitária, sem fins lucrativos. Hoje, ela é uma fundação mantida pelos pais, que assumiram de tal forma a vida comunitária da escola, onde professor, funcionário, aluno têm vez, que eles chegaram à conclusão de que a escola realmente tinha que ser mantida por eles. Sempre disse que nós tínhamos que fazer uma grande escola e, não uma escola grande, mas ela teve uma enorme repercussão, foi crescendo, crescendo e dificilmente se conseguia evitar seu crescimento. Quando saí, em 1973, não havia esse número de alunos que há hoje (1992, mais de 2.000 alunos), mas já estava muito grande. A meu ver, a

escola cresceu muito. Precisaria parar um pouco para manter (a qualidade) porque não é fácil, não é fácil esse trabalho.

A gente tem que se dispor a até um certo despojamento, muitas vezes, para poder entrar em contato com as coisas da vida da comunidade, como também a comunidade tem que ceder em muitas coisas.

Visamos justamente a isso porque havia um divórcio entre a escola e a família, tanto assim que quando eu era diretora do Paula Soares e fiz um convite para os pais, uma criança da 4ª série me perguntou: o que eu fiz para a senhora mandar chamar meu pai? Porque só se chamava o pai ou a mãe para fazer queixa. Com isto é que quisemos acabar no João XXIII e, por isso, fizemos um trabalho de comunidade”.

A procura de uma escola “diferente” para os filhos é relatada por Geneci que, com seu marido, Milton, foram presidentes do Conselho de Pais, no João XXIII:

“Por volta do ano de 1979, já com dois filhos em idade escolar, 4 e 5 anos, procurávamos uma escola em que pudéssemos matriculá-los a fim de que prosseguissem seus estudos. Nos informamos e pesquisamos (em diversas escolas) os diferentes métodos de ensino. (Optamos pelo João XIII), pois já conhecíamos de longa data a história promissora da professora Zilah Totta e sua equipe. Fomos ao “Joãozinho” para uma entrevista com a professora Lilian (uma das fundadoras) e, na época, diretora do Instituto. Saímos de lá matriculados, filhos e pais.” (Geneci Guimarães de Oliveira).

A vida nessa escola “diferente”, muito à frente de seu tempo, é registrada pelo relato de Geneci:

“Muitos fatos marcaram nossa experiência nesta escola diferente onde, mesmo nos finais de semana, encontrávamos sempre um motivo para estarmos junto dela, fazendo churrasco em churrasqueiras improvisadas com um grupo de pais e alunos, enquanto outro grupo desenvolvia atividades esportivas. São gratas recordações de um longo período, onde todos nós estávamos num processo de aprendizagem, de conhecimento, de respeito ao trabalho desenvolvido por um competente corpo de professores, que antes de querer somente transmitir conteúdos obrigatórios, tinham a consciência de que a formação plena do ser humano dependia dos valores que lhes fossem transmitidos desde a mais tenra idade e que esse processo não pode se dar isoladamente. Desta forma, a escola não pode ser a única

responsável pela educação de uma criança, mas sim oportunizar para que a família faça parte deste processo.” (Geneci Guimarães de Oliveira).

O relacionamento dos pais com a escola, portanto, não poderia ser diferente...

“Durante todo o período em que atuamos no Instituto Educacional João XXIII, ocupando ou não algum cargo no Conselho de Pais, sempre houve um intenso diálogo entre pais, professores e alunos, procurando aprimorar e discutir todo e qualquer assunto que se relacionasse com a educação de nossas crianças. Todos tinham vez e voz. Desta integração e da constante busca de aprimoramento e melhoria das relações família-escola desenvolvia-se o pensamento crítico, muitas vezes através de peças teatrais representadas por pais, alunos e professores.

A sala da Diretora Geral do Instituto era como nossa casa, não era necessário marcar entrevistas, um atendimento direto e franco. Os pais eram vistos como aliados deste processo educativo e portanto sua presença na escola era sempre bem-vinda. A presença dos pais na escola não significava para os filhos algo de temeroso ou ameaçador e, sim, mais um agente no seu processo de crescimento intelectual, social e afetivo...e, nós, inúmeras vezes, aprendíamos junto com nossos filhos, estabelecendo novas possibilidades de diálogo.” (Geneci Guimarães de Oliveira).

O que permanece...

Hoje, muitas vezes, encontramos pais, professores e alunos que fizeram parte dessa história e todos falam do João XXIII com muito carinho... Exercemos plena e conscientemente os princípios de liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade. Esperamos, com esta narrativa, contribuir para que não se apague de nossas memórias: que foi possível fazer uma escola diferente, onde o idealismo e desprendimento destes heróis da educação, Lamachia, Leda, Lilian e o conhecimento e entusiasmo de uma “Professorinha” chamada Zilah Totta tornaram um sonho realidade, pela qual todos “aprendemos a ser.” (Geneci Guimarães de Oliveira).

Sobre a liderança e atuação da professora Zilah, na criação e condução do João XXIII, destacamos, dentre inúmeras referências, a da Profª Esther Pillar Grossi: “O Instituto Educacional João XXIII nasceu de

ideais, teus e de outros, de uma educação de qualidade democrática, pela qual todos pudessem aceder ao direito do conhecimento (1997)”.

Profª Zilah foi membro do Conselho Administrativo da Fundação Padre Landell de Moura – FEPLAM, de rádio e televisão educativa, desde a fundação, no ano de 1996, vindo, nos últimos anos, a integrar o Conselho Diretor dessa instituição.

Em 1973 fundou e dirigiu o Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR, da PUCRS. Sobre essa atividade destacamos o depoimento de uma colaboradora da profª. Zilah no CELAR:

“Buscávamos conscientizar cada aluno de que só ele era senhor de seu próprio desenvolvimento cultural e humano, tornando-se, assim, responsável por sua história pessoal e pela história da comunidade social em que se achava inserido. O CELAR vivia em seu labor pedagógico uma filosofia existencial humanista que entende o ser humano como um ser datado e situado em suas relações consigo mesmo, com o mundo, os outros seres humanos e o Transcendente. Um ser em contínuo processo de fazer-se.” (Liz Cintra Rolim).

A partir de 1976 foi Assessora Técnica da Confederação de Professores do Brasil. Nessa qualidade, coordenou congressos nacionais, encontros, simpósios, seminários estaduais, bem como proferiu conferências, palestras e integrou painéis como debatedora.

De 1978 até 1980 foi Coordenadora da Comissão de Educação do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CEPERS.

Em 1980 foi indicada pela Confederação de Professores do Brasil para a Coordenação Geral do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos, que se desenvolvia em todos os estados brasileiros, denominado, a partir de 1983, de Projeto Professora Thereza Noronha, em homenagem póstuma àquela educadora que foi a idealizadora do projeto.

De 24 de abril de 1981 a 24 de abril de 1984 foi presidente do CEPERS, órgão de classe do qual foi fundadora. Na qualidade de presidente desse organismo da classe do Magistério profª Zilah comandou duas greves, as maiores que o professorado já fez e, antes, tinha sido do comando de greve das duas primeiras realizadas pelo Magistério, no estado. Comentando sobre a greve a profª diz: “A greve não é o único recurso, é o último para o professor se fazer ouvir”. Durante a gestão da profª Zilah na presidência do CEPERS, entre outras conquistas, o Magistério ganhou a possibilidade de aposentadoria aos 25 anos e um piso salarial para cálculo dos salários para os diferentes níveis da carreira. Na presidência dessa entidade contribuiu para a maior participação dos professores no órgão de

classe, através da interiorização por meio da criação de núcleos do CEPERS no interior do estado. É reconhecida a combatividade da profª. Zilah no que se refere à valorização do Magistério pelos governantes e pela sociedade em geral.

Em 1986 foi eleita pelo Conselho Geral do CEPERS para representar a entidade no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEEed, para o qual foi nomeada como Conselheira pelo Governo do Estado, conforme ato constante no Boletim nº 256, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 27 de maio de 1986.

Ao assumir essa nova função de sua vida pública, ela destaca a importância da participação de um membro do Magistério no Conselho. “Esta participação é uma forma de levar a voz e o voto dos professores para as grandes decisões que envolvem o sistema educacional do Estado” e, na mesma ocasião, salienta que “o fato de o CEPERS manter um representante junto ao CEEed é significativo, considerando-se os princípios democráticos que alicerçam a entidade de classe. Nessa trajetória o CEPERS vem procurando desenvolver a consciência crítica em seus associados como profissionais da educação, dos quais não se usurpam direitos e se espera, se exige, competência” (Discurso de posse como Conselheira do CEEed).

Prof.ª Zilah realizou muitas viagens de estudo e para participar em congressos. Esteve em países da América Latina, da América do Norte, da Europa, da Ásia e da África. Dessas atividades cabe destacar: realizou viagem aos Estados Unidos da América do Norte para observar o Sistema de Ensino Norte-Americano, em 1958; de dezembro de 1961 a março de 1962 permaneceu na Europa fazendo visita de observação ao Sistema de Ensino de diversos países; de setembro de 1964 a janeiro de 1965 realizou visita de observação ao Sistema Educacional Europeu a convite dos Consulados Britânico e Espanhol e da Aliança Francesa, como hóspede oficial dos governos britânico, francês e espanhol; em 1969 estagiou no Colégio de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, mantido pela Fundação Getúlio Vargas; em 1972 participou, na qualidade de representante do Brasil, no Seminário sobre Comunidade Educacional na América Latina, realizado em Bogotá, Colômbia, onde a professora Zilah foi convidada para relatar a experiência pioneira do Colégio João XXIII enquanto educandário de natureza comunitária; em 1977 participou, na qualidade de delegada da Confederação dos Professores do Brasil, da XXVI Assembléia de Delegados da Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino – CMOPE, em Lagos, Nigéria, África; em 1982 participou, como representante da Confederação de Professores do Brasil, do Simpósio Internacional sobre Educação em Favor do Desarmamento, em

Hiroshima, Japão. Além desses, foram inúmeros os eventos de que profª Zilah participou, tanto localmente, como em âmbito nacional e internacional, quer para apresentar a experiência do João XXIII, quer para apresentar a experiência, igualmente pioneira, do CELAR, quer, ainda, como representante da categoria profissional que abraçou e que tão maravilhosamente honrou e defendeu.

Profª Zilah, por todo o mérito de seu trabalho e de seu valor pessoal recebeu incontáveis homenagens públicas, tanto em vida, como póstumas. Dessas, destacam-se:

1977 – Título de Educador Emérito, concedido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul;

1983 – Professora Emérita, pelo pioneirismo, homenagem da Associação de Diplomados Universitários do Rio Grande do Sul e da Associação dos Técnicos em Educação do Rio Grande do Sul;

1985 – Título de Professor Emérito, outorgado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS;

1987 – Medalha do Mérito Educacional, outorgada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre;

1988 – Título Cidadã Destaque de 1988, conferido pela Associação Portoalegrense de Cidadãs;

1991 – Medalha Cidade de Porto Alegre, conferida pela Prefeitura de Porto Alegre, por relevantes serviços prestados à comunidade;

1994 – Prêmio de Educação Thereza Noronha, concedido pela Câmara Municipal de Porto Alegre.

1998 – Criação em Santa Maria, Rio Grande do Sul, do Centro Estadual de Ensino Supletivo “Professora Zilah Mattos Totta”, pelo Decreto do Governo do Estado do Rio Grande do Sul nº 38.196, de 17 de fevereiro de 1998. Do ofício da Secretária de Educação noticiando à família essa homenagem consta:

“Com esse ato, pretende o senhor Governador homenagear aquela que deixou seu nome gravado no coração de cada um dos gaúchos pelo exemplo e dedicação à causa educacional. A professora Zilah escreveu sua própria história, não se contentando em apenas ler a história dos outros. Legou a todos que se interessam pelas causas sociais, especialmente a educação, a consciência de que é preciso lutar obstinadamente em favor da melhor formação para os nossos jovens”.

2000 – é conferida à Rua “9” do Bairro Protásio Alves, em Porto Alegre, a denominação de Rua Professora Zilah Totta. A cerimônia de encerramento da placa indicativa ocorreu no dia 21 de outubro de 2000.

O reconhecimento de entidades públicas não foi a única forma de reconhecimento auferido pela profª Zilah. Dado seu temperamento alegre e comunicativo, a sinceridade com que pautava suas relações, tanto no âmbito de trabalho, como em sua vida particular, sua competência e empenho em tudo o que realizava, sua brilhante inteligência, foi, sempre, estimada, respeitada e considerada por todos os que com ela conviveram e que lhe demonstravam objetivamente esses sentimentos.

Isto fica fortemente evidenciado nas narrativas de familiares, amigos, colegas e alunos.

Essas características, todas, significam elementos observáveis da identidade de educadora apaixonada e coerente que professora Zilah soube construir e que a constituíram como pessoa e como profissional.

Acreditamos que para essa construção influenciaram sobremaneira a mãe, também ela uma educadora, o pai e as irmãs, pois:

“A Zilah foi uma pessoa sempre voltada à educação; o ideal dela era o contato com o aluno, era a sala de aula, que era a segunda casa dela e onde se sentia bem. Nós todas somos professoras, nós mulheres, por influência da mamãe que sempre foi uma educadora, que gostava muito de nós e que nos ajudava muito.”
(Helena Totta Silveira).

Este entendimento pode ser o da própria professora Zilah. Quando se reportava ao momento em que decidiu fundar uma escola diferente, ela destacou:

“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, alfabetizada pela minha mãe que 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”.

A influência dos estudos no Sévigné - uma escola formadora de professoras - desde a 3ª série do Primário até o término do Curso Complementar, certamente também se fez presente como importante ingrediente nessa formação identitária pessoal e profissional. Dessa época conta a formação do Grupo X, de colegas e amigas que cursaram juntas os estudos e continuam se encontrando e mantendo a amizade por mais de 50 anos. Conforme consta da narrativa de Nêmore, desde aquela época profª Zilah já cultivava seus dotes de liderança e de prestação de auxílio para a busca de conhecimentos por parte das colegas, auxiliando-as nos estudos.

Em adição, as três Licenciaturas que cursou e as oportunidades de formação continuada de que usufruiu, também foram aspectos construtores de identidade, especialmente pelas oportunidades de convivência com mestres da estirpe do Dr. Armando Câmara, Dr. Ernani Maria Fiori e Ir. José Otão, na formação acadêmica, como ela própria declara, mas também nas oportunidades de contatos na ordem do informal, com Paulo Freire, de quem foi amiga, conforme consta em registros. A prática religiosa igualmente contribuiu nesse sentido e, em especial, a formação no seio familiar. Da mesma forma, teve o apoio e a influência de amigos e amigas, em especial:

“O que marcou muito a vida da Zilah foi a morte da Teresa Noronha de Carvalho, elas eram muito amigas, pessoas assim, que sintonizavam, e ela deu muito apoio à Zilah. Era um apoio tremendo, nessa época do CEPERS, tudo isso, pela experiência, pela vivência da Teresa Noronha. Isto aí eu até gostaria que constasse no trabalho, porque eu tenho certeza de que a Zilah iria gostar disso, que se dissesse da influência e do que representou na vida dela, a Teresa. A Lúcia Castillo, também foi uma pessoa amiga de cabeceira da Zilah, até a hora da morte. O que ela nos ajudou, participando, era conselheira e confidente da Zilah, foi uma pessoa marcante em sua vida. Ela teve várias pessoas que marcaram como companheiras, ela soube sempre fazer excelentes amizades, nunca esteve só. Sempre se cercou de um círculo de amizades enorme e onde ela passava ela deixava um grupo já formado.” (Helena Totta Silveira).

A vida da professora Zilah Totta não se resumiu somente ao trabalho, muito embora a presença constante e marcante dessa instância em todos os momentos de sua História de Vida, como podemos perceber pelo até então exposto. Sua vida afetiva é plena de significado, afetividade, essa, que extrapolava para o ambiente de trabalho, para o trato com alunos, colegas e pais, mediante uma atuação plena da amorosidade. Professora Zilah, de conformidade com as narrativas da irmã e de toda a sorte de pessoas que com ela conviveram, trabalharam e estudaram, foi um ser que amava a vida, uma pessoa alegre e muito feliz. Sua vida pessoal, assim como a profissional, foi eivada de convivência carinhosa e alegre. Como qualquer jovem gostava de passear e freqüentava festas, isso sem contar com os saraus artísticos que na própria casa se realizavam. Gostava e participava de Carnavais. Como qualquer jovem, teve namorado, amou e foi amada.

O que mais dizer sobre essa destacada educadora? Tudo o que dissermos certamente estará de representar toda a riqueza de sua vida,

todo o brilhantismo de seu pensamento, toda a coerência de sua ação. A História de Vida da professora Zilah Totta é o valioso legado para todo o cidadão, todo o educador e, em especial, para todo o professor que se encontra em formação. É uma das páginas mais ricas da História da Educação rio-grandense. Resta-nos, parafrasear os dizeres da faixa sempre colocada nas assembléias da categoria e que resumia o sentimento dos professores do Estado do Rio Grande do Sul: “ZILAH, OBRIGADO POR EXISTIRES E SERES QUEM TU ÉS.

Referências Bibliográficas:

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). História e Histórias de Vida – Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense. pp. 207-241. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- CASTILLO, L. Zilah Totta. Apenas e tudo isso. *Zero Hora*. Porto Alegre: 4/5/1984.
- DIREÇÃO DO COLÉGIO JOÃO XXIII. Homenagem da Comunidade do Colégio João XXIII à Professora Zilah Totta. *Correio do Povo*. Porto Alegre: 24/12/1997.
- Gente. *Zero Hora*. Porto Alegre: 10/07/1972.
- GROSSI, E. P. Zilah Totta – uma professora. *Zero Hora*. Porto Alegre: 22/12/1997.
- OBITUÁRIO. Magistério gaúcho perde sua grande líder. *Zero Hora*. Porto Alegre: 22/12/1997.
- TOTTA, Z. M. Entrevista ao jornalista Fernando Vieira. *Programa Zoom*. Porto Alegre. 1992.
- _____. Curriculum Vitae. (dat).
- _____. *Queridas Afilhadas...Minhas Amigas*. Discurso como Paraninfa. Colégio Sévigné. Porto Alegre: 1960 (dat).
- URBIM, C. A grande líder dos professores gaúchos. In: URBIM, C. (coord.). *Rio Grande do Sul, um Século de História*. (424-425). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

ANEXO

Alguns excertos da entrevista da Prof^a. Zilah ao Programa ZOOM:

Valorização do professor: O professor é um profissional, o fato de ele não ser tratado como tal é o que o desencanta. O professor deve ser tratado como um profissional, não como um sacerdote. A palavra sacerdócio foi, por muito tempo, sustentada em termos de educação, de professor, o que não se pode aceitar.

A luta do professorado : Há todo um trabalho que, aliás, estou muito empenhada nele. Trabalho ainda no CEPERS com um grupo de aposentados e, sempre que posso, procuro incentivar o professor. Ainda, há pouco, tivemos uma grande assembléia da categoria⁵, com quase 10.000 pessoas, quando a gente sentiu que o magistério ainda vibra, **vibra mesmo**, com as grandes causas. Eu achei, realmente, que era a hora de prestar meu testemunho. Eu estava ali porque senti que a hora era grave e que nós temos que chegar a uma decisão. E, esta decisão vem pela vontade da categoria.

Relacionamento Magistério/Governo: Os conflitos com o governo eram muito sérios. É hora para que cessem os confrontos. Nós já sofremos muito e nós temos que transformar essa situação e chegar a decisões conjuntas.

Greve: O professor tem que ser visto como um profissional. Desde que tomamos consciência de que isto não estava acontecendo, lançamos mão do último recurso. Não quero dizer que a greve seja o único, mas é o último recurso. Fui comando de greve em quatro ocasiões, inclusive na primeira greve, em 1979, e em duas delas na presidência do CEPERS. Causei até escândalo para muita gente, como se eu fosse uma pessoa que não tivesse o dever de lutar pelo direito da categoria. Se eu me fiz professora é porque acredito no professor.

Relacionamento professor/aluno : Esse relacionamento que parece estar um pouco distante é reflexo da crise que estamos vivendo e da própria situação do professor. O professor, hoje, está sofrendo **tanto** que parece que ele já não tem mais élan. Sempre estímulo o professor...dias melhores virão, vamos trabalhar para isso. Foi o que eu disse na Assembléia. Creio que a

⁵ Refere-se à Assembléia Geral de Professores, realizada em 1992, com dez mil participantes, quando a Prof^a Zilah, já com a saúde delicada, "levantou" a assembléia com sua fala de fé na força do Magistério, ocasião em que foi aplaudida em pé pela totalidade dos presentes. Nessa ocasião, representantes do poder público estavam tentando desacreditar o movimento e as reivindicações do magistério público gaúcho, argumentando que os professores estavam sendo manipulados pelo CEPERS. A participação da Prof^a Zilah, certamente não sem esforço, naquele momento, não deixou dúvidas sobre a legitimidade daquele ato.

crise influi no relacionamento. Não quero dizer que o professor, hoje, não queira bem os alunos. Absolutamente. Mas, é claro que seu estado psicológico de desânimo tem que refletir em seu trabalho. O aluno, também. Os alunos, hoje, estão enfrentando uma crise muito grande.

Crise: Eu só tenho 74 anos. Nos meus 74 anos não me lembro de ter vivido crise igual. Crise em **todos** os sentidos. Crise moral, crise política, crise econômica, então nem se fala! Crise do saber. Corrupção. A corrupção, hoje, é um fato inegável, lamentavelmente. E, isso se reflete no professor e na criança. Eu fico pensando, qual é o futuro de nossas crianças? Que mundo nós estamos preparando? E isso eu digo aos professores quando eu converso com eles, quando faço palestras. Nós temos que pensar que estamos preparando um mundo difícil. A criança vai encontrar um mundo completamente desencantado e cabe a nós trabalharmos para sua transformação. Não é por nada que somos professores.

Positividade da Crise: O Júlio de Castilhos sempre foi uma escola que ponteou todos os movimentos. Eu acho que isso é sadio. Mesmo, porque eu sou partidária da seguinte opinião: crise tem seu lado positivo. Se bem trabalhada ela leva a um amadurecimento.

Aprendizagem e Avaliação: Acho válida a não-reprovação.⁶ Acho válida se for em um sistema como a Esther⁷ está implantando. É um sistema em que o aluno realmente trabalha muito, participa muito. O ensino ocorre a partir dele. É baseado no construtivismo. Acho que, dentro de um campo experimental, esse tipo de avaliação é importante, porque a avaliação, como simples aferição de conhecimentos, não é uma avaliação. Avaliação, realizada nestes termos, é uma sabatina, como se dizia antigamente. A aprovação não é independente de conhecimento. O aluno é avaliado como um todo. E é isso que eu acho importante, ele não é avaliado **só** pelo que ele conhece, pelo que ele recebeu, mas, também, pelo que ele é, pelo que ele traz, inclusive do ambiente sociofamiliar, pelas suas experiências de vida, positivas ou negativas.

Ele tem a oportunidade de ser avaliado dentro de uma visão global. No passado só se aferia conhecimentos.

⁶ Certamente, em virtude de pensar desse modo é que a prof^a Zilah introduziu, no João XXIII, em 1959 o currículo integrado e, a partir de 1967, a reestruturação curricular, com continuidade de estudos, sem interrupção, em todos os níveis, desde o Pré-primário ao Ginásio, em seis etapas de dois anos letivos cada, desenvolvidas em regime integral nas duas últimas. Igualmente, em 1967 os professores dos diferentes níveis de ensino foram integrados em comissões de estudo por área curricular. (Fonte: Gente. Zero Hora. 10/07/1972). Essa experiência pioneira e avançada para a época adiantou-se à LDB de 1996 e à implantação generalizada da escola por ciclos na rede municipal de ensino de Porto Alegre em 24 anos!

⁷ Prof^a Esther Pillar Grossi, à época Secretária Municipal de Educação, do município de Porto Alegre.

Falhas na aprendizagem: Eu concordo que está havendo uma situação muito negativa, haja vista as redações no Vestibular. São desastrosas. Não se pode negar isso. Eu penso que, hoje, o conhecimento não é apreendido suficientemente. O que influi para isso é a crise. Não é porque o professor tenha deixado de ser bom professor. Eu **defendo** o professor. Na realidade, dizem minhas colegas que hoje estão (exercendo docência) na universidade, que está muito difícil ensinar, hoje. Mas, eu **continuo** dizendo que o aluno é consequência de um momento **crítico**, de desequilíbrio social em que ele não pode deixar de estar inserido. E, isso, tem que se refletir na aprendizagem e, também, no ensino. O professor também é gente, **temos que convir**. Ele sofre, também, essa influência.

Escola pública: Essa grande preocupação que está havendo, hoje, de retomar a escola, de reabilitar, inclusive, a escola pública que está sendo muito condenada. Eu sou uma defensora da escola pública. Eu acho que a escola pública, claro, em outras condições, é a grande alavanca de formação para o mundo da realidade em que o aluno vive, embora eu tenha criado uma escola particular, mas que era uma escola comunitária sem fins lucrativos.

Para ser educador: Eu acho que precisa coragem e muita sinceridade. Acredito que sem sinceridade não se pode **conviver**. Eu me pergunto se não é isso que está faltando, muitas vezes, entre as pessoas, no convívio, no trabalho, para que haja menos conflitos, entrechoques. Acho que precisa haver um pouco mais de crença na educação, que é o que está faltando.

A educação de meninas através da Escola de Artes e Ofícios Santa Teresinha: um modelo pedagógico

*Claudia Medianeira Gomes dos Santos¹
Jorge Luiz da Cunha²*

Este trabalho faz parte de uma pesquisa, na área de concentração "Práticas Educativas," realizada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Uma pesquisa que visa analisar os procedimentos teóricos e metodológicos, utilizados na Escola de Artes e Ofícios Santa Teresinha em Santa Maria – RS, na década de 1930.

Busco elementos para compreensão de uma educação e suas práticas as quais, idealizaram um modelo de mulher que contribuiria para manter uma sociedade estável e uma classe média emergente na cidade de Santa Maria, num período em que o entroncamento ferroviário transformava a cidade em polo regional.

Sendo assim, em 1921, a Cooperativa da Viação Férrea do Rio Grande do Sul projeta uma escola voltada para a educação das moças, filhas dos funcionários da Viação Férrea, já que em 1912 uma escola para os meninos, havia sido criada. A Escola de Artes e Ofícios seção feminina, foi aberta em 1922 e transferida para prédio próprio, especialmente construído, em 1930.

Inicialmente as meninas foram alojadas em uma casa na Vila Belga, cedida provisoriamente pela diretoria da Viação Férrea, mas rapidamente o espaço tornou – se pequeno devido a grande procura por vagas. Em 1922 a Cooperativa da Viação Férrea, disponibilizou verbas e mandou construir um prédio próprio para a escola feminina, localizando – a na rua Ernesto Becker.

No ano de 1923 foi constatado que o espaço físico da recém construída escola já estava pequeno diante da procura. A diretoria da Cooperativa então deliberou sobre a compra de um terreno nas imediações do complexo ferroviário para ampliá – la e construir um edifício que pudesse ter acomodações para um internato, externato e ensino profissional, haja vistas que muitas meninas vinham de outras cidades.

¹ Graduada em História, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM.

² Orientador.

No ano de 1924, a escola mudou – se para o novo endereço, onde ocupou as casas existentes no terreno dos Von Bock. Segundo os Relatórios da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, podemos constatar que a escola mantinha alunas desde as séries iniciais até o ensino complementar, que na época habilitava as moças para exercer o magistério.

A Escola feminina foi inspirada nos famosos Liceus Franceses, onde se desenvolvia a formação intelectual, mas também ofícios através de aulas de corte e costura, bordado, chapelaria, culinária, pintura e música.

A Cooperativa sentiu necessidade de montar uma escola feminina de Artes e Ofícios do porte da escola masculina já existente, por isso em 1926 divulgaram o grande projeto arquitetônico das novas dependências da escola. A construção estava prevista para o ano seguinte. Em 1928 as dependências da Escola foram parcialmente ocupadas, haja vistas que as obras continuavam, e em 1929 foram concluídas. A inauguração oficial se deu em 14 de maio de 1930 com uma grande e solene cerimônia.

O estilo do prédio é eclético, marcado por elementos geométricos e com decorações discretas. A planta é em formato de “bumerangue”, fazendo no encontro das duas alas uma linha curva com a porta principal colocada na esquina de duas ruas. A edificação traduz monumentalismo para época, com suas fileiras de janelas e frisos, que agregam muro e grades com detalhes de flores, tudo isso inspirado na Art Nouveau e ainda hoje é conservado.

Segundo o departamento de Artes Visuais, do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, a fachada da escola, hoje Colégio de Ensino Médio Manuel Ribas (Maneco), possui também elementos neoclássicos nos frisos e nos relevos sobre as janelas e na separação dos andares. As janelas do telhado, chamadas mansardas são elementos originários da arquitetura renascentista européia, assim como o muro com balaustres que fazem parte do muro interno do Colégio.

Outro ponto a salientar sobre esta edificação, é sobre a porta de acesso ao prédio, ladeada por duas colunas, e que também conduz ao pátio interno através de uma escadaria. Na planta da obra existia um jardim externo, que situava – se entre o muro e o corpo da construção, ali havia luminárias em ferro fundido, com formas que se aproximavam ao estilo Art Nouveau. Foram fabricados pelos alunos da Escola de Artes e Ofícios, seção masculina.

Da construção original, muitas coisas ainda estão preservadas, embora uma mudança significativa foi feita na entrada principal, onde foi construído uma rampa da porta até a calçada. Na planta original a entrada dava – se por portões laterais que facilitavam o acesso ao jardim e depois à porta do prédio.

A Escola de Artes e Ofícios - Seção feminina recebeu o nome de Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, ficando sob a administração das irmãs franciscanas até o ano de 1942. Até este ano haviam na Escola 11.297 moças de várias regiões do Estado. O ano de 1943, foi marcado pelo convênio através do qual a Escola Santa Teresinha passou a ser responsabilidade do governo do Estado, transformando – se em 1945 em Escola Artesanal Dr. Cilon Rosa, que permaneceu no prédio até 1965.

No Brasil após a proclamação da República (1889) tem-se a necessidade de adequar uma educação feminina para compor uma sociedade estável, onde cada um soubesse do seu papel na sociedade, atendendo portanto aos interesses da época.

Neste contexto está inserida a educação para as moças da Escola de Artes e Ofícios Santa Teresinha, a qual atendia aos interesses de uma classe social, ou seja daquela que havia ascendido com a construção da ferrovia e instalações da Viação Férrea. A escola recebia exclusivamente alunas filhas de ferroviários, das mais diversas cidades do Rio Grande do Sul, o que proporcionou uma expansão mais ampla das idéias do que seria um modelo de educação feminina.

Representando estas idéias temos Augusto Comte com a doutrina Positivista, a qual influenciou de maneira muito abrangente vários segmentos da sociedade brasileira, e em especial no nosso Estado. O Positivismo visava a formação do trabalhador para ser mão - de - obra qualificada na indústria e /ou comércio, com fortes características nacionalistas e patrióticas.

Assim, instituindo normas e destinos sociais para as mulheres “sérias e direitas”, determinando o que era certo e o que era errado em termos de comportamento feminino, influenciando de tal forma a sociedade que estas idéias foram aceitas sem grandes contestações.

Quanto a influência do Positivismo em relação a educação das mulheres, Carvalho (1993), salienta que dentro desta concepção o espaço da mulher ficava restrito à casa, onde devia dedicar – se, exclusivamente, ao trabalho doméstico e a educação dos filhos, enquanto a obrigação de sustentar a casa caberia ao marido e, assim, a sociedade estava ordenada. E a Educação na Escola Feminina primava por isso através de seu currículo e do contexto em que se desenvolvia o processo educativo.

O sacrifício da mulher, por sua família foi muito valorizado nos livros e textos positivistas, como podemos constatar:

“Pureza quer dizer menos energia no egoísmo: A mulher é mais sábia que o homem, o instinto sexual da mulher pode se dizer que não existe quase de ordinário; a mulher se presta, sacrifica –

se as grosserias do homem, mas é fundamentalmente pura, a pureza quase não custa esforço a mulher.”³

Percebe-se que o Positivismo foi marcante na sociedade brasileira, a tal ponto que a mulher exercia papel secundário, legitimando os dogmas da moral conservadora. A mulher que trabalhava fora era aquela que não havia conseguido um marido, ou seja era a “solteirona”, a qual a maioria das vezes dedicava – se a ensinar os filhos dos outros, recebendo em troca reconhecimento social, tendo muitas vezes satisfação com isso.

“A nossa missão é preparar a criança para a vida, se tivermos habilidades a educar uma criança seremos moral e intelectualmente perfeitas e teremos cumprido nosso destino.”⁴

A Educação feminina foi um instrumento do qual a República Velha se utilizou para manter a ordem, onde podemos perceber que, sempre que possível, houve a manipulação do imaginário da mulher, através de símbolos e signos, para implantar um discurso positivista e moralista na Educação Feminina no início do século passado.

Portanto, para que os modelos de conduta chegassem a todas as mulheres, foi necessário manipular o imaginário popular através da educação escolar, família e Igreja. Conforme Teves (1992), o imaginário social aparece como sendo o local de expressão das expectativas da sociedade, sendo portanto uma das forças reguladoras da vida coletiva, e a escola é um exemplo disso.

Assim, a Viação Férrea do Rio Grande do Sul, ao estender este tipo de benefício as filhas e filhos de seus funcionários, tentou harmonizar as relações entre capital e trabalho, garantindo satisfação e conseqüentemente desenvolvimento da produção. Também investiam em habitação, como uma forma de manter atrelados a si seus funcionários estimulando a constituição de um núcleo familiar estável.

Nota-se que os símbolos foram muito usados para compor a ordem familiar e social no Brasil e em especial em Santa Maria, atribuindo direitos e deveres a todas as classes sociais, modelando a sociedade para atender os interesses da elite, como bem mostra Swaian (1992) salientando a educação:

“A educação das crianças espelha com nitidez o movimento deste imaginário instituinte, na precoce definição dos gêneros, em que brinquedos e atitudes são revestidos de todo um

³ Ismério, 1995, p.29.

⁴ Ismério, 1995, p. 88.

simbolismo dualístico, anunciando os papéis futuros, feminino/masculino.”⁵

Também é importante, salientar que apesar de toda estrutura pedagógica e social montada neste período histórico, podemos perceber que muitas mulheres que estudaram na referida Escola, aprenderam um ofício e passaram a lutar pela sua independência social indo contra aos preceitos da época. Este por sinal é um dos pontos que desejo me aprofundar utilizando como metodologia a História Oral, por acreditar que através dela poderemos ter um novo olhar sobre a educação feminina, no início do século XX, e sobre seu papel social.

Referências Bibliográficas:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- ALBUQUERQUE, Mário Marcondes de. Manuel Ribas: O Mito que ficou. Governo do Estado do Paraná, 1992.
- BELTRÃO, Romeu. Cronologia Histórica de Santa Maria e do Extinto Município de São Martinho (1787- 1930). 2 ed. Canoas: La Salle, 1979.
- CARVALHO, José Murilo. A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (org.) Profissão Professor. Portugal, Porto, 1995, p.p. 155 - 191.
- CORDOVA, Rogério de Andrade. Imaginário Social e Educação: Criação e Autonomia. EM ABERTO. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994 p.24 - 45.
- FERREIRA, Rodolfo. O Imaginário Social, o Sagrado e o Profano. In. FERREIRA, Rodolfo. Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro, Quartet, 1998.
- ISMÉRIO, Clarisse. Mulher : A Moral e o Imaginário 1889 - 1930. Porto Alegre. Edipucrs, 1995. Coleção História 7.
- LOPEZ, Luiz Roberto. História do Brasil Contemporâneo. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. 132 p. (Série Revisão, 3).
- LUDKE, Menga, Marli E.D.A . Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- KUHN, Olinto José.(org). Livro Guia Geral de Santa Maria da Boca do Monte(1985- 1986). Santa Maria: Pallotti, 1986. 92 p.

⁵ Swain, 1992. P. 49.

- OLIVEIRA, Valeska Fortes et al. História de Professoras: das falas aos sentidos. Ijuí: ed. Unijuí, 1995. Série Estudos do Imaginário 1.
- PEIXOTO, Afranio. A Educação da Mulher. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- RECHIA, Aristilda Antonieta. Santa Maria Cidade- Sol Coração - Gaúcho. Santa Maria: UFSM, 1985. 176p.
- SEVERINO, Antonio J. Educação, Ideologia e Contra Ideologia. São Paulo: EPU, 2ªED. Pg. 77 - 80.
- SHOLL, Lea. Desejos sociais "versus" Práticas Educacionais: Uma Tensão no Imaginário Social. In. TEVES, Nilda (Coord.). Imaginário Social e Educação. Rio de Janeiro, Gryphus, Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.
- SWAIN, Tania Navarro (org). História no Plural. Brasília: UNB, 1992.
- SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In. FLAMARION, Ciro. Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- ZAMBOM, Antônio Lídio de Mattos. As Transformações urbanísticas de Santa Maria na passagem para o século XX. Vidya, Santa Maria: F.F.C.I.C. 14, N. 24, JUL/DEZ. P. 155- 165.

Fontes Primárias:

- Relatórios apresentados pela diretoria da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo.
- Volumes: 1920, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930.

Leituras de formação docente: produção e circulação de obras pedagógicas no Rio Grande do Sul (1869- 1970)

Fabiane Fernandes Garcia¹

Prof^a Eliane Peres²

O projeto de pesquisa “**Leituras de formação docente: produção e circulação de obras pedagógicas no Rio Grande do Sul (1869- 1970)**”, tem a intenção de identificar e analisar livros de formação docente produzidos e/ou colocados em circulação no Rio Grande do Sul entre os anos de 1869 (criação da Escola Normal gaúcha) e 1970 (substituição da Escola Normal pelo Curso de Magistério).

O objetivo primeiro deste projeto é, por um lado, a “constituição de uma base de dados com vistas a uma posterior reconstituição de universos de referência intra e internacionais, indispensáveis a um esforço de compreensão da circulação e produção de modelos curriculares, pedagógicos e profissionais” e, por outro lado, “proceder ao tratamento sistemático das referências a autores e obras citadas” nos manuais pedagógicos (Correia e Peres, 2000), para analisar as influências no pensamento pedagógico brasileiro, em especial no campo da formação e dos saberes docentes no Estado do Rio Grande do Sul.

É importante ressaltar que as pesquisas sobre a **história da profissão docente**, por uma parte, deixam de lado as questões da relação entre os docentes e os saberes pedagógicos (Antônio Nóvoa, 1998). Por outro lado, o inverso também acontece. Os trabalhos que se ocupam da **constituição do campo pedagógico**, da edificação das ciências da educação, não tratam da relação desses saberes com a profissão docente, no sentido de compreender como a produção desses saberes legítima ou desqualifica os discursos/saberes dos próprios professores, se propõe/impõe mudanças na profissão e, tampouco, preocupam-se com os processos de apropriação, re-criação, produção e reprodução dos saberes pedagógicos por parte dos docentes.

¹Aluna de graduação do curso de Pedagogia FaE/UFPEL; Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) vinculada ao CEIHE.

² Professora da Faculdade de Educação da UFPEL. Pesquisadora do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação). Doutora em Educação.

Nesse sentido, o projeto em questão insere-se na perspectiva de uma história da produção e da circulação dos saberes pedagógicos – entendidos como os saberes subsidiários, explicativos e produtores de práticas escolares –, dos sujeitos que os produziram – pedagogos, educadores, professoras e professores –, e das formas de divulgação, de apropriação e dos usos desses conhecimentos.

A comunicação aqui apresentada traz resultados parciais da investigação em andamento desde 2001. Procuramos “cercar” o tema das mais diferentes formas. Temos feito um esforço na tentativa de localização de fontes de pesquisa que revelem o que foi produzido no Rio Grande do Sul em termos de literatura pedagógica (Pedagogia, Didática, Metodologias, Currículo, etc.), o que circulou entre as professoras primárias e alunas das escolas de formação e o que efetivamente essas liam.

A pesquisa iniciou com a leitura e análise das *Atas de Leitura* dos Grupos Escolares Félix da Cunha (1939-1968), Cassiano do Nascimento (1958-1965) e São Vicente de Paulo (1957-1973), localizadas nos arquivos das respectivas escolas na cidade de Pelotas, RS. Essas Atas tratam das reuniões da *Hora de Leitura* das professoras.

Pode-se dizer que uma das experiências coletivas mais significativas de *leitura de professoras* no Rio Grande do Sul foi, seguramente, a institucionalização da **Hora de Leitura Pedagógica**, em 1937 – também denominada simplesmente de *Hora da Leitura* ou de *Leitura Pedagógica*. A **Hora de Leitura** caracterizou-se como uma prática de leitura oral coletiva em um ambiente de sociabilidade profissional – a escola. A **Hora de Leitura Pedagógica** era considerada um dos “recursos para suprir as deficiências da formação profissional do professor e promover o reajustamento constante e evolutivo do ensino” (Circular nº 2404. CPOE, 16/06/1948). A idéia que sustentava a proposição da *Hora de Leitura Pedagógica* era a de que “o estudo e o debate dos problemas educacionais, a permuta de experiências docentes, a intercomunicação de idéias e sugestões (...) oferece aos professores oportunidades de pensar e agir conjuntamente, valiosas para a renovação da cultura e conseqüente aperfeiçoamento do ensino” (Circular nº 2404. CPOE, 16/06/1948). Está revelado, aqui, um pressuposto que sustentava essa prática de leitura: a possibilidade de uma *orientação pedagógica indireta* às professoras através das leituras (Peres, 2000).

A denominação das reuniões das professoras como *Hora de Leitura Pedagógica* não foi atribuída com um sentido figurado. Efetivamente, no início, as professoras se reuniam e realizavam uma **prática de leitura** que se configurava pela **leitura oral** que era realizada por uma professora para o grupo todo. O grupo responsabilizava uma colega para escolher o assunto

ou, às vezes, a escolha da temática era feita na reunião por todas, para, então, ser lida e discutida no encontro seguinte. A professora designada tinha que, na reunião de sua responsabilidade, ler para as demais. Liam capítulos inteiros ou trechos de livros ou revistas pedagógicas previamente escolhidas. Havia, também, além da professora responsável pela leitura, uma ou mais professoras responsáveis pelos comentários (Peres, 2000). Veja-se apenas um exemplo das reuniões das professoras do Grupo Escolar Félix da Cunha:

(...) Passando-se depois ao assunto do dia, a professora do 5º ano A, senhorinha Iracema Ferreira procedeu à leitura do trecho - Formação da Linguagem - da obra “Educação”, de Sampaio Dória da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 2º, volume 17º. Finda esta leitura, a diretora deu a palavra às professoras do 5º ano B e do C, senhorinha Noemia Guimarães Lhullier e senhora Ruth Guimarães Miranda, respectivamente, encarregadas de comentar o tema em apreço. Os comentários vieram mostrar que o tema do dia, pela sua importância e extensão merecia ser amplamente debatido, ficando, por isso, deliberado reservar as duas reuniões seguintes para o estudo do mesmo assunto, tendo sido escaladas para a leitura as citadas professoras do 5º ano.

(Livro de Atas da Hora de Leitura. Félix da Cunha. Ata nº 3. 27/09/1939).

Após a leitura de todas as Atas da *Hora de Leitura* e feitas a relação dos autores e obras lidas pelas professoras, podemos destacar alguns desses autores e obras: Arthur Carbonelle Migal, (*Metodologias do Ensino Primário*), Alfredo Miguel Aguayo (*Didática da Escola Nova e Pedagogia Científica – Psicologia e Direção da Aprendizagem*), Everardo Backheuser (*Técnicas da Pedagogia Moderna*), Sampaio Dória (*Educação*. Coleção Biblioteca Pedagógica), Antônio D’Ávila (*Práticas Escolares*), Sílvia Rabelo (*Psicologia da Infância - Psicologia Infantil*), Louis Chasteano (*Lições de Pedagogia*). Com a análise dessas Atas foi possível, também, identificar o interesse de leitura dessas professoras, através de indicadores como os assuntos abordados a cada *Hora de Leitura*. Pudemos constatar que esses assuntos não variavam muito. Na maioria das vezes eram assuntos ligados as metodologias de ensino (metodologia da linguagem, da escrita, da leitura, da Geografia, etc...).

Neste material foi possível notar que uma das principais preocupações das professoras era com a leitura e com a linguagem dos alunos. Questionavam, por exemplo, coisas do tipo: como se pode desenvolver na criança a capacidade de ler inteligentemente?, como se

ensina leitura?, como desenvolver a escrita?; estudavam e debatiam algumas técnicas para alcançar melhores resultados no processo do ensino da escrita e da leitura. Muitas das leituras procuravam subsidiar os estudos nesse campo.

É possível dizer, também, que procuravam técnicas para diversificar o ensino, estudando assuntos como técnicas de excursões, metodologia de projetos, métodos empregados no ensino do desenho infantil, centros de interesse, etc. Constatamos, também, a preocupação com a aritmética e outras matérias de ensino. Contudo, a ênfase era mesmo no ensino da linguagem.

Num segundo momento da pesquisa, foram consultadas as revistas do Ensino do Rio Grande do Sul no período de 1952 a 1972 (acervo CEIHE). A análise recaiu sobre as bibliografias utilizadas para a produção dos artigos e bibliografias indicadas para professores e normalistas e as próprias temáticas privilegiadas nos artigos.

Foi possível perceber que a Revista do Ensino também abordou, nesse período, de forma significativa, aspectos da linguagem, (escrita, leitura, oralidade). Geralmente encontra-se algum artigo que aborde esses pontos, em praticamente todas as revistas pesquisadas (1952-1972). Ao cruzar os dados dos Livros de Atas da Hora Pedagógica com as indicações da Revista do Ensino, pode-se dizer que o conteúdo e autores que aparecem na Revista do Ensino e nas Atas da Hora da Leitura, em alguns casos, são os mesmos.

Apenas para dar um exemplo, o autor Antônio D'Ávila e seu livro *Práticas Escolares* (1954), foi largamente citado na Revista e foi, também, utilizado como material de leitura das professoras do Grupos Escolares anteriormente mencionados. Assim como Alfredo Miguel Aguayo, com *Didática da Escola Nova e Pedagogia Científica*; Sampaio Dória com *Psicologia Infantil*; e Sílvio Rabelo com *Psicologia do desenho infantil*. Essas obras e autores merecerão análise na próxima etapa da pesquisa.

A análise das bibliografias da Revista do Ensino nos permite, porém, fazer uma afirmativa genérica: há uma influência significativa da bibliografia norte-americana na produção dos artigos desse período (1952-1972). De acordo com as bibliografias indicadas na Revista do Ensino é possível afirmar que houve ampla circulação de livros norte-americanos e alguns desses foram traduzidos para o português. É o caso do livro *Como se ensina a leitura* (1935), de Mary E. Pennel e Alice M. Cusack, tradução de Nadyr Coelho, que se tornou um clássico no campo do ensino da leitura.

Uma outra etapa da pesquisa foi identificar as obras pedagógicas indicadas para a leitura das professoras feita pelo **Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais** (CPOE).

O CPOE foi criado em 1943 e estava vinculado ao *Departamento de Educação Primária e Normal* da Secretaria de Educação e Cultura. Desde os anos 40 até a década de 70, quando foi extinto, o CPOE desempenhou um papel fundamental no ensino primário do Rio Grande do Sul. Tinha como função principal a “realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar” (Decreto, 794 de 17/06/1943). Eram atribuições do CPOE, ainda, segundo o Decreto 794 de 1943, elaborar medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. Isso deveria se efetivar através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, da indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos.

Considerando as atribuições do CPOE, é possível dizer que tal Centro procurou organizar e controlar o processo escolar da sua fase inicial à fase final, já que previa, em primeiro lugar, as determinações em relação à organização das classes; em segundo lugar, a orientação do ensino (que supõe questões relacionadas ao *quê e como* ensinar) e, por fim, o controle do rendimento escolar (com a implantação do sistema de *provas objetivas* para todas as escolas gaúchas estaduais). Para isso, o CPOE mantinha uma Seção de Orientação do Ensino - subdividida em educação pré-primária, primária, especial, supletiva, rural e normal - uma Seção de Provas Escolares, uma Seção de Pesquisas, além de uma Biblioteca Pedagógica para professores/as.

Estimular o aperfeiçoamento e a renovação da cultura profissional dos professores gaúchos era uma das principais atribuições do CPOE e tornou-se uma das preocupações primeiras desse Centro. Muitos cursos foram realizados com o intuito de renovar os processos didáticos, “elevar” o nível cultural e atualizar a cultura geral e pedagógica dos professores gaúchos (Boletim do CPOE, 1950-51, p. 80; Boletim do CPOE, 1954-55, p. 49). Foi nesse espírito que o CPOE interveio diretamente na organização e no funcionamento dos cursos de formação de professores. A ingerência das *técnicas educacionais* nos cursos normais foi bastante ampla. O CPOE interveio em questões como a dos programas das Escolas Normais, dos currículos e dos conteúdos, da avaliação, etc.

O CPOE centralizou todas as decisões em relação ao ensino primário, supletivo e normal. De um órgão com fins de pesquisas e de estudos o Centro assumiu, também e principalmente, as funções normativas

de toda a rede pública estadual de ensino (por extensão, das redes municipal e particular). O Centro tinha por finalidade “a direção, a orientação técnica e a execução das experimentações necessárias ao aperfeiçoamento dos sistemas e métodos de ensino e das mensurações objetivas do seu rendimento” (Decreto nº 1.399, 25/03/1947). A centralização no processo de elaboração, de distribuição e de revisão das provas objetivas - amplamente conhecidas como *provas prontas* - foi uma das atividades mais marcantes do Centro entre as professoras gaúchas.

O CPOE foi, também, fundamentalmente, um espaço de divulgação dos fundamentos da Escola Renovada. A implantação de métodos ativos, a centralidade da criança no processo de aprendizagem, a escola como espaço de exercício da criatividade, o desenvolvimento da autodisciplina, da liberdade individual, do espírito criador, da consciência moral dos educandos, foram alguns dos princípios defendidos pelo Centro. Compreensão da realidade, desenvolvimento do espírito crítico e criador, desenvolvimento mental e moral, eram colocados em destaque na formação dos alunos considerando especialmente a necessidade de acompanhar o processo da “civilização em mudança” e os desafios da vida em uma sociedade democrática.

Entre outras, as formas de divulgação do ideário da renovação pedagógica pelo CPOE foram fundamentalmente os boletins, as circulares, os comunicados, os cursos, as sessões de estudo, as orientações escolares e, principalmente, a Hora de Leitura Pedagógica (Peres, 2000).

No processo da pesquisa localizamos algumas listagens de obras pedagógicas indicadas pelo CPOE. Nestas listagens aparecerem novamente autores como Alfredo Miguel Aguayo, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Theobaldo Miranda dos Santos, F.N. Freemann, Carbonell Migal (Décadas de 1940-1950). E com certa frequência há a indicação da coleção *El Tesouro Del Maestro*, da Edição Labor (já localizamos sua existência na Biblioteca Pública Pelotense e procederemos a análise de tal coleção que com certa regularidade também aparece em outras fontes de pesquisa).

Uma outra parte da pesquisa que agora está sendo executada é a análise do livro de registro de aquisição de obras de Educação da Biblioteca da escola de formação docente de Pelotas – Instituto de Educação Assis Brasil. Esse livro foi localizado na própria escola e seus primeiros registros datam de 1934 (até os dias atuais). Os primeiros levantamentos revelam aquilo que as outras fontes de pesquisa vem indicando em relação às obras e autores. Os clássicos do campo pedagógico, no período de 30-70, parecem ter sido mesmo Edouard Claparède (especialmente Educação Funcional), Antônio D’Ávila (Práticas Escolares), Alfredo Miguel Aguayo (Pedagogia Científica), Theobaldo Miranda dos Santos (Noções de Pedagogia

Científica, Manual do Professor Primário; entre outros, pois a obra deste autor é vasta) e autores e obras vinculadas à Escola Nova.

Paralelo a esse trabalho tentou-se localizar algumas obras pedagógicas tendo como critério a denominação **Pedagogia** no título, subtítulo ou sumário, produzidas no período de abrangência da pesquisa (1869-1970). O objetivo primeiro era localizar essas obras e caracterizar o que era a Pedagogia na visão dos autores de obras pedagógicas.

Neste sentido, identificamos e estamos em processo de análise dos títulos, como, por exemplo, Lições de Pedagogia, de M. Bonfim (1915); Pedagogia, de Djacir Menezes (1935); Tratado de Pedagogia, de Monsenhor Pedro Anízio (1937); Manual de Pedagogia Moderna, de Everardo Backeuser (1942); Noções der Pedagogia Científica, de Theobaldo Miranda dos Santos (1963); Pedagogia Científica, Psicologia e Direção da Aprendizagem, de A.M. Aguayo (1964), entre outros.

As etapas posteriores da pesquisa prevêem a localização de planos de estudos, de aula, das alunas normalistas e professoras das Escolas Normais gaúchas no sentido de identificar indicações bibliográficas; pesquisa em relatórios das Escolas Normais e de Diretores de Instrução Pública e materiais das bibliotecas de Escolas Normais. Pretende-se, também identificar os autores e/ou obras que são recorrentes nas fontes de pesquisa para proceder a análise dos mesmos.

Para encerrar, vale dizer que um estudo dessa natureza é fundamental pois permite, entre outras coisas, caracterizar o pensamento pedagógico em um determinado momento e contexto específicos (nesse caso, Rio Grande do Sul entre os anos de 1869-1970). Além do mais, perceber o que, como, porque, onde, as professoras e as *professorandas* liam é bastante importante para entender o próprio sentido da profissão e da sua história.

Referências Bibliográficas

- CORREIA, António Carlos Luz & PERES, Eliane T. “*Learning to be a teacher by the book: professional images, school curriculum and models of children’s learning in textbooks for elementary schoolteachers pre-service training in Portugal (1870-1950)*”, ISCHE XXII, Alcalá de Henares- Madrid, 2000.
- NÓVOA, António. *Histoire e Comparaison. (Essais sur l’Éducation)*. Lisbonne: Educa, 1998.
- PERES, Eliane. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir – A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas*

escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000. (Tese de Doutorado).

Filhos de professor: Profissão professor?

Ana Paula Oliveira Machado¹

Jorge Luiz da Cunha²

As discussões em torno dos processos educacionais, dos processos pedagógicos, dos saberes, do ser e estar professor, assim como todos os processos que envolvem a educação nunca foram tão debatidos como neste tempo em que vivemos: de muitas e constantes transformações em todos os setores sociais; de guerras, que nos parecem tão distantes geograficamente, mas que nos abalam, em muitos sentidos, diretamente; tempo em que o homem questiona o sentido de sua existência, através dos experimentos sobre a clonagem, enfim, tempo este em que o homem adquire novos conhecimentos, novas concepções, valores e atitudes frente aos sentidos existentes na e da sociedade.

Nesse tempo em que o professor – antes motivo de orgulho das famílias, com sua imagem vinculada ao prestígio e com garantias de “status” social – é visto, agora, como sinônimo de pobreza, de miséria e sem mais orgulho em ser professor. Alguns exemplos atuais desse desprestígio do professor são as greve dos docentes universitários, que passam a idéia ou a imagem para a sociedade como uma luta que destaca apenas o aumento dos salários; e os “Amigos da Escola” e a “Campanha do Ano dos Voluntários”, não só da Educação, tão exaltada pela mídia, também, acabam reforçando o desprestígio, a desvalorização do professorado.

É pertinente indagar, nesse tempo de desprestígio e de desvalorização, como está a Educação? Como é a escolha em ser professor? Como é a formação deste profissional? Como é vista a “profissão professor” neste tempo de em que vivemos?

Até há pouco tempo, pensava-se a educação como possuidora do grande papel de reforçadora: reforçava a sociedade, os valores, enfim; levava, também, o professor a responder as expectativas da sociedade: professor que começava a constituir-se como tal ao ingressar em um curso de licenciatura, que, de acordo com PIMENTA (1999), possuía e possui a função de formar um professor burocrático e com habilidades técnico-mecânicas.

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

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

PIMENTA (1999) questiona sobre o porquê da existência de professores em uma sociedade que há muito já superou a importância desses profissionais. É nesse contexto de desvalorização do profissional professor que vemos a necessidade de se repensar os cursos de formação.

As leituras feitas de NÓVOA (1995) nos dão a visão de que um professor não se faz ou não se torna professor somente ao ingressar no curso de licenciatura ou durante a sua formação acadêmica, mas sim muito antes: escolhe ou torna-se professor desde os primeiros anos de nossa escolarização.

PIMENTA (1999) ainda enfoca que, os cursos de formação inicial possuem currículos formais com conteúdos e estágios distantes da realidade das escolas. Assim como a formação continuada se restringe a cursos que acabam distanciando ainda mais o professor de sua prática docente e de seu contexto pedagógico escolar.

É neste tempo de caos que se questiona a educação, a escolha em ser profissional da educação e, se começa a repensar os cursos de formação de professores, considerando a desvalorização docente, a profanação do magistério, o processo de identificação docente e a problemática dos cursos de formação. A pesquisa intitulada “Filhos de Professores = Profissão Professor?” busca levantar indagações em torno da escolha profissional dos filhos de professores.

Muitas indagações surgiram no desenrolar da escrita de minha história de vida. Venho de uma família de professores. Desde muito pequena, meus pais diziam que primeiro eu faria o Magistério, depois poderia fazer o que quisesse. Então, ingressei no 2º Grau – Habilitação Magistério, na Escola Estadual Nossa Senhora Imaculada, em Tapera/RS, em 1992, dizendo que não seria professora. Ao final do estágio, em julho de 1995, a idéia de ser professora já não me parecia ser tão ruim ou assustadora.

A escolha pelo Curso de Pedagogia – Séries Iniciais, na Universidade Federal de Santa Maria, não foi a primeira opção para prestar Vestibular, em 1996. Eu queria fazer Música! Fui reprovada no teste de Aptidão e, subitamente, escolhi prestar vestibular para o Curso de Química – Licenciatura Plena, pois meu primeiro professor de química havia sido meu pai.

A reprovação neste primeiro vestibular, fez-me refletir muito sobre para que curso prestar novo Vestibular, em 1997. Então, optei pelo curso de Pedagogia, porque pensei ser interessante continuar a “carreira” na área da Educação. Não tenho a nítida lembrança de interferência da minha família de professores nesta minha escolha. Só lembro que quando ingressei no Magistério, orgulhosos, meus familiares, diziam: “Mais uma professora na

família!” – como se eu houvesse salvo minha geração, formando-me professora.

Muito conformada e ciente das dificuldades que o professorado enfrentava e enfrenta, sobre os baixos salários, sobre a imensa carga horária de trabalho ... eu quis ser ou me fazer professora!

Desta forma, utilizando as discussões a cerca do imaginário social, da formação docente, das histórias de vida e da memória docente, este trabalho pretende conhecer o instituído, o instituinte, os sentidos, as imagens, os símbolos e as lembranças que envolvem as seguintes indagações: - o que faz os filhos e as filhas de professores optarem pela profissão de seus pais? - Como os pais “exercem” (se exercem?) alguma influência nas opções profissionais de seus filhos? - Que sentidos tem para os pais a profissão professor? - Qual é o imaginário dos pais em relação ao fato de seus filhos tornarem-se professores? - Qual é o imaginário ou as representações simbólicas dos filhos adolescentes sobre a profissão de seus pais? - Quais são os sonhos e desejos dos sujeitos envolvidos sobre a profissão professor?

Nesse sentido, é que esta pesquisa busca as contribuições de autores, num primeiro momento, que discutem as temáticas da teoria do Imaginário Social, seguindo leituras que apontam para as idéias de Cornelius Castoriadis, como René Barbier; a formação de professores e o processo de identificação dos mesmos, utilizando-se das contribuições de António Nóvoa e de Selma Garrido Pimenta; e, sobre a memória docente, conforme as produções de Valeska Fortes de Oliveira.

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

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

BARBIER (1994) traz uma grande contribuição sobre o imaginário. Esse autor aponta que o imaginário possui diferentes significados para cada um de nós: alguns pensam que o imaginário é o que não existe, algo oposto

ao real; para outros, o imaginário é o sonho, o desejo, as imagens, a utopia de um mundo diferente do real e que permite a fuga do mesmo; há, também, os que pensam o imaginário e o representam como uma força de criação radical da própria imaginação humana; outros enxergam o imaginário como uma ilusão fundamental na construção da identidade do indivíduo.

Imaginário, imaginação, imagens, sonhos, símbolos, ritos e mitos formam o campo de atuação do imaginário social que por muito tempo eram assuntos proibidos da sociedade cartesiana, de “produção de conhecimento científico e legítimo”.

Nesse sentido, Castoriadis divide o imaginário social em: - Imaginário Instituído e Imaginário Instituinte. Resumidamente, o primeiro refere-se a tudo que está legitimado, pronto e acabado na sociedade. Leis, sanções, idéias, normas, valores, instituições, comportamentos, posições e indivíduos que são objetos constituintes da sociedade. Já, o segundo, refere-se ao poder de criação humana, é o novo, é o diferente, é o sonho, é a criação, a partir do que já se conhece, ou seja, do instituído.

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

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

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

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

Esta profissão precisa de se *dizer* e de se *contar*: É uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser *professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1995: 10)

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

É através deste questionamento e da desvalorização profissional (veiculada pelo senso comum) que PIMENTA (1999) pensa na necessidade de repensar os cursos de formação. Neste sentido, a autora explora as idéias de que, se os cursos de formação são precários, forma um professor fragilizado que vai para as escolas e acaba envolvidos em um mal-estar docente, tão comum e contagiante, atualmente, nas instituições escolares.

Muito semelhante ao pensamento de Nóvoa (1995), PIMENTA (1999) também questiona os cursos de formação de professores no sentido de que existem para que se formem professores: - mas como se dá essa formação? Então, PIMENTA (1999: 19) retorna ao processo de construção da identidade docente, alegando que:

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

Continuando, somos levados a perguntar: - quais são as significações construídas ou os sentidos existentes em ser professor para os pais professores e seus filhos?

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

Que lembranças têm os professores do cotidiano das escolas que fizeram parte da sua formação? Que práticas e que modelos lhe

acionaram dispositivos de produção do ser professor? Que professores e que performances são lembradas através do trabalho da memória? Os modelos e as práticas dos seus professores influenciaram na escolha do magistério? Como o professor se tornou o que é na sala de aula? Como foi produzido e como está se produzindo “professor”? (OLIVEIRA, 2000: 14)

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

O relato e a memória trazida à tona é uma organização das lembranças, que são trazidas para o presente como um processo de construção de si próprio, ou seja, de formação e autoformação, possibilitando retornar a idéia de NÓVOA (1995), citando Jennifer Nias em que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

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

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

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

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

Referências Bibliográficas:

- BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. EM ABERTO. Brasília, ano14, n. 61, Jan/ Mar, 1994
- NÓVOA, Antônio.(org). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1995
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999

As práticas educativas na formação do seminarista SCJ (1970-1980)

Prof. M Dirceu L. Alberti¹

Prof. Dr. Phil. Jorge Luiz da Cunha²

1. Introdução

O presente trabalho teve como propósito investigar um determinado processo de formação masculina desenvolvido nos seminários menores da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, localizados nos municípios de Criciumal (RS), Corupá (SC) e Curitiba (PR), no período correspondente à década de 1970 a 1980.

A Congregação foi fundada na cidade de Saint Quintin, na França, no dia 28 de junho de 1878, pelo sacerdote João Leon Dehon e se instalou em Brusque, Santa Catarina, em 1924, ano em que foi fundada a Escola Apostólica de Brusque que abrigou, inicialmente, 30 seminaristas.

Em Janeiro de 1932, por necessidade de espaço para expandir-se, o seminário transferiu-se para Hansa Humbolt, hoje Corupá, cidade catarinense, onde foi construído em área doada por benfeitores daquela região. Aos poucos o espaço foi sendo estruturado com novas obras até oferecer a estrutura atual, expandindo-se, também por outros estados.

O fundador havia estudado as constituições das principais instituições religiosas ligadas à Igreja em seu tempo, mas “não achava nelas algo que para ele era essencial: uma especial devoção ao Sagrado Coração de Jesus. E sonhou uma legião de corações decididos a ousar tudo para o triunfo real do reino social do Sagrado Coração, prontos para uma renúncia total e generosa” (Boschini, A. 1954, p. 54).

O perfil do religioso S.C.J. foi delineado na definição-programa dada por ele aos seus congregados: “**Um coração para amar, um corpo para sofrer, uma vontade para sacrificar-se**” (Pe. Dehon, *in* Boschini, A. 1954, p. 55).

O Pe. Dehon, fundamenta suas raízes no Evangelho, mas evidenciando um aspecto característico do mistério de Cristo: **sua oblação de amor, até ao dom total de si mesmo ao pai e para os homens.**

Em vista desse ideal, Padre Dehon deu grande importância à formação dos seminaristas, padres e religiosos. Assim, a construção da

¹ URI/Santiago. Mestrado em Educação, UFSM.

² Deptº de Fundamentos da Educação. CE/UFSM.

masculinidade consagrada implicaria em formar o jovem para a realização dos votos de pobreza, obediência e castidade.

O seminário constituiu-se, teoricamente, como um espaço importante de formação de meninos cristãos que manifestavam o desejo de tornarem-se sacerdotes. Observei, porém, que no decorrer da formação, muitos jovens evadiram-se dos seminários buscando um espaço na sociedade leiga. A observação deste fato suscitou-me uma investigação detalhada a fim de conhecer de que modo os meios formais idealizados para a formação de sacerdotes religiosos contribuíram na construção de sujeitos leigos, masculinos e cristãos. A partir deste problema ouvi as histórias de vida de seis ex-seminaristas, naturais de Tucunduva, RS, que estiveram internos nos seminários em estudo, na época delimitada (1970-1980), a fim de analisar as práticas educativas que incidiram sobre eles, constituindo-os como sujeitos leigos e cristãos.

O termo “sujeito”, para fins de análise do processo de formação desses jovens, foi tomado no sentido foucaultiano para quem a palavra “sujeito” tem dois significados. O primeiro, indica submissão a outro que lhe impõe o controle e a dependência e, o segundo, denota o aprisionamento à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo. Nesse sentido, o indivíduo se constitui em sujeito, num processo contínuo de formação, alicerçado na disciplinarização, regulação e auto-regulação que, de modo geral, são práticas pedagógicas comuns nas instituições educacionais, porém, com maior rigor revelam-se nos internatos.

A investigação foi direcionada à perspectiva analítica de gênero de Joan Scott articulada a esta forma particular de escolarização, objetivando examiná-la para entender em que e como ela foi importante na construção de tais sujeitos.

A opção pelo estudo de gênero justifica-se porque eu pretendo compreender o contexto educacional que absorveu essa parcela de jovens em uma determinada época e lugar, produzindo saberes que lhes possibilitaram espaços possíveis de ação na sociedade onde estão inseridos.

O aporte teórico que deu sustentação às categorias de análise foi Michel Foucault, cujas obras possibilitaram a compreensão das práticas educativas disciplinares que foram direcionadas aos corpos e as mentes constituindo-os em sujeitos leigos, obedientes e cristãos.

O interesse pelo tema, em primeiro plano, está vinculado ao desejo pessoal de estabelecer relações com a própria história de vida. A experiência vivida no seminário não ficou esquecida. Após alguns anos de distanciamento e de vivência em outro contexto sócio-cultural, achei oportuno problematizar a formação instituída no seminário e as significações subjetivas, singulares, que foram internalizadas naquele

contexto e que perpassam a vida dos ex-seminaristas nas suas vivências atuais. Mais do que isso, o reencontro permitiu compartilhar as experiências, os saberes e os fatos memoráveis dos tempos de seminário, problematizando-os, ressignificando-os, contextualizando-os, contemporalizando-os, mas, acima de tudo, documentando-os.

O segundo fato significativo que motivou esta pesquisa foi a ausência de estudos sobre a formação do seminarista considerando a ótica dos egressos. Normalmente, os trabalhos existentes abordam a formação enquanto tal, sob o ponto de vista da doutrina oficial da Igreja ou das diretrizes das instituições religiosas onde estão inseridos. O universo dos egressos, pelo que me consta, não tem sido explorado em pesquisas anteriores.

Acredito que o estudo sobre a formação do seminarista, inova ao ousar percorrer o caminho inverso articulando, historicamente, as histórias de vida de quem, em determinada época e lugar, viveu e testemunhou tal experiência, com os aspectos doutrinários oficiais, em questão. Por esta razão, optei pela metodologia da história oral na intenção de buscar, nas falas dos colaboradores, os elementos necessários para analisar o tema.

A trajetória de vida envolve um conjunto dinâmico de acontecimentos históricos, sociais e culturais que se revestem de significações no envolvimento direto do sujeito com o contexto. Partindo dessa premissa, o depoimento dos colaboradores possibilitou-me refazer uma trajetória de vida que é também “um trajeto de formação, um processo de formação” e, acima de tudo, a maneira como cada um “age, reage e interage com seus contextos”, pois “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Nóvoa, A. 1995, p. 115).

O seminário, por ser um educandário onde as interações aconteceram, via de regra, entre jovens e adultos do sexo masculino, produziu socialmente um padrão de masculinidade que está inscrito no corpo, determinando um jeito de ser, pensar e agir. Portanto, foram as relações e interações ocorridas no processo histórico e singular de formação que determinaram e disciplinaram as vivências no presente.

2. Aspectos metodológicos

Os trabalhos investigativos iniciaram com a definição da metodologia utilizada cujos procedimentos atenderam às exigências da história oral, modalidade histórias de vida.

A história oral, como método de investigação, é importante à pesquisa histórica e, excepcionalmente, para a abordagem de um tema tão complexo como esse que investiguei. Ela representa, para esta pesquisa, a possibilidade de registros que estão ausentes nos documentos oficiais da Igreja Católica e da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus.

É possível tirar proveito desse recurso metodológico, (Vidal, 1998, p. 9), graças à contribuição oferecida pela Escola dos Annales, “École des annales” ao trabalho historiográfico, ao ampliar a noção de documento histórico, restrito até então, aos escritos. Isto significa que ocorreram mudanças expressivas na historiografia durante o século XX e tudo aquilo que diz respeito ao homem e sua atividade no mundo passou a ser considerado como testemunho da vida humana. Esta mudança abriu espaço para a utilização de múltiplas fontes e transfere toda a responsabilidade, pela utilização das mesmas, ao historiador, conforme podemos perceber em Febvre, quando afirma:

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais(...) Numa palavra, com tudo que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Febvre Apud Le Goff, J. 1984, p.98).

Essa inovação na concepção do “documento” pode ser percebida, também, porque “a descoberta da história oral pelos historiadores, oferece à História um futuro livre da significação cultural do documento escrito” (Thompson, P. 1992, p. 103). Dessa forma, os documentos escritos, até então, privilegiados no cenário historiográfico, passaram a conviver com a multiplicidade de novas fontes, dentre elas a história oral oferecendo aos registros escritos uma correção fundamentada na evidência oral. Assim entendida, a história oral revela sua autonomia e equipara-se, em importância e valor, às demais fontes. Nesse sentido, “ela não pode nunca ser um compartimento da História, propriamente; é uma técnica que pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina” (Thompson, P. 1992, p. 104). Vale dizer que ela contempla, também, os interesses da história da educação e, naturalmente, às necessidades metodológicas do tema estudado por registrar as falas que de outra forma estariam perdidas.

A compreensão do passado, através de relatos orais e o próprio dinamismo do recordar desafiam os historiadores a refletir sobre a

memória como um objeto da história descobrindo o seu caráter dinâmico o que lhe “permite a constante reconstrução e a percepção da distinção entre os tempos de fazer, do recordar e do narrar” (Vidal, D. 1998, p. 10).

A memória, assim pensada, está em relação dialética permanente com as lembranças do passado e com os acontecimentos do presente enquanto acontecimentos relacionados com esse passado ou na condição de um novo registro. Ela possibilita estabelecer um permanente vínculo com o passado por estar sintonizada a uma percepção de tempo que se esvai e tem a função de reter os acontecimentos para que o tempo não consuma a sua lembrança pelo esquecimento. Portanto, a memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente, mas profundamente implicado com ele. Da mesma forma, a memória dos ex-seminaristas quando instigada, traz à lembrança os acontecimentos memoráveis e significativos do passado em suas versões e significações atualizadas.

3. O perfil das famílias dos colaboradores

As famílias dos ex-seminaristas, pesquisados, enquadram-se neste perfil: são famílias numerosas, descendentes de filhos de imigrantes italianos, vivendo em pequenas propriedades rurais, tradicionalmente católicas. Como tantas outras famílias tucundenses, passaram por situações bastante difíceis na década de setenta quando as lavouras foram mecanizadas e destinadas ao cultivo exclusivo da soja e do trigo. As pequenas propriedades, reduzidas a essas culturas, acrescidas às facilidades de mecanização, deixaram ociosa a mão-de-obra familiar. Por outro lado, as perspectivas futuras de dar estudo e trabalho para todos os filhos eram desanimadoras conforme descreve o colaborador Marcos, ao ser indagado sobre as condições econômicas e sociais da família quando ele ingressou no seminário.

Aqui as famílias são muito numerosas. Um monte de filhos. E, os filhos, nossos pais os fizeram para trabalhar na roça. E como é que era? Todo mundo crescendo, crescendo. O que vamos fazer aqui? Então chegou uma hora que tinha que sair. A terra era pouca, sem dinheiro, sem perspectiva. (...) A gente tinha que tomar um direcionamento e foi naquela época, nos anos setenta, que a gente saiu. A gente terminou o primeiro grau e eu fiquei um ano em casa sem estudar. Por quê? E agora? Ficar na roça? Já tinha um irmão que fazia o ginásio aqui e tinha abandonado porque tinha que fazer cinco quilômetros todos os dias. Ir e voltar a pé. Não tinha condução, não tinha ônibus, não tinha

nada e essa distância. Então, nesse clima e por influência de outras pessoas que estavam saindo, indo para o seminário, ou vinham no retorno de férias e falavam maravilhas: - tinha piscina, tinha rio, tinha... não sei o que ... - trabalhava-se, estudava-se, comia-se, jogava-se... - Então, aquilo despertou também o interesse. Vamos ver o que é este mundo. Agora, se a gente tinha vocação ou não era outra história... (gargalhadas). Lá eles ofereciam toda uma educação que era do agrado dos pais, que eram, profundamente, e são até hoje religiosos e acreditavam como nós. Então, era um ambiente propício para a gente sair e ir para onde? Para esse ambiente sadio que era o seminário. Então, esse era o clima, na época (Marcos).

As dificuldades para estudar eram enormes em função do difícil acesso, da falta de transporte, mas principalmente, pela falta de qualidade e de opções nos colégios públicos.

As evidências, os pontos comuns entre as famílias, começam a ser delineados aos poucos. Vejam o que diz o colaborador Hélio.

Meus pais moravam no interior de Tucunduva. Trabalhavam na lavoura. Na época, nós éramos em oito irmãos, sendo cinco meninos e três meninas.

A Idéia de ir para o seminário foi em função de ... Como a lavoura era pouca e tinha bastante mão de obra, uma maneira mais simples de dar estudo para a gurizada que ficava excedente da lavoura era, naquela época, o seminário. E a parte sócio-econômica também não era lá, muito favorável. Trabalhava-se muito na roça, mas isso não dava muito dinheiro e isso, também, levou os nossos pais a pensarem em dar uma formação melhor para os filhos, no seminário. Trabalhava-se muito em casa, na lavoura e em outras coisas mais. Mas, como nós tínhamos um irmão mais velho que cuidava, tinha o meu pai que trabalhava, então, eu e mais dois irmãos fomos para o seminário. Eu tenho certeza que os meus pais não teriam condições de dar os estudos num colégio particular como aquele que nós tivemos no seminário. Eu acho que foi bem melhor do que se eu tivesse estudado em escola pública (Hélio).

A fala do colaborador revelou o drama que envolveu os pais, principalmente, em buscar um ambiente sadio, que não destruísse aqueles valores cristãos adquiridos no seio da família. "Eles ofereciam toda uma educação que era do agrado dos pais..."(Marcos). Esta fala revelou que havia uma identificação entre os princípios religiosos ensinados na família e os valores religiosos ensinados no seminário.

A representação que os familiares tinham sobre o seminário sugeria um ambiente sadio, onde os princípios religiosos do cristão seriam respeitados e valorizados. Esta foi em geral a tônica de todas as falas.

A fala do Marcelo nos dá uma idéia do quanto era importante para a família ter um filho no seminário: "nossa família é muito religiosa e via isso como um troféu. Inclusive, eles tinham uma esperança muito grande de ver alguém tornar-se padre. Era o grande sonho".

Em outra entrevista, um dos colaboradores revelou a influência do pai para o seu ingresso no seminário. "O desejo dele era que um dos filhos se formasse padre. Nenhum ficou, mas, nem por isso, a gente teve algum problema com ele" (Hélio).

Por alimentarem este sonho eles não mediam esforços para manter o filho no seminário.

O perfil das famílias dos ex-seminaristas, também pode ser delineado a partir da fala do Itamar, colaborador convidado:

A minha família é uma família numerosa. Nós éramos em doze pessoas. Meus pais e dez irmãos. Financeiramente nós estávamos bem. A gente trabalhava na agricultura e tal. Vivíamos relativamente bem. Outro aspecto é que a minha família, como era muito religiosa, participava dos eventos da comunidade todos os domingos, rezava-se muito em casa e tal. Isso eu acredito que tenha tido a grande influência para a minha decisão de ir para o seminário... A família me deu todo o apoio quando decidi, por conta própria, ir ao seminário. Eu via que todo mundo saía do lugar. Era um lugar pequeno, lugar do interior e saíam para outros lugares e na volta, normalmente nas férias, eu achava aquilo interessante... Nós, sendo do interior, sempre tínhamos a mesma vida, o mesmo estilo, o mesmo tipo e tal. Quando a pessoa saía e voltava, ela se vestia diferente, falava um pouco diferente, tinha uma formação melhor, falava, inclusive palavras diferentes. Eu via nisso uma coisa especial, eu pensei... bem! Eu também quero ser um pouco diferente e foi por isso que eu decidi sair também. Achava aquilo bonito. Achava diferente e percebia algumas coisas diferentes nas pessoas e, baseado nisso eu me animei e decidi também. Como a maioria daqui ía ao seminário, ía a Criciumal ou Corupá, pensei em ir também. Falei com a minha mãe e disse: mãe, eu quero ir ao seminário. - Tudo bem. Se você acha que isso é bom para você, vamos embora. E foi assim que eu decidi. Eu me senti muito satisfeito com isso (Itamar).

A fala do colaborador evidencia uma diferença de identidade que é estabelecida por uma demarcação simbólica que se estabelece

relativamente a outra identidade. É um exemplo que demonstra ser o corpo um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade.

Ele estabeleceu um julgamento sobre a sua identidade ao perceber a existência da diferença em outra e demarcá-la. Nesse sentido, as afirmações que ele faz sobre as diferenças só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a própria identidade - “nós, do interior, sempre tínhamos a mesma vida, o mesmo estilo, o mesmo tipo e tal”. Os que saíam e depois voltavam, “falavam diferente, vestiam-se diferente, usavam palavras diferentes...” (Itamar).

Assim, cada colaborador, parece encontrar suas justificativas para o seu ingresso no seminário, na situação econômica familiar, na influência dos outros, na tradição religiosa, em fim, na falta de oportunidades para estudar .

4. Um olhar sobre a Igreja

A compreensão das relações de gênero que se estabeleceram no processo de formação do seminarista implica em conhecer um pouco da histórica tradição cristã, que instituiu o sacerdócio como um papel exclusivamente masculino e o celibato consagrado, como condição primeira para a ordenação sacerdotal. Neste contexto, o conceito de gênero “pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Louro, G. 1998, p. 22).

A Igreja católica apostólica romana, ao elaborar a doutrina teológica cristã, foi influenciada pela tradição religiosa judaico/cristã em muitos aspectos doutrinários com os quais pretende ser fiel, apesar de ser rotulada de inflexível e dogmática, pela ala progressista da própria Igreja.

É oportuno destacar, em razão do objeto que investiguei, que o Sacramento da Ordem foi instituído por Jesus Cristo como um papel eminentemente masculino, uma tarefa confiada aos seus apóstolos. Esta prática foi incorporada pela tradição cristã no decorrer dos séculos. Não significa, de forma alguma, que o gênero está vinculado à definição ou distribuição dos papéis femininos e masculinos no seio da sociedade. Neste caso, os papéis são “padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (Louro, G.1998, p. 24).

Os recentes estudos de Louro, dão conta que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino -

nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto com as marcas dessa cultura” (Louro, G.1999, p. 11). No caso da Igreja, percebe-se a marca cultural judaica-cristã e toda a sorte de valores e interdições que são decorrentes dela. Portanto, o sacerdócio instituiu-se socialmente e historicamente como um papel eminentemente masculino. O que está em jogo, também neste fato, é o poder hegemônico da Igreja histórico e culturalmente construído como masculino.

A propósito disso, é possível entender Robert Connell, quando afirma que “todas as formas políticas da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo. Quer seja de rejeição, ou de coexistência cautelosa ou ainda de apoio caloroso”(Connell, R. 1995, p. 196). Neste contexto, utiliza-se o termo “político” com o sentido de organização de um determinado programa de objetivos.

Como descrevemos anteriormente, a tradição histórica, confirma a Igreja como uma instituição “generificada” considerando que a categoria “gênero” está inscrita nela, determinando também as relações de poder.

Os estudos realizados por Guacira Louro, mostram que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituinte dos gêneros” (Louro, G. 1998, p. 25). Vale dizer que elas reproduzem e, ao mesmo tempo, perpetuam relações de gênero e de poder no seio da sociedade e particularmente, na estrutura da Igreja.

Frente a esta realidade é oportuno examinar como foram constituídas as identidades masculinas que aspiravam ao sacerdócio e eram formadas para a vivência do celibato consagrado.

A sexualidade em Foucault, História da sexualidade (1988), é entendida como “invenção social” por ser constituída a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes e que produzem “verdades”. Discursos que, no caso da Igreja, moldam uma identidade masculina, religiosa, casta e submissa, estruturada num poder que tem como fundamento a fé em Deus e nela é legitimado. Para melhor compreensão de como se construiu na formação do seminarista um discurso sobre o sexo, procurei esclarecer alguns conceitos, como o celibato e castidade.

O celibato, num sentido geral, independente de suas finalidades, “é o estado de vida de uma pessoa não-casada, ou de quem não deseja ser reconhecido pelo contexto social organizado como empenhado numa relação conjugal” (Oraison, *apud* Cencini, A. 1997, p. 521). O celibato permanente, como o do sacerdote e o do(a) religioso(a), de um ponto de vista jurídico-social, pode ser descrito como:

a situação do ser humano que não vive relações amorosas intencionalmente criadas e desenvolvidas com uma pessoa do

sexo oposto, que não está ligado a ela por um compromisso jurídico que testemunha o dom total recíproco, que se abstém de qualquer expressão genital (L. Boisvert, *II celibato religioso*, *apud*, Cencini, A. 1997, p. 32).

O celibato eclesiástico, como posso perceber, deriva de uma prescrição jurídica e tem uma função disciplinar e denota a espiritualidade sacerdotal no seio da Igreja.

Do ponto de vista teológico a castidade, em geral, é a virtude moral que regula o uso da sexualidade segundo o estado de vida da pessoa e em função dos valores e dos objetivos que a própria pessoa quer (e deve) realizar.

Via de regra, o jovem passa a pertencer à Congregação Religiosa, ao realizar os votos, temporários ou perpétuos, de pobreza, obediência e castidade, consagrando-se a Deus, num gesto de imolação de si em prol do Reino de Deus e a serviço da Igreja. É a castidade consagrada porque designa, antes de tudo, uma qualidade espiritual, a sabedoria total, o poder de integridade e de integração de todos os elementos da existência.

As relações de poder presentes nas práticas educativas, destinadas a formar homens castos, obedientes e disciplinados, fazem parte da base estrutural das relações de gênero no contexto investigado. O primeiro enfoque toma a perspectiva analítica de gênero de Joan Scott como ponto fundamental para analisar a formação de seminaristas, pois possibilita entender o enfoque dado ao corpo como uma forma de teorizar as práticas disciplinares. Nesta linha de argumentação é oportuno lembrar que “o gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Connell, R. 1995, p.189). Portanto, o corpo é o lugar de investimento nas relações de gênero.

No seminário, o corpo era colocado como o centro de uma rede de relações e disposições determinadas pelas relações de poder, articuladas e dispersas nas diferentes práticas pedagógicas, que perpassavam a vida do seminarista na rotina do internato. Nesta perspectiva, a construção da masculinidade celibatária implicou na desconstrução daquela concepção totalitária de masculinidade que foi inculcada, desde cedo nos meninos, pela família ou pela sociedade. Esta desconstrução implode com o modo de ser e agir peculiar aos meninos leigos e que se opõe ao feminino estabelecendo uma nova ordem nas relações de gênero. Nesse sentido, abandonou-se as definições do senso comum que estabeleciam o que seria próprio para todos os homens e construiu-se a idéia de um novo homem, uma modalidade particular de masculinidade consagrada.

São estas as razões que justificam a emergência do gênero direcionado à perspectiva analítica, pós-estruturalista de Joan Scott onde o conceito de gênero foi utilizado no sentido relacional e, enquanto tal, é entendido como uma construção social, histórica e cultural da sociedade e está baseada nas diferenças percebidas entre os sexos.

No dizer de Guacira, “é no âmbito das relações que se constroem os gêneros. Trata-se de entender o gênero como constituinte dos sujeitos e não como a aprendizagem de papéis masculinos e femininos” (Louro, G. 1998 p. 22). Neste sentido, segundo ela,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características sexuais, são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar, não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que se constitui, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (Louro, G. 1998, p. 21).

É possível perceber que a forma como se articula o discurso sobre o sexo numa determinada época, lugar e sociedade é que determina o lugar e as relações de homens e mulheres e não as diferenças biológicas dos sexos masculinos e femininos. Portanto, como já foi mencionado, o gênero é uma construção social e cultural de uma determinada sociedade e se constitui a partir de relações de força e de poder, articulados, que nela ocorrem, e que podem constituir-se como oposição entre os sexos enquanto construção cultural de determinada sociedade e não por determinismo biológico. Prova disso é que as relações com o feminismo assumem, em alguns casos, uma relação de rejeição, em outros uma relação de coexistência cautelosa ou de apoio caloroso. A respeito disso, as falas de alguns ex-seminaristas entrevistados apontam para o discurso da rejeição e do distanciamento levado a efeito nas interdições, que impossibilitavam o contato e o relacionamento com o sexo oposto.

O próprio regime de internato revela a estrutura de distanciamento que retira o corpo masculino do convívio social comum, onde ele poderia se dispor com o sexo oposto e o enclausura no internato, impondo-lhe restrições e interdições.

Este discurso encontra sustentação na fala do Itamar, colaborador que analisa a situação ao expor sua experiência de vida.

Eu acho que o seminário pecou porque privava os seminaristas, inclusive, de contatos com o sexo feminino em conversas, em palestras, em encontros e tal. Até se falava que o sexo feminino fazia mal, isso e aquilo. Que era pecado o contato com o sexo feminino e tal (Itamar).

Na formação dessa modalidade singular de masculinidade, a racionalidade obedece à lógica de um discurso que, ao excluir os contatos com o sexo feminino, estaria reforçando a hegemonia do sexo masculino. Por outro lado, enquanto tabu, a sexualidade também se constituía em discurso, pois ao não abrir o debate sobre o sexo se instituiu a lógica da interdição, da proibição, reforçando o tabu e transferindo o problema para a instância individual. Ela passava a ser tratada com o confessor ou com o diretor espiritual, em absoluto sigilo e com certa limitação. Eles eram as pessoas autorizadas e o confessor, o espaço privilegiado para o discurso sobre o sexo.

5. Saberes inerentes a formação do seminarista

As Constituições da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, constantes no documento “Regra de Vida do SCJ”, estabelecem, para seus membros, um campo de saberes específicos para a vida religiosa e sacerdotal nas comunidades S.C.J. Saberes objetivos, que deveriam estar em conformidade com as determinações doutrinárias estabelecidas pela Igreja Católica e atenderiam às orientações apostólicas do fundador. Eles são considerados essenciais para o religioso porque se constituem como o ideal maior da Congregação que “tem como fim geral promover a Glória de Deus e a santificação de seus membros, pela observância dos três votos simples de obediência, castidade e pobreza, bem como pela observância de suas Constituições” (Constituições e diretório geral da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus. 1956. Cap.1º., art. 2 § 1º. *In* Regra de Vida do SCJ, p. 9).

Em razão dessas recomendações constitucionais, o campo do saber espiritual tem lugar de destaque na formação dos seus membros, conforme prescreve o documento: “Para atingir do melhor modo possível a santificação, os membros da Congregação esforçar-se-ão por imitar as virtudes e perfeições do Sagrado Coração de Jesus, e por fazer todos os atos da vida espiritual em espírito de amor e imolação” (Constituições de 1956. Cap. 1º, § 2º, item 6, *in* Regra de vida, p. 10).

Observei que, apesar de serem diretrizes para os religiosos, membros da Congregação, comprometidos com os votos, esses saberes foram instituídos, também no processo de formação do seminarista através de um discurso que estabelece a formação como uma tarefa de todos os religiosos conforme a Regra de Vida estabelece: “A formação é tarefa de todos os membros da comunidade religiosa” (Regra de Vida do SCJ. art. 91. p. 118). O mesmo documento também estabelece que:

todos os membros são solidariamente responsáveis pela formação – finalidade essencial dessas comunidades. Mas terão responsabilidades específicas os religiosos especialmente encarregados pelo superior provincial do ministério da formação(...) nessa formação, merecerá especial atenção o aspecto humano, espiritual, pastoral e dehoniano (Regras de Vida do SCJ. Art. 91 p. 117).

Para melhor compreender essa realidade busquei os pressupostos teóricos em Michel Foucault, pois entendi que nessa perspectiva é possível desvendar os mecanismos que “transformam os seres humanos em sujeitos” pela percepção de como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos pedagógicos de subjetividade ou de um discurso de subjetividade.

A compreensão desse contexto implica em analisar o dispositivo foucaultiano do poder-saber, cujas formas, articulam o poder e o saber nas suas combinações discursivas e nas suas fusões não-discursivas. Intrinsecamente, poder e saber não estão relacionados. Entendendo assim, o dispositivo poder-saber, aplicado ao contexto do seminário representa um conjunto flexível de práticas planejadas, de relações de forças e estratégias que organizam o espaço social. As práticas educativas, entrelaçam experiências, poderes e saberes. Poderes e saberes que são gerais, produzidos por uma doutrina, um discurso, constituído por determinadas experiências, mas também por emissores, que a partir de seu lugar na comunidade formadora encarregam-se de difundir mensagens estabelecendo o seminário como o *locus* privilegiado de emissão do discurso. Discurso constituído por saberes vários, afirmando princípios de exclusão e de escolha, enfim, constituindo-se como poder que determina o que é oficial e interdita as variantes que não se alinham com o estabelecido. Nesse sentido, o dispositivo poder-saber também implica em tecnologias de poder que apresentam efeitos plenos de positividade. Poder que perpassa e abarca múltiplos lugares do espaço social. Um poder que por ser relacional, também é difuso, exercido a partir de inúmeros pontos, não ocupa um *locus* privilegiado e encontra pontos também difusos de resistência.

No caso estudado, considere o poder como positividade, como produtor de sujeitos. Enquanto repressivo, busca erradicar as divergências de idéias sob a égide de que elas pervertem e corrompem o meio social ou indicam que não há vocação em quem resiste à ordem estabelecida. Enquanto positividade se apresenta como um poder criador de práticas e de normas, como fundamento do saber. Poder que incide sobre os indivíduos e o grupo, produzindo o efeito desejado.

Os escritos de Michel Foucault, com muita propriedade, inserem o exame como o eixo que articula o dispositivo saber-poder na medida em que, ao produzir saber possibilita o exercício do poder e se constitui como o fundamento da disciplina. Para ele,

o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais do seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, captados num mecanismo de objetivação..., enquanto que o poder disciplinar se exerce tornando-se invisível; em compensação impõe aos que se submetem um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina são os súditos que têm que ser vistos... É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar (Foucault, M. 1998, p. 156).

A lógica da visibilidade tornou possível entender a técnica distributiva dos corpos que determinava os lugares individuais e fixos, no espaço coletivo. Determinava o lugar na capela, no refeitório, no dormitório, no setor de trabalho, na sala de estudos. Lugares personalizados que permitiam, não só organizar os corpos no espaço, mas, acima de tudo, tornavam eficaz a tarefa de domesticá-los sob permanente vigilância, de tal sorte que a ausência ou o atraso de alguém nos eventos coletivos logo seria percebido. O tempo e o espaço seriam criteriosamente determinados para que o seminarista fosse mantido em permanente ocupação e sob vigilância contínua. A justificativa disso é que “a determinação dos lugares individuais torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (Foucault M. 1998, p.126).

Esta técnica impõe de forma silenciosa e sutil um regime disciplinar onde não só os superiores vigiavam, mas o próprio grupo exercia sobre seus pares certo controle, pois cada um era visível ao outro. Desta forma, o poder de vigilância estava distribuído por todos os lados e instâncias tornando-se invisível.

Em Vigiar e Punir, Foucault recorda do modo pelo qual o corpo é corrigido pela arquitetura da vigilância e nos revela as tecnologias

disciplinares que regulam a localização, a temporalidade e o comportamento do corpo.

o poder disciplinar é, com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar para retirar e se apropriar. Neste caso a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício (Foucault, M. 1998, p.143).

A vigilância explícita acontecia mediante um esforço conjugado entre o prefeito de disciplina, o prefeito de estudos, o diretor espiritual, o confessor, os superiores, a comunidade, os próprios colegas enquanto líderes das equipes de trabalho, enfim, uma complexa rede de poderes, minuciosamente articulada para exercer o controle.

As atitudes contrárias ao regimento interno do seminário, quando descobertas pelos superiores, implicavam em certas punições corretivas que tinham como objetivo inibir a insubordinação e assegurar a ordem. Esta prática é sustentada ou justificada ao fazer uma estreita aproximação com o que está escrito em Vigiar e Punir sobre a questão da sanção normalizadora:

O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoite, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido (Foucault, M. 1998, p. 150).

O colaborador Dionei, em sua fala, aponta as punições mais frequentes na rotina do seminário.

Uma delas, por exemplo, era cortar o jogo. Haviam dois horários: um para o jogo e outro para o trabalho. Então, cortava-se o jogo e a pessoa trabalhava nos dois períodos. Outro castigo era cortar o estudo livre no qual faziam-se leituras mais agradáveis, de histórias, aventuras ou curiosidades. Outro era o corte dos jogos noturnos na praça de esportes ou no salão de jogos e fazer a pessoa ir estudar. Então, o castigo sempre implicava em cortes nas atividades de lazer substituindo-as por atividades mais sérias. Era o castigo principal (Dionei).

A lógica da punição, no regime disciplinar, aponta para um “sistema duplo: gratificação-sanção” que, segundo o mesmo autor “é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (Foucault, M. 1998, p. 150).

Portanto, o aprendizado é intensificado visando produzir positividade, ou seja, maior docilidade e, conseqüentemente, maior produtividade.

6. Conclusão

Observei, nas falas dos colaboradores, que ao descreverem as suas famílias, eles apontaram a situação econômica como um dos fatores determinantes para o ingresso no seminário. A falta de perspectiva quanto ao futuro deles no interior, as dificuldades de acesso e ingresso em escolas de qualidade, a carência de infra-estrutura como transporte escolar, opções de escolhas em escolas públicas, foram outros fatores apontados por eles.

A busca do seminário como um espaço de formação, conforme os próprios colaboradores admitiram em suas falas, foi motivada por fatores externos a eles e não propriamente pelo desejo de tornarem-se sacerdotes, embora havia, em todas as famílias, uma forte tradição religiosa e o desejo manifesto dos pais de formar um filho sacerdote. Os motivos e os desejos dos jovens eram outros, como estudar numa instituição de qualidade e de baixo custo, desfrutar da estrutura de lazer que no seminário apresentava-se muito atrativa e o espírito de aventura.

Segundo os depoimentos dos colaboradores, a convivência com o próximo, num verdadeiro espírito evangélico, o caráter coletivo de todas as atividades constituiu-se em competências úteis nas vivências atuais, pois os construiu sujeitos disponíveis para os outros, capazes de trabalhar em equipe e de respeitar as diferenças.

Por outro lado a formação humanista e o nível cultural adquiridos no seminário fizeram deles pessoas capazes de contornar situações com as quais não estavam familiarizados como o individualismo e a competitividade presentes na sociedade leiga. Nesse sentido e em decorrência dos mesmos fatores, também observei que o seminário possibilitou-lhes a mobilidade e a ascensão social na sociedade onde estão inseridos. Portanto, a formação do caráter, a educação humanista, a preparação para uma vida de sacrifício e renúncia, a capacitação intelectual, a disciplina em todos os aspectos da vida, o respeito e a disponibilidade em servir ao próximo, são virtudes e habilidades adquiridas no seminário que

hoje rendem certo prestígio junto à comunidade leiga e facilitam a conquista de um lugar destacado na sociedade leiga.

Essas conclusões decorrem da análise minuciosa das falas dos ex-seminaristas que são unânimes em admitir que se projetaram na vida, graças aos saberes proporcionados pela formação obtida no seminário.

7. Referências Bibliográficas:

- BOSCHINI, A. **Padre Dehon, Fundador da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus**. Taubaté, SP. Editora SCJ, 1954.
- CENCINI, A. **Por amor: liberdade e maturidade afetiva no celibato consagrado**; tradução Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulinas, 1997.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 6ª edição, São Paulo. Editora Ática, 1997.
- CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 20, n.2, jul/dez. 1995.
- DEHON, J. **Regra de Vida S.C.J.** – Província Brasileira Meridional. Taubaté, SP Editora, SCJ. 1987.
- EIZIRIK, M. Michel Foucault: A Agonística do Espaço Pedagógico. **Educação, Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, RS. n. 3, vol. 3, p. 99-109. Jan/Jun. 1996.
- FOUCAULT, M. **A verdade sobre as Formas Jurídicas**. 4.ª ed. Rio de Janeiro, PUC. 1979.
- _____. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1988a.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- _____. **Micro física do Poder**. 11ª. Edição. Rio de Janeiro. Graal. 1993.
- _____. **História da sexualidade II . O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7 ed. Rio de Janeiro. Graal, 1994.
- _____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; 12ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete, 18ª edição, Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.
- LE GOFF, J. “Documento-monumento”. In: LE GOFF, J. (Org.) **Memória História**. Enciclopédia Einaudi, Vol. I. Lisboa: Casa da Moeda, 1984.
- _____. Oral-Escrito. **Argumentação**. In: Barthes, Roland e Marty, Eric. (Dir.) Enciclopédia Einaudi. Lisboa. Vol. XI. Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1987. (Pp. 33-57).

- _____. **Memória.** In: Romano Ruggiero (Dir.). Enciclopédia Einaudi, Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1984, (Pp. 11-50).
- LOURO, G. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação & Realidade,** Porto Alegre, V.20, n.2 Jul./dez. 1995.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 2ª edição, Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1988.
- _____. (Org). **O corpo Educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte. Autêntica, 1999.
- MACHADO, R. **Ciência e saber, a trajetória da arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- MEIHY, J. **Manual de história oral.** São Paulo, Loyola, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias das suas vidas. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vida de professores.** Porto. Portugal : Porto, 1992.
- _____. **Vida de Professores.** 2.ª ed. Porto, Portugal, 1995.
- PRPG/UFSM. **Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses.** MDT . Universidade Federal de Santa Maria. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa . 5ª ed. Santa Maria : Ed. Da UFSM, 2000.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria de análise histórica; - Educação & Realidade,** Porto Alegre: V. 20, n. 2 , jul./des. 1995. Tradução: Guacira Lopes Louro, versão francesa 1990.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, SP. Paz e Terra, 1992.
- SAMUEL, R. "Teatro da memória". **Projeto história** (14): 41-82, fev.1997.
- VIDAL, D. "De Heródoto ao gravador: história da história oral". **Resgate.** Campinas, SP, Jun.1990. p. 77-82.
- _____. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, Nº 27, Ano: jul/98, p.7 a 15.

O processo formativo na história de vida da professora Paschoa M. P. dos Santos

Gilberto Puntel¹

Jorge Luiz da Cunha²

Daniela De Bona Puntel³

Introdução

A presente pesquisa insere-se na área temática de estudo referente à Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Constitui-se um estudo realizado com base na narrativa da História Oral de Vida da Professora Paschoa M. P. dos Santos, que desenvolveu as atividades de educadora na escola municipal Olavo Bilac, localidade de Nossa Senhora do Caravaggio, no atual município de Segredo, RS, de 1940 a 1982, na zona rural; e, de 1982 a 1997 na escola municipal Luiz Schroeder, na cidade de Santa Cruz do Sul, zona urbana. O trabalho enfoca a construção do processo formativo, a trajetória profissional e os sentidos e significados dados pelas condições históricas, as vivências e experiências profissionais.

Esta pesquisa procura compreender como se deu a construção do processo formativo na trajetória profissional da professora Paschoa, acrescentando o depoimento de alguns de seus ex-alunos. Faz-se uma análise interpretativa das experiências educativas vividas pela professora e, ao apresentar a historicidade dos sujeitos, realiza-se uma análise reflexiva dos dados coletados. São três ex-alunos, uma ex-secretária de educação do município de Soledade e a colaboradora principal dos quais os dados foram registrados e organizados, valendo-se das orientações de autores consagrados pela metodologia da História Oral de Vida.

Metodologia

Para a coleta de dados, foi utilizada a metodologia da história oral que facilita o esclarecimento de acontecimentos, experiências e relações

¹ Mestrando em Educação – UFSM.

² Orientador – UFSM.

³ Bolsista – UFSM.

concretas e promove a elucidação de sentidos e significados construídos durante a trajetória profissional com base na explicação e justificativas expressas pelos colaboradores em suas falas. Com isso, o entrevistado adquire o tratamento de colaborador, como afirma Portelli, "o respeito pelo valor e importância de cada indivíduo é uma das primeiras lições da ética sobre a experiência com o trabalho de campo na história oral" (1981, p. 17). A entrevista constitui-se no modo de registrar as narrativas que os sujeitos constroem, permitindo (Ludke e André, 1986) "um maior aprofundamento das informações obtidas" e é "um dos instrumentos básicos para a coleta de dados" pelos quais cria-se uma relação de interação, situação em que precisa "haver uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (p. 33). Além disso, oferece condições de (Ludke e André, 1986), "captar imediata e correntemente a informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (p. 35).

Os sujeitos dessa pesquisa são testemunhas da "vida" concreta, por isso tratam-se dos dados pelo viés qualitativo. Ludke e André (1986), assinalam que "a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (p. 11).

Moita (1995), esclarece o papel do pesquisador é o de "fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida". Como trata-se da vida de pessoas faz-se necessário compreender o sentido de biografia em que é "o retrato de um homem que traz vestidas as roupas do seu tempo e que se destaca sobre um fundo que é esse mesmo tempo (Halkin in Poirer, 1995, p. 71).

A história oral se tornou uma metodologia que, no campo de pesquisas historiográficas, subsidia novas leituras de contextos históricos e sociais, em que a história de vida, sob o crivo da história oral, ao centrar-se nas narrativas individuais (Queiroz In: von Simson, 1988, p. 20), oferece a oportunidade para "desenvolver novas compreensões dos universos particulares dos indivíduos". A história oral "implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado" (Meihy, 1996, p. 11). Para Moita (1995), "só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma" e "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos" (p.117).

Neste estudo a memória é revisitada e está em lugar de destaque porque é o lugar onde encontra-se o conteúdo de pesquisa. "Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com

imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. "A memória ... é trabalho ... a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual" (Bosi, 1994, p. 55).

Compreende-se que a historicidade dos sujeitos se dá entremeada com as vivências cotidianas. Heller (1970), significa o cotidiano como "a verdadeira essência da substância social ... a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico ... a vida cotidiana está carregada de alternativas e de escolhas..." (p. 20-24). E nesse cotidiano acontecem as experiências em que são geradas as significações e sentidos.

A pesquisa foi feita com cinco colaboradores. Inicialmente, os colaboradores foram identificados e contatados. De sua aceitação, procedeu-se a combinação do melhor horário e data para as entrevistas. Entre elas estão os depoimentos de três ex-alunos (dois ex-alunos e uma ex-aluna) que mantém ainda contato com a professora e com a comunidade em que se deu a vivência escolar, a colaboradora principal e uma ex-secretária de educação do município de Soledade. O registro dos depoimentos foi feito em fita K-7, num total de sete fitas, sendo de um a seis com os registros dos depoimentos da colaboradora principal e de seis a sete com os depoimentos dos ex-alunos. Após, as entrevistas foram transcritas literalmente, na íntegra, e devolvidas aos colaboradores para as suas considerações, os quais corrigiram e devolveram o documento produzido com a autorização para uso e publicação na sua totalidade. Com a colaboradora principal, foram realizadas várias entrevistas.

Resultados

A construção do processo formativo na trajetória de vida da professora Paschoa

A história de vida da professora Paschoa M. P. dos Santos é o pano de fundo sobre a qual se desenvolveu esta pesquisa, buscando esclarecimentos sobre os sentidos e significações atribuídas aos seus processos formativos. Atuou durante cinquenta e seis anos como professora. Nasceu a 11 de março de 1927, em linha São João, localidade pertencente ao atual município de Ibarama, RS, descendente (neta) de imigrantes italianos, filha de Gramácio Puntel e Arcísia Sebben, da localidade de Cleulis, Palluzza, Udine (Itália) que chegaram ao Brasil no ano de 1905.

Teve a sua alfabetização iniciada no ano de 1933, ao acompanhar sua irmã Vilma à escola particular com a professora Morena Lima, em Linha Nossa Senhora Aparecida, atual município de Ibarama. Depois da professora Morena Lima mudar de residência, estudou com a Matilde Simam. Em seguida, pelo mesmo motivo de mudança, a professora Paschoa continuou sua alfabetização na escola das irmãs do Sagrado Coração de Maria, na sede do distrito de Ibarama onde residiu na casa de Maria e Júlio Sebben, seus avós maternos. Ali a pessoa que muito lhe marcou foi a irmã Cezarina. No final do ano de 1938, seus pais mudaram de residência para Caravaggio. Nesse local, Paschoa foi catequista, iniciando os filhos dos imigrantes nos conhecimentos da religiosidade católica. Por essa atividade foi convidada a alfabetizá-los, e disso decorreu a fundação da escola municipal Olavo Bilac no ano de 1940, e a construção da igreja de nossa Senhora de Caravaggio, local onde permaneceu como professora e catequista até o ano de 1982. Nesse local, continuou a estudar com outros professores denominados, neste trabalho, de co-formadores, os quais ofereciam seus conhecimentos para a professora Paschoa acrescentar aos de sua escola. No ano de 1982, deixou a localidade de Caravaggio e foi residir na cidade de Santa Cruz do Sul, tendo sido professora alfabetizadora substituta e depois coordenou o Projeto Clube da Árvore, por dez anos, na escola municipal Luiz Schroeder. No ano de 1985, iniciou o curso de magistério segundo-grau, concluindo-o com o estágio nas séries iniciais. Em 1997, ao encerrar suas atividades como professora, recebeu o Título de "Professor Emérito do Estado do Rio Grande do Sul", entretanto, mantém as atividades como catequista na paróquia da Ressurreição na cidade onde reside, Santa Cruz do Sul.

A linha São João onde a professora Paschoa nasceu, é uma região montanhosa e de difícil acesso. A residência era composta de casa, galpão, encerra (ou mangueirão), para os suínos, feita em pedras entaipadas (pedras empilhadas e denominadas de taipa) e rodeada de pomar. O galpão e a casa eram construídos em madeira. A casa servia de moradia no andar superior e o porão servia de local para o beneficiamento do fumo em corda. Os móveis internos à casa eram feitos em madeira. Os colchões e acolchoados, roupas, eram todos confeccionados pela família com materiais beneficiados na propriedade e outros adquiridos nas viagens que seu pai fazia à Santa Cruz do Sul e Sinimbu, em carroças e ternos de muars, para vender fumo e banha que eram trocados pelo que mais necessitavam. As ferramentas para o trabalho na lavoura, eram confeccionadas nas ferrarias da região, mais tarde passaram a ser adquiridos em casas comerciais da região. A atividade familiar concentrava-se na produção primária, totalmente manual, na criação de aves, bovinos, suínos, eqüinos e ovinos. Parte da comercialização dos produtos dava-se na propriedade, outra parte era negociada com

compradores que passavam em carroças puxadas por ternos de muars pela região. A água era recolhida na vertente na mata nativa próxima à casa, por canal todo confeccionado em coqueiros escavados que chegavam até um tanque em madeira grossa escavada de onde era tirada água para beber e em outro tanque confeccionado de tronco de madeira grossa escavada lavavam-se as roupas da família. Aos domingos, a atividade principal era a oração na comunidade, distante quatro quilômetros da residência.

A região de Nossa Senhora de Caravaggio acompanha os traços geográficos semelhantes aos daqueles da Linha São João, com um diferencial, a existência do Arroio Xaxim, Lagoão e Lagoãozinho que ofereceram as condições necessárias para instalar o moinho de pedra movido pela força d'água.

Identificou-se por meio dos depoimentos que a aprendizagem escolar dos primeiros anos e a mobilização de saberes mediante a observação partiu de uma pluralidade de associações práticas, pessoais e sociais as quais deram-se pela descoberta das próprias possibilidades de superação das limitações pessoais e de aprendizagem, muitas delas relacionadas a falta ou distância da escola. Um depoimento, revela não só as condições geográficas, mas a dificuldade para aprender: "a Vilma ia na escola lá na Aparecida (Linha São João) longe, longe, que tinha de atravessar um matão, então eu ia junto, de companheira" (Santos, 1, A). Mas salienta que nada podia ser feito sem o conhecimento da professora e a sua chancela: "a professora sabia, eu tinha já seis anos" (Santos, 1, A). Como não tinha idade para matricular-se como aluna oficial esclarece o lugar que era reservado aos alunos não-oficiais: "então a professora me deu um lugarzinho lá no fundo. Eu não era aluna" (Santos, 1, A). Esse momento tem o sentido de engendrar os mecanismos metodológicos dos quais vai construir a estrutura de ensino para aplicar em sala de aula. Conforme a professora os aplicava com os alunos, repetia consigo: "eu dizia assim para a Vilma, só dá a tua lição e me passa o livro, e eu cuidava como a professora lá ensinava e eu aprendia, e eu aprendi a ler sozinha" (Santos, 1, A). Nisso, ela revela o sentido de escola, ensinar a ler e escrever, desafiando-a para aprender, "aí, todo dia no recreio eu não queria nem recreio, para aprender". Diante da descoberta de uma aluna pela professora, a surpresa pela qual tanto esperava que era ser aceita em uma sala de aula como aluna: "quando foi um dia eu estava sozinha ... lendo na hora do recreio, a professora entrou, mas eu não vi que ela tinha entrado. Ela veio pé por pé onde eu estava. Ela disse assim, tu decorou isso aí(?), não eu estou lendo, mas porque tu não vai brincar(?), não, é que eu quero aprender" (Santos, 1, A). Mas incrédula solicita-lhe fazer uma leitura: "aí ela disse: então leia para mim, eu li, daí ... eu disse, olha eu li só até aqui" (Santos, 1, A). Em seguida explica como identifica-se

com a metodologia da professora e transfere para si um modo de aprender e ensinar: "eu me marcava as lições e era aquilo" (Santos, 1, A). Enfim, a confirmação das palavras da aluna pelo ato de leitura: "daí ela foi para trás eu sabia, foi para frente, eu sabia também" (Santos, 1, A). Conclui o diálogo aceitando-a como aluna oficial: "daí ela disse: tu aprendeu a ler? É eu aprendi!" Então tu pode sentar aqui! Vem cá que eu vou te dar um lugar. A primeira classe da frente" (Santos, 1, A). Com um sorriso em seu rosto declara a felicidade que sentiu quando foi aceita como aluna oficial. Em seguida, na mesma narrativa, Paschoa expressa a tristeza em ter de interromper os estudos porque a professora foi embora: "fiquei cinco meses naquela escola daí a professora foi embora! Era professora Morena Lima, daí ela foi embora e parou a escola (Santos, 5, B).

Declara que o modo como se deu o processo de formação em que teve a participação paterna: "o meu pai foi embora para Soledade" (Santos, 2, A). Nesta época era por volta de 1938, Paschoa ficou na casa dos avós paternos, na localidade onde hoje fica a sede do município de Ibarama, RS: "eu fiquei no colégio da irmãs, daí estudei aquele ano no colégio das irmãs, em Ibarama, desde o segundo ano e parei, fui embora" (Santos, 2, A). Fora da escola passou a estudar em casa e começou a buscar os lugares nos quais existia uma escola: "depois lá não tinha escola, tinha só na Bela Vista, Coloninha e Tunas e era muito longe. Daí, eu estudava ... em casa e logo depois eu comecei a dar catequese para trinta e cinco crianças. Preparei eles e no ano seguinte eu preparei mais trinta e seis crianças, e aí como catequista, aos treze anos, os pais pediram para o meu pai para eu ser professora, disseram: aprendendo como ela está bem, que não tinha outra que ensinasse as crianças a aprender a ler, aí eu comecei em 1940 ... mas eu lia muito ... comecei dar aula, primeiro a catequese (1939) e depois da catequese a aula (1940), ... eu sei que ao todo foram onze meses de aula" (Santos, 5, B).

A família fez-se presente ao reconhecer a importância da relação de troca da filha com a professora e a união entre as colegas, caracterizando a importância em ter uma professora para ensinar. A professora é tão importante para ela, e é tão importante apreender que, fazer trabalhos da casa para a professora, pressupõe uma relação de troca, o que significa que é preciso fazer o possível para que a professora ensine bem, para apreender bem ou de tudo um pouco, de modo que, "ela goste tanto de suas alunas que jamais as abandone", dado o significado que uma professora adquiriu naquela época, em razão de existirem poucas e diante das dificuldades de sobrevivência das famílias que foram residir na comunidade de Nossa Senhora de Caravaggio. Tão importante era a professora, quanto mais distante de centros urbanos estava a escola: "quando eu ia na escola eu

pedia para o pai e a mãe para ir bem cedo para a aula. Mas a aula só começava as oito horas; nós saíamos de casa as seis horas e trinta minutos para ir varrer o pátio da casa da professora, arrumar as camas e limpar, passar o pano. Até a hora de entrar para na escola ela tinha a casa bem limpa. Nós éramos entre três. Fazia isso para a professora todos os dias" (Santos, 3, A). Confirmando o sentido que uma professora adquiriu, Paschoa relaciona, posteriormente ao início das suas atividades como professora: "a gente naquele tempo uma professora era um presente do céu. Hoje tem bastante, naquele tempo tinha pouco professor. E a gente dava graças a Deus ter uma professora. Quando nós morava lá perto da linha São João, nós íamos longe a pé, e levávamos quase uma hora ... e nós chegávamos lá ... nós fazíamos tudo para ela gostar da gente ... para mim ela sempre foi boazinha" (Santos, 3, A).

Faz-se presente a correspondência entre a idéia do "bom professor" e do "bom aluno" entre uma série de circunstâncias envolvidas por questões sociais, econômicas, familiares e culturais.

Em termos de construção de identidade docente, não se pode afirmar que ocorreu uma escolha profissional ou opção pelo magistério, mas é possível dizer que ser professora surgiu como uma possibilidade ou oportunidade, e não como decisão pessoal da professora Paschoa. Uma decorrência "natural" em razão da situação em que se encontravam as famílias naquela época. Pelo modo como expressa-se como aluna evidencia uma busca por construir parcerias e confiança, estabelecidas nas trocas de experiências e nas relações, se pode referenciar nas afirmações de Thompson (1992, p. 197), para quem "toda a fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas a forte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta".

Uma característica presente na construção do processo formativo da professora Paschoa foi a presença do pai, cuja representação social, simbolicamente fundava o consenso existente entre as famílias. Encontrar entre os seus integrantes um representante "de cultura" para educar os seus filhos é uma busca constante naquele grupo social. Essa eleição não significou a transferência da cultura de origem das famílias italianas para as crianças, principalmente no que diz respeito à língua. Mas, significou realizar uma certa orientação que ofereceu condições para as crianças poderem transitar para a linguagem da terra onde se encontravam.

Em decorrência disso, os depoimentos sugerem o desenvolvimento de uma culturalidade que possibilitasse aos filhos dos habitantes de projetar-se, evoluir, conforme as possibilidades sociais indicadas para prosseguir na educação escolar e religiosa dos filhos das famílias imigrantes. É um

processo formativo construído pela comunidade de imigrantes italianos organizados em sociedade religiosa e escolar como uma forma de manter os valores do grupo e manter as pessoas unidas. O pai, que valendo-se de seus poderes como chefe de família, ajudou a definir a atribuição de responsabilidade estabelecendo o tipo de atividade para a filha com base em um conjunto de situações que ativaram habilidades e competências. Berger e Luckmann (1988) explicam que "a ação que está sendo executada determina, nesse momento, a autocompreensão do ator e isso no sentido objetivo que foi socialmente atribuído a ação" (p. 101-102).

Concorreu para isso, a inexistência de escolas públicas próximas, o isolamento geográfico, a falta de estradas e a necessidade de uma adequação à realidade local aparentemente "natural". Somaram-se a isso, o fato de ser mulher e saber ler e escrever, como uma condição para ser educadora. Ilustrações literárias sobre isso encontrou-se em Therrien (1998), para o qual "uma vez que o núcleo da representação social é naturalizado, tornam-se necessários localizar e fixar as condutas individuais, ordenando-as de acordo com esse núcleo. Assim os conceitos não aparecem mais como imagens estáveis, mas se transformam em categorias de linguagem (ou categorias sociais), tonando-se um instrumento natural de compreensão pelo grupo, que o admite como tal" (p. 36).

Historicamente reportando-se à fala da professora sobre a época em que era aluna e, relacionando-a com o momento em que assume a atividade de educadora, compreende-se a passagem à condição de professora como uma questão de tempo.

O limite entre o ser aluna e o ser professora, permite dizer que em momento algum cessa uma e aparece outra. Tendem a continuar alternando-se conforme as necessidades na relação com os alunos e com as famílias da comunidade. Necessidades em buscar conhecimento, que exigiram assumir um compromisso pessoal para enfrentar desafios diante da carência de segurança profissional e cultural.

A identidade profissional, justaposta a de pessoa, é caracterizada com base no ato de fala do seu pai e com o início das atividades de alfabetização, seguindo os modelos obtidos na relação com outros professores que foram assimilados em sua vida como aluna e como educadora e depois na sua prática escolar: "eu aceitei dar aula porque era particular. Porque eu não me achava que era capaz de acompanhar ... os professores da prefeitura" (Santos, 2, A).

A oficialização da prática como professora, de Paschoa, se deu com o concurso público municipal: "o concurso (1941), foi em Soledade e eu concorri com vinte e cinco e fiquei em segundo lugar" (Santos, 2, A). O relacionamento com os alunos revela a dimensão da presença de co-

formadores, aos quais recorreu para aprimorar seu conhecimento sobre o ensino: "um professor que motiva uma aula colocando Deus na sua motivação eu tenho certeza que daquela aula sairá alunos que brilham como o sol quando brilha de manhã ... Isso eu fiz e tenho experiência própria. Isso foi um conselho quando eu comecei, a professora Assíria que me pediu que eu fizesse isso, e isso foi de fato um sucesso na minha vida" (Santos, 1, B).

Assumir oficialmente a profissão de professora constituiu o passo significativo na construção da identidade profissional da professora Paschoa. No exercício dessa atividade, fixou sua identidade e passou a acrescentar a busca pela satisfação de necessidades e mudanças diárias para educar. Para Cavaco (1995), o início da atividade docente tem a marca forte da pessoa e de sua subjetividade: - "trata-se de um período que é sempre descrito pelos professores com grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva" e o seu discurso não reconstitui a realidade vivida, dá no entanto, conta do sentido e significado que essa vivência assume, no presente, para o sujeito de enunciação e é revelador de traços de esquemas de atuação encontrados então, que continuam a dar resposta 'natural' a problemas enfrentados no cotidiano" (p. 162).

No entanto, isso revela a preocupação com o referencial de trabalho, enquanto inicia uma conversa com tal contexto e começa a sentir que pode construí-lo, reconstruí-lo, modificá-lo até tornar-se autônoma na construção do seu processo formativo, revelando a sua subjetividade. Toma para si a responsabilidade de ensinar aquelas crianças e exige que seja reconhecida em sua tarefa de ensinar. Concretizou com isso, a identificação pessoal com a profissão e tornou-se consciente do sentido que as pessoas da comunidade construíram. Primeiro "a catequista", em seguida "a professora".

Na cidade de Santa Cruz do Sul a professora Paschoa desenvolveu as atividades como educadora por dezessete anos, desde 1982. A respeito, relata: - "mas a gente acostumada lá, trabalhar bastante. Lá fora (na escola Olavo Bilac!) eu sempre fui sozinha. Aqui (em Santa Cruz do Sul!) eu ganhei um pingo de aluno trinta e poucos alunos. Para mim era uma sala vazia (Santos, 2, B).

Considerações finais

A presença paterna nos atos de fala do pai constituiu a principal base de apoio de construção da identidade profissional fundada e elaborada no grupo social. O processo formativo foi marcado pela busca constante de conhecimento junto a outras pessoas que já conheciam o processo escolar.

A atividade profissional não se resumiu a uma transmissão de conhecimentos voltados ao aluno para direcioná-lo para um conhecimento aplicado ao trabalho de produção especificamente. Ampliou, antes de tudo, a capacidade do aluno perceber a si e o seu lugar dentro de uma dada comunidade construindo uma visão para viver e atuar, bem como para posicionar-se com respeito aos demais. Isso, como uma forma de reconhecimento pessoal a ser conquistado, antes de entrar em contato com o ambiente de trabalho.

Uma ação educativa e pedagógica para além dos conteúdos programáticos, articulando o contexto social e a atividade escolar com aspectos da cotidianidade o que implicava alargar a apreensão dos conteúdos e privilegiar o trabalho pedagógico como uma fonte de conhecimentos contínuos e dinâmicos para os alunos.

Enfocando a práxis de um aprender e de um fazer pedagógico reflexivo constituiu os fundamentos pessoais e profissionais da prática docente e da competência profissional. Ao integrar a formação da identificação com a profissão, valeu-se das condições sociais e econômicas presentes nos atos diários, primeiro de aprender e em seguida a de ensinar em contínuo aprender, produziu os sentidos do seu processo formativo que envolveu a família, a escola, a comunidade, a igreja e o poder público.

A gênese da professora e da pessoa que se foi formando, ocorreu no contato com as pessoas que fizeram-se presentes no processo educativo subjetivo. O pensamento da professora Paschoa como profissional e pessoa, ambos se apresentam integralizados na extensão da aluna e da professora. Enquanto a professora ensinava em sala de aula, fora dela precisava testemunhar as suas afirmações, porque era um modelo social.

A descendência italiana conferiu-lhe certa distinção na comunidade. Assumir o papel em ser professora representou ascensão social, talvez não necessariamente de ordem econômica, mas como uma atividade intelectual que representava, um status profissional elevado e socialmente reconhecido.

As falas evidenciaram que a construção do processo formativo não está restrito à formação institucional, sistemática e formal, mas entrecruzada por dimensões de ordem social, política, cultural, pessoal e subjetivas.

A educação, para a professora Paschoa, apresenta-se primeiramente como um desafio, depois como instrumento de transformação, tanto em nível pessoal quanto como fornecedora de conhecimentos para possibilitar informações-chave aos seus alunos, dotando-os de conteúdo argumentativo a partir do qual pudessem construir uma visão positiva de si e de suas capacidades.

A pesquisa revelou que o processo formativo esteve marcado por experiências pessoais que as determinaram. Com isto, corresponde-se ao

que Castoriadis (1999, p. 221), afirma “não há sentido que nos seja dado de presente, ou que seja fiador e garantia de sentido, só há o sentido que criamos na e pela história”. Com isso, foi possível perceber que “as principais linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida” (Nóvoa, 1992, p. 115), revelam laços que constituem a construção do processo formativo de um personagem, profissional do meio educacional que pode engendrar durante uma vida.

Observação: neste trabalho as citações seguidas de (Santos, 2, B), significam: "Santos" - a colaboradora principal, "2" - a fita onde encontra-se o registro e "B" - o lado correspondente à fita cassete.

Referências Bibliográficas:

- BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade, Lembranças de velhos**. São Paulo, Companhia das letras, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Feito a e a ser Feito. As encruzilhadas do Labirinto/V**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CAVACO, Maria Helena. **Ofício de professor: O Tempo e as Mudanças**. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua vida**. Portugal: Porto Editora, 1995. IN NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. V 4. Portugal: Porto Editora, 1995.
- POIRER, Jean; CLAPIER-VALLADON, S. e RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida: Teoria e prática**. Portugal: celta Editora, 1995.
- QUEIROZ, Maria I. Pereira de. **Relatos orais: do “Indizível” ao “Dizível**. In VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.) **Experimentos com História de Vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.
- PORTELLI, Alessandro. “Recompondo a Memória: Questões sobre a Relação entre a História Oral e a Memória” In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do**

Departamento de História da PUC _ SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP – Brasil. 1981.

THERRIEN, J. **A natureza Reflexiva da prática Docente:** elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate*. Fortaleza, ano 19, n. 33, p. 5-13, 1997.

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

VON SIMSON, O., R., M. **Os Desafios Contemporâneos da História Oral.** Campinas: UNICAMP, 1996.

Missão e apostolado docente: aspectos do discurso oficial e do discurso associativo sobre a profissão docente no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX

Eliane Peres¹

Ide prezadas professoras e cumpri essa apostólica missão que é vossa! Dai à infância o exemplo impressionante do vosso idealismo e do vosso patriotismo. Idealismo e patriotismo que se afirmam em espírito de sacrifício e que vos leve em ânsia de criação, a todos os recantos da campanha e da colônia rio-grandense, onde desde décadas, gerações esperam a palavra da cultura e da fé brasileira (J.P. Coelho de Souza, citado em M. Helena Bastos, 1994).

Alerta, pois, ó professor primário: sobre os teus ombros pesam os alicerces de uma sociedade inteira! (Prof^a Hélia de Carvalho Armando. *Ao professor*. Revista do Ensino, n° 08, agosto de 1952).



¹ Professora da FaE-UFPeL. Pesquisadora do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação).

Segundo a Bíblia, Cristo teria dito aos seus apóstolos: *Ide e pregai o Evangelho a todos os povos!* (Mateus-28, 19-20). Coelho de Souza – Secretário de Educação do Estado gaúcho-, nos anos trinta, dirigindo-se às professoras primárias gaúchas, disse: *Ide prezadas professoras e cumpri essa apostólica missão que é vossa!* Qualquer analogia entre as palavras que teriam sido proferidas por Jesus Cristo e aquelas de Coelho de Souza não é mera coincidência.

Segundo Thomas Popkewitz (1998a), desde o início do século XIX “a preparação do professor era um despertar para ‘professar’ a sinceridade cristã. Ensinar era um noviciado que consagrava a devoção do aprendiz para trabalhar e expressar a sinceridade cristã, cuja inspiração era priorizada sobre as competências ‘docentes’ específicas em sala de aula” (p. 154). Nesse sentido, ainda segundo Popkewitz, as ciências pedagógicas, na virada do século, não apenas reconstruíram a criança, transformando-a em aprendiz, mas também “reenquadraram a identidade do professor” (p. 154). As ciências pedagógicas e os discursos educacionais promoveram um processo que Popkewitz (1998b, 1998c) denomina de *universalização e secularização* dos valores morais e religiosos, ou seja, concepções de caráter religioso e cristão foram reordenadas pelo discurso científico. As ciências pedagógicas propuseram “uma abordagem científica à salvação da alma” (Thomas Popkewitz, 1998a, p. 151). As professoras seriam as *profetizas* dessa nova ordem científica.

A questão do *sacerdócio docente*, da *vocação pedagógica*, da *sagrada missão pedagógica* dominou largamente os meios educacionais, os discursos e a literatura pedagógica no período do século XVIII ao século XX em boa parte do mundo Ocidental (Antônio Nóvoa, 1987; Julia Varela e Alvarez-Uria, 1991; Eliane Marta T. Lopes, 1991).

No caso do Rio Grande do Sul não foi diferente: *a apostólica missão* estava reservada às professoras. Os dirigentes educacionais esperavam que as professoras tivessem condutas que revelassem “exemplos de virtude, de abnegação, de dedicação” incomensuráveis. Além disso, as professoras eram consideradas a “força inspiradora do progresso da comunidade”, as “mestras do dever”, as inculcadoras de “hábitos de respeito às autoridades, às hierarquias, às leis”, as “civilizadoras de nossa raça”, as “formadoras de hábitos de cooperação, de urbanidade e de lealdade” para com a Pátria, os superiores e a comunidade. Ao dirigir-se às professoras através de uma circular, em 1940, o então Secretário da Educação, J. P. Coelho de Souza, apelou ao “espírito familiar” do magistério em nome da harmonia, da disciplina, da fidelidade, da honra, da benquerença, do sacrifício, para que “não ouçamos mais as chefias (direções, delegacias regionais, orientações técnicas) formularem queixas contra suas dirigidas, nem essas manifestarem

revolta contra as determinações de seus superiores hierárquicos”. Como “amigo” e “chefe da grande família”, Coelho de Souza louvou a abnegação, a dedicação, o desprendimento e todas as virtudes do professorado gaúcho. Afirmando que a “humanidade precisa de novos homens e o Brasil de melhores brasileiros”, o Secretário da Educação considerava isso como a “divina missão da professora primária”, afirmando que:

Essa finalidade não se cumprirá somente com propósitos e declarações patrióticas, que não resistem à menor solicitação de sacrifício e de renúncia.

Exige, sim, uma consagração total à sua atividade, uma mística de ação que desconheça confortos, horários de trabalho, repouso, regalias regulamentares.

Deve capacitar-se a professora, de uma vez por todas, que não tem função burocrática, mas apostólica; que não é funcionária, mas criadora de espíritos (Circular 8008. 09/11/1940. Grifo meu).

Esses conceitos teológicos – como mensageiras apostólicas, missionárias, criadoras de espíritos – foram incorporando-se ao discurso da profissão docente e configuraram um “olhar” sobre as professoras. Associar a profissão docente ao apostolado era, também, uma forma para que as professoras aceitassem as condições precárias de trabalho a que estavam submetidas e os baixos salários que recebiam.

As qualidades pessoais e as competências profissionais eram cuidadosamente observadas no desempenho docente do cotidiano escolar. Um relatório da diretora de um colégio elementar da cidade de Pelotas, na década de 30, mostra o quê e como eram observadas essas qualidades e essas competências. Revela, igualmente, como a profissão era cercada de cuidados e formas de controle:

Atesto que a professora de trabalhos manuais Jandyra Gomes Tourinho preenche as condições exaradas na Circular nº 664.

O ensino que a mesma professora vem ministrando corresponde às finalidades de cunho pedagógico aliadas a um grande valor prático. Iniciou seus trabalhos, neste Colégio, a 9 de maio do corrente ano.

a - Jandyra Gomes Tourinho.

b - Com muita paciência e habilidade ensina a cerzir meias e diversas espécies de fazenda, bem como a remendar, casear, pregar botões e colchetes; cortar e costurar roupinhas de crianças; ensina, também, a fazer roupas internas e vestidos caseiros, crochet e tricot; bordados e bainhas simples para guarnição de roupas em geral.

c - mui criteriosamente distingue os alunos de (~~mais~~) melhor gosto artístico, aos quais vem orientando na execução de estimáveis trabalhos.

d - Ensina, também, aos meninos, a feição de pequenas indústrias, a fabricação de pequenos objetos, tanto de utilidade doméstica como recreativa.

e - é paciente, mui delicada e afetuosa para com os alunos; dedicada, assídua, revelando competência para bem exercer as funções de seu cargo.

f - Esteve licenciada de 16 de agosto a 1º de setembro, não tendo tido faltas.

g - é pontual, não se tendo aproveitado da tolerância do quarto de hora.

h - submeteu-se à inspeção de saúde no Departamento de Inspeção Médico-Escolar dessa Capital a 16 de Maio de 1934.

i - nunca incorreu em nenhuma das alíneas de que trata o art. 83 do Decreto 3898².

(Correspondência Expedida. Colégio Elementar Félix da Cunha, 19[?]).

A competência docente estava associada fundamentalmente à ausência de vícios, à capacidade de “bem exercer suas funções”, a aspectos como a pontualidade, a assiduidade, a dedicação, a paciência, a afetividade, a delicadeza, a atenção e a capacidade para distinguir as habilidades dos diferentes alunos.

A organização técnico-administrativa da educação rio-grandense foi se complexificando, especialmente a partir dos anos 30 do século XX: criação das Delegacias Regionais de Ensino, criação da função do Orientador de Ensino, fundação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), em 1943. Desse período em diante – até os anos 70 – o CPOE passou a desempenhar um papel fundamental no ensino primário do Rio Grande do Sul. Tinha como função principal a “realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar” (Decreto, 794 de 17/06/1943).

Nesse sentido pergunta-se: o que mudou (ou não) em relação ao trabalho docente nesse contexto? Qual era, na visão do CPOE, a função

² Acredito que esse relatório tenha sido escrito tendo em vista um possível concurso de provimento de vaga para professor efetivo, visto que o artigo 83 do Decreto 3898, que está referido no relatório acima, trata dessa questão. Veja-se: Art. 83 – Ao concurso não poderão inscrever:

a) as que tiverem sido condenadas à pena de perda ou qualquer outra cuja seqüência os inabilite para o serviço; faltas que teve, especificando-se por licença e qual o motivo do emprego ou em processo por crime ofensivo à moral e às leis da República. [sic]

b) as que tiverem vício do álcool, cocaína, morfina ou outro congêneres.

docente? E, mais especificamente, em tempos de renovação educacional, vividos nesse período no Rio Grande do Sul? Que outras forças atuaram na produção do discurso profissional docente nesse período?

Uma primeira tentativa de resposta a estas questões pode ser dada considerando a seguinte afirmativa de uma professora: “alerta, pois, ó professor primário: sobre os teus ombros pesam os alicerces de uma sociedade inteira!” (Profª Hélia de Carvalho Armando. *Ao professor*. Revista do Ensino, nº 08, agosto de 1952). É preciso considerar que essa visão é de caráter interno, ou seja, a afirmação é de *uma professora para as professoras!* Essa foi uma perspectiva incorporada, mas também e principalmente construída *por dentro* da profissão docente: mais do que ensinar a ler, escrever e contar (tarefas dos “antigos mestres”) os professores primários eram os responsáveis diretos pelos destinos da humanidade!

Durante o *II Simpósio de Orientação Educacional* promovido pelo CPOE (Boletim do CPOE, 1958), foi produzido um material intitulado *Convite ao Magistério*. Foi um documento produzido para ser distribuído entre os participantes desse Simpósio que propunha reflexões baseadas em questões do tipo: *Examina teu interesse..., Que fará como professor?, Criança e jovem: Qual é o teu lugar? Como poderá encontrá-lo?, Satisfações que o ensino proporciona..., Quais são os vencimentos dos professores?, Encontrar a escola e a universidade adequada*. Um conjunto de dez questões indica, também, algumas das qualidades que precisavam ser desenvolvidas para o exercício da profissão: 1) Gostas de trabalhar e folgar com outras pessoas? Ensinar é um modo de vida intensivamente social; 2) Gozas de boa saúde? Ensinar requer nervos seguros e bom equilíbrio; 3) As pessoas gostam de ti, têm confiança em ti e têm prazer em trabalhar contigo?; 4) Gostas de estudar? Tuas notas do curso secundário indicam que podes fazer o trabalho da Escola Normal com sucesso? O curso normal é uma necessidade. A base do secundário é um grande auxílio; 5) Idéias novas te interessam? Gostas de compartilhá-las com outrem?; 6) Atentas para o que acontece em tua vizinhança, em teu país, no resto do mundo?; 7) Tens humor mesmo quando a pilhéria é contigo? 8) Expressas bem tuas idéias? Tens voz agradável? Cuidas bem da tua aparência? Percebes a responsabilidade e a importância vital da tarefa de educador? ‘Nossos professores impulsionam o futuro do país’. ‘O ensino é um poderoso instrumento de trabalho para um mundo melhor’ (Boletim do CPOE, 1958, p. 192). As questões apresentadas acima (a proposta de um auto-exame interior) sugeriam que para ser professor era preciso, entre outras coisas, o gosto pelo convívio social, a perspicácia, o espírito aberto às inovações, o

desejo de aprender e estudar, uma boa saúde, uma boa aparência e até bom humor.

O documento aponta, ainda, um outro aspecto que deveria ser ressaltado: as satisfações da profissão docente. No item *Quais são os vencimentos dos professores?* a conclusão é a de que, considerando a capacidade, a dedicação e o desprendimento exigidos ao exercício do magistério, “é difícil existir uma perfeita relação entre as funções do professor e os respectivos vencimentos”. Contudo, em contrapartida, segue o documento *Convite ao Magistério*, o equilíbrio é dado “pelas alegrias que a carreira proporciona” (p. 194). A alegria, no entanto, não era apresentada como a única compensação da carreira e dos salários pouco significantes. Outras formas muito *superiores* de recompensa eram tributadas ao magistério: a satisfação profunda de ajudar crianças a progredir como cidadãos úteis e felizes, a possibilidade de fortalecer a vida democrática, a contribuição para a eficiência e a segurança econômica do continente, o prestígio e o respeito por trabalhar desinteressadamente pela felicidade e bem-estar das crianças e dos jovens, a condição de ser um membro de valor na comunidade, a oportunidade de estudo, de renovação constante e de desenvolver um trabalho criador (p. 193). A contribuição maior dos professores primários seria, assim, ao progresso e ao desenvolvimento econômico, à formação da cidadania, ao fortalecimento da democracia, ao bem-estar e felicidade das crianças. Poderia haver atividade mais nobre, compensadora e grandiosa do que esta?

O processo de renovação pedagógica fez um movimento no sentido de produzir uma “nova” identidade docente. Adolphe Ferrière (1934), um dos nomes consagrados da ação renovadora, afirmou que o “novo” professor deveria, entre outras coisas, ter autonomia pedagógica, dominar a ciência da infância, ser um observador tenaz, ser um provocador e condutor da espontaneidade infantil, descobrir e despertar o interesse infantil, “ser contido” e não se antecipar às necessidades e interesses da criança³. Sintetizando: um profundo conhecedor da *alma humana!* O movimento de renovação que colocou a criança no centro do processo pedagógico, que produziu e enalteceu a Psicologia Educacional como fonte de toda a

³“Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos, fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, colecionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não com uma certa ordem aparente, mas com o trabalho real; esperar que a necessidade dum estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus ‘reflexos de defesa’ que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea; ser menos um professor e examinador que um “porteiro de espíritos”, menos um polícia que um bom juiz a que se recorre espontaneamente; ter uma alma rica de actividade própria, profunda, original, capaz de observar a serenidade e de se exprimir com sinceridade – eis o papel do educador moderno” (Adolphe Ferrière, 1934, p. 191-192).

sabedoria sobre a infância, precisou, também, construir um novo perfil de professor. Já não era, agora, suficiente um professor que dominasse os conteúdos e os métodos de ensino, era preciso um *especialista* no desenvolvimento infantil. Processou-se aquilo que Popkewitz (1998a) caracterizou como reenquadramento da identidade profissional dos docentes.

No caso do CPOE havia uma preocupação em relação a isso. Acima de tudo, as professoras deveriam dar atenção contínua à formação do caráter dos alunos, principalmente pesquisando as causas das irregularidades de conduta, identificando as fases de desenvolvimento intelectual e procurando formas de desenvolver os aspectos morais, e, por fim, conhecendo e criando formas de intervenção na realidade social e familiar dos alunos.

Na produção dessas qualidades de um *professor moderno*, no contexto da renovação, que outras forças atuaram? Para responder a esta questão e considerando que o “nascimento e a constituição das associações de professores marcam um dos momentos decisivos no processo de construção da profissão docente” (António Nóvoa, 1987, p. 477), a produção de uma certa deontologia e de qualidades intelectuais e morais apresentadas como necessárias para o exercício da profissão docente, as reivindicações dos professores e alguns aspectos relacionados à renovação pedagógica serão examinados, também, a partir dos discursos e das práticas de duas das primeiras associações de professores criadas no Rio Grande do Sul: a **Associação Sul-riograndense de Professores**, criada em Pelotas, em 1929, e o **Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul**, criado em Porto Alegre em 1945.

O movimento associativo é entendido como parte do processo de profissionalização docente (António Nóvoa, 1998b). Profissionalização é, assim, um movimento interno de valorização e de força do grupo de profissionais do ensino na defesa da profissão e de seus interesses. Contrapondo-se tanto à sociologia das profissões da década de 60 que ancoradas em teorias funcionalistas partiam do pressuposto de que havia um tipo-ideal de profissão, identificada com o modelo das profissões liberais, quanto às teorias simbólico-interacionistas, António Nóvoa (1998b) define a profissionalização como um processo dinâmico de evolução de um grupo profissional. A profissão é considerada como parte das relações de poder e das estratégias de produção e de reprodução social. Uma profissão não é assim ‘uma atividade que possui certas características’, mas o conjunto de meios que permitem o controle de certas atividades; não é, também, ‘a evolução social de uma atividade’, mas uma forma de controle político do trabalho, adquirido por um certo grupo social em um dado momento histórico. O conceito de profissionalização, alerta Nóvoa, serve tanto para

esclarecer o processo de promoção do status dos professores como para compreender a reorganização dos dispositivos de controle e de regulação da profissão docente.

Nessa perspectiva de análise da profissão docente é possível apreender as relações de poder/saber no interior do próprio grupo profissional e nas suas relações com o Estado e a sociedade. As relações entre o Estado e os professores, as formas de seleção e recrutamento dos docentes, sobretudo da autorização para realização da atividade do ensino, constituem, segundo Nóvoa, elementos centrais para a compreensão dos processos de profissionalização docente. É nessa perspectiva que o autor propõe um modelo de análise do processo de profissionalização de professores. Nesse modelo, as relações entre Estado e professores, a imagem social e a posição econômica, somadas ao conjunto de normas e valores definidos *para e na* profissão e ao corpo de saberes e de saber-fazer, bem como o desenvolvimento das instituições de formação docente e das associações profissionais, devem ser consideradas em conjunto para compreensão do fenômeno da profissionalização docente em cada contexto sócio-histórico particular⁴. Quatro etapas podem ser assinaladas nesse processo e são fundamentais no entendimento do processo de construção da profissão docente: exercício da atividade em tempo integral; licença do Estado para exercício da docência; formação específica (criação das Escolas Normais); criação e desenvolvimento das associações profissionais (Antônio Nóvoa, 1987).

No Rio Grande do Sul, principalmente a partir do final dos anos 20, professores e professoras perseguiram e reivindicaram algumas características como parte da profissão: a competência, a autonomia no trabalho, a formação adequada para o exercício da docência. Exerceram, também, uma regulação interna *da e na* profissão, bem como mediaram conflitos e desacordos que envolveram o seu grupo profissional. As professoras e professores que atuaram nesse sentido estavam comprometidos de alguma forma na construção de uma identidade profissional e procuraram difundir uma imagem de si como agentes culturais e como agentes responsáveis pelo *aperfeiçoamento* social.

Algumas situações permitem perceber a relação entre o processo de profissionalização docente e o trabalho desenvolvido pelas associações de classe no Rio Grande do Sul. A criação da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, em 1929, com sede na cidade de Pelotas, é um indicador dessa realidade⁵. A Associação tinha como objetivo fundamental a defesa dos

interesses dos professores do ponto de vista de seu aperfeiçoamento intelectual e de suas reivindicações profissionais. Os Estatutos da *Associação* previam como seus principais objetivos: a) pugnar pelo aperfeiçoamento da instrução e da educação no Rio Grande do Sul, introduzindo métodos e processos novos, adaptando outros já usados em países estrangeiros, criando bibliotecas, realizando palestras, promovendo congressos, caravanas de professores; b) manifestar-se sobre reformas ou modificações feitas nos vários departamentos da instrução e educação do Brasil; c) proteger, prestigiar e defender sócios, quando necessário, em público ou em particular, na Imprensa ou nos Tribunais; d) promover a criação de entidades congêneres em outros municípios do Estado; e) representar a classe perante as autoridades públicas, pleiteando providências oportunas e convenientes ao seu prestígio e ao seu interesse; f) aproximar os pais dos professores; g) solenizar o dia “15 de outubro” consagrado ao Professor (Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores, s/d*). Ao que tudo indica, essa foi uma das primeiras versões dos Estatutos da entidade. Encontram-se, ainda, guardados nos arquivos⁶ da *Associação*, uma versão impressa dos Estatutos e que apresenta algumas alterações em relação aos objetivos da entidade. Vale registrá-los. O Artigo 1º apresenta a *Associação Sul-rio-grandense* como “uma entidade de classe, autônoma, sem caráter político ou religioso, de duração ilimitada, integrada por professores do magistério público e particular da zona sul do Estado”. Estão indicadas, no Artigo 2º, como finalidades principais, as atividades culturais, beneficentes e recreativas. Os objetivos, estabelecidos no Artigo 3º, estão assim redigidos: I) elevação do nível cultural da classe do magistério (o que vai aparecer nos registros da *Associação* como a base de todo o esforço e ação da entidade); II) análise das reformas ou modificações do processo educacional no país; III) instituição da assistência social aos seus associados; IV) defesa perante os Poderes Públicos dos interesses da classe e, individualmente, do associado, desde que se trate de assuntos relacionados com o exercício do magistério; V) confraternização dos seus associados, no mínimo, uma vez por ano, na data consagrada ao “Dia do Professor” (Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores, s/d*).

A assistência social, a defesa dos interesses da classe e o aperfeiçoamento dos professores, parece que foram alguns dos eixos norteadores das ações da *Associação*.

gaúcho. Instalou, a partir de 1931, várias filiais em cidades do Estado, sendo a primeira na cidade de Rio Grande (distante 60 km de Pelotas). Havia associados em todas as partes do Rio Grande do Sul.

⁶Registre-se que a *Associação Sul-rio-grandense de Professores* encontra-se hoje em estado de abandono. Seu patrimônio, deteriorando-se. Apesar do esforço de uma única funcionária que atua junto à “Biblioteca”, a mesma acha-se em situação precária. O arquivo da Associação resume-se a um armário de documentos junto à sala da diretoria.

⁴Para uma identificação de estudos sobre a história da profissão docente produzidos no Brasil, ver o trabalho de Denice Catani (2000).

⁵Considero que a *Associação Sul-rio-grandense de Professores* mereceria um estudo mais ampliado. Ela foi a primeira Associação de Professores do Estado. Teve uma atuação marcante na defesa do magistério

Em relação à assistência aos associados, é suficiente indicar-se a criação, em 1934, da “Secção Beneficente” da *Associação* (Ata nº 7. 22/07/1934. Livro de Atas da Assembléa Geral, 1929-1936). Através de um fundo beneficente – obtido pela retirada de 60\$000 mensais das cotas pagas pelos sócios efetivos⁷ –, a “Secção Beneficente” instituiu o auxílio pecuniário aos seus associados. Tinham direito a esse auxílio todos os sócios efetivos que por motivo de doença estavam sujeitos à redução salarial⁸. Muitos são os registros nas Atas da *Associação* de concessão desse auxílio (O Artigo 2º das Disposições relativas à Secção Beneficente previa o pagamento de 60\$000 mensais a cada sócio que requeria tal direito. Esse auxílio não poderia ultrapassar a verba anual de 720\$000 reservada a esse fim. Ata nº 7. 22/07/1934. Livro de Atas da Assembléa Geral, 1929-1936). No discurso comemorativo dos 50 anos da *Associação* (1979), um dos oradores das festividades frisou que a *Associação* “antecipou-se à idéia de um sistema previdenciário, inexistente naquela época, instituindo uma secção beneficente com a finalidade de conceder auxílio pecuniário ao sócio que, por doença, sofresse redução nos seus vencimentos, comprovando os balancetes e as atas antigas que muitos professores utilizaram-se desses benefícios como solução para situações aflitivas” (*Histórico, Objetivos e Dinâmica de funcionamento da Associação Sul-rio-grandense de Professores*. Discurso proferido nas festividades de 50 Anos da entidade, 1979).

De outros benefícios gozaram os associados nesse período. Por exemplo, os abatimentos (cerca de 33%) em casas de espetáculos e cinematográficas de Pelotas, bem como no comércio e na prestação de serviços (No Relatório correspondente ao período de 1938-1939, registram-se doze estabelecimentos e profissionais conveniados com a *Associação*: *Teatro Guarani, Empresa Xavier e Santos* - responsáveis pelos quatro cinemas existentes então em Pelotas -, *Casa Levy, Rafael Mazza, Casa Procópio, Casa Iara, Dr. Amadeu Antonaci, Santa Casa de Misericórdia, Laboratório Pasteur, Dr. Plotino Duarte, Laboratório Bioquímico, A Principal*. Em 1942-1943, o Relatório da *Associação* registra a concessão

⁷Além dos sócios *efetivos*, que eram aqueles que verdadeiramente mantinham a *Associação* através do pagamento de “jóias e anuidades”, havia as seguintes categorias de sócios: *fundadores*; *beneméritos* (aqueles que prestavam “relevantes serviços à *Associação* ou à classe do Magistério”); *benfeitores* (os que contribuíam financeiramente com a entidade); *honorários* (“as pessoas estranhas ao quadro social que a *Associação* houver distinguido”). (Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, s/d).

⁸No Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores* referente ao período de 1941-1942 está registrado: “Confrontando-se o movimento deste ano com o do ano anterior, nota-se sensível diminuição em o número de petições, o que se explica pela existência atual da louvável medida do Governo do Estado, não mais descontando os vencimentos de nossos consócios quando licenciados por motivo de moléstia”. Mesmo considerando essa medida, o fundo beneficente continuou atendendo aos seus associados.

de 10% de desconto aos associados hospitalizados na *Beneficência Portuguesa* de Pelotas).

Do ponto de vista da “defesa dos interesses da classe”, alguns exemplos, extraídos das Atas de Sessão do Conselho Diretor da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, podem revelar algumas das ações nesse sentido:

Eram dois os fins desta reunião:

1º) Um protesto que a *Associação*, por resolução deste conselho, anteriormente tomada, pretendia dirigir ao Sr. Prefeito Municipal, manifestando-se contra a *nomeação de pessoa estranha ao magistério* para dirigir o Ginásio Pelotense, quando no magistério pelotense e no próprio Ginásio encontram-se pessoas que podem exercer tal cargo.

2º) Um apelo que deve ser dirigido ao Sr. Interventor Federal, patenteando o desagrado desta *Associação por terem sido contratadas pessoas estranhas ao magistério para colégios de 3ª entrância*, ficando sem colocação inúmeras normalistas e complementaristas, quando era este um ponto pelo qual nos batíamos no memorial dirigido há pouco a sua excia.

Ambos os assuntos foram longamente discutidos e depois de sofrerem algumas emendas foram aprovados (Ata nº 20 da Sessão do Conselho Diretor. 1º/04/1931. Grifos meus).

Leu-se também uma carta de nossa consócia D. Honorina Victoria, pedindo o auxílio desta *Associação* a fim de conseguir validade do concurso que prestou perante a Diretoria da Instrução Municipal, em fevereiro de 1931, para uma aula urbana. Resolveu-se, então, oficialar ao Sr. João Simões Lopes, diretor da Instrução Municipal, apresentando o assunto e pedindo a fineza de encarar-lo o mais favoravelmente possível (Ata nº 26 da Sessão do Conselho Diretor. 13/06/1931).

Foi lido ainda um ofício de nossas colegas de Rio Grande, dizendo-nos que se desinteressavam completamente da conferência que, a convite desta *Associação*, realizará aqui o Dr. Luís Ernesto Xavier, por ter o mesmo publicado em abril no “Diário de Notícias” de Porto Alegre *um artigo considerado ofensivo à autoridade profissional das professoras* (Ata nº 27 da Sessão do Conselho Diretor. 20/06/1931. Grifo meu).

Leu-se um cartão de D. Maria Amorim pedindo ao senhor presidente que transmitisse a todos os associados a sua gratidão, assim como um ofício de nossa coirmã do Rio Grande, pedindo que esta *Associação*, como matriz, tomasse a iniciativa de um

movimento enérgico entre o professorado rio-grandense no sentido de ser punido o culpado da agressão sofrida pela referida professora.

Resolveu-se responder o último ofício comunicando que nesta sessão o Sr. Presidente sugeriu as duas seguintes soluções:

1º) escrever, ao aproximar-se o júri, artigos, quer na imprensa local, quer naquela cidade e conseguir a transcrição dos mesmos no Rio Grande e em Caxias a fim de assim preparar o espírito dos jurados.

2º) apelar para o professorado estadual, no sentido de conseguir que cada um contribua na medida de suas posses, para contratarmos um advogado que acompanhe o processo em nome da Associação. *Esse advogado deve ser professor* (Ata nº 56 da Sessão do Conselho Diretor. 05/07/1933. Grifo meu).

Esses exemplos revelam, entre outras coisas, solidariedade, espírito corporativo, um esforço de interlocução com o Estado-patrão. A *Associação* interveio em vários conflitos de caráter individual em que estiveram envolvidos professores (o caso, por exemplo, da agressão que sofreu uma professora em Santa Cruz que parece ter sido bastante polêmico) e em questões que diziam respeito à categoria como um todo: solicitação de nomeações de professores concursados e de diretores, ingresso nas escolas de formação, progressão na carreira, etc.

Outra importante associação de professores, o *Centro dos Professores Primários do Estado*⁹, fundado em 1945, teria, nesse período, uma função central nas lutas docentes no Estado do Rio Grande do Sul. Desde sua fundação o *Centro* vinculou-se à *Coligação dos Funcionários Públicos Municipais e Estaduais*. Era um esforço dos professores para firmarem sua condição de *funcionários públicos*. Assim, desde o início pleiteou, junto aos órgãos competentes, um conjunto de reivindicações. Entre as principais reivindicações estava a elaboração do *Estatuto do Professor*; a equiparação dos professores contratados e subvencionados aos professores de carreira, tendo então aqueles as mesmas vantagens que os últimos; aumento salarial; promoção quinquenal automática e aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço (Eliezer Pacheco, 1993). Desse conjunto de solicitações dos professores algumas foram efetivamente conquistadas. Foi o caso do *Estatuto do Professor*, aprovado em 25 de janeiro de 1954 (Lei Nº 2338), que representou um “grande avanço pois criava um quadro e uma carreira específica para os professores” (Eliezer Pacheco, p. 38). A reivindicação da promoção quinquenal automática foi acolhida em parte,

⁹Esse Centro é que deu origem ao atual CPERS/SINDICATO – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

ficando estabelecida a promoção em seis padrões de acesso até a última promoção (com variação salarial). O caráter automático, contudo, não foi regulamentado. Para cada caso de promoção havia uma avaliação específica. A aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho começou a ser estudada por uma comissão especial ainda nos anos 40 sendo então aprovada no Legislativo em 27 de novembro de 1953. Essa foi uma conquista importante da carreira docente na qual o *Centro dos Professores Primários* teve um papel primordial. Nessa luta, os professores ligados ao *Centro* cercaram-se de todos os dados referentes ao trabalho docente. A perda da eficiência funcional decorrente do esgotamento nervoso, as doenças neuropsiquiátricas e suas conseqüências nefastas aos alunos foram apontadas como razões suficientemente fortes que justificavam a aposentadoria dos professores aos vinte e cinco anos de serviço¹⁰.

Afirma-se que o magistério é um sacerdócio. É verdade, nem voto de pobreza lhe falta! (Eliezer Pacheco, p. 39). Essa contundente declaração feita à imprensa gaúcha, em 1945, por uma das professoras pertencentes à diretoria do *Centro dos Professores Primários* - a secretária Maria Messias Corrêa - revela a centralidade e a força com que as discussões salariais foram tratadas. Desde o início de suas atividades, o *Centro* incluiu em sua pauta a discussão dos salários dos professores primários. A melhoria salarial foi mesmo uma das aspirações primeiras do *Centro* e ocupou ininterruptamente a luta empreendida por essa associação profissional.

Num momento em que se processou um reenquadramento da identidade docente a partir da influência do movimento renovador, o *Centro dos Professores Primários* teve uma importância singular. Ao estabelecer suas reivindicações e dar visibilidade aos profissionais do ensino, o *Centro* permitiu uma discussão mais ampliada da profissão docente. Maior autonomia profissional era uma das discussões dos associados desse *Centro*. Ao apresentar suas reivindicações, o *Centro* estabeleceu uma vinculação direta entre as questões da carreira docente em geral e as questões salariais de uma forma mais específica com a qualidade do ensino¹¹. Assim, as

¹⁰Segundo os dados apresentados por Eliezer Pacheco (1993) no ano de 1944 foram licenciados, para tratamento de saúde, 1.115 professores, cujos períodos de licença somados, perfizeram um total de cento e dezoito anos (p. 43). O *Centro dos Professores Primários* utilizava-se desses dados para argumentar em favor da aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço.

¹¹Uma reflexão nesses termos é feita por Denice Catani (1998). Em relação à realidade paulista e referindo-se ao trabalho desenvolvido pela *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, diz a pesquisadora: “A história das reivindicações salariais ou da luta por melhores condições de trabalho do professorado em São Paulo pode ser um aspecto importante a ser levado em conta, ao se tentar recuperar o processo de instauração dos modos de referência às questões de ensino. Isso porque, condições de trabalho e reivindicações salariais constituem um dos pólos da oscilação dos argumentos empregados no diagnóstico das causas dos problemas do sistema escolar, no período” (p. 49). Nessa reflexão, segue a autora dizendo que: “O outro pólo fica sendo o das falhas a serem superadas na formação dos profissionais. A integração dessas duas dimensões na proposição de alternativas para a organização e melhoria do sistema de instrução

questões da melhoria do ensino público, a falta de professores para atender adequadamente a demanda do ensino primário, a formação dos docentes – ou a falta de formação em muitos casos –, a valorização profissional, a necessidade de investimento no professor para garantir o sucesso escolar, foram questões colocadas e debatidas graças também ao trabalho dessa entidade. Era, de alguma forma, o discurso da *profissionalização do ensino* que contrapunha-se ao discurso oficial da *missão* e do *apostolado* docente.

No que diz respeito ao processo de renovação pedagógica, o trabalho da *Associação Sul-rio-grandense de Professores* (Pelotas, 1929) é um bom exemplo da relação entre movimento associativo e as lutas pela melhoria do ensino. É possível perceber o esforço desse grupo profissional na busca de qualificação/modernização dos processos escolares. Para além da preocupação expressa nos Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores* com “as reformas ou modificações do processo educacional no país” – sendo mesmo um dos objetivos da *Associação* –, as palestras, os cursos, os seminários, promovidos pela entidade, revelam uma atenção em relação às inovações no campo pedagógico. Uma das primeiras palestras registradas nos documentos da *Associação* foi feita pela Diretora do Colégio Elemental Félix da Cunha (Pelotas, RS), Jenny de Souza Seabra, e teve como tema **A Escola Ativa** (Ata nº 13. 23/08/1930. Livro de Atas de Sessão do Conselho Diretor, 1929-1933). Professores primários, secundários, diretores e diretoras de escolas primárias e da Escola Complementar/Normal, pesquisadores locais, eram constantemente chamados para as “Palestras Didáticas” promovidas pela *Associação*. De Porto Alegre, capital do Estado, eram convidados professores da Escola Normal, da Faculdade de Filosofia, da Secretaria de Educação, e, mais tarde (final dos anos 40 e anos 50), *técnicas educacionais* do CPOE. Nomes consagrados nacionalmente estiveram em Pelotas a convite da *Associação*. Foi o caso de Everardo Backheuser (em 1934), de Júlio de Melo e Sousa – Malba-Tahan (em 1943 e em 1956), de Helena Antipoff (em 1945, ministrando três conferências), de Luiz Alves Mattos (em 1955, na condição de Professor de Didática da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil), de Antônio D’Ávila¹² (em 1956, desenvolvendo quatro palestras sobre temas diferentes) e de Imídeo Guiseppe Nérice (em 1956, realizando

ganhou coloridos peculiares no processo de atribuição de responsabilidades pelo êxito da escola, em diferentes momentos da história do ensino em São Paulo” (p. 49).

¹²Ao que tudo indica, o professor Antônio D’Ávila, autor entre outros de *Práticas Escolares* (2 volumes. Ed: Saraiva. 1ª edição: 1º vol., 1940; 2º vol., 1943), obra quase que de “leitura obrigatória” nesse período, foi um interlocutor importante junto ao professorado primário através da Associação. O Relatório da *Associação Sul-Rio-Grandense*, de 1956-1957, registra: “O professor D’Ávila deixou farta documentação sobre assuntos de sua autoria, assim como sobre o Congresso de Professores Primários realizado em Ribeirão Preto. Tem o prof. mantido constante correspondência com esta Associação, sendo amável divulgador de nossas atividades”.

um total de seis palestras). Esses eram alguns dos nomes consagrados entre as professoras pelotenses – e gaúchas – principalmente pelas suas obras pedagógicas de grande circulação no meio educacional. Um destaque especial deve ser dado à obra do professor Antônio D’Ávila, *Práticas Escolares*.

No ano de 1954, por ocasião dos 25 anos da *Associação*, promoveu-se uma “Semana de Estudos”. Ao que tudo indica, uma atividade que envolveu um grande número de professores. Para essa ocasião foram convidados estudiosos ligados ao INEP (foi o caso, entre outros, de Roberto Moreira que abordou a temática ligada à pesquisa que coordenava no Estado, *O ensino e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*), ao CPOE e à Faculdade de Filosofia de Porto Alegre (Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, 1953-1954).

Além de contar com a participação esporádica das *especialistas educacionais* do CPOE nos eventos promovidos pela *Associação*, essa entidade organizou e coordenou, em 1956, em Pelotas, o *Curso Intensivo de Orientação Educacional*, ministrado por pessoas ligadas ao CPOE. Com a participação de 134 professores, o curso foi desenvolvido diariamente entre os dias 9 e 21 de julho daquele mesmo ano, com os seguintes temas e palestrantes: Prof. Fernando de León – 05 aulas de Psicopatologia; Padre Malomar Edelweiss – 14 aulas sobre Introdução à Psicologia, Higiene Mental e Psicologia do Adolescente; Profª. Lígia Morandi – 08 aulas de Estatística Educacional; Profª. Oyara Petersen – 08 aulas sobre Psicologia Experimental; Profª. Emilia Ribeiro – 05 aulas sobre Psicologia da Personalidade; Profª. Italia Faraco – 12 aulas sobre Organização e Dinâmica da Orientação Educacional (Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, 1955-1956). Esse exemplo é indicador da ênfase dada a temas ligados fundamentalmente à Psicologia, à Estatística, à Higiene e à Orientação Educacional.

A *Associação* fazia-se representar, também, em congressos nacionais e estaduais. Foi o caso, em 1956, quando quatro professoras representaram a Associação no *2º Congresso Nacional de Professores Primários*, realizado em Belo Horizonte. No retorno dessas professoras, a *Associação* promoveu vários encontros para exposição e discussão de temáticas apresentadas durante o referido Congresso (Linguagem, Ensino Pré-primário, Organização escolar no meio rural. Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, 1955-1956). Na realização do *3º Congresso de Professores Primários* que teve lugar em Porto Alegre, em 1958, a *Associação* participou ativamente, ficando responsável, juntamente com outras instituições, pela organização desse encontro.

A preocupação com o processo de aprendizagem transparece nas temáticas privilegiadas ao longo dos anos em palestras e cursos promovidos pela *Associação*. As de maior recorrência foram àquelas ligadas aos aspectos metodológicos do ensino (Ensino ou Metodologia da Matemática, Ensino de Português, Metodologia da Composição, Gramática Funcional, Arte, Literatura Infantil, etc.), aos aspectos psicológicos do aluno e, também, àqueles ligados à orientação escolar (alguns títulos de palestras ou cursos: *A inteligência; As crianças com problemas e técnicas para seu tratamento; Higiene Mental; Juventude transviada, fruto de uma época; Disciplina escolar; A missão do professorado na orientação profissional dos escolares; Orientação educacional ou orientação para a vida; Orientação educacional na escola primária*, etc.) (Relatórios apresentados ao Conselho Diretor, 1932-1967). O trabalho desenvolvido pela *Associação* em relação à formação dos professores estava relacionado, por um lado, a aspectos de caráter mais instrumental. Conhecimentos que pudessem subsidiar a prática docente foram privilegiados nesse processo, ou seja, conhecimentos instrumentais. Por outro, havia preocupação em subsidiar os professores com conhecimentos que permitissem conhecer verdadeiramente a criança e as formas de orientação/ação na escola e na sala de aula em relação aos alunos (especialmente para o caso de “crianças com problemas”).

Em relação aos processos internos da escola – especificamente em relação ao processo ensino-aprendizagem, como a *Associação* posicionava-se? Um exemplo parece indicar um esforço dos membros da *Associação* para incentivar as iniciativas renovadoras das escolas. As Atas da *Associação* registram muitos “atos de louvores”, propostos por sócios ou membros do Conselho Diretor, a escolas da cidade de Pelotas que promoviam *exposições de trabalhos manuais e excursões pedagógicas* (Ata nº 5 e Ata nº 6. Livro de Atas de Sessão do Conselho Diretor, 1929-1933). A *Associação*, através desses atos, procurava dar visibilidade a novas experiências que tinham lugar em escolas primárias. As exposições escolares e as excursões pedagógicas foram duas práticas escolares amplamente incentivadas pelos defensores da renovação pedagógica e dos métodos ativos.

Se a criação de associações de classe - depois da criação da *Associação Sul-rio-grandense de Professores* em Pelotas, outras associações foram criadas no Estado¹³ – foi um fator importante, ao mesmo tempo indicador e promotor da profissionalização docente, e se em suas

¹³Maria Carmem Barbosa (1987) indica que havia nos anos 30 pelo menos mais três Associações de professores no Rio Grande do Sul: *Associação dos Educadores Católicos, Associação dos Professores Particulares, Sociedade Rio-grandense de Educação* (p. 83).

ações essas entidades também dedicaram atenção aos processos de renovação pedagógica e da qualidade do ensino, outros fatores contribuíram nesse sentido. Entre eles, especialmente a partir dos anos 30, a expansão dos cursos de formação com a instalação de seis Escolas Complementares no Estado – Pelotas, Alegrete, Santa Maria, Cachoeira, Passo Fundo e Caxias. Contudo, essa já é uma outra história.

Referências Bibliográficas:

- ARMANDO, Hélia de Carvalho. *Ao professor*. Revista do Ensino, nº 08, agosto de 1952.
- BARBOSA, Maria Carmem. *Estado Novo e Escola Nova*. Práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul. 1937 a 1945. Porto Alegre, UFRGS, 1987. (Dissertação de Mestrado).
- BASTOS, Maria Helena C. *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).
- CATANI, Denice B. *Metáforas da Iluminação*. Observações acerca do estudo da história da educação republicana. In: SOUSA, Cynthia P. *História da Educação*. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Ed. Escritura, 1998.
- CATANI, Denice B. *Estudos de História da Profissão Docente*. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- D'AVILA, Antônio. *Práticas Escolares*. De acordo com o programa da Prática de Ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário. 1º v., 4ª ed. Saraiva e Cia, 1946.
- FERRIÈRE, Adolphe. *A escola activa*. Porto: Ed. Educação Nacional, 1934. (Tradução, adaptação e comentário Prof. Domingos Evangelista).
- LOPES, Eliane M. T. *Da sagrada missão pedagógica*. Belo Horizonte, UFMG, 1991 (Tese Prof. Titular).
- NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Vol. I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- NÓVOA, António. *História da Educação: novos sentidos, velhos problemas*. MAGALHÃES, Justino (org.). *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: IEP/UM, 1998a.
- NÓVOA, António. *Histoire e Comparaison*. (Essais sur l'Éducation). Lisbonne: Educa, 1998b.

- PACHECO, Eliezer M. *Sindicato e projeto pedagógico*. A organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- POPKEWITZ, Thomas. A administração da liberdade. In: WARDE, Miriam Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional. São Paulo: PUC, 1998a.
- POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas*. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.
- POPKEWITZ, Thomas. *Struggling for the Soul*. The politics of schooling and the construction of teacher. New York and London: Teacher College Press, 1998c.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta, 1991.

Fontes de pesquisa:

1. Decreto nº 3.898 de 04 de outubro de 1927. Expede novo regulamento da Instrução Pública.
2. Decreto nº 794 de 17 de junho de 1943. Aprova o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal.
3. Boletins do CPOE, 1947; 1948-1949; 1950-1951; 1952-1953; 1954-1955; 1956-1957; 1958; 1959; 1960. Secretaria de Educação e Cultura. Rio Grande do Sul.
4. Comunicados do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). 1942-1956.
5. Comunicados/Circulares do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE); Superintendência do Ensino Primário; 5ª Delegacia Regional de Ensino. 1948-1953. (
6. Livro de Atas da Assembléia Geral da Associação sul-rio-grandense de Professores (1929-1936).
7. Livro de Atas do Conselho Diretor da Associação sul-rio-grandense de Professores (1929-1933).
8. Livro de Atas do Conselho Diretor e Assembléia Geral da Associação sul-rio-grandense de Professores (1933-1937); (1938-1942); (1942-1947).
9. Livro das Diretorias da Associação sul-rio-grandense de Professores (1929-1981).
11. Relatórios do Conselho Diretor da Associação sul-rio-grandense de Professores (1932-1967).

11. Álbum dos festejos do Jubileu de Prata da Associação sul-rio-grandense de Professores (1929-1954).
12. Relatórios anuais do Grupo Escolar Félix da Cunha. 1939-1947.
13. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Faria. Interventor Federal no Rio Grande do Sul. Pelo Dr. J. P. Coelho de Souza. Secretário da Educação e Saúde Pública. Compreendendo o período administrativo de 21/10/1937 a 31/12/1939. Porto Alegre, 1940.

Uma experiência de formação continuada de professores gestada no cotidiano escolar

*Pedro Luiz Maboni¹
Jorge Luiz da Cunha²*

Objetivo e local da pesquisa

Esta proposta de pesquisa, “Uma Experiência de Formação Continuada de Professores Gestada no Cotidiano Escolar”, tem por objetivo conhecer e analisar em conjunto com os professores do Colégio Estadual Tancredo Neves, em Santa Maria – RS, através de histórias de vida, oficinas pedagógicas, seminários de estudos, pesquisa bibliográfica e relatos de experiências, quais e como são as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as quais as ações de formação continuada de professores organizados e desenvolvidos pelos professores na própria escola. Contribuindo dessa forma, para a reflexão e a possível melhoria da prática docente, da auto-estima, de formação e da prática docente desenvolvida no cotidiano escolar. Tanto os relatos de histórias de vida de professor, bem como as observações das experiências e as estratégias de formação continuada de professores, foram desenvolvidas durante o período letivo de 2001, dentro do calendário escolar do Colégio Estadual Tancredo Neves.

O projeto de pesquisa “Uma Experiência De Formação Continuada De Professores estada No Cotidiano Escolar” está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Tancredo Neves de Santa Maria –RS. A investigação trata sobre o processo de formação continuada de professores desenvolvida naquela instituição de ensino, que oferece ensino de educação básica para uma comunidade formada basicamente de trabalhadores, localizada na Cohab Tancredo Neves, periferia de Santa Maria – RS.

A escolha do Colégio Estadual Tancredo Neves, está relacionada a dois fatores principais: - o primeiro, diz respeito a facilidade de contato e disponibilidade dos sujeitos de minha investigação, pois trabalhei naquele estabelecimento de ensino; - o segundo, pelas condições próprias da escola, com muitas limitações de espaço físico e de recursos materiais, por se tratar de escola pública; além do que, é uma escola que possui todos os níveis de

¹ Graduado em História, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, UFSM.

² Orientador, Prof. Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, UFSM.

educação do ensino básico, por se dispor a falar e refletir sobre suas práticas pedagógicas e de formação continuada de professores realizadas na escola.

Convém salientar, que durante a realização da pesquisa, notamos que havia no ambiente escolar, uma espécie de desconforto em todos os segmentos da escola: as reuniões de pais eram vazias e a pauta constava somente reclamações e conflitos, havia uma espécie de desprezo da parte dos alunos em relação a sua escola, por isso agrediam o seu patrimônio e falavam “mal” dela; - os funcionários já não se interessavam em limpar e organizar a escola, pois estavam desmotivados; - os professores faziam apenas o mínimo necessário, seus trabalhos eram fragmentados e isolados, as reuniões pedagógicas eram vazias, normalmente conflituosas, na primeira oportunidade o professor se ausentava. Parecia que todos que pertenciam ao corpo da escola sentiam-se inferiorizados em relação às demais escolas da rede pública. O sentimento de desânimo e a falta de motivação era generalizada. Isso tudo, motivou a realização dessa pesquisa.

Frente ao exposto e considerando, principalmente, a baixa auto-estima que pairava sobre a instituição é que se centra a relevância de se fazer um trabalho de aprofundamento, dedicado ao professor. Desenvolvendo um trabalho que possa resgatar o espaço de reflexão através das imagens colhidas a partir das histórias de vida de professores e relatos de experiências destes no cotidiano escolar, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas, bem como, nas experiências de formação continuada desenvolvida na escola, favorecendo dessa forma o repensar e o refazer pedagógico, sob os inúmeros aspectos da docência.

Neste sentido, é oportuno, lembrar que não basta ter consciência das carências de formação, tanto inicial como continuada de professores, é preciso identificá-las, entende-las e articular estratégias de soluções, que minimizem os seus efeitos no cotidiano da atividade docente. Também é de suma importância que o conjunto dos objetivos e das ações da escola, sejam definidos, articulados e assumidos com a participação de toda a comunidade escolar. E, ao se falar em realidade escolar e formação, vale lembrar Pimenta, quando afirma que:

Pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade escolar, ... pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplências e/ou atualização dos conteúdos de ensino – estes programas têm se mostrados pouco eficientes para alterar a prática docente, e conseqüentemente as situações de fracasso escolar, por não

tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (Pimenta, 1996, p. 74).

Para a realização deste trabalho, foi necessário compreender as relações que se processam no interior espaço escolar, levando em consideração o objetivo maior da pesquisa, que era conhecer os processos de formação permanente desenvolvidas pela instituição para e pelos seus professores. Da mesma forma, procurei entender como se configurava o momento histórico e as condições em que se realizam estas práticas de formação, já que as mesmas partiram das experiências da docência dos professores, da proposta pedagógica da escola e das histórias de vida dos professores, materializadas pelos relatos das histórias de vida de professores e pelas oficinas pedagógicas de formação continuada.

Para investigar as trajetórias dos professores, construídos sobre a docência, elegi o método de histórias de vida, por proporcionar que sujeitos da pesquisa falem sobre as imagens que marcaram e definiram a sua escolha profissional, as marcas e os modelos de professores registrados em sua memória, assim como os saberes e experiências que construíram ao longo da sua história de vida.

Esta proposta de trabalho, que se traduz em uma pesquisa singular, tem como princípio básico dar “voz” ao professor, também como pesquisador de si. Neste sentido, temos a contribuição de Goodson:

“Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o auto biográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a nível de senso comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes”.(Goodson, 1990, p. 71)

Portanto, o debate se volta para o profissional docente no cotidiano escolar. É preciso identificar e reconhecer os saberes da experiência do professor, dando sentido e voz a estes saberes da prática, que historicamente tem sido injustamente ignorados pela pesquisa em educação.

Neste trabalho, optei pela representação da idéia de auto-formação, perguntando aos professores e coordenação pedagógica da escola, quais eram suas estratégias de formação em serviço e se estas ações teriam exercido algum tipo de alteração na prática do professor em sala de aula e na melhoria da auto-estima do professor.

Tais considerações, poderão nos levar a uma aproximação do que realmente seja o discurso que deveria permear as conceituações que

fazemos em torno da figura do professor. Poder-se-ia realizar o que Nóvoa escreve em relação à formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada (...) o professor é a pessoa. E, uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de suas histórias de vida (Nóvoa, 1992, p. 65).

Sabemos no entanto, que o maior desafio na apropriação dos processos de formação por parte do professor, pode ser viabilizado a partir de formas diversificadas. Na proposta de trabalho, junto ao Colégio Estadual Tancredo Neves, buscou-se, em um universo de dinâmicas, trabalhar com a subjetividade existente nas práticas pedagógicas dos professores, instaurando um processo de reflexão na busca da auto-formação dos envolvidos. Oficinas pedagógicas, seminários, discussão de textos, escritas autobiográficas, relatos de campo, foram algumas das maneiras que elegemos para dinamizar este processo que é conjunto e comum a todos os envolvidos.

Um importante espaço de formação de professores em escolas, são as oficinas pedagógicas que se constituem num momento próprio para viabilizar o diálogo e a reflexão das experiências docentes, dos saberes e das demandas da profissão, constituindo numa construção pessoal e coletiva de formação e de auto formação.

As oficinas pedagógicas, constituem-se de um espaço para enfocar e refletir sobre métodos alternativos nos processo de ensino e de aprendizagem, para tanto procurou-se organizar atividades desafiadoras que propiciem a reflexão de métodos e posturas pedagógicas. Em relação à forma como as oficinas se apresentaram, temos as pesquisas de Corrêa, que afirmam:

“A oficina começava a se transformar em uma oportunidade para as pessoas dizerem, cada uma, a sua palavra em relação ao que estavam fazendo, ou seja, abriam-se possibilidades para o diálogo que não tínhamos, até então, tido a oportunidade de viver em sala de aula. O fazer juntos da oficina trazia à tona vivências de cada participante e era a circulação, a troca destes saberes, que alcançava a todos” (Corrêa, 1998, p. 50).

No trabalho com oficinas, pressupõe além da formação continuada dos professores, propõe o diálogo e a reflexão de suas práticas educativas, possibilitando assim, as críticas em relação a este trabalho, neste sentido Gauthier cita:

Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar certas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento. As práticas artísticas ou esportivas exigem técnicas e saberes particulares que, um dia, foram formalizados, ensinados e aprendidos. Além disso, o talento é coisa rara e as necessidades são abundante na área da educação (Gauthier, 1998, p. 21).

Dentro desta perspectiva, o trabalho proposto através das oficinas não é concebido no sentido de fornecer modelos, mas sim oportunizar um momento para reflexão do professor a respeito de sua prática docente, construída a partir desta uma postura pedagógica reflexiva.

Seguindo esta idéia, sobre as oficinas pedagógicas, percebemos que dentro destas, se abriram espaços de construção e de reconstrução dos materiais pedagógicos, os quais são imprescindíveis para o fazer docente, no processo de ensino e de aprendizagem, pois estes são os facilitadores deste processo, na medida em que proporcionam significado ao objeto de estudo, sensibilizando o educando para o querer aprender.

O desenvolvimento de um processo de formação continuada com o material coletado através dos relatos de biografias, possibilitou a reflexão sobre os saberes da experiência, os saberes que são construídos nas trajetórias profissionais. Gauthier diz o seguinte a esse respeito:

“Os saberes que os professores se apoiam dependem das condições sociais e históricas nas quais eles realizam sua profissão. Os saberes são compreendidos em relação às condições que estruturam sua prática: Esse repertório de saberes de cada professor só arbitrariamente pode ser separado do conjunto dos saberes que um indivíduo possui. De fato, todo, professor, enquanto membro de uma sociedade e de uma comunidade específica, dispõe de saberes partilhados por seus concidadãos. Além do mais, ele possui saberes que lhe são próprios em virtude de sua experiência de vida pessoal. Esses saberes, que chamaremos de “culturais e pessoais”, exercem um papel na prática docente” (Gauthier, 1998, p. 343).

A possibilidade de o professor contar e relembrar suas histórias como estudante e como professor, de refletir, através de processo de formação continuada, os modelos de professores que deixaram boas e más lembranças, são imagens que trazidas ao presente e constituem-se em materiais de formação e de auto-formação dos professores. As imagens trazem a diversidade de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, que são nossos primeiros saberes construídos sobre a docência. Esses saberes, podem ser recuperados, a partir do trabalho da memória, das histórias de vida dos professores. Os saberes da experiência passam a ser incluídos no debate epistemológico do campo educacional e da formação do professor. Esses saberes são requisitados pelo trabalho da memória.

Desta forma, percebe-se que temos na atualidade um bom número de pesquisas em busca de respostas aos questionamentos da formação de professores, especialmente na formação continuada de professores, procurando dar voz às experiências do cotidiano do professor. O significado destas pesquisas, pode ser entendido no pensamento e nas falas de Paulo Freire, quando se refere à formação, autonomia e saberes necessários ao professor para a prática docente, afirmando que: “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que estar sendo” (1997, p. 51).

Metodologia

O trabalho está sendo desenvolvido em conjunto com os docentes do Colégio Estadual Tancredo Neves, de forma que o trabalho contemple, dentre outros aspectos a viabilização de espaços/tempos de reflexão, procurando alternativas viáveis de envolvimento e participação efetiva de todos.

Este trabalho começou com a história de vida de professores daquela escola e na segunda etapa da pesquisa, se voltou para o desenvolvimento e análise das práticas e experiências de formação de professores desenvolvidas pela escola, pelos professores e através de relatos de experiências realizadas em sala de aula. Isto aconteceu através de oficinas pedagógicas, seminários, relatos de experiências e história de vida, onde as experiências dos professores foram trazidas por eles para uma reflexão do grupo. Aceitar falar de suas práticas e de seus sonhos é um grande desafio para o professor, pois neste caso, estão se propondo a discutir com os seus colegas de escola suas experiências, suas limitações e seus sonhos.

Com a adoção dessa metodologia tive a possibilidade de entrevistar professores da escola, com atuação em sala de aula e na coordenação pedagógica da instituição, os quais puderam então, falar de suas histórias de vida, de sua escolha profissional e de suas experiências docentes e de formação profissional. Neste sentido, busca-se inicialmente através do método biográfico, oportunizar aos docentes repensarem seus saberes experiências construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. De acordo com Bosi, “na maior parte das vezes, lembrar não é viver, mas pensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (1994, p. 55). Na perspectiva de adentrar no imaginário social dos professores em relação a sua profissão, perpassamos o simbólico, as significações, os sonhos na tentativa de compreender os sentidos dados à docência e ao seu fazer pedagógico.

O uso do método biográfico permite ao pesquisador estreitar os laços, às vezes tênues, no campo acadêmico, entre teoria e prática. O ato de dar a palavra a quem não tem acesso, significa originar situações para que os indivíduos reconstruam a sua própria história (Marre, 1991). É possível que a própria narrativa sobre a trajetória profissional auxilie na tematização da atuação presente do professor. Também é relevante a contribuição da história de vida como documento de memória. O método biográfico, Histórias de Vidas dos Professores, foi uma abordagem apropriada para investigar o imaginário dos professores construídos sobre a prática docente.

As histórias de vida dos professores em diversos espaços de atuação e momentos da carreira, não têm por objetivo de pesquisar a vida dos indivíduos únicos, mas de indivíduos representativos de uma coletividade, a categoria dos profissionais docentes. Não só o indivíduo em um momento, “paralisado” no tempo, mas um indivíduo dinâmico, em constantes mudanças, se ressignificando no seu meio a cada instante, o que exige um processo continuado, tanto de pesquisa, quanto de formação (Oliveira, 1997).

Assim, pretende-se abrir espaço para a palavra do professor, contribuindo para com a reconstrução de seus saberes. Saberes estes referentes mais especificamente àqueles relacionados à experiência, valorizando-os como necessários a profissionalidade. Nóvoa (1995, p. 8) menciona o “triângulo pedagógico” ou seja, o saber das disciplinas, o saber pedagógico e o saber da experiência, este último, constituído pelas práticas e vivências do professor.

Através desta abordagem metodológica buscou-se a concretização de um processo de auto formação, permitindo ao professor recriar suas experiências, reconstruir conceitos e refazer a sua prática. Para tanto, relacionamos a seguir as atividades que foram desenvolvidas no decorrer do

trabalho: - Pesquisa biográfica sobre as temáticas de formação de professores, de histórias de vida e de saberes docentes; - Realização de seminários com a Escola envolvida, onde foi oportunizado aos professores apresentarem suas experiências pedagógicas; - Encontros para estudos e reflexões das temáticas escolhidas pelo grupo; - Realização de oficinas pedagógicas com os professores; - Exposição dos materiais construídos nas oficinas; - Análise dos resultados parciais do projeto em forma de seminário; - Organização do relatório final.

Resultados Preliminares

Como um dos resultados do trabalho constatou-se que alguns professores se encorajaram e estão desenvolvendo trabalhos, motivados pelo desafio dessa pesquisa, partindo de suas experiências de sala de aula e outros voltaram as universidades em busca de respostas aos seus questionamentos. Mesmo que de forma um pouco tímida, percebeu-se entre os professores um certo entusiasmo em repensar suas práticas a partir de suas trocas de experiências.

Os resultados do trabalho são parciais, pois, no momento outras etapas da pesquisa estão em andamento, que são: - as leituras; - oficinas e relatos de experiências em forma de seminário em grupo. Desta forma, através dessas atividades, foi possível conhecer melhor as relações do grupo e as suas estratégias de formação continuada desenvolvidas na escola pelos próprios professores, de forma que, os relatos de histórias de vida e de experiências de práticas de sala de aula foram fundamentais na identificação de elementos importantes para uma redefinição e reorganização dos objetivos dos professores e da escola.

Referências Bibliográficas:

- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CATANI, Denice Barbara. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. In: ASPHE. História da educação. v. 2, n. 4, Pelotas: UFPel, set. 1998.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: apontando territórios possíveis em educação. Dissertação de Mestrado (versão preliminar). Florianópolis: UFSC, 1998.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHEIR, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GOODSON, Ivor. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto, s/d.
- MARRE, Jacques L. História de vida e método biográfico. Cadernos de Sociologia. v. 3, n. 3, Porto Alegre, jan./jul. 1991.
- NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Queixote, 1992.
- _____. (org.). Profissão professor. 2. ed., Porto, 1995.
- _____. (org.). Vidas de professores. Coleção Ciências da Educação. 2. ed., Porto: Porto, 1995.
- _____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Inovação, 4(1), 1991, pp. 63-76.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. Histórias de professoras: das falas aos sentidos. Coleção Cadernos UNIJUÍ. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PIMENTA, Selma (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. Ed. Cortez.
- Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. v. 22, n. 2, São Paulo: USP, jul./dez. 1996, p. 72-89.

O conceito de modernidade e a Escola Nova em Anísio Teixeira: aportes na História da Educação

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹

“Não saber o que aconteceu antes de termos nascido é permanecer eternamente uma criança. Pois de que vale uma vida humana se não estiver entrelaçada à vida de nossos antepassados, através dos registros da História?” – Cícero

Passadas as comemorações do centenário de nascimento do educador baiano Anísio Spínola Teixeira, celebrado no ano de 2000, a tendência natural dos educadores é voltar o olhar para frente, buscando o entendimento do momento presente a partir de conceitos elaborados e fornecidos por este mesmo presente. Resta aos historiadores (ah!, estes eternos adoradores do passado), continuar a sua eterna tarefa de Janus².

Nos anos imediatamente anteriores ao ano de 2000 e neste citado ano, Anísio Teixeira constou da “agenda” de discussões da educação nacional. Tantos sobre o seus escritos debruçaram-se, para comemorar os cem anos de seu nascimento. Contudo, para outros tantos, a tarefa começa agora, depois da festa, ao limpar o salão: não permitir que Anísio seja mais pensamento de moda passageira, como tantos outros comemorados em datas “redondas”, que depois de cumprir o seu papel festivo, retornam conformadamente às prateleiras empoeiradas do esquecimento, à espera de outra data comemorativa.

¹ Professora pública estadual e do município de Passo Fundo/RS. Professora de História da Educação e da Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, na linha de pesquisa “Escola Básica, História e Política Educacional”. Bolsista da CAPES. * Professora pública estadual e do município de Passo Fundo/RS. Professora de História da Educação e da Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, na linha de pesquisa “Escola Básica, História e Política Educacional”. Bolsista da CAPES.

² Os antigos romanos eram politeístas. Acreditavam em vários deuses, cada qual responsável por um dado setor da vida humana ou celestial. Havia, segundo as crenças latinas, um deus chamado Janus, que era o responsável pela vinculação entre o passado, o presente e o futuro. Tinha duas faces, uma voltada para trás, outra para frente, pois assim poderia “olhar” o passado e o futuro, do ponto onde estava: o presente (em homenagem a este deus, os romanos, por volta do século VII a.C. nomearam o primeiro mês do ano como *januarius* - janeiro).

Eu, francamente, prefiro ficar com estes últimos que “limpam o salão”, e não permitir que um pensamento como o “anisiano”³ seja esquecido por mais... digamos... cem anos!

Neste sentido, trago como problematização e foco de pesquisa em história da educação dois temas axiais do pensamento do educador baiano: a modernidade e a escola nova.

Compondo a pauta de intervenções do educador Anísio Teixeira (1900 – 1971), figuravam, com frequência, dois temas: a modernidade, ou o novo mundo que se desenhava a partir do século XIX, e a “nova” escola necessária para atualizar as sociedades a fim de inserirem-se neste novo mundo, formando o “novo” homem.

Quando, falando sobre a escola necessária para o novo homem de que a nova sociedade precisava, dizia ser “a velha ordem, pré-estabelecida, e que lhe era ditada pela autoridade, seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece respeito” (1930, p.4). Isso ocorria porque a civilização moderna embasava-se, segundo Anísio, em tendências que iriam generalizar-se, e que viriam de encontro ao projeto da escola tradicional.

Primeiramente, a modernidade traria a ruptura dos dogmas, a ruptura da submissão e do medo, tudo isso pelo método experimental, pelas leis da ciência, o que geraria uma “nova atitude espiritual do homem”, claramente definida pela ciência, já que esta “tornou possível o bem do homem nesta terra (...) pela revisão completa da velha ordem tradicional do ‘vale de lágrimas.’”⁴ (idem, p.4)

Uma segunda tendência seria a industrialização, tida como uma nova visão intelectual do homem. Para Anísio Teixeira, dois grandes aspectos marcariam esse processo de industrialização: o primeiro seria uma espécie de integração mundial, uma “unidade planetária” (1930, p.5), que se refletiria na mentalidade do homem moderno, o qual teria de pensar em termos muito mais largos do que os termos anteriores de seu isolamento local; o segundo aspecto atinge diretamente a família, da qual a indústria retiraria antigas funções, delegando-as para a fábrica visto que “o homem moderno não trabalha mais em casa”. Ora, se a modernidade, via industrialização, retiraria certas funções econômicas da família, alterando seu caráter, por que também não poderia retirar da família a função da educação e a delegá-la ao Estado ou a outro setor conveniente?

³ O termo pensamento *anisiano* refere-se, aqui, aos conceitos, entendimentos, produção intelectual e princípios teóricos do educador baiano Anísio Teixeira. O termo é utilizado por Ana Lagôa na entrevista “A utopia da educação pública” para o *Jornal do Brasil On-Line*. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Tal entrevista não consta do elenco das fontes, pois, afora o citado termo, não foi utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho

⁴ Percebe-se aqui a intertextualidade, o diálogo entre o texto de Anísio Teixeira e um conhecido trecho da oração “Salve Rainha”, quando os fiéis proclamam que a salvação viria do fato de se estar voltado para o céu bradando, “gemendo e chorando neste vale de lágrimas” (aqui na terra).

A terceira tendência do mundo moderno seria a democracia, entendida como o modo de vida social em que “...cada indivíduo conta como pessoa” (Teixeira, 1930, p.6). Se cada um conta como pessoa, para a modernidade, também pode contar com a possibilidade de expressão dessa pessoa, de sorte que não possa ser reprimido nessa necessidade de expressão, peculiar da democracia. Se cada um, por obra da democracia, pode manifestar-se livremente, a verdade não residirá mais em uma única manifestação anunciada como verdadeira e representativa de toda uma população.

Assim, “...a noção atual de liberdade envolve (...) essa capacidade de se orientar exclusivamente por uma autoridade interna. Nenhuma autoridade exterior é hoje aceita. As idéias e os fatos são examinados (...) e resolvidos de acordo com as luzes da razão de cada um...” (Teixeira, 1930, p. 6) Ora, se a verdade é vista como interna, quebra-se o dogma que nutriu boa parte das concepções do Antigo Regime, onde a verdade externa, anunciada, guiaria o homem, mediatizada pela Igreja, autorizada que teria sido a fazê-lo.

O novo projeto de sociedade embasado nesses princípios, que iam contra a autoridade dogmática legada pela Igreja Católica ao Ocidente, precisava ser respaldado em uma “nova escola”, que abrigasse o “novo homem” que estava a surgir com a modernidade. Porém advertia Anísio: “...não passe pela cabeça de ninguém que isto seja completa anarquia. Tão habituados estamos a impor as nossas formulas, que, parece, que o dia em que elas desaparecerem, desaparecerá a ordem. Lembremos que estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa, para uma civilização baseada na autoridade interna de cada um de nós” (1930, p. 30). Esta “nova escola”, defendida por Anísio Teixeira, corporificar-se-ia no movimento escolanovista.

O primeiro cenário contextual que auxiliou a configurar a Escola Nova como pensamento pedagógico localiza-se em fins da Idade Média, quando o caráter elitista e privado da educação relacionava-se com o caráter estamental e discriminatório da sociedade feudal. Logo, o que não fosse nobreza ou clero, estava, por princípio, eliminado da condição de participação na vida política e na educação, de sobremaneira.

Um dos pontos de corte desse sistema de privilégios foi a Revolução Francesa (1789), na qual uma das reivindicações era a igualdade de direitos e deveres, em que se incluíam questões ligadas à educação, como a expansão do número de escolas e o acesso de crianças e jovens de qualquer origem social a essas. Tais reivindicações, segundo Mello, “...trouxeram à pauta das discussões (...) idéias sobre a importância de tornar direito de todos aquilo que até então havia sido privatizado por uma parte da

sociedade: daí emergiram as propostas de publicização da instrução”. (1983, p.20)

Surgiram, nesse momento, princípios que passaram a adjetivar a educação, como a universalidade, a obrigatoriedade, a laicidade e a gratuidade. Na verdade, tais princípios atendiam a uma dupla função: garantiam algumas reivindicações de determinadas camadas sociais, que não a burguesia - peça importante na França revolucionária -, e não vinham de encontro ao projeto de hegemonia da mesma.

Entretanto, “...democratizar a educação no século XIX é uma exigência econômica e política, e vai ocorrendo nos diferentes países e por diferentes razões” (Mello, 1983, p. 21). E aquele configurou-se como um momento histórico exigente, com o capitalismo em uma nova fase de desenvolvimento e a necessidade de construção e/ou consolidação das nacionalidades. O século XIX ainda era o herdeiro “...do iluminismo, da razão, da ciência positiva (...) é preciso redimir os homens dos males do século (...) a educação do século XIX traz essa missão redentora, salvadora...” (Mello, 1983, p. 24) Mas a missão era grande e a educação da passagem do século XIX para o XX não parecia dar conta do intento.

As novas exigências da fase capitalista instaurada em princípios do século XX, o exacerbamento do nacionalismo, a industrialização crescente, todas essas redefinições no cenário contextual levavam à seguinte conclusão: não adiantava, pura e simplesmente, ampliar o número de vagas e o acesso aos bancos escolares; era preciso uma “nova escola”, que contemplasse o que não funcionava bem na escola que existia, ou no processo ensino-aprendizagem. A escola, da forma como estava estruturada, não cumpria o seu fim, de educar para a sociedade do século XX; era preciso, pois, uma “nova escola”.

No Brasil, a Escola Nova ganhou força a partir do final da década de 1920, quando educadores adeptos de seus pressupostos, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, assumiram postos de comando na educação trazendo a crítica a velha escola tradicional, embasados, de sobremaneira na filosofia pragmatista de John Dewey.

O escolanovismo criticava a pedagogia tradicional, já que entendia ser preciso uma “nova escola” para homem moderno, este que “...com novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar...” (Teixeira, 1930, p. 5)

A Escola Nova veio, na percepção de Anísio, combater pressupostos da escola tradicional (que ele chama de “escola velha”), os quais diziam respeito ao determinismo da ordem estática do mundo ao dogmatismo

intransigente do seu ensino e ao domínio de certas habilidades que se julgava serem necessárias para o período adulto, em um futuro que se supunha conhecido. (Teixeira, 1930, p. 6)

Assim, para a “escola velha”, o estudo “...é o modo de aprender uma lição. Aprender significa aceitar e fixar na memória (...) um fato” e, dessa forma, ensinar nada mais era do que uma simples “...doutrinação daqueles fatos ou conceitos” de conhecimento dogmático. Nesse universo estático da chamada “escola velha”, o professor “...prelecionava, marcava a seguir a lição e tomava-a no dia seguinte...” (idem), e o aluno era considerado bom quanto “...mais dócil (fosse) a essa disciplina, aquele que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro” (idem).

Era indispensável a renovação escolar. Esse fato devia-se, sobretudo, “...porque a educação que a criança recebia diretamente da família e da comunidade perderam o seu antigo caráter de eficiência e integração. E os deveres que cabiam antes a essas duas forças educativas, vieram acrescer os primeiros deveres puramente suplementares da escola” (Teixeira, 1930, p. 7).

Era tarefa dessa escola que estava surgindo “trazer a vida para a escola” (Teixeira, 1930, p. 8), a qual deveria ser o lugar onde a criança iria viver plena e integradamente. Para os teóricos da escola nova, não bastava apenas “dar” à criança um mundo de informações; era preciso também “...aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência, para saber julgar e pesar as coisas (...) para saber discernir (...) as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora...” (Teixeira, 1930, p.8)

Nas teses escolanovistas também há “... um sentido de vida coletiva” (Pinto, 1986, 71), sendo o homem considerado “...essencialmente um ser social”; a escola ainda seria a responsável pelo provimento de oportunidades para a prática da democracia nesta sociedade, “...democracia para o mestre e democracia para o aluno”. (Teixeira, 1930, p. 8) E Anísio Teixeira complementava reforçando que “...a escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática esse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno, da administração”. (1977, p. 209).

Enfim, a escola seria responsável por “...ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos”.(Teixeira, 1930, p. 8) Seria, uma escola responsável por “...educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir

um passado fixo e claro...” e, para cumprir esta tarefa, somente “...um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola”. (idem)

Neste aspecto surgia a necessidade de um novo profissional do magistério, alinhado com as modificações na estrutura arcaica da escola tradicional e aberto para a modernidade, disposto a ir além do ensino de regras gramaticais ou conceitos hermeticamente fechados de valores morais, um profissional que estivesse disposto a trabalhar a partir do conceito de socialização, sim, por que “educação significa socialização. As crianças se educam por um processo de socialização (...) o homem é um ser social e socializá-lo é integrá-lo em sua sociedade, é habilitá-lo a viver com os outros, a conviver, isto é, a viver, pois não se vive senão com os outros”. (Teixeira, 1958, p.2)

Um profissional qualificado para ir além do ensino “intelectual”, já que “...a preocupação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo, de informação e conhecimento” (Teixeira, 1953, p.25), mas, a instituição de uma “... formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa (...), aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum” (idem). Neste sentido, não apenas a escola, instituição amórfica sem a comunidade escolar, mas o docente em última instância “...deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade compósita e difícil de que vai utilmente participar” (Teixeira, 1953, p.25).

Em suma, a nova escola passa a exigir um profissional do magistério qualificado para trabalhar a partir do lugar em que se encontrava, com destaque para a vida em sociedade e a utilidade, não apenas do seu discente, mas propriamente a sua, neste novo perfil de mundo, homem e sociedade em ascensão.

Referências Bibliográficas:

- MELLO, Guiomar. (Org.) *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Eduff, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. *Porque Escola Nova?*. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador: Livraria e Tipografia do comércio, 1930 – Informação por correio eletrônico - site <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/>

_____. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.

_____. *Falando francamente*. Entrevista. Programa de TV. 1958. Debatedor: Arnaldo Nogueira – Informação por correio eletrônico – site <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/>

_____. Anísio. *Educação e o mundo moderno*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1977.

Memórias de ex-alunas: objeto de pesquisa para a História da Educação brasileira

Saionara Goulart Dalpiaz¹

Após finalizar o resgate histórico do prédio da Antiga Estação Experimental percebi uma lacuna temporal na sua trajetória de vida. Quem ocupou o espaço físico após a saída tutelar da Escola de Engenharia? Instigada pela curiosidade da descoberta e feliz por dar continuidade ao projeto anterior, escolhi entre os moradores da localidade duas ex-alunas². Estas, vivenciaram a trajetória do prédio quando acomodou a primeira escola rural da localidade: Grupo Rural Dr. João Dutra – 1940 a 1946³, as senhoras Teresinha Pacheco e Teresinha Souza⁴, ambas conhecidas por mim, através de um quadro de formatura⁵. Como estariam hoje? Quais lembranças teriam em comum? Quais diferenças? O que esqueceram? Quais são suas lembranças do prédio?

História oral, narrativa e tradição oral: espaços da memória na História da Educação.

Quem de nós, outrora alunos, não possui, guardada na lembrança, uma história sobre sua vida escolar? Quem de nós não se divertiu contando um caso utilizando as expressões: “aquela vez”; “naquele tempo”; “como foi engraçado”; “tinha o fulano”; “lá naquele lugar”... Quem de nós não

¹ Saionara Goulart Dalpiaz, Pedagoga Supervisão Escolar/Habilitação em Didática, Filosofia e Psicologia da Educação. Especialização: Gestão da Educação. Mestranda em Educação (UFRGS-FACED) na linha de pesquisa Cultura Escolar e Educação Brasileira. Educadora na rede estadual na cidade de Viamão e na rede municipal de Porto Alegre.

² Ambas nasceram no ano de 1928, portanto com setenta e quatro anos na data desta entrevista.

³ Não foi comprovada esta data, mas nos relatos e nas Atas de suas reuniões pode-se deduzir a confrontação com a memória coletiva evocada pela comunidade. A escola passou a chamar-se Grupo Escolar Dr. João Dutra e ganhou um pedaço de “chão” na esquina da atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, depois foi definitivamente para a outra esquina dentro do lote pertencente a atual Escola Técnica de Agricultura Dr. Símplicio Alves de carvalho - (ETA), até ser desativada e incorporada pela Escola Canadá em seu currículo ampliando o ensino às séries iniciais.

⁴ Ambas autorizaram a divulgação de seus nomes, mas na análise das narrativas de suas memórias utilizo a abreviatura T. S. e T. P.

⁵ O quadro estava exposto na secretaria em cima dos arquivos onde a Sr. Marilyn (Responsável pelo pessoal administrativo/ acadêmica de História) tratou de zelar, assim que o descobriu dentro de um armário sucumbido pelas traças e pela ação do tempo, afinal são quase 42 anos desde que a fotografia foi tirada. Suas imagens ali, reportavam a idade de 11, 12 anos.

guarda tristezas, mágoas, saudades do tempo que não volta mais, do amigo falecido, da infância, das dificuldades na escola, dos castigos que recebeu... Quem de nós é capaz de refazer antigas lembranças justificadas pela narrativa do presente através das expressões: “hoje é diferente”; “era para nosso bem”; “agora já passou”; “não sei por que me importei tanto com o ocorrido”... Narrativas trazidas por outrem ou fluídas das histórias, imagens, sons, cheiros, semelhanças, documentos, tradição oral. Narrativas evocadas pela memória da vida passada potencializada pela lente do presente. Narrativas de quem conta por que tem uma escuta: numa roda de amigos, numa reunião de família, num relato para uma pesquisa, num confessionário de uma igreja ou no divã de um terapeuta.

Quero tomar, o trabalho da memória, parafraseando Maria Stephanou, como “um mosaico”. Um mosaico que nunca está completo, sempre pronto a adquirir novos encaixes, novas representações e outras nuances que reforçam, selecionam, fantasiam, escondem ou fazem esquecer as lembranças que, no momento da narrativa mnemônica, a memória filtra, não traz a escuta do pesquisador. Quero incorporar esta sensibilidade tão bem colocada por Errante no seu trabalho de “caçar memórias” da vida em Moçambique nos idos de 1990: “(...) *eu parava de escutar o que eu podia extrair da narrativa e começava a ouvir a pessoa toda...*”.

A história oral tem esta qualidade de desafiar a história pronta,⁶ apontando novas evidências orais as quais podem revelar novos campos de pesquisa, aproximar gerações e instituições numa abordagem interacionista e interdisciplinar promovendo a troca de conhecimentos, mas principalmente, a história oral “...*pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras*” (1998, p.22) na afirmativa de Paul Thompson, acrescento “seu lugar na produção da história”.

A história oral como metodologia no trabalho da memória, não está preocupada com a comprovação do documento palpável, do concreto, que solidifica a memória daqueles que a história já deu conta de imortalizar no discurso positivista ou na denúncia da dominação pelo viés do conflito. Não tomo este caminho como também não assumo uma neutralidade teórica relacionada ao suporte metodológico gerado pela história oral, vejo-a na possibilidade de redescobri-la como fonte geradora de novos conhecimentos para a história da educação⁷.

⁶ Ver Michael M. Hall: História Oral: Os riscos da inocência e, para um aprofundamento maior a respeito dos conceitos de evidências orais ver Gwyn Prins: História Oral; Paul Thompson: A voz do passado - História Oral. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2.ª edição, 1998.

⁷ Refiro-me, especificamente neste ensaio, às memórias de ex-alunas do curso elementar do Grupo Rural Dr. João Dutra.

Conhecimentos fornecidos por atores sociais que vivenciaram um lugar e um tempo feito pelo viés do presente. Uma temporalidade passível de mobilidade quanto à narrativa daquele que hoje, pode revelar sua voz e sua vivência, por que sua idade lhe assegura uma certa autonomia e legítima a memória evocada⁸. Não me refiro diretamente aos conhecimentos assimilados e acomodados no discurso pedagógico que corroboraram a história da educação brasileira: questões de currículo, aprendizagem, agentes disciplinadores, políticas públicas e legislação de ensino, por exemplo; refiro-me a memórias de vida, da vida escolar de outrora. Evocações mnemônicas que revelam na corporeidade, no silêncio, no sorriso, no olhar distante a vivência que deixou a marca na narrativa do sujeito que rememora sua própria vida.

Procuro a memória como uma construção humana permeada pelos movimentos singulares e sócio-culturais que a constituem. Busco investigar, a partir da leitura de Maurice Halbwachs⁹, a afirmativa teórica de que as memórias coletivas¹⁰ só podem ser pensadas a partir de quadros sociais, de que o passado é continuamente reconstruído pelo presente, e que, o estudo das memórias coletivas pode ser realizado empiricamente e de forma autônoma em relação às memórias individuais do grupo reportado.

Memória é sempre tempo presente, mesmo contida na singularidade do ator social que relembra é sempre memória coletiva por que esta vai ser reportada ao grupo social que a acolheu naquele momento temporalizado pelos vieses: da tradição oral quando a narrativa mnemônica do ator social que rememora está voltada às gerações que buscam uma escuta/discurso do espaço/tempo vivido; memória-narrativa¹¹ do ator social quando busca uma lembrança a partir de uma linearidade, de um quadro cronológico; evidência oral quando buscamos elementos evocados no presente que contextualizam a narrativa e a tornam parte da história.

A memória, como função social de lembrar, encontra na historiografia mundial um amplo referencial. Referenciais construídos ao

⁸ Não posso negar a fronteira possível entre o real e a ficção na memória evocada. Assumo um risco de parceria entre ambas. Se considerarmos que, quando narramos um fato ocorrido, acrescentamos palavras, gestos, vozes e outros mecanismos os quais modificam a realidade acontecida, não estamos muito longe da ficção.

⁹ Ver Maurice Halbwachs. A memória Coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

¹⁰ Segundo Henry Rousso em “A memória não é mais o que era” (p. 93-101): “(...) A memória..., é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas do indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs.” In: Usos e Abusos da História Oral. Fundação Getúlio Vargas: R.J., 2000.

¹¹ Fausto Colombo em seu livro: Os arquivos imperfeitos. Refere-se a memória-narrativa no sentido de “...ao acesso de tipo seqüencial, as construções mentais dos retóricos.” (1991, p.38) dando um sentido de linearidade. É esta a concepção que adoto quanto ao termo citado. Uma ordenação da narrativa evocada pela memória.

longo dos séculos pela própria história¹² nas sociedades orais onde esta era uma “qualidade da alma”. Da narrativa livre e criativa, a memória foi solidificada pelas “inscrições nas pedras”, na sociedade antiga e assim, começou o legado historiográfico dado a memória: cristianizada pelo culto a verdade litúrgica dos escritos sagrados; mecanicista na arte das mnemotécnicas; apontada como “lugar duvidoso¹³”; visualizada como faculdade da razão; nacionalizada nas autobiografias dos vencedores; contextualizada na denúncia dos movimentos populares e, finalmente, na memória digital que acorda para um “tempo saturados de agoras”, lembrando a máxima benjaminiana, sobre o tempo da história que não é homogêneo, onde a memória artificial entra em contato com a memória humana na instantaneidade do presente.

A história oral aqui referida não é uma “história alternativa” nem quer cair na banalização do termo como resgate da “voz dos excluídos”. É uma opção metodológica como parte de um projeto futuro de pesquisa que vai da entrevista semi-estruturada com o objetivo de registrar as evidências orais, à finalidade de pontuar memórias de vida, matizadas pelo movimento interno e externo de suas lembranças. Dissociações, ordenamentos, distanciamentos, recorrências esquecimentos que revelam uma horizontalidade que inverte a postura vertical e hierárquica¹⁴ do uso da fonte histórica. A interação atuando como mediadora na narrativa de quem conta e de quem se propõe a escutar. Vejo na história oral a fonte para a pesquisa da memória e na evidência oral o campo de pensamento tão subjetivo quanto transubjetivo, porque ultrapassa a memória individual e vai encontrar amparo na memória coletiva destes que identifico como atores sociais.

Memórias de ex-alunas: lembranças do “grupinho”

O momento histórico, rememorado neste ensaio, está ligado à “epopéia nacionalista”, que esteve presente nos ideários do Estado Novo¹⁵ – A Era de Vargas, onde a ênfase estava centralizada no discurso coletivo de fé no progresso da pátria dentro de uma estrutura escolar moldada pelo

¹² Sugiro a leitura de LE GOFF, Jacques. História e Memória. I: Enciclopédia Einaudi, v. 1, p. 11-50.

¹³ Segundo o iluminismo na citação de De Decca (1994): “O acontecimento histórico não poderia ser interpretado segundo as experiências da memória, pois esta representava o lugar por excelência do erro e da mitificação”. Sugiro a leitura de DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e Cidadania. In: São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. DPH. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania/DPH. São Paulo, 1992, p. 129-136.

¹⁴ Refiro-me a informação vinda do documento escrito, documental e a história contada de cima para baixo.

¹⁵ Ver para ilustração: BASTOS, Maria Helena Câmara. O Rio Grande do Sul durante o Estado Novo: uma política de nacionalização do ensino (1937-1947). Educação. PUCRS. Porto Alegre, ano XXI, n.º 34, p. 33-70, 1998.

discurso positivista: higienização da letra, do corpo, da oralidade, dos costumes familiares, das crenças no futuro da agricultura auto-sustentável, do trabalho que “glorifica o homem e ocupa a mente”, da industrialização como forma de progresso.

Este é o contexto que deve ser considerado nas palavras evocadas pela narrativa mnenômica das duas alunas que participam deste ensaio: “respeito”, “era diferente”, “se declamava... cantávamos os hinos”, “tinha hora cívica”... também era o contexto do passado que agora é maximizado pela tela do presente, nas reminiscências daquilo que a priori eu considero ponto evocador¹⁶, mas que a posteriori será apenas um prédio atemporalizado do meu próprio significado afetivo como pesquisadora.

“Naquele tempo...no meu tempo...”

Nem sempre o desejo pode contemplar a natureza imprecisa das reminiscências evocadas pela palavra-memória por que como Bosi afirma: “o que se esconde sob esta análise da memória é a definição do tempo”, que não é homogêneo nem uniforme, como Halbwachs (1990, p. 118) menciona:

“...já o dissemos: o tempo não é outra coisa senão uma série sucessiva de fatos, ou uma soma de diferenças. Somos vítimas de uma ilusão quando imaginamos que uma maior quantidade de acontecimentos ou de diferenças significa a mesma coisa que um tempo mais longo. É esquecer que os acontecimentos dividem o tempo mas não o preenchem.”

A temporalidade evocada na narrativa de quem (re)conta suas lembranças, reflete a dualidade entre os movimentos internos, retidos na subjetividade do vivido, e os movimentos externos, tangenciados no contexto reportado. É a partir desta compreensão que passo a apresentar as duas ex-alunas: meus atores sociais.

¹⁶ O Prédio da Antiga Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre, inaugurado em 1919¹⁶, acomodou durante os idos das décadas de 20, 30 os Cursos de Capatazes Rurais e Agrônomos – nível elementar e médio; os alunos do Patronato Agrícola – nível elementar; O Ensino Ambulante e Experimental - destinado a ensinar as técnicas e arte do ensino experimental à comunidade. Foi fonte de informação aos cursos superiores da Escola de Engenharia. Em 1922, a Estação de Agronomia recebeu o nome de Instituto Experimental de Agricultura, que funcionou até 1929; a partir daí, continuou com o Curso de Capatazes e depois de Técnico Agrícola; acomodou o Grupo Dr. João Dutra construindo um “hangar”, onde efetivamente funcionou “O Grupinho”. Posteriormente, nos idos de 1957, o prédio é deixado e totalmente reaproveitado para as instalações da então Escola de Mestria Agrícola Canadá, e está sob sua guarda até hoje.

Domingo, ano de 2002, dia ensolarado. A poucos metros do Casarão, fica a casa de T.P. Bato palmas e ouço um ruído de motor que vem da roça que fica ao fundo da morada. No pátio: galinha, gato e um pequeno jardim com flores silvestres... - evocam em mim a saudade de meus avós que ali, também neste lugar, Passo do Vigário, casaram, criaram os filhos, morreram...- ninguém responde, percebo um beija-flor que amorosamente dança no ar enquanto beija o néctar da florzinha lilás.

O janelão da porta principal se abre e um rosto feminino indaga minha presença. Pergunto-lhe se é a senhora Teresinha que estudou no Grupo Rural Dr. João Dutra ela acena com um sim movimentando a cabeça. Apresento-me dizendo que gostaria de conversar com ela sobre as lembranças do tempo que estava no “grupinho”. “-*Entra, entra que eu te conto tudo*”.

Nem sempre este “contar tudo” é a garantia que o pesquisador irá encontrar “o todo” porque as partes formam o substrato mais eloqüente nas narrativas balizadoras da memória coletiva. A mobilidade das reminiscências atua como um filtro na seletividade daquilo que é evocado pela representação-memória, transmutado pela narrativa de quem conta e pela corporeidade, que transcende a voz e denuncia um constrangimento, uma “vergonha” de não lembrar aquilo que é perguntado pelo pesquisador: “-Ah o Grupinho! Sabe onde foi que começou o “grupinho”? Como é que é ...pausa -*Vocês me desculpem mas eu estou muito esquecida...*”

Segundo Halbwachs: “...esquecer um período de sua vida é perder contato com aqueles que então nos rodeavam” (1990, p. 32). Esta afirmativa pode dar sentido aos vários momentos do pensamento evocado pela sr.^a T.P.. Apesar de ter nascido, vivido a infância, a mocidade e a vida adulta na mesma comunidade onde hoje, aos setenta e quatro anos, continua morando, parece, a primeira vista, não reativar no presente, os laços de afetividade e os “quadros sociais” do passado vivido no “grupinho”:

Fui enganada pelo julgamento apressado.

Na segunda visita que realizei está nas “lidas” como diz, mas larga tudo para atender-me. Traz seus livros. Guardados numa caixinha de sapatos: “-*Este aqui, meus livros de música...*”- sorri – “...*não eu não tenho muito não.*” Tira um a um da caixinha amarelada e vai relatando num movimento desordenado: “- *Este aqui, quem é que me deu? Meu Deus... tem um aqui...a metade eu já queimei.*”(T.P.)

Aquela senhora ao sentir-se valorizada por alguém que vem de fora e que lhe dá uma escuta: “-*Olha lembro que... – pega o livro onde está escrito: “Nosso Brasil” para o 3.º grau primário – olha este aqui era o livro do 3.º ano, sabe que hoje ele parece tão pequenino... o boletim...* Revela

uma evidência oral para minha curiosidade de pesquisadora: as marcas do sistema escolar que constituíram uma aluna que ainda guarda seus boletins, não verbaliza apenas mostra: 1.º lugar no exame final. Não é preciso falar, o orgulho escondido no olhar opaco e no sorriso curto da senhora já falam por si só. É o “tesouro” concreto da vida de outrora.

O pó, as rachaduras do papelão e a cor amarelada da caixinha de sapatos, informam as marcas do tempo. Indago-me: Como é que conseguimos manter numa pequena caixinha, um traço do vivido? Por que guardar o que “perdeu o uso”, se hoje o imediatismo da vida cotidiana torna o “guardável” descartável? Mesmo que vivamos um tempo onde persiste o culto aos lugares de memória como sugere Pierre Nora¹⁷? A propósito, não seria esta caixinha um lugar de memória? Penso que sim, porque o guardado revela o que foi o passado, significativo de prazer, de culto do “tempo diferente”: “*O ensino mudou muito...nós andava de tamanco...*”. Tempo onde uma lembrança pode sim, consolidar e (re)fazer o tempo vivido, tempo hoje carregado de solidariedade entre os colegas, tempo de uma profissão deixada pela necessidade social mais prestigiada, a de “esposa”:- *Eu sempre estudava, ajudava os colegas, por que, naquele tempo era diferente, todos eram amigos. Se brincava de roda, de cantiga, tudo com respeito.. os meninos eu não lembro muito bem...olha este aqui, eu dei aula com este livro...*”(T.P.)

- A senhora foi professora? “-*Eu fui lá na fazenda da Pimenta... depois eu casei e larguei pra cuidar da casa, tinha que cuidar do marido, depois veio o Marcos (filho)... eu só tenho o primário.*”

- E podia dar aula?“- *Claro guria! Naquele tempo quem tinha um pouquinho de estudo era contratada pra dar aula nas fazendinhas pros filhos dos capatazes... eu dei aula.*” Exprime um certo orgulho na fala. (T.P.)

Chego a casa da segunda aluna entrevistada, dona T.S.. Lá estão, ela e seu esposo. Moram numa casa situada na zona central da cidade de Viamão. É segunda-feira, pouco mais de 18:20, a porta se abre e nela encontro uma sala pequena e uma neta do casal que hoje ficou para ouvir a história da avó (a tradição oral se repete). Passo imediatamente para uma sala ampla, limpa, móveis antigos que trazem sobre suas áreas fotos dos netos, os três filhos já adultos, foto do casamento do casal. Nas paredes observo que existem quadros xilografados um é da Igreja Matriz de

¹⁷ Para compreender melhor a citação “lugares de memória” de Pierre Nora ver POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n.º 03, p. 3-15, 1989; DE DECCA, Edgar Salvadori. *Memória e Cidadania*. In: São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. DPH. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania/DPH*. São Paulo, 1992, p. 129-136; MENESES, Ulpiano. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais*. In: Revista do Instituto dos Estudos Brasileiros. São Paulo, n.º 34, 1992, p. 9-24.

Viamão, outro é de um casarão antigo, não consigo reconhecê-lo. Também uma cristaleira, uma mesa com cadeira e um sofá muito aconchegante, a luz do abajour está ligada e ilumina o ambiente onde também um gravador toca uma música muito calma.

-E do casarão, a senhora lembra o quê?-"Ah, lembro que tinha um painelheiro lá na cozinha e que a gente bordava o *guardanapos*... lembro que uma vez por mês meu pai esperava o "pagador", lá do tesouro do estado...não tinha essa coisa de banco não...era o "pagador".

"...eram 6 anos, depois mais 3 anos e depois o superior, muitas das minhas colegas foram para Lajeado, num colégio interno das Irmãs do Sagrado Coração de Maria...como eu não queria ir para o internato e não passei eu parei". Continua contando que depois casou-se, foi cuidar da casa e do "Wilson" que era muito ocupado e precisava de "atenção".

As lembranças evocadas pelas duas alunas em suas narrativas revelam uma recorrência comum do quadro familiar e escolar como instituições que formaram sua ação presente. Preparadas para o lar, marido, filhos. O simples fato de evocarem em sua narrativa o desejo de terem seguido uma profissão pode suscitar o valor coercitivo que o tempo passado lhe legou, mas que, pôde ser refeita, na narrativa do tempo presente: "- as vezes me arrependo mas foi melhor assim..." Narrativa que revela um sonho não realizado e o papel social vislumbrado à mulher num contexto histórico onde a escola confirmava o legado familiar na formação futura: "dona de casa" ou "professora".

Quando indaguei as duas senhoras sobre as lembranças do "Casarão", pretendia identificar em suas narrativas as evidências orais buscando os quadros de lembranças que fossem comuns, os "laços de solidariedade" citados por Halbwachs na coesão dos indivíduos sociais. Efetivamente não os encontrei no que tange ao prédio como espaço de memórias de ex-alunas mas como lugar de relações. Relações permeadas pela expressão¹⁸ "respeito", "civismos", "amizade", "escolarização" que constituíram uma identidade matizada pelas lembranças positivas do passado como *tempo de brincar, de aprender*. Halbwachs (1990, p. 71) ao comentar a função da lembrança no fato social vai dizer que:

"... a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestado do presente, e além disso, preparada por reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada".

Cada lembrança/esquecimento age como um movimento temporalizado pelo espaço que ela ocupa na ordenação do narrador. Ora ela é evocada como um ordenamento espacial que mostra o passado em direção ao presente, ora ela é permeada pelos esquecimentos do presente com relação ao descompasso do ordenamento mnemônico que a memória-narrativa faz transparecer. Mesmo não evocado o espaço prédio em suas narrativas, a rede de relações estabelecidas nas reminiscências evocadas revelam o lugar do "grupinho" do "Dutra", mas também o lugar que cada uma construiu em sua identidade pessoal como aluna dentro da memória coletiva do grupo.

Segundo Ecléia Bosi (1995, p. 54): "Se lembramos, é porque os outros, a situação presente nos faz lembrar". A sr.^a T.P. "lembro da sopa, da escada e dos livros do prédio do casarão, dos meninos do morro"; a sr.^a T.S. lembrou do tempo que o pai foi diretor, da praga de percevejo "até nas costuras tinha...dos colchões no sol... dos meninos do curso de capatazes" Rememorou porque, na qualidade de entrevistadora, evoquei meu desejo de saber mais sobre aquele objeto atemporalizado no espaço, deslocado da sua função social de outrora.

A sr.^a T.P. evoca lembranças afetivas vista por uma aluna que era a 1.^a da classe e que guarda, até hoje, seus boletins, seu caderno de música e seus livros, também guarda uma fotografia do grupo. Estaria revelando uma "comunidade afetiva" através das evocações "o grupinho", "o bondinho"? Sim, porque se insere no quadro social desta memória coletiva que até hoje é vicariamente evocada pela comunidade local. Também refaz o passado com o viés do presente, com todos os seus afetos e desafetos evidenciados pela fotografia que guarda da turma: "- Tenho um retratinho pra mostrar pra você! Busca o retrato e com um sorriso maroto coloca: - **Eu cortei a cabeça de uma** que eu não gostava, não me dava com ela...- sorri... **agora já passou.**"

A sr.^a T.S. ao utilizar o termo "Dutra" exclui-se do espaço "grupinho". Suas lembranças não evocam um alinhamento entre o tempo do "Dutra" e o tempo da escola "das irmãs": " - Lá no Dr. João Dutra eu lembro assim oh... tive de sair das irmãs (escola particular) por que meu pai era diretor do I.A., que é o Instituto Agrícola, o casarão como tu chamas." Em nenhum momento verbalizou o termo "grupinho" que ainda hoje é referendado pelos moradores e ex-alunos da escola. Várias vezes iniciava a narrativa sobre o "Dutra", mas estava falando das lembranças do colégio das "irmãs". Se o que fica é o que significa como Ecléia Bosi tão bem enfocou em sua tese *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (1995) que foi fonte inspiradora e referencial teórico para a fundamentação deste

¹⁸ Expressões utilizadas no sentido atribuído pelas ex-alunas. Não é interesse meu neste momento realizar uma crítica aos termos "respeito", "civismo" porque ao trabalho da memória este não é o objetivo. Procuo apenas mapear os significados que ela opera no indivíduo que rememora.

ensaio sobre memórias, posso argumentar que suas lembranças estão vigorosamente reportadas à escola das “irmãs” e não ao “Dutra”.

Para continuar a caminhada

O trabalho da memória percorre caminhos sinuosos entre o pessoal e o coletivo, entre o que é lembrado e o que é esquecido, entre o vivido e o imaginado, entre o oficial e o negado, entre a vida e a morte. Rememorar é deixar vir à tona o permitido, o já configurado pela consciência do presente como tempo passado, pautado pelas relações multifacetadas nos diferentes papéis que assumimos dos ambientes que nos construíram como portadores de identidade e de cultura. Segundo Halbwachs: “...porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (1990, p. 26). Posso considerar então, que nossa memória é anterior ao nosso nascimento, porque absorvemos a “memória vicária” que nossa família, a escola, o dogma religioso, a sociedade e mesmo a história nos legou:

“Memória vicária...acontecem quando as memórias de outros se tornam uma parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias mas não tinham experienciado os eventos aos quais as memórias se referem...” (Errante, 2000, p. 165)

Na condição de percebe-me como portadora da memória vicária, me assumo como pesquisadora buscando encontrar na metodologia da história oral um caminho de descoberta para novos conhecimentos na história da educação e entre eles o trabalho da memória.

Reconheço a dificuldade enfrentada para ordenar minhas próprias colocações, para compreender a memória coletiva processada na memória individual, para ouvir sem impor-me na narrativa do outro, para descobrir sem enganar-me...trabalhar com narrativas de memórias é considerar a belíssima consideração de Walter Benjamin(1980, p.):

“Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e esta se perde quando as histórias já não são **mais retidas**. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta a história de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente.”

Se não tive “mãos de artesã” para compor a malha das memórias trazidas à “escuta”, pelo menos visualizo uma outra postura em mim. Agora já não sou leiga no trabalho de colher memórias, mas aprendiz, e, por reconhecer-me na diferença de quem conta a narrativa, continuo desafiada “a tecer e fiar” novas escutas, novas memórias como objeto de trabalho.

Referências Bibliográficas:

- BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. *História da Educação do Rio Grande do Sul – O Estado da Arte*. In: Histórias e Memórias da Educação no Rio Grande do Sul. Seiva Publicações, 2002, p.11 – 42.
- _____. *O Rio Grande do Sul durante o Estado Novo: uma política de nacionalização do ensino (1937-1947)*. Educação. PUCRS. Porto Alegre, ano XXI, n.º 34, p. 33-70, 1998.
- BENJAMIN, Walter. Textos Escolhidos In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, p. 1-85, 1980.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Memória: entre o oral e o escrito*. In: Revista História da Educação. Pelotas, UFPel: ASPHE, v. 6, n.º 011, p. 131-146, 2002.
- CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos avançados, n. 11, v.5, p. 173-191, 1991.
- COLOMBO, Fausto. *Os arquivos imperfeitos*. São Paulo:Perspectiva,1991.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. *Memória e Cidadania*. In: São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. DPH. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania/DPH*.São Paulo, 1992, p. 129-136.
- _____. *As desavenças da história com a memória*. Zélia Lopes da Silva (org.), São paulo: edit. Da UEP, p. 59-69, 1995.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do Método Sociológico*. São Paulo:Martins Claret,2002.
- ERRANTE, Antoinette . *Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar*. In: Revista da Educação. ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas , n.º 08, 141-174, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo:Vértice Editora. Revista dos Tribunais,1990.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*.In: Enciclopédia Einauldi, v. 1, p. 11-50.
- MENESES, Ulpiano. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais*. In: Revista do Instituto dos Estudos Brasileiros. São Paulo, n.º 34, 1992, p. 9-24.

- POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n.º 03, p. 3-15, 1989.
- ROUSSO, Henry. *A memória não é mais o que era*. In: Usos e Abusos da História Oral. Fundação Getúlio Vargas:R.J., 2000.
- SANTOS, Myrian. *O pesadelo da amnésia coletiva : um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado*. Revista Brasileira de Ciências sociais, ANPOCS, São Paulo, n.º 23, ano 08, p. 70-84, 1993.
- STEPHANOU, Maria. *Problematizações em torno do tema Memória e História da educação*. Revista História da Educação. Pelotas, UFPel: ASPHE, v. 1, n.º 02, p. 145-168, 1997.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2.ª ed, 1998.
- THOMSON, Alistair. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias*. In: Revista do programa de estudos Pós-graduados em História do DHPUC/SP. São Paulo, n.º 15, abr. 1997, p. 51-84.

A educação especial a partir de alguns elementos históricos – Escola Antônio Francisco Lisboa - um estudo de caso.

Vanusa Zimmermann¹
Jorge da Cunha²

O presente trabalho situa, aqui, a história da Educação Especial numa breve reflexão sobre sua trajetória em Santa Maria .

A institucionalização da educação especial surgiu no século XVIII oferecendo as primeiras oportunidades educacionais a indivíduos portadores de deficiências. No século XIX, a educação especial se caracterizou por um trabalho educacional, mas ainda em internatos e hospitais psiquiátricos. No Rio grande do Sul, só na metade do século XX é que surgem as primeiras escolas especiais. E no final daquele século é que a educação especial realmente conquista seu espaço a partir de princípios de integração e inclusão.

Esta pesquisa aborda a história institucional da educação especial no Rio Grande do Sul, nos últimos 50 anos(1954-2002), tendo como referência um estudo de caso da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa. A escola, nasceu oficialmente em Santa Maria em 26 de junho de 1954. Teve na sua direção, coordenação e presidência a professora Haidée C. Zorzan por um período de 40 anos. Uma iniciativa particular, de caráter filantrópico, destaca-se por ter sido uma das primeiras instituições de Educação Especial do Rio Grande do Sul, pioneira em Santa Maria. Hoje, após 48 anos de história, é uma escola original em características, com grande infra-estrutura, atendendo o número significativo de 350 alunos, sempre adaptando-se as novas modalidades de atendimentos da educação especial.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo histórico- político-pedagógico da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa e suas influências na comunidade de Santa Maria. Para isso, elaboramos o projeto denominado 'Memórias da educação Especial'.

Trabalhar com memória significa ação, construção e reconstrução dos acontecimentos, que se entrecruzam entre o passado e o presente, entre os espaços e o tempo, entre o individual e o coletivo. A memória valoriza,

¹ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

² Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Orientador).

além do processamento das emoções, a integração das informações, através das imagens, das lembranças, permitindo um conhecimento e uma compreensão mais ampla dos acontecimentos.

Trabalhar com a memória não significa resgatar a percepção que uma pessoa teve no passado, mas implica em trabalhar com uma organização, uma composição em permanente elaboração, de sentimentos, significados, imagens, representações e valores, no processo de constituição de uma identidade, revelando mais da subjetividade da pessoa e da estrutura cultural pelo qual se orienta do que dos fatos passado. (LORENZI,2000, p.28)

Nesse sentido, destacamos a História Oral que permite compreender os fatos numa nova dimensão e buscar elementos a partir da Memória. Aspectos que vão além das evidências documentais tradicionais, pois, permitem trabalhar com a diversidade de informações e com as diferenças num processo que busca transformação.

Como estratégia para elaboração e melhor compreensão da pesquisa, traçamos o perfil da instituição, evidenciando categorias, a partir de períodos históricos, levando em consideração aspectos históricos, políticos e pedagógicos marcantes em cada período.

Em nossa investigação trabalhamos com levantamento bibliográfico e documental, análise dos documentos, registros e produções escritas. Além das produções orais, que nos mostram fatos significativos da vida da instituição.

Conforme nos coloca o autor THOMPSON, o entrevistador-pesquisador deve observar que:

A História oral é uma técnica que contribui na produção de documentos históricos, preenchendo lacunas dos documentos escritos. Esta técnica não grava apenas lembranças do passado, mas reflexões e opiniões daqueles cujas vidas estão ainda comprometidas com atividades públicas. (THOMPSON,1992, p. 92)

Nesse enfoque, a História Oral como subsídio das Histórias de Vida e da Entrevista, que são técnicas de coleta de dados, permitem compreender os fatos numa nova dimensão e buscar elementos a partir da Memória. Esta, que é responsável pelo processamento das emoções e da integração das informações no momento que interage com o conhecimento e com a compreensão daquela realidade.

Hoje, a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. Na aurora da civilização grega ela era vidência e êxtase. O passado revelado desse modo não é o antecedente do presente, é a sua fonte. (BOSI,1994, p. 89)

Ainda, valorizando as memórias, através de fontes orais, vamos trabalhar com entrevistas abertas, que nos relatam fatos significativos referentes a vida da instituição, levando em consideração as recomendações de THOMPSON(1992). Num primeiro momento, o entrevistado recebeu um resumo da história da escola, elaborado a partir de referências como livros de atas, fotos e recortes de jornais.

Valorizou-se todas as fontes de pesquisa, traçando um perfil desta instituição desde suas origens até hoje, onde foi delineado o contexto a ser investigado, enfatizando técnicas da História Oral e da História de Vida. Num segundo momento, o entrevistado narrou fatos a partir da sua memória, tendo como referencia o período que acompanhou a trajetória da instituição em pesquisa. O que vivenciou? Do que e participou? E, o que observou? Num terceiro momento, realizamos mais um encontro com o entrevistado, onde foram trabalhadas questões referentes as memórias e imagens, através de fotos que registraram momentos da história da escola. Este processo tem possibilitado a manifestação de sentimentos, de emoções, de lembranças do pensamento, assim como, também possibilitou, de acordo com o conteúdo das falas, que se fizessem perguntas não programadas, mas necessárias naquele momento, trazendo informações relevantes para a pesquisa. Pois, “... não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm.” (MEIHY,1996, p. 58)

É importante salientar que, foi entrevistada uma amostra significativa de profissionais que trabalharam e/ou que ainda trabalham na instituição. As entrevistas foram gravadas, transcritas e usadas com autorização dos entrevistados. A investigação das fontes contou, também, com apoio de colaboradores e dos entrevistados, que contribuíram com fotos e documentos, enriquecendo o trabalho.

Nessa perspectiva, valorizamos a pesquisa qualitativa que permite elaborar meios e estratégias mais adequadas para entender e resolver problemas de pesquisa. Para LÜDKE (1986), na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem como objetivo abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la. Tratando-se de um estudo de caso, o pesquisador deve levar em conta o contexto em que se situa e os elementos principais, retratando as experiências de forma dinâmica, permitindo o contato direto entre o pesquisador e a realidade investigada. Dessa forma, permite o

contato direto entre o pesquisador e a realidade investigada. A pesquisa qualitativa a partir do estudo de caso permite que se

colem e registrem dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI,1995, p.102)

De acordo com os dados levantados até o presente momento, entendemos que, a educação especial influenciou claramente no desenvolvimento das sociedades em diferentes épocas, no mundo ocidental. Essas sociedades foram transformadas em sua realidade sócio-econômica, a partir da introdução de novas técnicas e descobertas que influenciaram o progresso industrial. Aqui reforçam-se os grupos sociais menos favorecidos, entre eles os deficientes. Essas sociedades sofreram sérias modificações na sua estrutura social, o que refletiu diretamente na educação.

A educação situava-se no seguinte contexto, enquanto ocorria a extensão e a qualificação da escola pública. Trata-se de

uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles normais ou excepcionais. BUENO (1993, p. 141)

Nesse sentido, pode-se dizer que a sociedade, assim como as instituições filantrópicas assistenciais ou não, exerceram influência crescente nas políticas da educação especial, embora, em alguns momentos, tenham reforçado o assistencialismo e a segregação desses grupos. Pois, enquanto ocorria a extensão e a qualificação da escola pública regular, cresciam também aquelas instituições “separadas” para aqueles que, alguma maneira, eram diferentes.

(...) a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (BUENO, 1993, p. 99)

Desse modo, pode-se dizer que esses dados históricos nos mostram, por um lado, a participação e, por outro, a exclusão do deficiente, o que

caracteriza o desenvolvimento da sociedade capitalista e permeia todo o desenvolvimento do processo institucional da educação especial..

Nesse contexto, no Rio Grande do Sul, segundo autores abordados, temos as seguintes referências: O autor BUENO cita a criação do Instituto Pestalozzi na área de Deficiência Mental em Canoas – 1923, o Instituto Santa Luzia na área de Deficiência Visual em Porto Alegre – 1941, além da escola Professor Alberto Duarte em Pelotas - 1949.(BUENO,1994, p.87). Já a autora MARLENE DANESE(2000) na sua obra “Retratando a História da Educação Especial em Porto Alegre”, situa o início da Educação Especial em Porto Alegre, em 1954, com a criação da Secretaria de Educação e Cultura – SEC, que fazia parte do Serviço de Orientação e Educação Especial – SOEE, assegurado pela lei 2346, de 23 de janeiro de 1954. Ainda, nesta obra a autora diz que: foi em 1955 a implantação da “primeira escola especial do Rio Grande do Sul – a Escola Especial Experimental, destinada ao atendimento dos portadores de deficiência mental.”(PITTA e DANESE,2000, p. 30).

Outros dados nos mostram, nesse período, o registro da Escola Antônio Francisco Lisboa, fundada em 26 de junho de 1954, em Santa Maria(interior do estado) e da escola “Earl Carlson”, em Rivera/Sant’Ana do Livramento, fundada em 06 de abril de 1948, conforme relata a fundadora Eloir Fialho: “ El día 20 de mayo de 1948, después de organizar la comisión directiva y de um trabajo preliminar junto a la sociedad, se iniciaron las actividades de la Escuela “Earl Carlson” de rehabilitación psico-motriz de Rivera y Sant’Ana do Livramento”.(doc. p.4, 1990)

Em 17 de agosto de 1956, o Jornal de Rivera publicou um artigo com o seguinte título: “El combate a la Parálisis Infantil”. Após a 2º Guerra Mundial, principalmente nos anos de 1948 à 1956, o Brasil, assim como a sua fronteira sul(Uruguaí), tiveram sérios problemas de epidemias como por exemplo: a Poliomielite causando Paralisia Infantil. Isso trouxe influências significativas para o início do processo de institucionalização da educação especial, tanto que, a 1º turma da escola Antônio Francisco Lisboa(1954) é composta por Deficientes Físicos, na sua maioria vítimas de Poliomielite/Paralisia Infantil. O mesmo fato já havia acontecido na escola “Earl Carlson”(1948), na fronteira Rivera/Livramento, conforme nos relata a fundadora Eloir Fialho, sobre sua pesquisa realizada em 1947, onde foi feito o 1º senso de crianças com deficiência e foram encontrados dados alarmantes, em relação aos números de Deficientes Físicos vítimas dessas epidemias.

Diante desses dados, entendemos que a Educação Especial no Rio Grande do Sul, recebe uma forte influência do Uruguai e começa a se desenvolver primeiro no interior do estado, através da fronteira com o

Uruguai e logo depois na capital através do apoio da SEC – Secretaria de Educação e Cultura e da SOEE – Secretaria de Orientação em Educação Especial, devido uma necessidade social e educacional, já que as crianças vítimas dessas epidemias, conforme acima citadas, não estavam sendo aceitas pelas escolas da época, além de precisarem de acompanhamento e reabilitação.

Com isso, as escolas especiais crescem rápido com auxílio da área da saúde, dando ênfase ao desenvolvimento e um trabalho clínico-pedagógico, como apoio para que depois essas crianças pudessem ser integradas nas escolas regulares. Fato que aconteceu em pequenos números, pois, muitas crianças no decorrer da história, ficaram “segregadas” nas escolas especiais.

Para o autor MAZZOTTA(1999) esse fato evidencia a ausência de uma Política Nacional de Educação Especial clara e coerente. Aspecto que permitiu a grande expansão de iniciativas particulares, inclusive com recebimento de recursos públicos, influenciados por um modelo de atendimento clínico-pedagógico, com influências presentes até hoje.

Para concluir, podemos afirmar que, a partir dos dados investigados, evidenciamos que as instituições educacionais, de caráter filantrópico-assistencial, na área de educação especial, vão se expandir no Brasil depois da II Guerra Mundial, devido a epidemias de Poliomielite que causaram Paralisia Infantil, e deixaram um grande número de crianças com deficiências físicas e com dificuldades de frequentar a escola regular/normal. Essas categorias nos mostram não somente a história da educação especial no Brasil, como também as dificuldades da escola regular/normal de lidar com a questão da diferença.

Nesse sentido, do ponto de vista das iniciativas públicas, a educação especial que deveria se ampliar junto as escolas regulares, cresce paralelamente. E a partir da década de 50 com a ampliação do sistema regular de ensino começaram a se multiplicar as instituições de Educação Especial, inclusive com deficiências identificadas a partir das escolas regulares.

O Estado aumentou as oportunidades com abertura de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto as escolas públicas. Essas classes nascem e crescem para absorver as deficiências leves, já que os problemas são detectados dentro do sistema escolar. (FERREIRA,1994, p. 32).

Porém, mesmo com essa iniciativa do governo de criar classes especiais dentro das escolas regulares, não houve avanços nos caminhos de uma educação inclusiva. Isso, confirmou ainda mais a questão da discriminação e da exclusão, das pessoas portadoras de necessidades

especiais que continuaram a ser segregadas, agora dentro das próprias escolas regulares. Enquanto que nas iniciativas particulares se solidificavam, com as Apaes e com os centros de reabilitação, atendendo as deficiências mais graves. Aqui, situamos a evolução de uma Educação Especial brasileira caracterizada a partir de associações e entidades filantrópicas, que correspondem a números significativos na representação dos atendimentos até o momento presente.

Assim, apesar de conhecermos a história tradicional da educação especial e dessas instituições que se originaram de iniciativas particulares, é extremamente importante este tipo de pesquisa que, em seus resultados, nos ajuda a dar conta da complexidade, que combina elementos objetivos e subjetivos na trajetória da Educação especial no Brasil. Valorizando fontes diversificadas para verificar influências que são significativas até hoje, fazendo uma nova leitura dos fatos, interpretando o passado para compreender os significados do presente, evidenciando novos conhecimentos, novos significados e novas compreensões desta realidade para a educação especial, de um modo geral, e para a comunidade de Santa Maria, de um modo particular.

Referências Bibliográficas:

- BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: integração e segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1994.
- BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências sociais e humanas. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, M. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo. 1986.
- LORENZI, M. G. R. História de vida – Professores de história do Ensino Superior. Dissertação de Mestrado. PPG/CE/UFMS, 2000.
- MEIHY, J. C. S. B. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1996.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: ME e Desporto/SEE, 1994.
- PITTA, I. e DANESE, M. Retratando a Educação Especial em Porto Alegre. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- FERREIRA, J. R. A Exclusão da Diferença. São Paulo: Unicamp, 1994.
- THOMPSON, P. A voz do passado – História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O Público e o Popular na História da Educação Brasileira - Cachoeirinha e Pelotas nos Anos 80

Jussemar Weis Gonçalves¹
Gomercindo Ghiggi²

“Em suma, também entre nós existiam todas as causas da Revolução Francesa. As Só que não estávamos na França e a Revolução não se fez. Vivemos num país onde se verificam sempre as causas e não os efeitos” (Italo Calvino, O Barão nas Árvores).

1. Considerações Preliminares

Este artigo busca primeiramente problematizar a forma da pesquisa em educação popular; depois faz um breve levantamento da construção do “povo-popular” na tradição brasileira; e, por fim, articula essas duas variáveis a uma proposta de pesquisa.

Temos observado que os estudos sobre o popular em educação referem-se quase sempre a experiências, a estudos de casos que se ligam a espaços imediatos, e dizem respeito a trabalhos de uma pessoa, de um grupo ou mesmo de uma instituição. O que caracteriza esses trabalhos é não apenas partirem de um caso concreto e, às vezes, tão somente da experiência, dando a impressão que pensar o popular no âmbito da educação; é sempre prender-se ao vivido, como se o popular não pudesse ser objeto de estudos analíticos.

O problema, certamente, não é o vivido, o empírico, ou mesmo a experiência, mas o “não se deslocar”, projetando-se em direção a uma análise que ouse situar a experiência no interior de um processo civilizador que de alguma forma as produziu, ou seja, partir do vivido mas romper o limite explicativo produzido no vivido, articulando, na longa duração de um processo civilizador, a gênese das experiências em educação popular, como parte de uma modernidade que no Brasil assumiu uma missão conservadora.

Pensamos que diante disso se coloca uma questão fundamental: o que possibilita a sobrevivência do popular na modernidade brasileira. Mais ainda, como a educação pública concretiza relações marcadamente subordinadora; não apenas porque seus conteúdos servem às elites, como

¹ Professor do Departamento de História da FURG. Doutor em Educação

² Professor da FaE – UFPel. Doutor em Educação

afirma S. Hadad, mas porque sua ordenação, sua natureza específica foi construída através de uma matriz histórica a partir da não diferenciação do público e do privado como também da exclusão da zona de direitos da maioria da população (escravos e brancos pobres).

Dessa pergunta deriva a nossa questão para este trabalho, que pode ser sintetizada da seguinte forma: o que é o público e o popular na educação moderna brasileira?

A primeira questão diz respeito a um estudo dos fundamentos sócio-históricos de nossa modernidade e, a Segunda, nos fala como esses fundamentos chegam à educação, conformando o público e o popular.

Assim pretendemos entender o popular em educação observando as promessas de uma educação pública que não se realizaram.

Quando Capanema fala em construir a nacionalidade através da atividade pedagógica³; nos remete aos ideais iluministas nos quais a educação serviria para a formação de um povo soberano, já que culto. Essa intenção de Capanema não se difere muito daquela adotada pelos estados europeus no final do século XIX, que procuravam, através da escola, integrar os que se encontravam distantes do “centro” da ordem burguesa. O que se buscava era fazer do ensino público um lugar onde a presença da autoridade do estado se ligasse às massas camponesas e urbanas (em formação), marginalizada do sistema social brasileiro⁴.

De uma promessa de integração, nos fala Capanema, e da própria experiência do público no Brasil, já que o estado seria o espaço no interior do qual se realizaria a integração das partes da nação; uma integração cultural e também política, pois conformaria, pela educação, uma experiência comum, baseada na produção e universalização de saberes, que desenvolveriam as potencialidades de um sujeito autônomo e livre, ampliando o espaço público através da cidadania, rompendo os privilégios hereditários de mobilidade social.

Na década de 30, quando no Brasil se instaura um projeto de nação - o Estado Novo -, a educação pública se ordena buscando construir o espaço de ligação entre um Brasil moderno e outro atrasado, camponês, dos confins. O espaço escolar torna-se o lugar da educação, mas também, e principalmente, o lugar da palavra oficial. Não apenas a escola, mas todo o aparato público estatal se articula no Brasil não para desenvolver e fecundar a cidadania, mas como lugar de onde se profere a palavra da autoridade, que em vez de incorporar a noção de representatividade, se torna o oráculo da vontade de grupos privados ou mesmo de vontades individuais.

A construção da educação pública, que representaria uma modernização das estruturas culturais e políticas no Brasil, torna-se, de um lado, uma demonstração de como o pensamento conservador e a questão nacional trataram a modernidade como valor em si, sem ser questionada, e, de outro, a produção de uma modernidade marcadamente às avessas onde as conquistas sociais, advindas de uma forma nova de fazer política, não se fizeram presentes até bem pouco tempo (como exemplo o acesso à escola pública, sua democratização...).

Dessa forma, parece resultado de uma valorização a priori da educação pública, descolada de sua historicidade, o que faz Ana Maria do Vale, em seu livro Educação popular na Escola Pública, ao afirmar a favor “do caráter democrático da educação pública”⁵ Este é o modelo moderno e liberal, mas não o da modernidade brasileira.

Na verdade é o estado o responsável, na organização social, pela coisa pública e é, ao mesmo tempo, a coisa pública por excelência que define uma organização democrática do estado de outras possíveis. Não é somente que sua constituição legítima como poder social dependa da vontade majoritária do povo, mas qual é a sociedade mesma que determina e define que coisa é pública e qual é a esfera de responsabilidade direta e intransferível do estado⁶.

Justamente é o que não temos em nossa tradição moderna. A escola pública não foi construída a partir da sociedade. A própria luta pela expansão da educação pública no Brasil mostra bem sua origem. O livro de M. Spósito O povo vai a escola⁷ retrata com clareza a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. O povo excluído percebe a importância da escola pública e luta pela democratização do acesso.

Se por um lado o público se forja na modernidade, a partir da esfera do privado, onde pessoas discutiam questões do mundo - literário ou não -, desenvolvendo uma sociabilidade radicalmente nova e democrática, por outro lado, este espaço público era letrado, composto por aqueles que sabiam ler, lugar onde não tinham acesso os que não possuíam bens culturais apropriados.

É a partir da Revolução Francesa que surge o público como um projeto comum que buscava integrar o povo no espaço político das decisões. É nesse momento que se fez necessária a educação pública, para conformar uma unidade cultural, de saberes, e mesmo para legitimar saberes e processos científicos. Civilizar, ordenar, moralizar: a escola tornou-se, assim, uma agência civilizadora na modernidade.

³ SCHWARZMAN, Simon. Tempos de Capanema. RJ: Paz e Terra, 1984.

⁴ ORTIZ, Renato. A Moderna Tradição Brasileira: cultura e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1995.

⁵ VALE, Ana Maria do. Educação popular na Escola Pública. São Paulo: Cortez, 1996.

⁶ CULLEN, Carlos. La escuela con vigencia do público na crise do Estado.

⁷ SPÓSITO, Marília. O povo vai à Escola. São Paulo: Cortez, 1989.

De Rousseau a Durkheim vimos uma preocupação crescente com a criança, com a infância, no sentido de prepará-la para a vida adulta. Talvez pudessemos dizer que surge com a modernidade “uma vontade do educar que marcou e marca não apenas autores mas políticas públicas que em nome de educar, forjaram projetos, desenvolveram seus sistemas de ensino, buscando viabilizar a educação com o fundamento para um processo de esclarecimento e participação política.

Por sua função de ensinar, de socializar mediante conhecimentos legitimados publicamente, a escola se torna o espaço do comum, do que é de todos. Este ser comum, ser de todos fundamenta a educação na modernidade.

Quando falamos anteriormente que é na própria formação da educação pública, enquanto partícipe de um movimento civilizador, que procuramos a determinação do popular na educação, não negamos as desigualdades profundas de nossa sociedade, apenas nos detemos na especificidade do movimento do processo educativo na conformação de uma modernidade marcadamente, por incrível que pareça, conservadora e estatizante.

Não pensamos os ambientes escolares, os processos educativos como reflexos de estruturas econômica e sociais. São eles produtores de subjetividades, construtores de visões de mundo que corporificam experiências cotidianas com o público, com o saber e com o popular.

Voltando ao pensamento conservador, pode-se observar a produção a partir dos inícios da república, mas, mais fortemente, do Estado Novo, de uma ideologia que buscava dizer o que era e quem era o povo.

Conformou-se, assim, uma matriz de representação, um imaginário que edificou uma determinada construção sistemática e substantiva sobre trabalhadores, os pobres, os dominados da sociedade, o povo brasileiro.

Autores como Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Alberto Torres construíram um imaginário sobre as camadas populares, articulando três variáveis fundamentais: a primeira, “a heterogeneidade de sua composição, que impediria qualquer possibilidade de construção ordenada sobre sua identidade com povo único e singular; a segunda o efeito nefasto que esta heterogeneidade provocaria sobre a ação política coletiva popular, exigindo uma intervenção de fora que incorporasse e organizasse este povo disperso, e por fim a terceira a falta crônica de aptidão para a coletivização que este povo sofreria, pois os grupos que o compõem seriam carentes de integração entre si e com o resto da sociedade, portanto sem vocação para a solidariedade e para universalidade”⁸.

⁸ DURHAN, Eunice. *A aventura antropológica*. RJ: Paz e Terra, 1986.p.41.

Só uma ação saneadora advinda de fora desse mar de diversidades poderia consolidar o espaço público, ou seja, o estado através de uma ação lenta e contínua, poderia fixar um sentimento de liberdade pública. Para estes autores, é a ação interventora do estado getulista que conformou o povo autêntico, isto é, a burguesia e o proletariado, na visão de Oliveira Vianna ou a coletividade nacional-popular, para Azevedo Amaral⁹.

Cria-se, assim, um estado demiúrgico capaz, mesmo, de fundar a sociedade, de tirar o povo de sua diversidade, criando um imaginário onde o povo é idealizado já que a população real e existente era por demais díspare racial e cultural.

Apesar dos esforços para “integrar”, de Capanema ou mesmo Anísio Teixeira, isto não se realizou. A educação pública tem sido historicamente incapaz de acolher o popular: o díspare racial e cultural. Partindo da idéia de que uma das tarefas da modernidade é construir um “projeto democratizador que confia na educação e na difusão da arte e dos saberes especializados para chegar a uma evolução racional e moral”¹⁰, pode-se dizer que nossa modernidade ainda está por realizar-se, mais ainda, que, para falar-se em modernidade neste hemisfério, se faz necessário, antes, observar com acuidade a montagem das estruturas ditas modernas, neste caso, o público estatal.

Abandonados pela iniciativa estatal, ou servidos pelo assistencialismo do populismo, o popular emerge nos anos 60, através de uma revolta cultural contra a ignorância e pela valorização da cultura do povo. É desse período a descoberta do popular como realidade, vivências e saberes: como cultura popular. “Educar para liberdade, para a autonomia, a escola desburocratizada, gratuita e desalienada. Popular porque voltada para emancipação do povo”¹¹.

O movimento de cultura popular de Recife, encabeçado, entre outros, por Paulo Freire, chama para si as promessas da educação moderna na luta pela integração, pela inclusão, já que o ensino público estatal não realizou sua “lição”. A partir desse momento, a educação popular deixa de ser uma referência geral a qualquer curso não regular do sistema oficial para se tornar nome de um projeto de conscientização, mobilização, produzindo uma politização do social através de uma lógica consensual-solidarística, que se afastava das regras dos sistemas de representação, já que, de um lado, lidava com conceitos, valores morais, éticos e comunitários em substituição aos conceitos políticos, e, de outro, a experiência histórica

⁹ DURHAN. *Op. Cit.* p.42.

¹⁰ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. SP: Edusp, 1997.p.32.

¹¹ MCP - Recife, 1961.

mostrava que o sistema político não os tratava como capazes de conduzirem seus destinos.

Na luta pela integração via sociedade, na busca da construção de um projeto comum, a educação popular, diante da ineficiência dos mecanismos oficiais de mediação entre sociedade e indivíduo, encontra-se com a igreja. Uma instituição não moderna assume um lugar central na mobilização popular a partir dos anos 70, através das CEBs. Assume a função de organizar a sociedade civil e de ser meio de constituição do povo como sujeito histórico.

Um novo povo de Deus brota do meio da carência, já que o conservadorismo da modernidade brasileira não os acolheu. Foi preciso a intervenção de uma instituição hierárquica e feudal, contrária às formas democráticas de poder para alavancar uma luta que, pela primeira vez na história do Brasil, colocou a população pobre, solitária de direitos e de condições concretas de vida, como capaz de construir alternativas próprias.

Nessas páginas iniciais, a preocupação foi mostrar a complexidade do tema. Não se supera a crise que envolve o público e o popular por aglutinação, ou seja, não basta hoje reuni-los para se patentear uma nova estrutura. Faz-se necessário observar a gênese histórica dessas práticas no interior do processo civilizador moderno brasileiro, marcado pela exclusão e pela indiferença em relação às camadas populares,

Se existe uma crise ligada ao popular em função do desenvolvimento da cultura ou da transformação mesmo do popular em mercadoria, como diz Cancilini, o que se nota é que do ponto de vista dos processos educativos este descarte do conceito não parece tácito, já que para isto a própria sociedade deveria assumir outros contornos e o público outra natureza.

Voltando ao início desse texto, quando afirmamos que os estudos populares em educação são sempre estudos de casos, buscamos, na verdade a recriação de um objeto de pesquisa - a educação popular - que é mais complexo do que parece à primeira vista, "porque é um problema de concepção, que enfrenta os mais diversos obstáculos: o da cristalização das matrizes interpretativas e de sua necessária crítica, o das forças de pesquisa, o da reconstrução das categorias analíticas"¹².

Como lembra Antonio Cândido, "um dos feitos mais difíceis para o pesquisador é alterar as noções dominantes e transformar um problema a que era tomado como fato estabelecido", ou seja, o público na educação precisa ser construído como problema, para se entender a educação popular.

Dessa forma, poderemos compreender as duas faces de uma moeda produzida por um processo civilizador enredado em práticas conservadoras, autoritárias e excludentes.

2. A Pesquisa

A partir das premissas acima, começamos o processo de construção da pesquisa sobre a história da educação popular, buscando superar a dicotomia já referida, entre o estudo de caso e sua possível generalização. Para isto fazemos um estudo da história do conceito de popular na educação, como também analisamos como e de que forma esse conceito se corporifica nas práticas dos grupos em suas experiências históricas. Com isto não queremos encaixar na história o conceito, mas entender de que forma as realizações dessas experiências/casos, em educação popular, alteraram ou não conceitos e práticas na medida em que caminham em seu processos particulares. Dessa forma, a experiência e o conceito nos levam à elaboração de uma história da educação para além de uma história documental ou na qual o conflito não apareça, o que aliás é o que acontece, nos encaminhando para a elaboração do conflito como história. Não se pode falar em história da educação pública no Brasil sem referir-se à forma através da qual o público se institui e, então, entender a história da educação popular como parte dessa história.

Quando se fala em educação popular, o que queremos afirmar? Que conteúdos estão imbricados em tais conceitos? A partir dos anos 90, as relações e as representações que subjazem ao conceito e mesmo às práticas da chamada educação popular são ainda caudatárias da vertente interpretativa que fundamentava tais ações nos anos 80?

As questões acima estão no cerne de uma problemática que ainda se encontra em vias de ser, se não resolvida, pelo menos interpretada. São indagações que nos levam a perguntar, às experiências aqui retomadas, sobre seus conceitos e práticas, não como forma de retomar o ontem nele mesmo, mas de ensaiar definições de educação popular, a qual, nesses anos, deixou de ser apenas uma prática pedagógica para denominar todo e qualquer projeto e ação que contemplasse de alguma forma um processo pedagógico envolvido com as denominadas "*camadas populares*". O passar dos anos significou mudanças sociais e interpretativas, mudanças que produziram novas realidades nas quais o próprio *popular* tornou-se conceito bastante discutido e, mesmo, para alguns autores, perdendo o valor interpretativo e analítico dos movimentos sociais. O mundo se transfigurou

¹² NUNES, Clarice. *Teoria e Educação dossiê: história da educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1992.p.151-182.

produzindo mudanças com as quais as capacidades analíticas se redimensionaram, quando novas racionalidades se incorporaram ao processo interpretativo. Esta transfiguração realizou-se de tal forma que se aproximou do senso comum: de um lado, a utilização indiscriminada do conceito de educação popular, principalmente a partir da chegada às prefeituras de administrações da denominada *Frente Popular*, e, de outro, um processo de radical contestação a conceitos e práticas de educação popular sustentados em discurso acadêmico que se diz pós-crítico.

As práticas ligadas ao pensamento de Paulo Freire e às Comunidades de Base, que articulavam as ações populares nos anos 80, permanecem válidas, mas foram sendo engolidas pela transfiguração da modernidade a partir das últimas décadas século XX? Dito de outra forma, o *popular*, e mesmo a *educação popular*, mantêm sua legitimidade argumentativa e explicativa para as ações vinculadas aos movimentos sociais que buscam alterar o quadro de vida de grupos subalternos, a partir de ações no campo educacional?

As ações dos anos 80, que muitos militantes católicos e jovens estudantes universitários, ligados ao pensamento de *esquerda*, produziram um movimento que geraram práticas, motivaram pessoas e, acima de tudo, buscaram romper, pelo campo educacional, com os processos de exclusão que caracterizavam a sociedade brasileira.

No início da década de 80, em Cachoeirinha e em Pelotas, o movimento de educação popular almejava democratizar o ensino público e construir um processo pedagógico que não fosse, ele em si, produtor de *exclusão*. Dar voz ao silêncio e ao silenciado, ao povo e ao popular, a partir de sua inserção em um outro tipo de ação educativa, eram motivações que fundamentavam os projetos que se instituíam. Eram tempos em que a política nacional vivia um período de recuperação dos espaços democráticos, nos quais a educação assumia uma força transformadora muito acima de suas possibilidades reais. A educação pública era colocada em foco, fundamentalmente pelo que ela não fez, ou seja, construir um caminho em direção a uma *pedagogia da cidadania*, na qual as pessoas seriam preparadas para a vida profissional e humana em um mundo cuja sociabilidade seria dominada pela política do cidadão. A proposta constituía-se, como veremos, a partir das experiências nas cidades citadas, em lenta fermentação de um processo que, em última instância, buscava dar forma à própria soberania popular, pois tencionava qualificar a participação democrática e a ação política pelo processo de *educação da consciência*. A soberania política, fundamento da ação pública moderna, adquiria um conteúdo pedagógico, pois passava por um processo de re-escritura da humanidade de si mesmo a partir de uma educação que tornasse as pessoas

aptas ao exercício da democracia e da cidadania. Em outras palavras, a tese central afirmava que não se nasce democrático ou cidadão somente a partir de uma ação intencional, determinada. Vistas dessa forma, as práticas de educação popular, que emergiram nos primeiros anos da década de 80 em nosso Estado, se alargaram para além das ações educativas limitadas em sua perspectiva técnica, de ensino e anunciaram problemas que fundamentavam uma determinada forma de ordenar e viver o mundo público na sociedade brasileira, revelando a produção de um sistema de educação que reforçava processos de exclusão cultural e social dos grupos pobres.

O estudo desses dois casos nos leva a pensá-los num movimento nacional de educação popular, no qual a igreja católica é importante protagonista, ao lado da práxis freireana. Esse movimento nacional de descoberta do povo como agente de sua história, por sua vez, introduz o problema da participação na sociedade e revela o caráter e a natureza da participação popular na política nacional. Se a educação pública estatal tornou-se incapaz de realizar a intersecção entre duas humanidades - a privada, vivida no lar, e a pública, fundada nos direitos, a partir de processos pedagógicos - a educação popular anunciava a possibilidade de romper um circuito secular no qual casa e praça eram extensões - pai e prefeito pouco se diferenciavam - mediante práticas sócio-pedagógicas centradas na cultura do sujeito pobre.

Brotava uma *pedagogia da consciência* como expressão de um trabalho político-pedagógico que buscava mudar a natureza da *participação* no espaço público. Os anos 80 foram fundamentais para o desenvolvimento dos movimentos populares de educação, já que eles anunciavam novas possibilidades de gestão do espaço público e de composição política.

Assim, o presente texto, provisório e parcial, adquire importância ao buscar construir um diálogo com a década citada (80), cujo objetivo não se esgota na recuperação cronológica das experiências realizadas nestas duas cidades. A partir de documentos produzidos à época, de entrevistas com atores daquele momento, estamos buscando a construção da *história do conceito*. É claro que a história do conceito passa, também, por um trabalho de crítica bibliográfica, cujo fim é construir uma dialética entre conceito e ação, já que pensamos que as elaborações realizadas pelas experiências citadas articulavam representações que incidiam sobre suas ações. A produção documental, de alguma forma, anuncia essa dialética. Os atores dos processos retomados liamos determinados autores, pensávamos de uma certa forma as ações que praticávamos e buscávamos estratégias políticas e pedagógicas apropriadas para executá-las. Essas variáveis articulavam, em suma, a própria experiência.

Historiar e reconstruir práticas de educação popular no RS, partindo das experiências de Cachoeirinha e Pelotas, realizadas na década de 80; elaborar categorias para a investigação da história da educação popular no RS, na década de 80, a partir das experiências de Cachoeirinha e Pelotas; investigar, a partir de análise documental e entrevistas, os avanços obtidos, as interferências políticas que surgiam entre as secretarias de educação, com práticas populares e os sistemas de poder municipal; investigar a relação público/popular a partir de sua institucionalização na década de 80; examinar, a partir da presença/ausência do popular nas políticas públicas relacionadas à educação, inquirir, a partir de análise documental e entrevistas, as razões pelas quais, embora com algumas condições favoráveis, o popular não foi institucionalizado suficientemente e pôr em diálogo práticas sociais e investigativas na perspectiva da compreensão da ausência/presença do popular nas políticas públicas estatais de educação, são objetivos com os quais estamos envolvidos.

A pesquisa já está sendo realizada a partir do levantamento do acontecido sem nenhum tipo de prioridade no que tange à construção de uma unidade para o ato de pesquisa. Dito de outra forma, a pesquisa pretende encontrar, nos seus meios, as formas através das quais se estabeleceu o conflito, ou os conflitos que possibilitaram uma determinada história para aqueles movimentos de educação popular no momento de sua existência. Nos parece que construir a pesquisa a partir de uma noção de conflito unificador nos permite a criação de uma elaboração explicativa que considere os dados a partir da relativização de sua força no interior da construção do processo sócio-histórico no qual a ação educativa se desenvolve.

3. Explicitando Conflitos: História da Educação Popular X História da Educação Pública: Uma Outra História....

Observando o universo da pesquisa, o conflito que surge como central refere-se a um *mal-estar* entre a prática dos grupos religiosos e a *política* vista aqui como ação coletiva, laica e racional, sustentada por ações dos indivíduos de forma coletiva. O significado desse conflito ressalta o papel da igreja na participação em projetos de educação popular que, a partir das eleições de 82, transformaram-se em representantes políticos do povo nos sistemas municipais de poder, como também assumiram cargos de confiança em administrações dirigidas pelo PMDB.

A participação nas Prefeituras, em Cargos de Confiança, organizando políticas públicas (particularmente em educação), desencadeou

uma ebulição na qual os atores desses projetos representavam uma contradição concreta entre os objetivos de uma *educação popular*, fundada em um projeto moderno e laico visando a libertação a partir de um processo de *conhecer para romper* (conscientização), e a história de movimentos religiosos ligados a uma visão comunitária, anti-individual e francamente contra a visão argumentativa do modelo moderno da ação política, colocaram em evidência grupos de pessoas com o objetivo declarado de transformar a sociedade.

É no interior desse conflito de fundo que os objetivos aqui expostos estão sendo trabalhados e discutidos, levando a uma elaboração dinâmica, desvendando a idéia de que o conflito existe e que é ao redor dele que se estabelecem mediações que tornam possível fazer opções. Dessa forma, a dialética acima citada, entre conceito e ação, emerge de um universo em conflito e não de uma zona neutra chamada *campo de pesquisa*. O conflito antecede a vontade de pesquisa, já que esses movimentos foram seccionados de forma abrupta pelo poder municipal, com demissões dos participantes, inclusive os que detinham cargo de confiança, em momentos de grande efervescência política. O embate, então, deu-se entre uma proposta de educação popular, mediada pela ação de grupos oriundos de movimentos de CEBs, que acreditavam na pedagogia do oprimido e na sua possibilidade de libertação do povo, e a ação de governos municipais que, embora eleitos com a ampla participação desses mesmos grupos, negaram, através de suas práticas, qualquer possibilidade concreta de ação libertadora pela educação.

A pesquisa se constitui em um movimento privilegiado de análise desses processos que estão no âmago da questão política educacional, que é a fabricação de políticas públicas que embora sustentadas por instituições de direito público, realizam, a partir de práticas excludentes, o caminho inverso. Mais do que nunca se coloca, hoje, o lugar dos pobres nas políticas públicas produzidas por uma situação econômica de natureza neo-liberal. A Educação popular e sua luta nos anos 80 para transformar as administrações municipais em administrações realmente públicas, continua, ainda, constituindo-se em um patamar de importância não apenas analítica, mas importância para história da educação no Brasil.

Referências Bibliográficas:

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BRANDÃO, Carlos R. *O ardil da ordem*. Campinas: Papirus, 1983.

- BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos R. **Somos as águas puras**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- CALDERA, Alejandro S. **Os dilemas da democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- CALVINO, Ítalo. **O Barão nas Árvores**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.p.32.
- CULLEN, Carlos. **La Escuela como Vigencia do público na crise do Estado**. 1992 (Texto mim)
- CUNHA, Luiz Antonio & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. RJ: Zahar, 1985.
- DURHAN, Eunice. **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.p.41.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Educação Popular, poder político e burocracia: os casos de Pelotas e Cachoeirinha/RS. Porto Alegre, 12(2): 37-56, jul/dez. 1987.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska e Miguel de; CECCON, Claudius. **Vivendo e Aprendendo: experiência do Idac em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Consientización**, Buenos Aires: Busqueda, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ed. RJ: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. SP: UNESP, 2000.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, sd.
- HUMBERT, Colette. **Conscientisation: expériences, positions dialectiques et perspectives**. Documents de travail Inodep/3. Paris: Idoc-France L'Harmattan, 1975.

- HUMBERT, Colette; MERLO, Jean. **L'enquête conscientisante**. Paris: Idoc-France L'Harmattan, 1978.
- MELUCCI, Alberto. **Movimentos sociais, renovação cultural e papel do conhecimento**. **Novos Estudos/CEBRAP**, São Paulo, n. 40, nov. 1994, pp. 15-166.
- NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- NUNES, Clarice. **Teoria e Educação dossiê: história e educação**. POA: Pannonica, 1992.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura e indústria cultural**. SP: Brasiliense, 1995.
- SCHARZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SPÓSITO, Marília. **O povo vai à Escola**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: **Educação e Realidade**. v.15, n.1, jan/jun, 1990.p.52-56.
- TEMPO E PRESENÇA**. Freire: educação é Prática da Liberdade. RJ: CEDI,(154), outubro/1979, pp.2-7.
- VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

As Sociedades Amantes da Instrução no Rio Grande do Sul – Século XIX

Elomar Tambara¹

A) Introdução

Esta comunicação é resultado parcial de uma investigação mais ampla denominada “Repertório de livros escolares na escola elementar no Brasil no século XIX”, desenvolvida no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), da Faculdade de Educação da UFPel.

Inúmeras foram as sociedades e academias que se constituíram no Brasil com o objetivo de difundir a educação e a ciência. Algumas de cunho mais literário e outras com características mais educacionais, todas elas pretendendo contribuir para o engrandecimento das letras. De modo geral, estas instituições tinham um caráter eminentemente privado, embora contando, freqüentemente, com um apoio financeiro senão direto, indiretamente, do poder público. Tanto através de subsídios diretos, via “tesouro”, como, e principalmente, através da destinação de recursos provenientes de “loterias” caracterizando assim estas corporações ou como “particulares” ou como “privilegiadas”.

Também esta preocupação foi percebida em Portugal como pode ser notada na Sociedade Para o Progresso de Instrução que editou o jornal literário *O Panorama* cujo membro mais conhecido foi Alexandre Herculano.

E antes com a Arcádia Lusitana, com a Academia Real da História Portuguesa e com a Academia Real de Ciências de Lisboa que marcaram “o ingresso da cultura portuguesa na órbita das luzes”

No Brasil, no período colonial, destacaram-se, entre outras, a Academia Brasílica dos Esquecidos na Bahia, a Academia dos Felizes no Rio de Janeiro; A Academia Brasílica dos Renascidos na Bahia e a Sociedade Literária do Rio de Janeiro.

No Período Imperial este tipo de instituição social proliferou. Como ilustração, somente no Rio de Janeiro, dezenas delas foram criadas, entre as quais, salientaram-se : Imperial Sociedade Amante da instrução; Gimnasio Brasileiro; Gabinete Português de Leitura; Sociedade Propagadora das

¹ Professor da Faculdade de Educação da UFPel. Pesquisador do CEIHE. Doutor em Educação.

Bellas Artes; Retiro Litterario Português; Sociedade Germânia; Sociedade Literária Amor ao Estudo; Sociedade Brasileira Ensaio Literários.

A rigor todas elas pretendendo estimular o amor às letras e às ciências através da criação de bibliotecas, escolas, salas de leitura, saraus culturais, periódicos científicos, etc.

No Rio Grande do Sul, no período imperial, inúmeras foram as iniciativas que visavam a constituição de instituições com objetivo de promover a ciência e a instrução. Exemplo disso é a fundação de bibliotecas públicas em Pelotas, Rio Grande e Porto Alegre.

É inegável que a atuação destas agremiações contribuíram para formar um público letrado. Interpretando este aspecto desde o processo inicial de aquisição das primeiras letras até um aprimoramento literário mais “erudito”.

A investigação da constituição e da atuação destas sociedades podem contribuir para preencher lacunas na historiografia do campo da história da educação normalmente muito atrelada a apreensão dos sistemas escolares vinculados à mantenedoras estatais e/ou confessionais.

Para efeito de análise vamos utilizar como fonte duas sociedades que se constituíram na província de São Pedro do Rio Grande do Sul no final do século XIX. A **Sociedade Partenon Literário** e a **Sociedade Beneficente Propagadora da Instrução Popular**.

O intuito não é caracterizar as eventuais realizações concretas destas sociedades mas apenas a partir de seus estatutos, intervenções sociais, publicações, etc. evidenciar um *modus vivendi* em relação ao fenômeno educacional que estava se constituindo naquele período histórico na província.

Neste sentido, mais do que objeto de estudo, que indiretamente o são, estas instituições constituem-se em fontes para a investigação de processos educativos, instâncias de sociabilidade e culturas escolares em consolidação.

B) Sociedade Partenon Literário

Esta instituição foi fundada em 18 de junho de 1868 em Porto Alegre. É importante destacar que até sua fundação instituição alguma congênera teve tamanha longevidade.

Uma das realizações mais significativas desta sociedade foi a edição da “Revista do Partenon Literário” publicada de março de 1869 a setembro de 1879, com poucas interrupções. Sem dúvida, recebeu a colaboração dos mais destacados intelectuais da província. É importante destacar que esta

revista possuía um caráter muito eclético, a rigor, permitindo a manifestação de todos os gêneros literários e científicos e das mais diferentes posições ideológicas. Isto pode facilmente ser aquilatado pela mais de uma centena de colaboradores que publicaram seus trabalhos em suas páginas.

Pode-se observar 3 aspectos principais da influência da Sociedade Partenon Literário diretamente na área da educação. 1) como mantenedora de escola; 2) como divulgadora de livros escolares e 3) como “locus” de discussão de temas educacionais.

1) A sociedade Partenon Literário manteve por anos escolas primárias e secundárias em Porto Alegre. E neste campo teve destaque sua atuação em termos de oferta de curso noturno gratuito que funcionou de 1872 até 1885.

Destaca-se ainda que os membros da Sociedade tinham como meta a instalação de “escola do ensino livre superior” idéia que somente vai vingar no Rio Grande do Sul em 1895 com a fundação da Escola de Engenharia em Porto Alegre..

Sem dúvidas, houve uma forte e contínua preocupação dos membros da Sociedade no sentido de estimular a criação de estabelecimentos escolares tanto públicos como privados em vários municípios do Estado. Isto pode ser observado em vários números da Revista que constantemente noticiava estes acontecimentos.

2) A Revista do Partenon é pródiga na divulgação de livros escolares. Salienta-se, entretanto, um certo aspecto de endogenia nesta divulgação pois quase a totalidade dos livros escolares noticiados foram elaborados por membros da Sociedade.

Assim por exemplo foram anunciados os livros de Vasco de Araújo e Silva; **Gramática**; Frederico Ernesto Estrela de Villeroy, **Compendio de Gramática da língua nacional**; Dario Francisco Cardoso, **Nova Aritmética** (1969 n.2)

Na revista n. 3 de 1869 noticia-se o lançamento da *Selecta* de Inácio Vasconcelos Ferreira e Antonio de Azevedo Lima, **Selecta Brasileira** “notável e consciencioso trabalho de compilação poética”

3) Quanto ao 3º. aspecto : A Sociedade Partenon como “locus” de discussão de temas escolares, sem dúvidas a Sociedade na medida em que congregava um grupo de escol da intelectualidade sul-rio-grandense não poderia deixar de tratar de temas vinculados à educação.

Entre as atividades que eram promovidas havia o “Sarau Literário” que tinha muita repercussão na comunidade porto-alegrense e que, a par da parte musical e poética, sempre havia uma palestra. E, neste momento, é que por várias vezes se discutiram questões vinculadas à educação como por exemplo: **A educação da Mulher** por Aquiles Porto Alegre; **A educação das mães de família** por Vasco de Araújo e Silva; **A educação**

das mães de família por Luciana de Abreu; **Instrução popular** por Aurélio de Bittencourt; **Contra a obrigatoriedade do ensino** por Apeles Porto Alegre; **A favor da obrigatoriedade do ensino** por Aurélio de Bittencourt.

Todas estas conferências eram repercutidas na Revista do Partenon de vasta circulação em toda a província. Na Revista ainda pode-se notar que o tema do ensino era recorrente como por exemplo. **A educação moral** por Geraldo de Faria Correa; **O ensino obrigatório** por Aurélio Veríssimo de Bittencourt; **A instrução e o século** por Luís Alves Leite de Oliveira Belo; **Ensino Livre** por Apeles Porto Alegre.

C) Sociedade Beneficente Propaganda da Instrução Popular

Em 1º. de Maio de 1878 foi criada a Sociedade Beneficente Propagadora da Instrução Popular na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul pela loja maçônica Estrela do Oriente 3º. no oriente de S. Leopoldo.

A sociedade tinha os seguintes objetivos:

“1º. Dar instrução primária e secundária à mocidade de ambos os sexos.

2º. Propagar os conhecimentos úteis á humanidade, respeitando as instituições políticas do país e as diversas religiões, sobre as quais não permitirá controvérsia alguma.”

A sociedade terá um curso de estudos para ambos os sexos, em que serão lecionadas as seguintes matérias:

“&1º. Primeiras letras, gramática e literatura nacional

&2º. Geographia, historia pátria e universal

& 3º. Francês, inglês e alemão

& 4º. Matemáticas puras, desenho linear, topográfico e arquitetura.

& 5º. Escrituração mercantil

& 6º. Ginástica, dança, esgrima, natação e musica

& 7º. Química, física, mineralogia, historia natural

& 8º. Anatomia elementar e higiene

& 9º. Filosofia racional e moral, retórica e poética.

& 10º. Direito natural, publico e economia social.

É evidente que o curso se propunha a ter uma qualidade acima da média do ensino provincial da época, mormente no que se refere à instrução secundária.

Em termos de adoção de compêndios a Sociedade segue o perfil que se delineou ao final do século XIX no Rio Grande do Sul em termos de ensino primário isto é, o de privilegiamento de livros editorados por autores regionais.

Assim o artigo 15 determinava que seriam adotados provisoriamente os seguintes livros e compêndios de ensino:

“Leitura em prosa 1º. , 2º. e 3º. livros por Abílio C. Borges

Leitura em verso – Selecta Brasileira por I. V. Ferreira

Leitura em manuscrito – arte por Duarte Ventura

Calligraphia por Barbosa

Arithmetica por José Theodoro de Sousa Lobo

Systema métrico decimal por José Theodoro de Sousa Lobo

Grammatica por Coruja

Corographia por Eudoro Berlink

Geographia por Eudoro Berlink

Historia do Brasil Fernandes Pinheiro

Geometria pratica V. de Araújo e Silva (Estatutos, 1879: 44-5)

Nota-se que ao final da década de 1870 já começara a predominar os autores gaúchos como I. V. Ferreira; José Theodoro de Souza Lobo; Pereira Coruja, Eudoro Berlink; Vasco de Araújo e Silva e que todas as obras destes autores foram publicados por editores gaúchos caracterizado-se nitidamente o processo de “gauchização” da área de elaboração e editoração de livros escolares utilizados nas escolas primárias no Rio Grande do Sul.

Mesmo assim chama a atenção a indicação dos compêndios de “Leitura em Prosa” elaborados por Abílio C. Borges. Como é de todos conhecido este autor teve vasta e amplíssima penetração nos sistema escolares provinciais em todo o Brasil. Entretanto, no Rio Grande do Sul sua utilização foi relativamente segmentada e restrita. Sendo na mesma área de ampla utilização os livros de leitura elaborados por Hilário Ribeiro e por Bibiano de Almeida.

Pode-se perceber também que para o curso secundário a situação se altera radicalmente: de 34 livros escolares indicados apenas 3 eram de autores gaúchos.

O programa de estudos de 6 anos era dividido em ensino primário (dois anos) e instrução secundária (4 anos). Sendo que o ensino primário compreendia :

1º. ano. Leitura, escrita e caligrafia. Principais elementos de aritmética e suas operações fundamentais sobre os números inteiros, noções gerais de gramática e religião

2º. ano Leitura corrente, escrita e caligrafia, aritmética até proporções. Sistema métrico decimal, gramática (análise gramatical) Elementos de geografia e corografia., Geometria prática e religião.

O que chama atenção é que, diferentemente do que era habitual em todos os programa de ensino primário, não há discriminação de conteúdo

por gênero. Embora ocupassem “as meninas classes inteiramente separadas das em que estiverem os meninos”.

Esta discriminação entretanto vai aparecer por ocasião do ensino secundário onde “para as meninas os estudos – esgrima, ginástica e natação serão substituídos pela costura e mais trabalhos de agulha”.

O estatuto previa aspectos interessantes em relação ao método de ensino previstos no capítulo segundo:

“Artigo 12 – Para o ensino primário o professor servir-se-há do método Erothmatico nas suas diferentes categorias, acompanhado de qualquer dos modos simultâneo, mutuo ou mixto ou de um e outro ao mesmo tempo, conforme julgar necessário, atendendo ao numero de alunos, seu grau de instrução, etc.

Artigo 13 – Na transmissão das matérias secundarias, servir-se-hão os lentes, conforme julgarem conveniente, ora do methodo Acrothmatico, ora do Erothmatico em algumas de suas phases.

Ainda alguns aspectos interessantes do Estatuto da Sociedade podem ser comentados. Um que chama a atenção é a discriminação de gênero na composição da administração quando no artigo 5º preceitua que as senhoras que forem sócias não poderão votar nem ser votadas para os cargos de administração da Sociedade.

Outro elemento curioso é que a Sociedade se propunha como meta também o ensino noturno dos libertos e neste sentido desde logo se dispôs a contratar professor dando preferência ao que for sócio. Como a sede era S. Leopoldo faz-se crer que o número de escravos nesta região era muito maior do normalmente a história oficial faz crer.

D) Conclusões

A atuação destas sociedades nos mostram como elas podem constituir-se em fontes e, primordialmente, em indicadores de um processo de configuração de determinados processos educativos.

Assim, evidenciou-se alguns elementos que permitem apreender os diversos movimentos destinados a construir o sistema escolar brasileiro no final do Segundo Império.

Neste sentido pode-se destacar além da percepção da educação como fator de “redenção” da sociedade caracterizando sua função civilizatória:

- a) a preocupação com o ensino noturno principalmente para os “libertos”;
- b) a preocupação metodológica com relação ao processo de ensino/aprendizagem;

- c) a preocupação com os compêndios escolares, evidenciando os processo de “gauchização” dos mesmos em termos de ensino primário;
- d) A “territorialidade” da produção de textos escolares.
- e) A defesa da educação da mulher
- f) A preocupação com a co-educação.
- g) A questão do conteúdo das disciplinas para os dois sexos
- h) A utilização de periódicos como fator de divulgação das artes e das ciências.
- i) A questão das mantenedoras privadas de estabelecimentos de ensino

Referências Bibliográficas:

- HESSEL, Lothar. O Partenon Literário e sua Obra. Porto Alegre, Edições Flama, 1976
- MACHADO, Antonio Carlos. Breve História do Partenon Literário. Revista do Museu Júlio de Castilhos e Arquivo Histórico do rio Grande do Sul, Porto alegre, (6) 1956
- SOCIEDADE DO PARTENON LITERÁRIO. Revista do Partenon Literário, Porto Alegre, 1872 e 1873
- RIO GRANDE DO SUL, Estatutos da Sociedade Beneficência Propagadora da Instrução Popular na cidade de S. Leopoldo. In Collecção dos Actos, Regulamentos e Instrucções. Porto Alegre, Officinas Typographicas do Conservador. 1886.
- ROSA, Otelo. O Partenon Literário. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, (28) 1948
- SILVA, João Pinto da. História Literária do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Globo, 1924.
- VELLINHO, Moysés. O Partenon Literário. Primeiro Seminário de Estudos Gaúchos. Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1957.

Manuais Escolares Franceses No Imperial Colégio De Pedro II (1856-1892)¹

Maria Helena Camara Bastos²

Introdução

Paris foi definida, por Walter Benjamin, como a capital do século XIX. Esta definição, para Christophe Charle (1999), remete tanto ao seu papel político na eclosão dos movimentos revolucionários europeus como ao seu esplendor intelectual, mensurável através da presença de intelectuais de distintas procedências geográficas. Para a intelectualidade brasileira, Paris-França exercia uma imensa atração como capital cultural, com um significativo capital simbólico para a elite da época.

Já no século XVII, Santa Rita Durão, poeta nativista, aconselhava “*tomar a França como madrinha*”. Duzentos anos depois, o imperador D. Pedro II declarava ser a França “*a pátria de minha inteligência, e a outra (Brasil) a pátria do meu coração e do meu nascimento*”.³ Para Ribeiro (1998), se a metrópole portuguesa era a referência política e se a Inglaterra, desde meados do século XVII, preparava-se para se tornar a principal referência comercial e financeira, a França há muito projetava-se para os brasileiros letrados como modelo intelectual e estético. Na segunda metade do século XVIII – com os primeiros movimentos emancipatórios, e com a chegada de D. João VI (1808) –, o modelo francês vai gradativamente se impor no Brasil.⁴

No Brasil, o século XIX pode ser considerado como um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França. Vários têm sido os estudos sobre aspectos

¹ Este estudo integra o projeto de pesquisa “Desenhando a educação Brasileira à francesa. Um estudo da apropriação das idéias educativas e das práticas escolares da França (1870-1900)”.

² Doutora em História e Filosofia da Educação; Professora Titular em História da Educação no PPGEDU/UFRGS; Pesquisadora do CNPQ.

³ “L’Empereur joue un rôle crucial dans l’intensification des rapports franco-brésiliens. Ami des arts et des lettres, sans oublier les sciences, il était francophile et essayait d’attirer les Français dans son royaume”. CARELLI, Mário ; THÉRY, Hervé ; ZANTMAN, Alain. France-Brésil : bilan pour une relance. P.140.

⁴ O modelo cultural francês não só vai-se impor, mas também aumenta a população francesa no país. O Doutor Walsh avalia a população francesa no Rio de Janeiro ao redor de 14.000 pessoas, em 1830. Em 1862, seriam em torno de 20.000. Ver TAUNAY, Visconde de. Amor ao Brasil. Catálogo dos estrangeiros ilustres e prestigiosos (1800-1892) São Leopoldo: Unisinos, 1998.

desta influência no Brasil.⁵ Na área da educação, a influência francesa é extremamente significativa. No campo das idéias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira - Gréard, Girard, Gérando⁶, Bréal, Bert, Schoeffer, Delon, Defondon, Vesiot, Compayré, Hippeau, Renan, Pécaut, Pape-Carpantier, Cochin, Daligault, e tantos outros. A necessidade de um embasamento científico para o desenvolvimento da educação faz com que os intelectuais brasileiros se apropriem das idéias de representantes da intelectualidade francesa para dar voz e força às idéias que consideram relevantes e significativas para serem implementadas.

Também, pode-se assinalar a significativa presença de escolas francesas, principalmente no Rio de Janeiro. Agnès Guillemin (1979), afirma que a penetração francesa no ensino brasileiro foi feita em três fases. A primeira considera completamente anárquica, resulta de ações de franceses residentes no Brasil, que dão cursos particulares ou fundam pequenas escolas primárias e liceus, voltados principalmente à educação feminina, educação negligenciada pelo poder público⁷. O segundo período se caracteriza por uma ação combinada de brasileiros e franceses, já instalados no Brasil e na Metrópole, e por ações de ordem religiosa ensinante⁸, como as Irmãs de São Vicente de Paula, que vêm a convite do Imperador, em 1854. A última fase é caracterizada pela instalação da Aliança Francesa no Rio de Janeiro, em 1886, dois anos após ter sido criada na França. Para a autora, o enorme sucesso das escolas privadas laicas francesas é uma prova do domínio cultural francês, principalmente no ensino do modo de vida, de boas maneiras, da etiqueta, e também no que se refere à adoção da última moda de Paris, isto é, de artigos de beleza e

⁵ Vários estudos têm sido realizados visando analisar esta influência: BARBOSA, M. de Lima. Os franceses na História do Brasil. Rio de Janeiro: Briguet, 1923; ARAÚJO, Carlos da Silva. L'Influence française sur la culture brésilienne, sur la pharmacie et sur la médecine en particulier. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpia Ed, 1973. CARELLI, Mário. France-Brésil : cinq siècles de séduction. Rio de Janeiro : Espaço e Tempo, 1989 ; CARELLI, Mário ; THÉRY, Hervé ; ZANTMAN, Alain. France-Brésil : bilan pour une relance. Paris : Ed. Entente, 1987 ; CARELLI, Mário. Cultures croisées. Histoire de échanges culturels entre la France et le Brésil de la Découverte aux Temps Modernes. Paris : Nathan, 1993. 250 p. No campo das Ciências, ver: HAMBURGUER, Amélia I. e outros (org). A Ciência nas relações Brasil-França (1850-1950). São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1996. PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. L' influence des idées étrangères sur l'enseignement au Brésil. Histoire de l'éducation. Paris, n.65, p.3-26, janvier 1995.

⁶ Sobre o Barão de Gerando e a implantação do método mútuo no Brasil, ver: BASTOS, M.H.C. e FARIA F., L. M. de. (org) A Escola Elementar no século XIX. O método Monitorial/ Mútuo. Passo Fundo: Ed.UFP, 1999.

⁷ Sobre a vinda de educadores franceses para o Brasil, ver MIALHE, Jorge Luís. A emigração de educadores franceses para o Brasil (1840-1940).

⁸ Irmãs de São José de Camberry (1851); Imaculada Nossa Senhora de Lourdes (1883); Sagrado Coração de Maria (1890); Irmãs Marista (1899); Religiosas de Sion (1908); Sacre-Cour de Jesus (1905). Ver MANOEL, Ivan. Igreja e educação feminina (1859-1919). Uma face do conservadorismo. São Paulo: Ed.UNESP, 1996.

perfumaria, de artigos de luxo, de roupas, visto que o comércio francês está muito ligado à vida das mulheres. No período de 1850 a 1900, a autora identifica inúmeros colégios franceses no Rio de Janeiro, cuja característica é ter um diretor francês, e eventualmente os professores; a ênfase da educação é no ensino da língua, da cultura e do modo de vida francês.⁹ O domínio da língua francesa era uma credencial cultural muito significativa à elite brasileira¹⁰.

Cabe destacar que esta influência educacional não ficou restrita ao século XIX. Almeida Jr (1959) assinala que Ruy de Paula Campos, em 1925, instala e é o primeiro diretor do Liceu Franco-brasileiro em São Paulo - "era o velho *Liceu Louis-le-Grand*, do qual foi aluno, que tentava transportar para São Paulo, num esforço visando extrair da magnífica instituição francesa aquilo que conviesse ao ensino secundário brasileiro - ensino humanístico". Essa influência educacional foi profunda e durável, presente nos métodos, nos currículos, nos programas, na arquitetura, na mobília, no material e nos livros escolares adotados.

⁹ Inúmeros foram os colégios criados no Rio de Janeiro no século XIX: Colégio Françaç, de J. P. Clément (M/1837-1852); Colégio Geslin, de Mme Geslin (F/ 1837-1889); Collège Français, de B. Gay (1859-1903); Colégio de Mélanie Gros (1877-1910); Colégio Bérenger ou Roosmalen(M/1866-1873); Colégio Português e Francês; Colégio Francês de Casimiro Lieutaud (M/ 1859-1903); Colégio de São Carlos, de Ch. Charmaux e J. Bousquet (1875-1918); Colégio Mounier, de Mme Mounier e Drayon (F/ 1860-1890); Colégio Kizinger ou Colégio Franco-Brasileiro; Liceu Comercial e Industrial, de Victor Boulanger (1860); o Curso de Comércio na Escola Francesa, de J.B. Clément (1858); Colégio Francês, de M. Breton (1879-80); Nouveau Collège Français (F/ 1880); Externato Franco-Brasileiro, de Jean Bousquet (F/1883-1889); Colégio Brasileiro-Francês, de Mme V. Cousin (Misto/ 1879); Colégio Franco-Brasileiro, de Eugénia Estienne (F/ 1875-1894); Colégio Francês, de Catherine Garriga (F/ 1877-1887); Colégio Francês (M/ 1850-1870); Colégio Francês, Português e Inglês, de Mme Tanière Charnay (F/ 1882-1892); Colégio Francês, de M. Huet (1839-1851); Externato Franco-Brasileiro, de M. Kitzinger e M. Mounier (F/ 1861- 1919); Liceu Francês, de M. Lange e D. Lacour (M/ 1844); Liceu Francês, de Mme Vannier e Mlle A. F. Dupont (F/1886-1894); Colégio Português e Francês, de Mme Sophie Maller (1846); Colégio Francês, de Mme La Touche (1874); Externato Gabalda (1894-1918); Colégio Gambara (1885); Ginásio da Língua Francesa (1855); Colégio Grivet (F/ 1861); Instituto Franco-Brasileiro, de Mme G. Lardy (F/ 1883-1895); Colégio de M. e Mme Lacombe (1851-1853); Colégio Francês e Português, de Mme Mattos (F/ 1850); Colégio Perret, de Mlle. Perret (1864-1898); Colégio Taulois (F/ 1862-1874); Colégio Amaral (1873-1875); Colégio de M. Castegnier (1874-1880); Colégio de Mme Courtois (1890); Colégio de Mme. Choulex (1850-1853); Colégio de Mlle. Demillecamps (1875-1900); Colégio de Mme. Pauline Mallet-Hamelin (1850-1853); Colégio de Mlle. Rouenet e Mme. Eugénie Lebre (1879-1914); Pensionato de Santo Julien (F/ 1844); Colégio de Mme Vannier (1887-1894).

¹⁰ A cadeira de língua francesa foi criada por carta régia em 1809. Affonso Herculano de Lima (1884, p.9), assim se manifesta sobre o papel simbólico da língua francesa - "julga-se geralmente que quem sabe o francês, sabe tudo; que engano! E entretanto se o soubessem bem, que poderoso auxílio teríamos para mais completos e adiantados estudos! (...) O que condeno é a frivolidade que se tem introduzido nos estudos, de modo que o brasileiro só contenta-se com traduzir menos mal obras francesas, esquecendo-se do sistema que segue-se em França de adaptar-se a usos imediatos, prática e glória principalmente francesas as opiniões, as descobertas e as belezas alheias. A questão aqui não é de origem, nem de assimilação de raças, é de ciência e esta deve ser buscada onde mais pura existir, sempre que for possível". Parece, no entanto, que não havia consenso quanto às benesses da influência francesa. Nas Atas e Pareceres do Congresso da Instrução Pública de 1884, um participante aconselha o estudo da língua inglesa ou alemã, porque a língua francesa se desvaloriza pela decadência moral e política do povo francês.

Nesse contexto, situa-se o presente estudo dos manuais escolares franceses adotados no Colégio de Pedro II. A influência francesa vai estar presente no cotidiano desta escola, não só pela ênfase no estudo da língua francesa, nas denominações que a escola assume, nas inúmeras reformas por que passou, mas especialmente pela adoção dos manuais escolares franceses no cotidiano da sala de aula. Para Escragnolle Doria (1997, p. 77), o ministro Dr. Justiniano José da Rocha, em 1851, imbuíra no Colégio de Pedro II “muita pedagogia francesa, assim a do *“concours général”* seguido em ponto menor pelo *palmarès* ou lista de prêmios concedidos em uma escola a cabo de ano letivo”.

O estudo centra-se no período de 1856 a 1892, período que corresponde ao primeiro programa de ensino organizado pelo Conselho Diretor do colégio, decorrente da reforma curricular de 1855, de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, e o primeiro programa elaborado pelo regime republicano, instaurado em 1889. Assim, o período analisado corresponde ao da monarquia, quando é significativa a influência francesa na cultura brasileira. A partir das últimas décadas do século XIX impõe-se gradativamente a influência norte-americana.¹¹

Vários trabalhos têm analisado a influência francesa nos manuais escolares do Canadá, México, Argentina, no século XIX e XX (Hamel, 2000; Aubin, 2000; Moctezuma, 2000; Brafman, 1996). O objetivo desse estudo é identificar que manuais escolares franceses foram adotados no Colégio de Pedro II na segunda metade do século XIX. Nosso objetivo é verificar em que medida os manuais adotados fazem parte das estratégias editoriais de grandes empresas francesas, na perspectiva de ampliar o mercado consumidor, ou se reproduzem a indicação que fazem os programas escolares franceses. Nossa preocupação situa-se nas questões colocadas por Brafman (1996, p.63), quando afirma que “conhece-se muito mal a influência da edição escolar francesa do século XIX no exterior de suas fronteiras. Sabemos, no entanto, (...) que numerosos são os editores parisienses que publicam durante esse período manuais em outras línguas que o francês. A quais usos são destinadas essas publicações? Que influência têm na evolução das práticas de escolarização nesses países?”.

No Brasil, até a criação da Imprensa Régia, em 1808, não se pode falar em livros escolares brasileiros. Os primeiros livros brasileiros foram impressos devido as guerras napoleônicas, que interromperam os suprimentos normais da Europa. Para Hallewell (1985, p.144), “*não apenas o mercado era muito pequeno para interessar qualquer editora nacional como também os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas*

dispensavam inteiramente o uso de livros escolares”. Em 1850, Kidder e Fletcher queixavam-se da falta de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais, que consideravam um fator que impedia o progresso da educação nacional. Observam, também, como eram “*abundantes nas livrarias os trabalhos franceses sobre ciência, história e... filosofia atéia; o gosto geral pela leitura se limitava aos jornais e traduções de romances franceses*”. (Ibid, p.127)

Algumas editoras nacionais dedicam-se a editar e a importar compêndios para a instrução pública, especialmente a partir da segunda metade do século XIX: Garnier, Laemmert, Leuzinger e Lombaerts, Francisco Alves – primeiro editor brasileiro a fazer da edição escolar o principal esteio de seu negócio. Esse quadro explica em parte a utilização de autores e obras escolares editados no estrangeiro, destinados a todos os níveis de ensino, especialmente em língua francesa, oriundas da França e da Bélgica.

Essa pesquisa centrou-se na leitura dos programas de ensino adotados, “os quais contêm informações sobre o conteúdo das matérias e sua organização nas séries, podendo ou não conter o número de lições atribuídas a cada tópico e a carga horária semanal”. Em muitos dos programas aparecem, também, referências à autores e aos livros textos a serem utilizados em aula e nos exames. (Vechia e Lorenz, 1998, p. VIII). Com esses dados, organizou-se os seguintes quadros - Programas de ensino do Colégio de Pedro II (1856-1892), por série e ano de reformulação (quadro1); Livros escolares adotados nas disciplinas ministradas no Colégio de Pedro II (1856-1892) (quadro 2); Autores e compêndios franceses adotados no Colégio de Pedro II (1856-1892), por disciplina, citando o autor e, quando possível, uma referência completa da obra (anexo1). Nessa etapa, centrada nos manuais escolares de autores franceses ou publicados por editoras francesas, foram consultados: o repertório organizado por Alain Choppin (1987-2000)¹² e o Catalogue Général des livres imprimés de la Bibliothèque Nationale – Auteurs, com 231 volumes; quando foi selecionada somente a referência de uma edição, mesmo sabendo que esses manuais tiveram inúmeras edições e reedições, principalmente os de latim e grego.

Esse estudo da influência da literatura didática francesa, profunda e de longa duração, é uma primeira aproximação com o tema, tendo em vista que, para Choppin (2002), essa literatura é um “*instrumento de pesquisa*

¹¹ Ver MESQUIDA, Peri. Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editec, 1994.

¹² Coordena o programa de pesquisa *Emmanuelle*, que permite descrever com precisão a paisagem da edição escolar na França depois da Revolução Francesa.. O banco de dados (13.000 referências hoje) está acessível no site do INRP: <http://www.inrp.fr>

complexo e que a análise de seus conteúdos é indissociável da de seus usos, reais ou supostos”.

Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II¹³ (1856 – 1892)

O Imperial Colégio de Pedro II¹⁴ é criado em 1835. Sua origem está no Colégio dos Orfãos de São Pedro, criado a 8 de junho de 1739. Posteriormente, essa instituição foi transferida para a Capela de São Joaquim e transformada em seminário, extinto em 1818, por D. João VI. Em 1821, o Seminário São Joaquim é restabelecido por D. Pedro I e remodelado pelo ministro José Lino Coutinho, passando a ser administrado pelo Governo. Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, querendo dar ao Brasil o primeiro estabelecimento de ensino secundário oficial, apresentou ao então regente Araújo Lima um decreto, que o transforma no Colégio de Pedro II, a 2 de dezembro de 1837, com internato e externato, tendo por modelo o liceu francês.¹⁵ Esse colégio deveria ser padrão para os demais estabelecimentos de ensino secundário do país.

¹³ Conforme Vechia e Lorenz (1998, p. VIII) “esse estabelecimento de ensino guarda algumas especificidades quanto à sua denominação: Collegio de Pedro II (1935); Collegio de Pedro Segundo (1838); porém, em vários documentos aparece a denominação de Imperial Collegio de Pedro II; em 1890 passou a chamar-se Gymnasio Nacional; em 1911, Colégio Pedro II e, atualmente, Colégio Pedro II.

¹⁴ O nome é uma homenagem ao jovem Imperador do Brasil – Dom Pedro II. Sobre D. Pedro II e sua época, consultar MAURO, Frédéric. O Brasil no tempo de Dom Pedro II. São Paulo: Cia das Letras, 1991; SCHWARCZ, Lília M. As barbas do Imperador. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

¹⁵ A origem dos liceus na França remonta à lei de 2 floreal ano X (2 de maio de 1802) que estabelecia que deveria existir ao menos um liceu em cada bairro de Paris. O nome liceu foi escolhido em referência à escola fundada em Atenas por Aristóteles. Esse nome também havia sido adotado em 1787, por Pilastre des Rosiers, para designar seus cursos públicos. Assim, as escolas centrais criadas após a revolução passam a adotar esta denominação, constituindo-se o ensino secundário. A lei geral sobre a Instrução Pública (1802) afirma que a instrução será dada nas escolas primárias estabelecidas pelas comunas; nas escolas secundárias estabelecidas pelas comunas ou mantidas por professores particulares; nos liceus e nas Escolas especiais mantidas pelo Tesouro Público. (art 1). Toda escola estabelecida pelas comunas (municipalidades) ou mantidas por particulares, na qual se ensina as línguas latinas e francesa, os primeiros princípios de geografia, de história e das matemáticas, será considerada como escola secundária. (art. 6). O governo encorajará o estabelecimento das escolas secundárias e recompensará a boa instrução que será dada, seja pela concessão de um local, seja pela distribuição de vagas gratuitas nos Liceus aqueles alunos de cada departamento que sejam os mais destacados, e por gratificações destinadas aos cinquenta professores destas escolas que tiverem mais alunos admitidos nos Liceus. (art 7). Não podem ser estabelecidas escolas secundárias sem a autorização do governo. (...) as mesmas estarão submetidas à vigilância e inspeção dos prefeitos. (art 8) Será ensinado nos liceus as línguas antigas, a retórica, a lógica, a moral e elementos das ciências matemáticas e físicas (Art.10). Nenhum estabelecimento poderá colocar de forma desordenada o nome de Liceu e de Instituto.

O Decreto de 17 de março de 1808 define a organização administrativa, disciplinar e pedagógica dos liceus, que deveriam permitir a formação dos futuros cargos administrativos e militares da nação. Cada estabelecimento é dirigido por um reitor, um censor e um “procurador geral”, que seria o intendente moderno. Um corpo de inspetores gerais é criado, principalmente para estabelecer uma vigilância/inspeção centralizada nestes estabelecimentos. Entre 1815 e 1848, os liceus voltam a ser conhecidos oficialmente como “colégios reais”. Na Segunda República voltam a chamar-se liceus. Os liceus, no século XIX, são

O colégio começa a funcionar em 1838, com 91 alunos, todos externos; somente em 1839 que apresentam-se os primeiros alunos internos, em número de 113. Pelo decreto de criação, o colégio deveria lecionar as disciplinas: línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica; os princípios elementares de geometria, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia.

O discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, proferido na aula inaugural em 25 de março de 1838, afirma que a criação do Imperial Colégio de Pedro II é “*oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada*”. Quanto ao modelo seguido, afirma que “*as regras consagradas no Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade*”. Os estatutos do estabelecimento foram elaborados a partir da consulta aos estatutos dos liceus da Prússia, Alemanha e Holanda e, especialmente, o sistema de educação adotado por Napoleão I.

Os estudos do Colégio de Pedro II estavam divididos em primeira e segunda classes. Os da primeira classe são: gramática nacional; latim; francês; inglês; explicação desenvolvida dos Evangelhos e noções de moral; aritmética e álgebra até equação do segundo grau; geometria e trigonometria retilínea; geografia e história do Brasil; ciências naturais (zoologia, botânica, mineralogia, geologia, física e química); desenho e música; dança e exercícios ginásticos. Os estudos de segunda classe são: alta latinidade, grego, alemão, geografia e história antiga, geografia e história da Idade Média, filosofia racional e moral, retórica e poética, italiano. Para o título de bacharel em letras é necessário o curso completo da primeira e segunda classes, dividido em sete anos”.¹⁶

Escragnolle Doria (1997, p.27) afirma que desde a inauguração do colégio, havia a preocupação com os compêndios escolares a serem

criados e administrados pelo Estado. As demais escolas secundárias – comunais ou privadas, adotam o nome de “colégio”.

Os liceus compreendem um ciclo de estudos extenso: uma divisão elementar (oitava e sétima série): gramática francesa, latina e grega, exercícios de memória, de explicação de autores, ensaios de tradução, noções de cálculo, lições de história santa, história antiga, história romana, e geografia; uma divisão de gramática (sexta, quarta série) O estudo das línguas vivas começa na quarta série; uma divisão superior clássica (terceira, segunda, retórica, filosofia), e nas classes específicas que preparam aos diversos ramos do bacharelado. A segunda e a terceira série são destinadas ao estudo das línguas antigas exclusivamente. Uma parte do curso de filosofia se destina ao estudo de matemática, de física, de química e história natural.

Entre 1848 e 1870, o ensino secundário compreende duas divisões: a da gramática para todos os alunos até à quarta série inclusive; e a divisão superior, dividida em letras e ciências.

A lei Camille Sée, de 21 de dezembro de 1880, institui o ensino secundário para as mulheres e liceus e colégios são criados especialmente para elas, com organização semelhante aos dos homens.

¹⁶ Sobre os programas do Colégio D. Pedro II, ver VECHIA, Ariclé e LORENZ, Karl Michael (org) Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

adotados. Menciona que foi aprovado para o ensino de História Universal a tradução do compêndio de Poisson, para História Antiga o compêndio de Cayx, para História Romana o de De Rozoir e Dumont, que foram traduzidos e impressos pelo professor Dr. Justiniano José da Rocha. No ensino de física era recomendado adotar o compêndio de Barruel, para o estudo de geometria o de Lacroix.

Muitos professores do Colégio de Pedro II estudaram na França. Por exemplo, Joaquim Caetano da Silva, professor de gramática portuguesa e grego, graduou-se em medicina na Faculdade de Montpellier; Justiniano José da Rocha, professor de geografia, história antiga e romana, estudou no Liceu Henry IV; Joaquim da Silva Maia, professor de ciências naturais e aritmética, formou-se em medicina em Paris; Manoel de Araújo Porto Alegre, professor de desenho, estudou na Academia de Belas Artes de Paris. Pode-se pensar que a adoção de alguns manuais escolares franceses decorra do fato de os terem conhecido/utilizados enquanto estudantes na França.

Para Choppin (1986), os programas têm um papel fundamental tanto para a concepção como para a duração de utilização dos compêndios escolares, pois esses têm de se conformar com os programas. Na análise dos programas adotados no Colégio de Pedro II – 1856, 1858, 1862, 1877, 1878, 1882, 1892 -, observa-se uma variação dos horários, dos conteúdos das disciplinas nas séries. No entanto, há uma permanência dos compêndios e autores adotados, conforme podemos observar no quadro 2 (anexo).

Na maioria dos programas analisados há a indicação de livros recomendados pela Congregação do colégio, sendo a maioria de autores e editoras francesas. Mesmo os manuais adotados para o ensino de alemão, por exemplo, são de autor ou editor francês, conforme o anexo 1. Observa-se que, gradativamente, há a substituição dos livros escolares franceses por manuais de autores brasileiros editados no Brasil. Muitos deles, no entanto, são traduções ou compilações de obras estrangeiras, notadamente francesas. Era freqüente os professores do colégio transformarem suas lições em compêndios, muitas vezes compilações de manuais estrangeiros, resumos da matéria, *lições elementares*, apostilas, *declarando-os para uso dos alunos do Imperial Colégio*. Muitos desses manuais foram adotados em outros estabelecimentos de ensino secundário e serviram de modelos para outras publicações de autores nacionais. No programa de 1877, consta a adoção, na disciplina de filosofia, da tradução do compêndio de A. Pellissier – *Précis d'un cours complet de Philosophie élémentaire* -, realizada por Augusto E. Zaluar, como apostila do professor. Também no curso de retórica é adotada a tradução da obra de Joseph-Victor Leclerc – *Nouvelle rhétorique*, extraite des meilleurs écrivains anciens et modernes, *suive d'observations sur les*

matières de composition dans les classes de rhétorique – com o título *Nova Rhetorica de Le Clerc*, traduzida pelo Dr. Paula Menezes.

Em todo período analisado, somente na disciplina de matemática há uma única referência a um autor francês – Adrien Guilmin, e seu compêndio - *Cours complt d'Arithmétique* (terceira edição de 1852, reeditado até 1899). Esse fato deve-se a adoção dos manuais escolares de aritmética, álgebra, trigonometria e geometria de Cristiano Benedito Ottoni (1811-1896)¹⁷. Em muitos programas, há somente a menção de *compêndios de aritmética e álgebra*. Valente (1999) cita a adoção no Brasil dos compêndios de geometria de Bézout, Bélidor, Legendre, Lacroix, Euler.

Nos programas de geografia; de história antiga, história da Idade Média e história moderna e contemporânea; de química constata-se uma maior aproximação com os programas adotados nos liceus franceses. O programa de química procura seguir o *Manuel du Baccalauréat en Sciences*, de J. Langlebert. Em história, os livros recomendados são o *Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres*, editado anualmente com o programa exigido no exame, e o Atlas Delamarche. Há sempre a observação de que deve ser a última edição *para uso dos liceus de Paris*. No programa de História Pátria de 1856, há uma nota de alerta ao docente – “*como em falta de livros especiais, o programa de história moderna vai acomodado aos compêndios franceses, cumpre que o professor de história pátria em cada uma de suas preleções sobre as épocas do Brasil, observe aos discípulos, primeiro quais eram os reis portugueses nessa quadra; segundo quais os fatos mais importantes do seu reinado*” (Vechia e Lorenz, 1998, p.35). Em 1858, já aparece um compêndio elaborado por professores do Colégio de Pedro II: Gonçalves & Tautphoeus – *Resumo de História moderna e contemporânea*. Em 1862, são indicadas as traduções do Dr. Justiniano José da Rocha – História Antiga, tradução do compêndio de Cayx; História Romana, de Rosoir e Dumont; História da Idade Média. Em 1877, são recomendados dois compêndios de autores nacionais para o ensino de História - *Compêndio de História Antiga*, pelo Dr. Moreira de Azevedo; *Lições elementares de História da Idade Média*, pelo Bacharel Domingos Ramos Mello. No programa de 1892, já no período republicano, há uma mudança nos compêndios adotados em história, sendo recomendada a obra de Seignobos – *História da Civilização*, o que expressa um retorno ao autores francesas, mas com tradução para o português e editado na França, pela Guillard, Aillaud e Cie.

A maioria dos compêndios adotados no ensino do latim e do grego são antologias de autores e editoras francesas. No entanto, essa supremacia

¹⁷ Sobre os compêndios de Ottoni, ver VALENTE, W. R. Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930), especialmente o capítulo VI.

não era total, como podemos constatar na discussão ocorrida no Conselho Colegial, de 6 de dezembro de 1880, para a adoção da Gramática Latina de Clintock, que contava com dezoito edições nos Estados Unidos. Esse compêndio será recomendado no programa de 1892, evidenciando o prenúncio da substituição dos manuais de autores e editoras francesas por manuais de outros países e brasileiros - de autores e/ou traduzidos para o português, em um processo de nacionalização do livro escolar, cuja matriz francesa inspira os autores nacionais.¹⁸

É interessante assinalar que os programas além de fazerem menção à edição a ser adotada, geralmente indicando que é a última, fazem também distinção quanto ao formato da publicação. Por exemplo, para os manuais de Delafosse e de Gervais é mencionado o de *pequeno formato*.

Para as disciplinas - francês, história natural, física, química, história sagrada, filosofia, retórica, música, religião - observa-se a supremacia dos compêndios franceses. Em um levantamento preliminar, a partir dos dados coletados (anexo 1) ou por menção nos programas, constata-se a significativa presença de algumas editoras francesas de livros escolares: Hachette¹⁹, Delalain, Garnier²⁰, Delagrave, Belin, Armand Colin, A. Durand, H. Plon, Didier, Guillard, Aillaud & Cie.²¹, e outras. Há somente um autor com edição belga, Charles André - Cours de Littérature Française choix de morceau en prose et en vers (1854). Pode-se afirmar que há uma predominância das publicações da Hachette sobre as demais editoras. A própria Garnier, instalada no Brasil desde 1844, aparece somente com três manuais para o ensino de francês.

A presença significativa de editoras francesas de livros escolares no Brasil e em outros países, no século XIX, faz parte do projeto de expansão do comércio livreiro francês, abrindo filiais em Portugal e Espanha e, com isso, chegando aos impérios ultramarinos. Para Hallewel (1985, p.126), "antes da Revolução, o comércio editorial francês se contentara com os negócios que chegavam até ele em Paris; na realidade, as condições técnicas, econômicas e políticas limitavam sua capacidade produtiva à demanda desse único mercado. Logo no início do século XIX, uma

¹⁸ Sobre a literatura e a leitura de cunho nacional, ver VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional (1890 e 1906)

¹⁹ Sobre a Hachette, ver MOLLIER, Jean-Yves. Louis Hachette. Paris: Fayard, 1999; MOLLIER, Jean-Yves. L'Argent et les Lettres. Histoire du capitalisme d'édition (1880-1920). Paris: Fayard, 1988 p. 171-197; MILSTER, Jean. La Librairie Hachette. Paris: Hachette, 1964.

²⁰ Sobre a Garnier, ver MOLLIER, Jean-Yves. L'Argent et les Lettres Histoire du capitalisme d'édition (1880-1920); HALLEWEL, L. O Livro no Brasil; BASTOS, M.H.C. Leituras das Famílias Brasileiras: *Jornal das Famílias* (1863-1878).

²¹ Vitor Guillard, representante de Guillard, Aillaud & Cie, expôs na Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883. Em carta endereçada ao Júri da Exposição pedagógica, faz uma apreciação das obras expostas por sua editora. Outras editoras francesas também estiveram representadas: Delalain Frère, Ludovic Baschet, E. Bertaux, Victor Palmé e outros.

disponibilidade maior de capital, uma série contínua de melhoramentos técnicos (o prelo de ferro, o papel feito à máquina e a estereotipia, por exemplo) e mais o abrandamento dos rígidos controles oficiais do *ancien régime* provocaram um aumento da produção que forçou o comércio a procurar outros mercados". A esse fatores, devemos acrescentar que, no século XIX, afirma-se o estado educador, com expansão da educação pública e de modernização das práticas escolares, destacando-se a expansão e utilização do livro escolar como um marco desse processo.

Concluindo

Para Carvalho (1998, p.40), "determinar a apropriação que educadores, editores e autores fazem dos saberes pedagógicos que põem em circulação, em suas estratégias de difusão e imposição desses saberes, é questão de interesse para uma história cultural dos saberes pedagógicos ».

Com essa intenção, tentamos cartografar a circulação dos manuais escolares franceses no ensino secundário brasileiro, no período de 1856 a 1892. Constata-se a significativa presença de autores, editores e livros escolares em língua francesa, alguns traduzidos, compilados ou adaptados para o Brasil, o que permite aquilatar a importância da circulação e da difusão da cultura escolar da França, que ainda na primeira metade do século XX, continuou uma matriz importante no pensamento pedagógico brasileiro.

A apropriação dessa literatura didática deve ser também compreendida na perspectiva de transferência de conhecimentos ou de um saber fazer, dentro de uma hierarquia de estado de desenvolvimento de um país para outro. O mito da cultura francesa fortalecia uma dissimetria nas relações entre os dois países (Carelli, 1993).

A importação em folhas (Aubin, 2000, p.4) apresenta-se de diversas maneiras, mas essencialmente traz uma maneira de conceber o currículo escolar, as disciplinas a serem ministradas e os conteúdos a serem privilegiados. Assim, a adoção dos manuais escolares franceses no Brasil e em outros países faz parte de um projeto de expansão do mercado editorial e livreiro²², mas também de universalização de uma cultura escolar identificada com a modernidade.

Para Bosi (1992, p.364), « as idéias trazidas de fora deixam de ser inertes dependendo da correlação oportuna que as adotou. Filtradas por novos receptores, passam a animar, às vezes por longo tempo, as instituições que nelas se inspiraram. (...) à medida que essas idéias vão

²² É interessante observar que a obra de Langlebert - *Histoire Naturelle* - circulou no Brasil e na Argentina (Cf. Brafman, 1996, p.79).

sendo adaptadas ao movimento que as escolheu e as solicitou, a mundialização da cultura toma formas novas e singulares». Assim, é importante que se compreenda que a viagem das idéias pedagógicas, das práticas educativas e escolares insere-se como um dos padrões consistentes da modernidade (Sepúlveda, 1988) e da modernização buscada pela sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA Jr, A. E a Escola Primária? São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- ANDRADE, Mariza Guerra. A educação exilada. Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- AZEVEDO, C. D. Jornal das Famílias. Contribution à l'étude de la presse féminine brésilienne XIX Siècle. Paris: Université Paris I, 1976. (Mémoire de maîtrise)
- AUBIN, Paul. La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Um cas-type: les frères des Écoles chrétiennes, XIX – XX siècles. Histoire de l'éducation. INRP/Paris, n.85, p.3-24, janvier 2000.
- BASTOS, M.H.C. Leituras das Famílias Brasileiras: *Jornal das Famílias* (1863-1878). Campinas: Congresso de Leitura do Brasil, julho de 2001. (mimeo)
- BRAFMAN, Clara. Les manuels scolaire de lecture d'origine française en Argentine dans la deuxième moitié du XIX siècle. Histoire de l'éducation. Paris, n.69, p.63-80, janvier 1996.
- BRASIL. Atas e Pareceres Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.
- _____. Exposição pedagógica. Guia dos Visistantes. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.
- _____. Carta ao Jury da Exposição Pedagógica por Victor Guillard. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BUISSON, Ferdinand (dir) Lycées et collèges. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Tomo I. 1^a Partie. Paris: Hachette, 1882-1887. p.1130-1161
- CARELLI, Mário. France-Brésil : cinq siècles de séduction. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989.
- CARELLI, Mário ; THERY Hervé ; ZANTMAN Alain. France-Brésil : bilan pour une relance. Paris, Ed. Entente, 1987.
- CARELLI, Mário. Cultures croisées : histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la Découverte aux Temps Modernes. Paris, Nathan, 1993, 250 p.
- CARVALHO, Marta M. C. de. Por uma história Cultural dos saberes pedagógicos. IN: SOUSA, C. e CATANI, D. B. (org) Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo : Escrituras, 1998.
- CHARLE, Christophe. Paris Métropole Culturelle. Essai de comparaison avec Berlin (1880-1920). Mélanges de l'Ecole Française de Rome. Italie et Méditerranée. Roma, t.III. n. 1, 1999. P. 455-476.
- CHOPIN, Alain. Le livre scolaire. IN: MARTIN, H-J, CHARTIER, R. et VIVET, J-P. Histoire de l'édition française. Tome IV. Le livre concurrencé 1900-1950. Paris: PROMODIS, 1986. P. 281-305
- _____. L'Histoire des manuels scolaires: une approche globale. Histoire de l'éducation. Paris, n.9, p.-25, décembre 1980.
- _____. Manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.
- _____. O Historiador e o livro escolar. História da Educação. ASPHE – UFPEL. Pelotas, v.6, n.11, abril 2002.
- CHOPIN, Alain. (dir) Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 1. Les manuels de grec (1987); 2. Les manuels d'italien (1987); 3. Les manuels de latin (1988); 4. Textes officiels - 1791-1992 (1993); 5. Les manuels d'allemand (1993); 6. Les manuels d'espagnol (1995); 7. Bilan des études et recherches (1995); 8. Les manuels d'anglais (2000). Paris: INRP.
- ESCRAGNOLLE, Dória. Memória Histórica do Colégio D. Pedro II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1937.
- ESCRAGNOLLE, Dória. Memória Histórica do Colégio D. Pedro II. Brasília: Instituto Nacional de estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais, 1997.
- FARIA, José Joaquim S. A Instrução Pública em 1875. Os livros, os autores, os currículos e os conteúdos pedagógicos. IN: MAGALHÃES, Justino e ESCOLANO, Augustin. Os Professores na História. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. P.203.
- FRANÇA. Ministère de l'Instruction Publique et des beaux-Arts. Catalogue Général des livres imprimés de la Bibliothèque Nationale. Auteurs. Paris : Imprimerie Nationale, 1924-1981. 231 volumes.
- GUILLEMIN, Agnès. Un aspect de l'influence culturelle française au Brésil: Les écoles françaises à Rio de Janeiro de 1808 a 1915. Paris: Université Paris III, 1979. (Memoire Maîtrise)

- GRÉARD, Octave. La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Tome I. de 1789 à 1833. Paris. Typographie Delalain Frères, s/d. p178-180.
- HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil (sua história). São Paulo: EDUSP, 1985.
- HAMEL, Thérèse. Transferências culturais entre metrópole e colônia: o livro escolar como instrumento de formação do cidadão em Quebec no século XIX. História da Educação. ASPHE. Pelotas, v.4, n.8, pp.123-140, setembro de 2000.
- LIMA, Affonso Herculano de. Educação Nacional. IN: Atas e Pareceres Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.
- MAURO, Frédéric. O Brasil no tempo de D. Pedro II (1831-1889). São Paulo, Cia das Letras, 1991.
- MAYEUR, Françoise. De la Révolution à l'école Républicaine. In: PARIAS, Louis-Henri. (dir) Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981. P.453-520.
- MIALHE, Jorge Luís. A emigração de educadores franceses para o Brasil (1840-1940). In: SOUZA, Cynthia P. et all. Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Faed/USP, 1998. Vol. I. pp. 461-468.
- MOACYR, Primitivo. A Instrução e o Império. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.
- MOCTEZUMA, Lucia Martínez. El modelo frances en los textos escolares mexicanos en finales del XIX. XXII ISCHE. El Libro et la education. Alcalá de Henares, 2000. (mimeo.16p).
- MOLLIER, Jean-Yves. L'Argent et les Lettres. Histoire du capitalisme d'édition (1880-1920). Paris: Fayard, 1988.
- NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro:
- RIBEIRO, Marcus Venicio Toledo. Na Biblioteconomia, modelo e madrinha. Revista Abigraf. São Paulo, p. 4-9, março 1998.
- ROUET, Gilles et SAVONTCHICK, Stanislave. Dictionnaire pratique de l'enseignement en France. De la maternelle au supérieur. Paris: Ellipses, 1996. Lycée - P. 274-278.
- SEPÚLVEDA, Carlos. A Influência da Literatura Francesa na Literatura Brasileira: um breve inventário. Revista ABIGRAF. São Paulo, p.12-16, março 1998.

- TAUNAY, Visconde de. Amor ao Brasil. Catálogo dos estrangeiros ilustres e prestigiosos (1800-1892) São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- VALENTE, Wagner R. Uma história da Matemática escolar no Brasil (1730-1930). São paulo: AnnaBlume/FAPESP, 1999.
- VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (org) Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.
- VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (3. Ed).

Tavares Bastos e a educação brasileira no século XIX: seus problemas, suas dificuldades, suas possíveis soluções

Eduardo Arriada¹

Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida na área da História da Educação, século XIX, vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da FAE/UFPEL.

Em várias e diversas obras que estudam e tratam da educação brasileira no século XIX, sejam elas histórias institucionais, histórias do sistema escolar, história das idéias pedagógicas, dicionários de educadores, as referências à obra e propostas educacionais de Tavares Bastos são precárias, insuficientes e no geral nulas.

A maior parte de sua atuação política transcorre, toda ela, em dois decênios do segundo reinado, ou seja, entre 1855 e 1874. Seu ingresso no Parlamento em 1861, como deputado pelo primeiro círculo da Província das Alagoas, ocorreu justamente sob o signo da reforma eleitoral organizada no Ministério Ferraz.

Nesse período, vencidas as lutas civis da Regência, o império “marcha” inflexível na senda do “progresso”. Na política interna não ocorrem fatos de maiores repercussões ou crises graves.

Antes porém de avançarmos neste estudo, seria interessante recordarmos a advertência de Chaussinand-Nogaret: “*Se os grandes homens não explicam tudo, faltando muito para isso, eles nem por isso são estrangeiros no “território” do historiador. Certas personalidades são, ao mesmo tempo, testemunhas privilegiadas e reveladoras de seus tempos*”.²

O período enfocado pode ser “*caracterizado como tempo de construção do Estado Nacional brasileiro(...)*”.³ Para Elomar Tambara, em “*termos ideológicos, destacavam-se três correntes que, direta ou indiretamente, constituíram o substrato ideológico da sociedade em transformação: o liberalismo, o positivismo e o ultramontanismo*”. Ainda é o mesmo autor que esclarece aspectos relevantes desse contexto: “*a rigor, as grandes discussões da sociedade brasileira no final do século XIX restringiram-se a fenômenos como: a questão do abolicionismo (...)* e num

¹Professor da FAE/UFPEL. Pesquisador do CEIHE. Mestre em Educação.

²Biográfica(História). In: Dicionário das Ciências Históricas. Rio de Janeiro, Imago, 1993.

³GAMA, Zacarias e GONDRA, José. Uma Estratégia de Unificação Curricular “Os Estatutos das Escolas Públicas de Instrução Primária”(Rio de Janeiro: 1865). História da Educação. Vol.3, nº 5, abril de 1999.

plano inferior, a questão religiosa, a questão militar, e a questão imigratória".⁴

Nos anos entre a ascensão dos conservadores, em 1848, e o começo da "Conciliação", em 1852, uma série de fatos e medidas decisivas vieram caracterizar a estruturação e o desenvolvimento do Brasil. Ocorre a criação das Províncias do Amazonas(1850) e a do Paraná(1853); extinção do tráfico negreiro e incentivo à imigração; lei de terras; aprovação do Código Comercial.

A década de 50, no dizer de Capistrano de Abreu "*foi a mais brilhante do império. Fechou-se o livro miserável do tráfico africano(...). Regularizaram-se e amudaram-se as comunicações por vapor com a Europa*".⁵

Dentro desse processo de modernização do Brasil, as idéias liberais tiveram uma influência extremamente forte na intelectualidade brasileira. No Brasil, os principais adeptos do liberalismo foram aqueles vinculados com a economia de exportação e importação.

Na década de 60, Beiguelmann aponta o surgimento de uma nova configuração ideológica, marcada por uma orientação liberal em três domínios: administrativo(defesa da descentralização), econômico(livre-cambismo) e na doutrina sobre escravismo(abolição).⁶

No texto "A escravidão entre dois liberalismos", Alfredo Bosi demarca os anos 60 como o divisor de águas entre o "velho" e o "novo" liberalismo. A cisão estaria no tratamento à questão servil. O novo liberalismo teria como ponto chave a idéia de modernização, identificada com o surgimento de novos padrões de trabalho e de cidadania. Para o autor, o novo liberalismo teve maiores condições de florescimento nos ambientes menos impregnados por interesses escravistas. Um pensamento liberal moderno, em tudo oposto ao pesado escravismo dos anos 40, pôde assim formular-se tanto entre políticos e intelectuais das cidades mais importantes, quanto junto a bacharéis egressos das famílias nordestinas que pouco ou nada podiam esperar do cativo em declínio.⁷

Esta nova geração liberal incluiria homens como Tavares Bastos, Joaquim Nabuco, André Rebouças, Rui Barbosa, entre outros.

Nas "Cartas do Solitário"⁸, o publicista e parlamentar Tavares Bastos elaborou uma espécie de summa do liberalismo brasileiro. A primeira edição continha vinte e três cartas. A segunda foi acrescida de outras anteriormente

publicadas. Os temas são exatamente os que empolgavam os liberais: no campo da política: a descentralização e a reforma administrativa; no campo da religião: a separação do estado e da Igreja e a liberdade de culto; no campo do trabalho: a libertação dos escravos; no campo do comércio: a liberdade de navegação e a abertura dos rios navegáveis; no campo da educação: a necessidade imprescindível da reforma educacional no sentido da profissionalização para o desenvolvimento nacional.

Divulgava e pregava Tavares Bastos uma nova educação: "*Dai ao menino da cidade e do campo a chave da ciência e da atividade, a instrução elementar completa; dai-lhe depois as noções das ciências físicas; livrai-o dos mestres pedantes de latim e retórica, e o jovem será um cidadão útil à pátria, um industrial, um empresário, um maquinista(...) será um homem livre e independente, e não um desprezível solicitador de empregos públicos, um vadio, um elemento de desordem*".⁹

Esse período histórico, ou seja, anos 40 e 50, foi o tempo de consolidação do Estado, o "tempo saquarema". O tempo de Tavares Bastos foi outro. Vai estrear na política no bojo do "renascer liberal", quando o "tempo saquarema" findava. Nascido em Alagoas no ano de 1839, filho de um magistrado, matricula-se em 1854 na Faculdade de Direito de Olinda, transferindo-se no ano seguinte para a de São Paulo, formando-se em 1858.

Nas eleições de 1860, apadrinhado pelo Conselheiro Saraiva e com o aval de Sinimbu, elegeu-se deputado, chegando à Assembléia como o mais novo parlamentar daquela legislatura marcada pela vitória liberal. Tavares Bastos estreou no parlamento animado com o "movimento conciliador" iniciado na década anterior, e que ele via prolongar-se.¹⁰

Embora anunciada desde 1843, a ocasião para a política da Conciliação surgiu com o 12º Gabinete, em 06 de setembro de 1853, tendo por Presidente e verdadeiro chefe político o conservador Honório Hermeto Carneiro Leão, Marquês de Paraná. Nas palavras de Nabuco de Araújo, Ministro da Justiça, a "Conciliação" significava a manutenção do "princípio da autoridade", servindo a "política conservadora como base", e o "progresso refletido e explicado pela experiência".

Para Joaquim Nabuco, a "Conciliação" foi uma época de renascimento, de expansão, de recomeço, em que se renovou o antigo sistema político decrépito, em que se criou o aparelho moderno de governo

⁴ TAMBARA, Elomar. Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul. Pelotas, Seiva, 2000, p.(68-9).

⁵ ABREU, Capistrano de. Phases do Segundo Império. In: Ensaios e Estudos. 3ª Série. Edição da Sociedade Capistrano de Abreu, 1938, p. 119/120.

⁶ BEIGUELMANN, P. Formação Política do Brasil. São Paulo, Pioneira, 1976.

⁷ BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

⁸ Cartas publicadas originalmente no Correio Mercantil, RJ.(1861), posteriormente editadas em livro(1862).

⁹ TAVARES BASTOS. Cartas do Solitário. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975, p. 35.

¹⁰ Sobre a vida e obra de Tavares Bastos, consulte-se: PONTES, Carlos. Tavares Bastos(Biografia). São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939. Também, FERREIRA, Gabriela Nunes. Centralização e descentralização no Império(o debate entre Tavares Bastos e Visconde de Uruguai). São Paulo, Editora 34, 1999.

e se dilatou extensivamente, não para a classe política somente, mas para todas as classes, o horizonte que as comprimia.¹¹

Entre os principais “princípios” apontados pelo Partido Liberal, como metas a serem alcançadas salientavam-se a descentralização, possibilitando maior autonomia às Províncias; Conselho de Estado como órgão consultivo; a abolição gradual da escravidão; liberdade de comércio, de indústria, de consciência e de educação; a abolição da Guarda Nacional e do recrutamento.

Contudo, o novo partido, para não comprometer a sua unidade, acaba sendo mais modesto em seu programa: reforma eleitoral, reforma policial e judiciária, abolição da Guarda Nacional, e emancipação gradual da escravidão.¹²

Por sua vez e apesar de sua vinculação com o Partido Liberal, Tavares Bastos em suas obras, “Os males do presente e as esperanças do futuro”, “Cartas do Solitário” e particularmente “A Província”, se empenha em formular um programa que vise a superação de nosso atraso, a fim de atingirmos um patamar de nação civilizada. Na obra “A Província”, em sua terceira parte, intitulada “Interesses Provinciais” – instrução, emancipação, imigração, obras públicas e receitas e despesas -, propugna um programa para superar esse atraso.

O primeiro aspecto salientado é a degeneração moral do povo causada pelo abuso de poder por parte do governo. O passo para a civilização seria a descentralização. O segundo aspecto seria empreender uma “reforma social”, a partir da articulação de três grandes linhas de ação: instrução pública, emancipação e imigração.

Dando continuidade ao seu pensamento o autor esclarece: *“comecemos pelo interesse fundamental dos povos modernos, a instrução. Escusado fora discutir os obstáculos que nessa matéria tem a centralização oposta às províncias(...) Em verdade, o mais digno objeto das cogitações dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito cativo da ignorância. Sob o ponto de vista da própria instrução elementar (e não falemos do estudo das ciências), nosso povo não entrou ainda na órbita do mundo civilizado”*.¹³

Uma das maiores preocupações de Tavares Bastos é com a instrução elementar e a sua propagação. Em suas obras “Cartas do Solitário” e “A Província”, ele expõe seu pensamento. A instrução é vital e necessária para elevar o nível cultural da população. *“Ocupemo-nos dos interesses permanentes do país, brada o autor, cuidemos do futuro, alongando os*

olhos através do presente. Tratemos, meu amigo, das questões sociais, da essência desse todo em cujo centro habitamos. Em uma palavra, tratemos do povo(...)”.¹⁴

Na sua proposta uma das preocupações centrais é com o ensino elementar. *“A instrução primária obtida nas escolas não é ainda em si mesmo outra coisa mais que um instrumento; e a que se deve logo aplicar este instrumento? À aquisição de conhecimentos úteis, às ciências positivas, à física, à química, à mecânica, às matemáticas, e depois à economia política. Estes são os alimentos substanciais do espírito do povo no grande século em que vivemos. Em vez disto, porém, as Províncias subvencionam alguns mestres de latim, de retórica e poética(...)”*.¹⁵

Dando continuidade à sua linha de raciocínio, na obra “A Província”, Tavares Bastos, considera que o ensino na zona rural deve ser o mesmo que o das cidades. Defende a co-educação, *“ambos os sexos, nas mesmas casas, simultaneamente, receberiam a mesma instrução”*. Critica de forma veemente que num país eminentemente agrícola, seja dado um ensino antiagrícola, não se estudando noções sumárias de lavoura e horticultura, elementos de nivelamento e agrimensura, princípios de química agrícola e de história natural. Na defesa das escolas profissionais, salienta o mesmo que as agrícolas são as que mais precisamos.

Acaba concluindo o autor que: *“ao envez das tendências do seculo, o que possuímos nós? Escolas de abc, estas mesmas rarissimas, sem edificios proprios, sem mobilia e utensis, e, pior que tudo, sem mestres idoneos: e, fóra disso, algumas aulas de latim espalhadas aqui e ali”*.¹⁶

Por fim Tavares Bastos aborda um tema polêmico na época, “a liberdade do ensino particular”, criticando as arbitrariedades impostas pelo Estado ao exercício da profissão de mestre e à abertura de estabelecimentos de educação. Percebe-se a influência das idéias liberais: *“o mesmo penso relativamente ao professorado. Este só por si exigiria um volume. Temos o ensino livre? Não, porque, no município neutro, e, a exemplo dele, na mor parte das Províncias, exigem do candidato exames, habilitações, carta ou patente, que só se tem a condescendência de dispensar em favor das irmãs de caridade, cujo papel não podia ser outro mais que o de enfermeiras, e todavia se acham equiparadas às pessoas de ilustração. Demais, a liberdade de ensino só existiria sem a concorrência poderosa dos estabelecimentos do Estado, que, além disso, impõem os programas oficiais obrigatórios.”*¹⁷

¹¹ NABUCO, Joaquim. Um Estadista do Império. Rio de Janeiro, Garnier, 3 volumes, 1897.

¹² COSTA, Emília Viotti. Da Monarquia à República: momentos decisivos. 6ª ed. São Paulo, Unesp, 1999.

¹³ TAVARES BASTOS. A Província. 2ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937, p.215/6.

¹⁴ TAVARES BASTOS. Cartas do Solitário. 4ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975, p.66.

¹⁵ TAVARES BASTOS. Cartas do Solitário. p. 34.

¹⁶ TAVARES BASTOS. A Província. p. 235.

¹⁷ TAVARES BASTOS. Cartas do Solitário. p. 23.

Quando Presidente da Província do Rio de Janeiro, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, defendeu a política de desoficialização do dispendioso e improficuo ensino secundário oficial. A prática tem demonstrado, declarava em 1853, Couto Ferraz, que os liceus e colégios provinciais são, em regra, instituições pouco freqüentadas e cujos professores, ainda quando escrupulosamente nomeados, não tem para os ativar o incentivo do lucro, ou porque não recebem a perda do lugar desde que são vitalícios, ou porque graças à posição em que se acham de empregados públicos pagos por ano, e não pelo número mais avultado de alunos, como sucede aos professores particulares, não temem diminuição de vencimentos e assim, com honrosas exceções, não se dedicam muitas vezes ao ensino tão desveladamente como aqueles. A supressão gradual desses estabelecimentos, dando lugar a que apareçam em substituição outros particulares, vigiados pelas autoridades, me parece que será para o futuro a mais profícua medida para que a instrução secundária não seja um luxo dispendioso.¹⁸

É contudo na década de 70 que a liberdade de ensino, denominação geral que na verdade englobava as mais diversas posturas frente à educação, desde princípios éticos, até princípios de caráter pragmático, converte-se em bandeira comum tanto de liberais como conservadores.

Era voz corrente na sociedade brasileira a idéia de “liberdade de ensino”. Propugnavam os homens de idéias, indiferente se militavam no Partido Conservador, caso de Paulino de Souza, ou no Partido Liberal, caso de Tavares Bastos.

Nas “Cartas do Solitário”, Tavares Bastos, clamava em tom polemista e contundente: *“A liberdade, quero dizer, a ausência de ingerência do governo, é para mim, a lei suprema e a primeira necessidade da indústria que se chama instrução. Deste modo, em teoria, no meu sistema político-econômico, no domínio da liberdade real, não só o governo não tem estabelecimento algum de ensino, deixando livre o exercício dessa indústria aos particulares”*.¹⁹

Mesmo assim, Tavares Bastos nos adverte apoiando-se em Stuart Mill: *“um escritor que tanto encarece os direitos do indivíduo e a extensão da liberdade, e que plenamente expôs as vantagens do ensino particular, reconhece, entretanto, que nas sociedades atrasadas, donde não possa ou não queira o povo prover por si mesmo à criação de boas instituições de educação, deve o governo tomar a si essa tarefa, preferindo-se dos males o menor”*.²⁰

Nessa brecha, ou seja, na falta de um ensino secundário público, proliferam na década de 70, inúmeras iniciativas em termos de ensino noturno. Fato que no entender de Elomar Tambara, deve-se à valorização que aos poucos passa a ter a classe trabalhadora, bem como, o surgimento de uma demanda por mão-de-obra mais qualificada, nos centros urbanos. Em sua maioria elas tem um caráter “recuperativo” no sentido de propiciar a segmentos da população que não se alfabetizaram em período “correto”, a possibilidade de fazê-lo. Como estas pessoas se encontravam em sua maioria na classe trabalhadora, nada mais lógico do que ofertar estas aulas no período noturno.²¹

A questão da instrução pública estava, nas propostas reformistas de Tavares Bastos, intimamente ligada à questão da emancipação dos negros cativos.

Suas idéias relativamente ao trabalho servil eram bem conhecidas, estando expressas em discursos e artigos contra o tráfico negreiro, pela libertação dos escravos do Estado, em favor de todas as medidas que gradativamente levassem à abolição total da escravatura.

No estudo de Carlos Pontes sobre a vida e obra de Tavares Bastos, algumas idéias sobre o problema da abolição são analisadas. Segundo este, Tavares Bastos, partidário extremado do ensino elementar, largamente disseminado, obrigatório mesmo, partidário extremado do ensino profissional, queria que os benefícios deles decorrentes se estendessem também aos próprios cativos, abrindo-se-lhes as portas das escolas. Ia-lhe mais longe o desvelo. Entre as providências sugeridas, ressalta, pela importância, esta – criando para cada senhor de cinqüenta escravos a obrigação de manter uma escola, destinada à educação de suas crias e dos meninos das vizinhanças, sob multa de liberdade de dois escravos adultos, em quanto aproximadamente estimava a importância das despesas anuais pelo serviço escolar previsto. Ainda propunha a educação na Europa, por conta do Estado, de certo número de negros libertos, em determinadas indústrias, artes e ofícios.²²

Fica claro, aqui, a proposta que Tavares Bastos tece sobre “instrução e emancipação” na obra “A Província”. “A escola para todos, para o filho do negro, para o próprio negro adulto, eis tudo! Emancipar e instruir, são duas operações intimamente ligadas. Ei-lo, portanto, assaz indicado o alvo dos nossos esforços: emancipemos e eduquemos”.²³

Tendo a convicção da necessidade da instrução pública, Tavares Bastos passa a expor como deveriam ser criadas verbas para a manutenção

¹⁸ MOACYR, Primitivo. A Instrução e as Províncias. São Paulo, Comp. Editora Nacional, v. 02, 1939, p. 220.

¹⁹ TAVARES BASTOS. Cartas do Solitário, p. 51.

²⁰ TAVARES BASTOS. A Província, p. 222.

²¹ TAMBARA, Elomar. Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul, p. 133/5.

²² PONTES, Carlos. Tavares Bastos, p. 263.

²³ TAVARES BASTOS. A Província, p. 256/9.

de um sistema escolar. Na sua opinião, deveria ser estabelecida a taxa escolar: “a taxa escolar forneceria um valioso contingente ao orçamento da instrução”. Assim, a taxa escolar: “compôr-se-ia de uma dupla imposição; a local e a provincial, servindo a segunda de subsídio para a deficiência da primeira, e ambas aplicadas à despesa particular das escolas de cada localidade.

No município a taxa escolar consistiria em uma contribuição direta paga por cada habitante ou por cada família. Na província a taxa escolar consistiria em uma porcentagem adicionada a qualquer dos impostos diretos, o pessoal ou a décima urbana, por exemplo”.²⁴

O autor segue especificando a aplicação da taxa escolar. A taxa direta cobrada nos municípios e a importância da porcentagem provincial adicionada a um dos impostos diretos, teriam o seguinte emprego: salários dos professores e seus adjuntos; aluguel de casas, onde ainda não houvesse prédios especialmente construídos para escola; custeio e conservação destes estabelecimentos; vestuário e socorros dos meninos indigentes; instrução primária dos adultos.

Tavares Bastos tem consciência que apenas a taxa municipal não bastaria para as despesas da localidade. Assim devem continuar figurando nos orçamentos de todas elas as consignações hoje votadas para a instrução. A importância votada para a verba - instrução nos orçamentos provinciais, consagrar-se-ia, como diz o autor, às necessidades comuns a todas as escolas de uma mesma Província. Tais são: a construção de casas próprias, que são essenciais para o desempenho dos métodos aperfeiçoados do ensino; o fornecimento de mobília, utensílios, modelos e livros escolares, acomodados aos métodos; a formação de bibliotecas populares, e divulgação de livros de leitura; os cursos noturnos para adultos; as pensões dos professores aposentados; as escolas normais para professores primários; e o serviço de inspeção e direção das escolas públicas.

Após discorrer sobre a liberdade do ensino particular e o desenvolvimento do ensino público, o autor estabelece princípios gerais para a reforma do sistema de ensino: obrigatoriedade do ensino: “em verdade, não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola, nada mais justo que coagir, por meio de penas adequadas, os pais e tutores negligentes, e sobretudo os que se obstinam em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância”; escolas mistas e leigas; ensino primário mais completo, que desse embasamento ao aluno para que ele exercesse no futuro uma profissão; criação de escolas profissionais: “das escolas profissionais são as agrícolas sem dúvida que mais precisamos”; criação de escolas

²⁴ TAVARES BASTOS. A Província, p. 228/9.

normais.²⁵ Em síntese, Tavares Bastos está propondo um sistema de ensino voltado para a difusão de conhecimentos práticos e científicos, retirando dos currículos escolares estudos clássicos e o estudo das línguas mortas.

Ao final da vida, desiludido, cansado e doente, o militante, o jornalista, o parlamentar, mas acima de tudo o homem público preocupado com seu país, retira-se da cena política, viajando para a Europa em busca de paz e tratamento para a saúde abalada.

Em novembro de 1874 instala-se em Paris. Escreve ao pai, narrando suas impressões dos institutos parisienses: “Estamos aproveitando a oportunidade, tendo começado nossas lições de línguas e piano, com excelentes mestres. Continuando o exame ou visita de estabelecimentos públicos e particulares de instrução, que comeci em Viena, aqui estou vendo praticamente como se ensina bem e depressa”.²⁶

Segue percorrendo várias partes da Europa, até que no dia 03 de dezembro de 1875, vítima de uma pneumonia, acaba falecendo. Contava então com apenas 36 anos.

Referências Bibliográficas:

- ABREU, Capistrano de. Phases do Segundo Império. In: Ensaio e Estudos (Crítica e História). 3º série. Edição da Sociedade Capistrano de Abreu, Livraria Briguiet, 1938.
- BASTOS, Tavares. A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil. 2º edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- _____. Cartas do Solitário. 4º edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- _____. Os males do presente e as esperanças do futuro. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- BEIGUELMAN, P. Formação Política do Brasil. São Paulo: Pioneira, 1976.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- BURGUIÈRE, André (Org.). Dicionário das Ciências Históricas. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.
- COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república: momentos decisivos. 6º edição. São Paulo: Unesp, 1999.
- DOSSE, François. A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Unesp, 2001.

²⁵ TAVARES BASTOS, A Província, p. 230/2

²⁶ PONTES, Carlos. Tavares Bastos, p.345.

- FERREIRA, Gabriela Nunes. Centralização e descentralização no Império: o debate entre Tavares Bastos e Visconde de Uruguai. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GAMA, Zacarias Jaegger e GONDRA, José Gonçalves. Uma estratégia de unificação curricular "Os estatutos das escolas públicas de instrução primária" (Rio de Janeiro – 1865). In: História da Educação. Pelotas, nº 05, abril de 1999.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O Ensino Secundário no Império brasileiro. São Paulo: Grijalbo, 1972.
- LIMA, Raul. Tavares Bastos (Prosa). Nossos Clássicos. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. O Tempo Saquarema. São Paulo: Hucitec/INL, 1987.
- MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império. 2º volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- _____. A instrução e as Províncias. 2º volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- NABUCO, Joaquim. Um Estadista do Império: Nabuco de Araújo, sua vida, suas opiniões, sua época. Rio de Janeiro: Garnier, 3 volumes, 1897.
- NEVES, Lúcia Maria Bastos e MACHADO, Humberto Fernandes. O Império do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- PONTES, Carlos. Tavares Bastos(1839-1875). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- RODRIGUES, José Honório. Conciliação e Reforma no Brasil: um desafio histórico-cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- TAMBARA, Elomar. Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul. Pelotas: Ed. Universitária/ Seiva, 2000.
- VIANNA, Oliveira. O Occaso do Imperio. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

Escola de Artes e Offícios de Pelotas: a longa espera dos "desfavorecidos da fortuna"

Céres Mari da Silva Meireles¹

O presente estudo é resultado parcial de pesquisa realizada no curso de Mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sobre o processo de criação da Escola Técnica Federal de Pelotas. Nesta investigação, a questão principal é compreender porque a única Escola Técnica Federal, criada no Rio Grande do Sul, foi localizada no interior do Estado (Pelotas), uma vez que as demais, em sua maioria absoluta, localizaram-se nas capitais dos estados.

A Escola Técnica Federal de Pelotas, criada em 1942, deu origem ao atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, única instituição do gênero no Estado do Rio Grande do Sul, com atuação, além de Pelotas, nos municípios de Sapucaia do Sul, Gravataí, Horizontina, Canoas, Caxias do Sul, Cachoeirinha e Três de Maio, com cursos de nível técnico e superior, ensino médio e programas especiais de formação de docentes para a educação profissional.

A proposta da criação de uma *Escola de Artes e Offícios* em Pelotas, já no início do século passado, bem como a sua posterior assunção pelo Poder Público Municipal, quando transformada, em 1930, em *Escola Técnico Profissional* e depois em Instituto Técnico Profissional, integra o capítulo inicial da citada dissertação de mestrado, em que se procura relatar a situação do município, em termos de ensino técnico-profissional, quando da expedição do Decreto Presidencial de Getúlio Vargas, que, em 1942, criou a Escola Técnica de Pelotas, com sede neste município.²

Considerando o possível silêncio das fontes ou a inacessibilidade das mesmas à pesquisadora, as primeiras idéias sobre educação profissional de nível básico e, mais especialmente, sobre a necessidade de instituições escolares dedicadas à oferta dessa modalidade de ensino em Pelotas parecem ter sido gestadas, ou, pelo menos, formalizadas no seio da Biblioteca Pública Pelotense, no início do século passado.

Tem-se notícia de que, no Rio Grande do Sul, a exemplo de outros Estados, ainda no período imperial, surgiram cursos técnicos destinados a

¹ Mestranda da linha de História da Educação do Mestrado em Educação da FAE/UFPEL – CEFET-RS

² Decreto 4.127, de 25.02.42

suprir necessidades dos arsenais de guerra. Segundo Tambara (2000), também são conhecidas propostas de criação de escolas de artes e ofícios, destinadas a atender uma demanda técnica decorrente da necessidade de especialização em determinadas atividades cujo *status* ou recompensa pecuniária não atraia os jovens da classe média ou alta. Em Pelotas, porém, os registros correspondentes a esse período relacionam-se à história da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, da Universidade Federal de Pelotas. Consta que a centenária instituição funcionou inicialmente como *Lyceu de Artes e Offícios*³. Neste, ao que se sabe, anteriormente à implantação de cursos superiores, foram criados cursos especiais e preparatórios nas áreas de indústria, artes, ciências e literatura.

Na república, as ações do Poder Público visando a promover ou incentivar a formação profissional de nível básico, datam do início do século passado, constando de relatório do Intendente Municipal, José Barbosa Gonçalves, relativo ao ano de 1911, a intenção de iniciar a construção de edifício para abrigar uma *Escola de Artes e Offícios* em Pelotas.

Provavelmente, ecoavam aqui as idéias do presidente Nilo Peçanha, considerado o patrono do Ensino Técnico no País, pelo fato de, em 1909, três meses após sua posse, ter expedido o Decreto 7.566, de 23 de setembro, criando as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário gratuito, fato histórico de grande importância no campo da educação profissional, por ser a primeira iniciativa, no âmbito federal, de criação de Escolas destinadas a essa modalidade de ensino.

Porém, só em 07 de julho de 1917, aniversário da cidade, em sessão solene da Biblioteca Pública, foi efetivamente fundada a *Escola de Artes e Offícios de Pelotas*, com aprovação formal de proposta apresentada pelo Major Alexandre Gastaud. Seus estatutos datam de 25 de setembro daquele ano. Caracterizada como associação civil, está registrada no Livro A-1, sob o n° de ordem 26, fls. 199/204, do Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Pelotas.

À época, governava o município o intendente Cypriano Corrêa Barcellos, sendo presidente da Biblioteca Pública Pelotense o Coronel Joaquim Augusto de Assumpção, que foi eleito o primeiro presidente do Conselho Diretor da Escola.

Orientou as propostas de criação dessa Escola concepção de educação profissional semelhante a inúmeras outras iniciativas no País, decorrentes da legislação federal antes citada, que considerava a necessidade de habilitação dos desfavorecidos da fortuna, com o indispensável preparo técnico e intelectual para fazê-los adquirir hábitos de

trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime.⁴

Nesse sentido, a circular de 27.06.1917⁵, da diretoria da Biblioteca Pública, que anunciava a idéia de criação de um Lyceu de Artes e Offícios, convidando para o ato de sua fundação, era plenamente elucidativa, assim propugnando:

“Cingida ao seu programma, cuja pratica vem se effectuando approximadamente há quarenta annos, esta instituição, sempre prompta a mostrar a sua gratidão para com o nobre povo de Pelotas, resolveu lançar a patriótica idéa da fundação nesta cidade de um Lyceu de Artes e Offícios, para a educação dos desprotegidos da fortuna, evitando que se precipitem nos vícios da vadiagem e cheguem ao crime, pela falta de uma escola que lhes ensine o trabalho honrado e methodico”.

Observa-se que, embora a citada circular se refira à criação de um Lyceu de Artes e Offícios, além de as notícias da imprensa local da época usarem também essa terminologia, ou a de Liceu de Aprendizes e Artífices, os registros oficiais prescrevem a denominação de Escola de Artes e Offícios.

Pelotas não tinha, ainda, instituições de ensino dedicadas à “instrução técnica”, denominação usual da época e constante dos estatutos como objetivo principal da associação civil criada. No campo do ensino industrial, ou de *artes e offícios*, como eram caracterizadas as instituições voltadas para atividades de ensino relacionadas a esse ramo da economia, merece realce, pelo pioneirismo, essa iniciativa da diretoria da Biblioteca Pública. À época, nas capitais dos Estados, o ensino profissional começava a ter grande incentivo do Governo Federal, que, conforme disposições do Decreto 7.566, de 23.09.1909, dispôs-se a manter, em cada estado, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional gratuito.

Para a área de serviços, em 13.05.1920, foi criada em Pelotas uma Escola Prática de Comércio e, no setor primário da economia, verificou-se a preocupação com a educação profissional dos filhos do homem do campo, pela criação do Patronato Agrícola Visconde da Graça, através do Decreto n.º 15.102, de 09 de novembro de 1921, do Presidente Epitácio Pessoa, hoje com a denominação de Escola Agrotécnica Visconde da Graça, vinculada à Universidade Federal de Pelotas.

⁴ Decreto 7.566, de 23.09.1909.

⁵ Pasta s/n BPP.

Quanto à *Escola de Artes e Offícios*, é importante destacar o entusiasmo, notadamente ufanista, demonstrado por seus fundadores, principalmente por Fernando Luis Osório, primeiro secretário da Biblioteca Pública na época da fundação, escolhido presidente da associação criada para gerir a Escola e orador eloqüente na solenidade de lançamento da pedra fundamental do seu edifício sede, realizada em 26 de maio de 1918, que assim se pronunciou em trechos selecionados de seu discurso denominado *Hymno ao Trabalho*, publicado no Diário Popular de Pelotas na edição de 29.05.1918:

(...) Fundar uma escola, escaleira fulgida " em que o povo se transforma em nação" é construir à projecção do ideal - o futuro (...)

(...) Mostra traduzir a nova escola, iris que accenderá a defesa, prosperidade e melhor alegria de Pelotas, não o resultado de meros preceitos doutrinarios ou theorias mais ou menos exatas, mas de obeservação segura e precisa, - um largo e bemfesejo avanço de evolução, reafirmação de altruismo, conquista de ordem social, que explúe da solidariedade, sentimento que é uma combinação da liberdade e da communhão (...).

(...) Ora, não haveria transformação possível do caracter nacional, si a nação continuasse a ser uma nação só de doutores e empregados publicos. A bôa, a proficua educação geral no ponto de vista social deve favorecer as qualidades exigidas para viver, vencer e triumphar honestamente, tornando-se aprendizagem nitidamente profissional e desenvolvendo no educado o sentimento artístico, culto de alguma cousa que refrigera a aridez do coração, e escapa à pressão das circunstancias, com o poder de um talisman, espalhando harmonia, paz espiritual, adoçando e orientando a sensibilidade, estimulando a seiva creadora (...).

(...) Preparar cidadãos para o futuro, amparar a pobreza, formando nas officinas os obreiros do progresso e da civilização no dia de amanhã é objectivo da Escola de Artes e Offícios (...)

(...) Estabelecemos a republica; e uma Patria republicana vive dignamente com a instrucção e a educação, não destinadas a preparar sabios frios, ideologos impassiveis às lutas sociaes; mas homens de pensamento e acção, hábeis e energicos, capazes de empregar, proveitosamente, para a comunhão, as forças da alma(...)

(...) Glória, à Escola de Artes e Offícios de Pelotas!

Apesar de toda essa demonstração de vigor e fé e tendo sido efetivamente exitosa a subscrição pública de arrecadação de fundos e materiais destinados à construção de seu prédio, erguido em terreno situado na Praça da Constituição, hoje Praça 20 de Setembro, doado pela intendência municipal, somente em 1930, quando foi municipalizada, a Escola começou a funcionar de fato, passando, então, a se denominar Escola Técnico Profissional e, após, em 1933, Instituto Técnico Profissional.

Observa-se que, desde 1923⁶, começaram a surgir críticas sobre o não funcionamento efetivo da Escola, cujo prédio recém construído estava sendo usado para outros fins, inclusive para o aquartelamento de soldados.

As tratativas com a Intendência Municipal, para que a Escola fosse municipalizada, viabilizaram seu funcionamento, sendo formalizadas no governo do Intendente João Py Crespo, o qual, inclusive, teve de doar seus vencimentos para o pagamento dos primeiros professores do Instituto, exemplo seguido pelo Diretor Sylvio Barbedo e por um grupo de jovens professores que se ofereceram para lecionar gratuitamente.

O Instituto Técnico Profissional foi extinto em 1939, por Decreto do Prefeito Municipal Albuquerque Barros, tendo em vista as articulações para a criação, em Pelotas, de uma Escola Técnica Federal mantida pela União.

Uma das questões sob análise é relativa à concepção de Educação Profissional que permeava os discursos dos fundadores da *Escola de Artes e Offícios de Pelotas*. Conforme Ferreira (2002), os estudos até então realizados, analisando as propostas de criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, no início do século passado, concluem estar, mesmo que implicitamente, atribuída às mesmas uma função estético-regeneradora. A função estética teria a ver com a necessidade de "limpeza das cidades", tirando das ruas as crianças pobres, vadias e mendicantes. Seria o "aprendizado da ordem", face ao "medo das multidões". Era mais um sinal da preocupação do governo com o perigo ou paranóia das revoltas cidadinas, face ao inchamento populacional. Quanto à função regeneradora, a mesma se caracterizaria pela perspectiva de que a ação pedagógica transformasse a criança – facilmente moldável – em cidadão útil, através do trabalho, e ciente de seus deveres – acentuando-se, por isso, o aspecto moral e disciplinador nas práticas pedagógicas dessas instituições.

Os atos constitutivos, os regulamentos propostos e os discursos da época, bem como contexto local, não permitem que se faça essa transposição analítica de maneira automática para o caso concreto de Pelotas. Há especificidades a serem consideradas, que merecem um estudo mais aprofundado. A primeira relaciona-se ao fato de Pelotas ser uma cidade do interior, onde os problemas vislumbrados em relação ao

⁶ Jornal Opinião Pública 05.10.23.

crescimento populacional e suas mazelas merecem outros enfoques. Por outro lado, o que transparece, à primeira vista, é que, além do amparo à pobreza, havia uma preocupação muito forte quanto às conseqüências do ócio, sendo vislumbradas, através da educação profissional, maiores possibilidades de ocupação no mundo do trabalho. A crença na conveniência de implantação de experiências de ensino de natureza mais técnico-profissional, contrariamente à conhecida vocação brasileira para formação de bacharéis, é seguidamente ressaltada nos documentos encontrados.

Sob esta linha interpretativa, parece fazer mais sentido o discurso do orador da solenidade de lançamento da pedra fundamental da Escola, fortemente apegado aos postulados positivistas, dedicando maior tempo a creditar à educação e ao trabalho, e em particular à Educação Profissional, o investimento mais seguro para preparação dos cidadãos do futuro, “*formando nas oficinas os obreiros do progresso e da civilização no dia de amanhã*”.

Pelos estudos já realizados, verifica-se que, para viabilizar o funcionamento da *Escola de Artes e Ofícios*, o que se efetivou com a implantação da Escola Técnico Profissional, depois Instituto com o mesmo nome, seus dirigentes procuraram a orientação da Escola de Engenharia de Porto Alegre, à qual era vinculado o Instituto Técnico Profissional Parobé, instituição que, segundo o estudo de Stephanou (1990), foi, sem dúvida, a mais significativa experiência educacional a que os poderes públicos se lançaram, relativamente à instrução profissional no Rio Grande do Sul, no período em questão. O Instituto era referência em termos nacionais, servindo de modelo à organização de muitas Escolas de Aprendizes Artífices.

As tratativas com Porto Alegre, visando à montagem do Plano de Funcionamento da Escola, bem como altos motivos de segurança pública, pelo movimento revolucionário que se deflagrou no Rio Grande do Sul, além de encargos relativos à própria construção do prédio e instalação de suas oficinas foram alguns dos motivos alegados pela diretoria da época para justificar o longo período de espera para o funcionamento da Escola de Artes e Ofícios. Observa-se que, desde sua fundação, em 1917, transcorreram 13 anos até que a Escola viesse a ter alunos efetivamente (1930) e, se considerarmos a idéia inicial, que era de 1911, mais de 20 anos se passaram, tempo que poderá ser revisto e considerado em dobro se houver co-relação dessa iniciativa com as propostas de implantação de cursos superiores no município, que datam do período imperial.

⁷ Relatório da Presidência – Diário Popular de 24.06.24.

Convém refletir sobre tão longa espera, pois essa não condiz com a importância e a urgência, apreçadas nos discursos, para o atendimento dos “desprotegidos da fortuna”.

Poder-se-ia pensar, num primeiro momento, que tais discursos pudessem não refletir, efetivamente, uma intenção de priorizar o projeto, por não ser de interesse direto das elites. Nessa linha, seria possível admitir que haveria razão para as críticas surgidas em 1923, publicadas em jornal oposicionista da época, que diziam ter sido frustradas as expectativas de que, com as comemorações do centenário da independência, período propício à “*epidemia verborrhagica*”⁸, pudesse ser anunciado o funcionamento da Escola, já que seu prédio havia sido construído com doações da comunidade.

Não nos parece, porém, pela veemência com que era defendido o projeto, pelos próprios objetivos descritos e pelas ações tomadas pelos idealizadores da Escola de Artes e Ofícios, que estivesse subjacente a seus discursos qualquer outra intenção que não fosse, efetivamente, a de viabilizar seu funcionamento. Por outro lado, mesmo que assim pudesse ser, não é essa a intenção de pesquisa. O que se pode concluir é que, de fato, as dificuldades para a instalação e a manutenção de uma Escola técnico-profissional são muito grandes, por diferirem das demais escolas destinadas ao ensino convencional, principalmente no que se refere às instalações físicas e aos gastos com manutenção dessa estrutura. Afora isso, as questões curriculares, face aos objetivos a que se propõem, também são singulares.

Viu-se que foi possível, via subscrição pública de donativos, a construção do prédio da Escola de Artes e Ofícios. Seu pleno funcionamento, porém, só foi viabilizado quando o município assumiu o encargo. Construir o prédio foi, portanto, mais fácil que manter e gerir a Escola. Esse é um fato que se torna evidente pela análise dos documentos encontrados e que merece ampla reflexão, principalmente porque dá visibilidade a um aspecto muitas vezes esquecido em termos de políticas públicas de educação.

Outra conclusão que se evidencia é a importância da atuação do Poder Público, no caso em análise das ações da Intendência Municipal, para a viabilização da iniciativa. Somente quando a administração municipal chamou a si a responsabilidade pela coordenação e manutenção das atividades, os “desprotegidos da fortuna” tiveram efetivamente condições de chegar à Escola, pois, logo a seguir, era lançado o edital de seleção dos primeiros alunos, sendo uma das condições de ingresso o fato de o candidato ser pobre, exigindo-se prova de tal condição.⁹

⁸ Jornal Opinião Pública 05.10.23.

⁹ Edital – Diário Popular 17.04.30.

Convém assinalar, ainda, que as conclusões parciais da pesquisa ora em andamento demonstram haver uma estreita relação entre a história da Escola Técnica Parobé, em Porto Alegre, e a Escola Técnica Federal de Pelotas, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, que não se limita ao relato feito sobre o assessoramento do antigo Instituto Técnico Profissional Parobé na elaboração do “Plano de Funcionamento Orgânico” do Instituto Técnico Profissional de Pelotas, conforme já relatado.

Ocorre que a localização, no interior do Estado, da única Escola Técnica mantida pelo Governo Federal, diferentemente da regra pré-estabelecida, que previa a sede dessas Escolas nas capitais dos Estados, tem íntima relação com a existência, em Porto Alegre, da Escola Técnica Parobé e com o fato de a mesma ainda deter a proeminência do tempo em que o Instituto Técnico Profissional Parobé era referência nacional e, por isso, recebeu as dotações correspondentes à quota do Rio Grande do Sul, previstas no plano de Governo de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, de instalação e custeio, pelo Governo Federal, de uma Escola de Aprendizizes Artífices em cada Estado.

Ao finalizar, convém registrar que, pelos estudos até estão realizados, a cada dia se reforça a convicção de que é muito consistente e ainda muito atual, principalmente se considerarmos a história de instituições dedicadas à educação profissional, a assertiva de Stephanou (1990), sobre o quanto “*urge que recuperemos as especificidades regionais da história da educação*” (p.191).

Referências Bibliográficas:

- ANTUNEZ, José Leonel da Luz. CAVG – História de um Patronato. Pelotas: UFPEL-Editora Universitária, 1996.
- FERREIRA, Almiro de Sá. *Profissionalização dos Excluídos. A escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba – 1910-40. Paraíba: CEFET-PB, 2002.*
- FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil.* Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *As organizações Escolares em Análise.* 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OSÓRIO, Fernando. *A cidade de Pelotas.* Governo Municipal de Pelotas, Edição do Centenário, 1922.
- STEPHANOU, Maria – *Forjando Novos Trabalhadores: A experiência do ensino Técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930).* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- TAMBARA, Elomar – *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul* – Pelotas: Ed. Universitária/Seiva, 2000.

Fontes:

- ÁLBUM de Pelotas, Centenário da Independência, 1922.
- ATAS – Diretoria da Biblioteca Pública – Pelotas.
- JORNAIS – Correio Mercantil, A opinião Pública, Diário Popular, Folha do Povo, Diário Liberal e O Libertador – Pelotas.
- RELATÓRIOS – Intendência Municipal de Pelotas, Diretoria da Escola de Artes e Ofícios e do Instituto Profissional Técnico de Pelotas.

Os cursos de formação de professoras de uma escola particular católica na visão de suas ex-alunas (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930-1940)

Regina Quintanilha Azevedo¹

Palavras Iniciais

Este trabalho apresenta análises preliminares sobre os cursos de formação de professoras (Curso Complementar² e Curso Normal), entre as décadas de 30 e 40, de uma escola particular católica (Colégio Espírito Santo, Bagé).

A pequena amostra que denomino “plano piloto investigativo” tem sua construção através da história oral, isto é, a partir da visão de três ex-alunas. É uma experiência inicial de um dos métodos que estou utilizando na pesquisa, em andamento, para dissertação do Mestrado, na linha de pesquisa – História da Educação e Movimentos Sociais, da FAE/UFPEL², onde me utilizo também de documentos escritos, principalmente das Crônicas das Irmãs Franciscanas (relatórios anuais).

Nesta investigação serão valorizados os depoimentos pessoais das ex-alunas, refletindo-se sobre o discurso da mulher profissional, mais especificamente da profissão de professora e, também, os processos que caracterizam as formas de controle que perpassam a formação docente de uma escola particular católica. As questões que abordo aqui, fundamentalmente, dizem respeito a gênero: quem é a mulher, do ponto de vista econômico, social e cultural, que teve sua formação no Colégio Espírito Santo? Qual o tipo de formação dada pelo Curso Complementar e pela Escola Normal, no período em questão?

Esta metodologia da história oral, entre os pesquisadores da educação, pode ser considerada de uso recente, embora já com credibilidade

¹ Professora da Universidade da Região da Campanha (URCAMP-Bagé). Mestranda da linha de História da Educação da FAE/UFPEL

² “As Escolas Complementares foram criadas no Estado em 1906 com o objetivo de formar professores para o ensino primário” (Peres, 2000, p. 45).

² Estudo sobre uma Escola Particular Católica de Formação de Professoras: Colégio Espírito Santo - Bagé (1930-1970).

no meio científico³ (cientistas sociais, em geral, historiadores, antropólogos, psicólogos), mas ainda bastante polemizada por alguns educadores. Como nos diz Lozano, (1996): “a história interessou-se pela oralidade na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas” (p. 16).

Ao usar esta metodologia “não-convencional”⁴ procurei deixar as entrevistadas a vontade para que registrassem nos seus depoimentos a maneira que rememoram o curso de formação de professoras a partir de suas vivências. A investigação a partir de fontes orais faz com que se descubra traços da história que não são, muitas vezes, percebidos nos documentos escritos, possibilitando incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador mas permitindo conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora (Garrido, 1993).

Ao realizar as entrevistas pedi às professoras que falassem sobre o curso de formação, fazendo-lhes apenas um questionamento: como ex-aluna do curso de formação de professoras, qual a sua visão sobre a mulher formada no Colégio Espírito Santo?

O critério primeiro de escolha das entrevistadas, para este trabalho, foi de que as mesmas tivessem estudado no Curso Complementar ou Curso Normal atuando em alguma instituição educacional nos dias atuais.

Identifico as alunas por número, pela ordem em que foram entrevistadas. A entrevistada número 1 estudou entre os anos de 1940 a 1942, no Curso Complementar; a entrevistada número 2 foi aluna do Curso Normal, entre os anos de 1945 e 1947; e a entrevistada número 3 também é ex-aluna do Curso Complementar, tendo estudado entre as décadas de 1938 e 1940.

O resgate da instituição, neste caso do Colégio Espírito Santo, faz-se necessário na medida em que passamos a entender melhor o contexto da educação.

O caráter educativo do espaço será amplamente analisado na pesquisa do Mestrado. É importante o conhecimento do espaço porque ele caracteriza, através da sua localização e distribuição interna, as relações entre as pessoas e objetos, em diferentes períodos.

A identidade do profissional é construída num espaço físico e em determinado período histórico, que deve ser revisitado e reconstituído para que se possa entender suas “práticas escolares” e seus “discursos

³ Indico duas leituras clássicas entre os pesquisadores: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado. História Oral*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1992.

⁴ FAZENDA, 1992, diz que metodologias “não-convencionais” são aquelas que fazem do pesquisador o sujeito que está envolvido com o próprio trabalho, não podendo estar neutro.

pedagógicos”⁵. Como nos diz Werle, (2001), “muitas vezes o que pode parecer uma volta ao passado pode ser uma estratégia de reposicionamento e reafirmação de novas posições e constituir parte de um processo de construção de novos caminhos, novas propostas na dinâmica das relações institucionais” (p. 310).

A história da instituição é suporte básico para entendimento e construção da sua identidade, sendo que a visão geral das instituições trará a compreensão do contexto educacional, possibilitando (re)pensar e quem sabe (re)formular quando necessária. “Assim, falar de identidade institucional implica em falar da identidade da cidade, do lugar que a escola ocupou e ocupa no cenário material, social e cultural da cidade” (Werle, 2001, p. 121).

O estudo da instituição contribui para torná-la “mais viva” evitando “seu esclerosamento e a hipertrofia do instituído”, através das pessoas que viveram (vivem) e participaram (participam) podendo ser revelado “suas múltiplas estratégias de construção” (Werle, 2001).

São muitos os trabalhos na história da educação sobre instituições e escolas de formação de professores(as), cito algumas leituras: história de alunas de um instituto de educação - escola pública (Guacira Lopes Louro, 1987); estudo sobre a formação do magistério em São Paulo, instrução pública (Maria Christina S. Souza Campos, 1990); trajetórias escolares de professoras primárias formadas em escola pública, nos anos 40 (Luci Regina Muzzeti, 1992); identidade institucional, história de escolas complementares pública e privada (Flávia Obino Corrêa Werle, 1997, 2001); formação docente no Brasil - reconstituição histórica das políticas públicas (Clarice Nunes, 2000; Leonor Maria Tanuri 2000).

Vimos que grande parte das pesquisas sobre história da educação, mais especificamente sobre cursos de formação de professores(as), são realizados em escolas públicas. Mas não podemos esquecer que foi significativo o número de professoras primárias, que (atuaram e) atuam em escolas públicas, formadas nos cursos complementares das escolas particulares, criados em âmbito privado sob a inspeção do Governo (Werle, 1997).

As escolas particulares cristãs marcaram a história da educação com grande influência na formação de professoras. Neste sentido, Tanuri (2000) diz que a “introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal,

⁵ Me utilizo de “práticas escolares e discursos pedagógicos”, conforme Peres, 2000 : “práticas escolares são práticas sócio-culturais...” e “os discursos pedagógicos como todas as formas para estabelecer um sistema de verdades em relação aos processos escolares” (p.26-27).

qualificadas de livres ou equiparadas, objetivou compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados” (p.71).

O Curso Complementar do Colégio Espírito Santo, em 1930, como também, na mesma data, o da Escola São José, em São Leopoldo (primeiro estabelecimento de educação das Irmãs Franciscanas no Brasil, fundado em 1872), foram equiparadas às Escolas Complementares do Estado.

O Colégio Espírito Santo e um pouco de sua História

O Colégio Espírito Santo, desde 1930, possuía o Curso Complementar que teve sua vigência até 1944. Contudo, antes mesmo de encerrar suas atividades, já havia encaminhado à Secretaria de Educação do Estado, pedido para a criação do Curso Normal, tendo esse seu início ainda em 1943. Em 1944, foi inaugurada a Escola de Aplicação denominada Escola São Francisco. O Curso Normal passou a ser chamado de Magistério a partir da Lei nº 7.692/71. Muito recentemente teve novas reformulações com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996.

O Colégio Espírito Santo, atual Colégio Franciscano Espírito Santo, é considerado tradicional escola de aplicação na comunidade bajeense, sendo fundado pelas Irmãs Franciscanas, em 1905, que se estabeleceram em Bagé a pedido de famílias da cidade que desejavam uma escola para meninas.

Foi no prédio da Instituição que tivemos a base inicial da FAT-FUNBA (Fundação Attila Tabora – Faculdades Unidas de Bagé, hoje URCAMP (Universidade da Região da Campanha), com o curso de Filosofia.

As escolas franciscanas da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – SCALIFRA – ZN, tem sua origem na Holanda e Alemanha, chegando ao Brasil no final do século XIX. Desde o início a Congregação Franciscana, com a sua fundadora Catarina Daemen, teve seu trabalho voltado para a formação educacional das moças.

As escolas franciscanas da SCALIFRA – ZN, para Rupolo (1998), “têm uma proposta educativa comprometida com a pessoa situada como ser histórico, cultural, social e espiritual”(p. 02).

O Curso Complementar e a Escola Normal na visão de três ex-alunas

Procurando entender o significado dos cursos de formação de professoras, para as próprias alunas, tratei de ouvi-las reconhecendo a importância de todas as lembranças, de suas experiências e vivências, no tempo escolar. Quando as escutava não tive a preocupação em cortar seus depoimentos quando eram relacionados as suas vidas fora da escola, ou mesmo, depois do curso de formação; isto porque acredito que o processo educacional não se restringe apenas ao espaço escolar. A imagem passa ser formada pelo “currículo”⁶ proposto na escola, sem esquecer da influência que este terá da sociedade, no sentido mais amplo - mundial, nacional, estadual, regional e precisamente municipal - do que a comunidade educacional em que convive a aluna.

Silva, (2001) nos diz que: “no fundo das teorias do currículo está pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’ que vem do latim CURRICULUM, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (p. 15).

O modo como as alunas retratam o seu curso de formação nos possibilita entender as formas de trabalho desenvolvidas ao longo do tempo. Como falamos de processo histórico, algo em movimento, as mudanças são sentidas e apresentadas de diferentes maneiras e indicam traços marcantes e relevantes para a sociedade. O discurso das alunas tem traços comuns demonstrando adesão⁷ às idéias e aos objetivos que dizem ser propostos pela instituição. Isto pode ser demonstrado na fala de cada entrevistada quando se referem ao curso de formação:

“... numa síntese, a formação era integral: formação intelectual, formação moral, aí entrava a ética, o respeito... A gente tinha, o que tinha era comportamento, a postura, a postura da mulher...” (Entrevistada nº 3).

“... Olha, esse Curso Complementar era um curso para valer. ..., no fim do curso nós éramos chamadas alunas mestras. E era realmente um curso, era aula de manhã e de tarde...” (Entrevistada nº 1).

⁶ Além de vários questionamentos feito por Silva, 2001, em “Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo”, ressalvo aqui: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (p.15).

⁷ Adesão na classificação quatripartite de Enguita, 1989, em Educação e Teorias de Resistência, pode ser entendida como “a identificação com a instituição escolar e com a cultura que ela veicula (p.6)”.

“... o curso Normal para mim foi muito bom, eu gostava muito, gostei muito do curso. Inclusive uma coisa, me fez procurar coisa superior” - ao se referir à faculdade - (Entrevistada nº 2).

Estas alunas acreditam que o curso de formação só veio somar às suas vidas, sendo importante na continuidade de seus estudos e no próprio trabalho como docentes.

A entrevistada nº 2 deixa claro que nunca pensou e nem gostava de dar aula para “crianças”.

“... o curso Normal formava realmente para ser professora primária. Eu detestava ser professora primária, Achava que não ia ter paciência para lecionar crianças de 1ª série, de alfabetizar. Não me achava paciente para isso e daí que eu resolvi fazer faculdade em Porto Alegre” (Entrevistada nº 2).

A aluna sabia se tratar de um curso de formação para trabalhar com crianças. Uma questão, então, impõe-se: por que entrou na Escola Normal se não gostava de “lecionar crianças”?

Observa-se que a aluna considerava o curso como base na continuação de seus estudos. Ela não exerceu a profissão de professora primária mas foi professora do Científico (Ensino Médio) e na Universidade. Era reconhecida, pelas entrevistadas, a importância do curso de formação e quando falavam sobre o assunto mostravam um grande orgulho pela instituição onde tinham cursado.

“... meu colégio, eu sempre digo meu colégio, eu nunca estudei em colégio do estado, nunca. O colégio do estado, colégio elementar que diziam... acho que muito poucas moças aqui desta zona, (as Pitucas aí, as Gomes) todo mundo lá nas freiras... A gente vê uma educação porque além da instrução que elas davam havia todo, todo um receituário de educação, isto é, um modelo, porque nós sabíamos qual era o regulamento daquela escola...” (entrevistada nº 3).

A entrevistada citou os sobrenomes “Pitucas” e “Gomes” considerando serem pessoas da “elite”, de alto poder aquisitivo, dando a isso, bastante ênfase. Diz que para frequentar o Colégio Espírito Santo era necessário que tivessem um padrão, isto é, poder aquisitivo para sustentar as exigências da Escola.

A Escola recebia alunas internas, semi-internas e externas que possuíam um determinado poder econômico. As famílias que a entrevistada se referia tinham grandes estabelecimentos rurais, eram proprietárias de terras e pecuaristas. Na época, o setor primário era bem valorizado e esta atividade econômica era a mais desenvolvida na região.

Temos que, necessariamente, fazer a observação do contrato entre o Estado do Rio Grande do Sul e o “Gymnasio Espírito Santo”, na cláusula III, datado em 09 de abril de 1930, na origem da criação do Curso Complementar, que referia-se ao “*ensino gratuito para dez (10) alumnas no mínimo, sem distinção das particulares internas*”, demonstrando que a Instituição também era frequentada por alunas de baixo poder aquisitivo ou mesmo sem recursos, contrariando o que a entrevistada nº 03 diz em seu depoimento.

Quando falava sobre nomeações de professoras uma das entrevistadas se referiu as suas primas e frisou:

“...as minhas primas também se formaram todas aqui no Colégio” (Entrevistada nº 1).

A entrevistada fala em suas primas querendo mostrar que a sua família frequentava o Colégio Espírito Santo e isto era motivo de muito orgulho. Transparecia nas suas falas a importância da escola em que as mesmas haviam estudado. E que o curso de formação de professoras habilitava profissionalmente e ensinava para vida, tal como explicita Werle, (1997) “...a hipótese de que o processo formativo centrava-se no amoldamento do caráter, na formação de atitudes e no saber ser mais do que no domínio do conhecimento pedagógico específico” (p. 311).

Ao citar as disciplinas do curso de formação e comentá-las, uma das alunas menciona Educação Física relatando os esportes desenvolvidos e destacando como “beleza” a ginástica rítmica, além disso, a música, o coral e a Economia Doméstica.

“Outra coisa que eu achava bonito é essa parte de educação para o lar que se chamava Economia Doméstica ... a gente aprendia costura, corte, a iniciação... no corte, na costura, no cerzido, cerzir meia ou uma roupa... O bordado, menina de Deus, o bordado, junto com a pintura, o ponto de agulha... levei cada surra, só dizendo assim, com o bordado, porque eu não gostava, gostava mais da pintura mas... Era um cultivo para a mulher que eu achava muito “bonito” (Entrevistada nº 1).

A aluna achava “bonito” mas quando respondeu se era utilizado no seu trabalho profissional disse:

“Eu acho que era para vida pessoal..., para vida caseira...”
(Entrevistada nº 1).

Era bonito, para ela, o cultivo e a preparação da mulher prendada, aquela que sabia costurar, bordar, pintar, em fim, habilidosa nos trabalhos manuais em geral, mas não era algo que ela gostasse e que servisse diretamente ao trabalho profissional.

“Só que lá nós, em casa, não éramos muito disso, [referindo-se ao bordado e trabalhos manuais] era todo mundo mais da leitura e do estudo” (Entrevistada nº 1).

A entrevistada registra e deixa claro no seu relato, que as atividades desenvolvidas em Economia Doméstica eram importantes porque eram funções de mulher.

Pelos depoimentos, o Curso Complementar e a Escola Normal ensinavam à mulher as atividades do lar, assim como cultura geral, embora o curso preparasse para ser professora primária. Mas fica evidente que, antes de tudo, a mulher deveria ter um certo comportamento social, como ser recatada, habilidosa, cordata...

A entrevistada nº 3, ao se referir a postura da mulher, relacionou aos tempos atuais.

“Eu tive uma aluna que ela chegava na faculdade e sentava e fazia assim” [mostrou a maneira que a aluna sentava - pernas cruzadas abertas] “e eu dizia: pode sair. Quando que tu vias isto na minha época? Nem sei se se cruzava as pernas, se cruzava era assim” [novamente demonstrou como cruzaria], “nunca tu sentavas assim. Era todo um esquema de postura humana, de cabeça e um tipo de comunicação” (Entrevistada nº 3).

Como nos diz Louro, (1998): “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...” (p. 61). Todas atitudes devem ser pensadas, porque não acontecem por acaso. A escola produz comportamentos que passam a ser incorporados pelas próprias alunas. Comportamentos que se evidenciam claramente quando tratamos de uma escola para meninas. E que, ao estabelecer disciplinas ditas femininas,

reforçam mais a distinção entre os gêneros. Como argumenta Louro (1998): “as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos” (p. 62).

Pode-se dizer, assim, que as escolas estabelecem e reforçam as diferenças de gênero na própria organização, estruturação, espaço físico, planejamento e disciplinas ministradas.

Além das disciplinas citadas, foi registrado pelas alunas as aulas relacionadas as disciplinas de Português, Francês e Latim, como um diferenciador na qualidade do curso Complementar e Normal. Segundo elas, as/os professoras/es preocupavam-se no “falar correto”.

“Falava-se em francês, lia-se em francês... as declinações latinas e depois as Irmãs Estefânia e Mestilde ensinavam português - análise sintática... . Francês com a Irmã Leonarda, ele veio diretamente da França” (Entrevistada nº 3).

Ao comentar sobre Português a entrevistada ridicularizou o ensino atualmente, dizendo:

“Não se aprendia Português sem se aprender latim. E hoje, tu vês professoras (...) - teje e seje - e como falam errado. As minhas alunas da Pedagogia me dizem, eu só peço para não citarem nome” (Entrevistada nº 3).

“Neste Curso Complementar o que havia de embasamento na língua portuguesa, isto eu acho muito importante. Para escrever e falar, ... Por exemplo nosso curso de francês, era o português muito bem, um embasamento muito bom. Português a língua da gente e depois a língua estrangeira que se estudava aqui, ... aqui era o francês, neste curso” (Entrevistada nº 1).

A aluna contou ter feito um curso de Teologia, na Europa, em que as aulas eram ministradas em francês.

“...sabe que a minha base lá... foi o que eu tive no Curso Complementar que me ajudou. Eu não fiz outro curso para fazer o Curso de Teologia depois” (Entrevistada nº 1).

O falar correto era considerado, pelas alunas, de fundamental importância para a profissão e, também, uma boa apresentação social, sendo

considerado como prestígio. Existia uma grande preocupação em acentuar o ensino com um certo eruditismo e um saber aprofundado. Uma instrução que valorizava a cultura clássica, o próprio humanismo⁸.

As três alunas continuaram seus estudos após o Curso Complementar e Escola Normal, mas foram unânimes em considerar o valor do curso de formação para professoras como contribuição para suas vidas.

Bagé não oferecia muitas opções para quem desejasse estudar⁹ e trabalhar, principalmente para as mulheres. A docência para mulher era aceitável e os pais procuravam colocar suas filhas em colégios que lhes transmitiriam hábitos, considerados na sociedade, adequados. Neste sentido é que a religiosidade era um componente indispensável: *"...a religião era considerada indispensável à formação da mulher (e da professora) ideal e que, se o colégio se mantinha oficialmente leigo, ele tinha na verdade uma nítida orientação católica, pois é transparente o esforço de difusão dessa posição religiosa dentro da escola e na sua imagem perante a comunidade. (...) havia uma religiosidade declarada na população (mesmo que se possa questionar sua profundidade)"* (Louro, 1987, p.49). Estas palavras da autora retratam na década de 40, a imagem da religiosidade, falando do Instituto da Educação Flores da Cunha, em Porto Alegre.

Louro (1987), ainda diz: "parece-nos que fica implícito que a posição dominante na escola esperava formar uma jovem com religiosidade, obediente aos superiores e às leis, recatada; uma professora bem preparada para exercer suas funções, ou seja, com domínio do saber escolar, com habilidades técnico-pedagógicas e dedicação quase maternal a seus alunos" (p. 49).

Temos como expressão corriqueira, quando as pessoas querem se referir à educação de moças - **estudou em colégio de freira** - . Este ideal de "mulher submissa, obediente, recatada, prendada" era o que se passava entre as décadas de 30 e 40. Não são qualidades apenas de quem estuda ou estudou em **colégio de freira**, mas o padrão aceito pela própria sociedade, reafirmado, perseguido, definido com precisão e explicitado nos colégios religiosos.

⁸ Uso a palavra humanismo como nos coloca Merino: "o conceito de humanismo é ambíguo, pluralista e confuso à medida que designa, ao mesmo tempo, um ideal de cultura, uma interpretação do ser humano e do mundo, partindo de uma perspectiva religiosa ou materialista, e um movimento filosófico que pretende interpretar o homem como valor absoluto e realizável através do pleno desenvolvimento de sua liberdade" (p.21-22).

⁹ Nas décadas de 30 e 40, a escola particular frequentada por meninas de classe média e alta era o Colégio Espírito Santo, aos cuidados da Congregação Franciscana e para os meninos o Colégio Auxiliadora - Escola Salesiana.

Tratando-se de uma escola católica não poderia deixar de abordar a questão religiosa e, mais, a filosofia transmitida pela instituição. A estrutura religiosa, para as entrevistadas, era básica na formação educacional, não existia uma disciplina específica que trabalhava a Filosofia da Escola. A Filosofia Franciscana era transmitida na "prática" e na "vivência" das irmãs e professoras. Conforme a entrevistada:

"Primeiro eu acho que era uma fundamentação religiosa, viu? E quem eram os professores naquela época, nesse Curso Complementar, quem lecionava para a vida, para a vida da gente, eram os padres, eram os professores de religião... mas te digo uma coisa, nesta filosofia de vida franciscana mais na prática das irmãs, na vivência das irmãs e das professoras" (Entrevistada nº 1).

Quando perguntei à entrevistada nº 2 sobre a filosofia da escola, se atingia as alunas através de alguma disciplina, sua resposta foi:

"Não muito, na verdade a gente, nós alunos não percebemos isso muito" (Entrevistada nº 2).

Continuando o assunto, a ex-aluna comenta sobre as atividades culturais, como: cinema, leituras, passeios...

"Elas procuravam que a gente fizesse, [atividades culturais] mas aquilo era tão assim abafado, tinha que ser religioso, tinha, não podia ter nenhuma conotação pagã. Para elas tudo era pagão, se não era católico praticante era pagão... Os homens, professores tinham que ser católicos praticantes..." (Entrevistada nº 2)

Existia restrição quanto as atividades culturais, para que as alunas não vissem nem lessem matérias consideradas de "conotação pagã". A entrevistada ao chamar atenção que os professores deveriam ser "católicos praticantes", evidencia a preocupação de que aqueles que transmitem os ensinamentos também estivessem imbuídos das mesmas idéias religiosas.

"A formação religiosa de acordo com a formação delas. A formação religiosa básica, lógico, disciplina não era rígida, não era rígida. Tinha aquele aspecto, exatamente, aquela, aquela como vou te dizer, mentalidade religiosa, não tinha nada daquela bobageira. A gente respeitava os padrões. Quando a gente subia a escada e vinha descendo uma freira a gente parava e - louvado seja nosso Senhor Jesus Cristo - não afundava nem desafiava, era normal aquilo" (Entrevistada nº 3).

A maneira como eram tratadas as questões religiosas pela Escola, era vista pelas alunas como natural. "Respeitavam os padrões" pré-estabelecidos pela Instituição, padrões também aceitos e reforçados por suas famílias, em casa e nas festas religiosas na comunidade. Ao escolherem a escola católica, naturalmente estariam optando por uma educação cristã. Suas famílias participavam das festas religiosas na comunidade. Temos como exemplo o que conta uma das entrevistadas:

"...as comemorações (...) à Nossa Senhora, tinham os festeiros. O Padre Germano vinha cá, para mamãe ser festeira de Nossa Senhora. A mamãe disse que não, mas se fosse mordomo ... porque o papai não tinha, não tínhamos esse poder, porque os festeiros sempre eram capitalistas, ou fazendeiros(..) O papai como mordomo..., naquela noite a mordomia, vamos dizer assim, era do Seu Damião Birrun e Dalila Birrun, muito bem. Eu também toda arrumadinha" (Entrevistada nº 3).

Seus pais foram convidados para serem os "festeiros" na festa de Nossa Senhora (Nossa Senhora Auxiliadora é a co-padroeira da cidade de Bagé), mas sua mãe não se sentia numa posição social adequada para aceitar o convite, porque não tinham "poder" econômico. Tal distinção caberia a um "fazendeiro", que possuía maior poder aquisitivo. Os "fazendeiros" faziam parte da classe que possuía o poder político e econômico na época.

O que se depreende da fala das três entrevistadas é que o conjunto de processos estabelecidos na teoria e na prática da escola de formação de professoras é parte do contexto social de suas vidas.

A Escola Complementar e a Escola Normal, neste período, embora com diferenças nas disciplinas ministradas nos cursos, tiveram preocupação no que diz respeito à formação de atitudes, nas habilidades manuais, na educação cultural e não apenas com a instrução.

É a mulher formada nesses moldes que vai para sala de aula, que é nomeada para escolas públicas. As entrevistadas tiveram experiência como professoras primárias mas continuaram seus estudos e trabalham até hoje. Todas as três estão na faixa dos 70 anos de idade e bastante envolvidas nas suas atividades. A entrevistada número 2 foi a única que trabalhou com "crianças" apenas no seu estágio.

Após o levantamento dos primeiros dados da pesquisa e, muito especialmente, da realização das entrevistas, pergunta-se: o que levava um curso de formação de professoras a preocupar-se também com a parte cultural e com as atitudes de suas alunas?

Últimas Palavras

Como consideração final é importante reforçar que estou trazendo, com este trabalho, dados preliminares, do início das investigações da pesquisa de dissertação do Mestrado, com uma caminhada de apenas um semestre.

Nas primeiras observações já é possível constatar as potencialidades que temos a partir da visão de pessoas que viveram a própria história de uma instituição de formação particular católica.

Constata-se que as três entrevistadas são de um mesmo grupo social e que possuem as mesmas expectativas quanto aos estudos. Procuro saber qual o número de alunas do Curso Complementar e do Curso Normal, da Instituição pesquisada, que faziam parte desse mesmo grupo social? Qual a porcentagem de ex-alunas dos cursos de formação, do Colégio Espírito Santo, que realmente se dedicaram a profissão de professora primária?

As entrevistadas tiveram a oportunidade de fazer um curso superior na mesma área. Será que alguma aluna do curso de formação, do Colégio Espírito Santo, seguiu outra carreira, ou se dedicou apenas as obrigações do lar?

Nas décadas de 30 e 40, os cursos de formação das escolas privadas e públicas no Brasil, pelos estudos até então feitos, mostram semelhanças, principalmente na educação religiosa e na aprendizagem de prendas domésticas. Mas estou interessada em conhecer e investigar mais os hábitos regionais da zona da campanha, passando a questionar se serão estes o diferenciador nos cursos de formação, de uma escola particular católica da região da campanha?

Através dos registros escritos anualmente (as Crônicas), pelas Irmãs Franciscanas, vi que existem particularidades na região da campanha que serão fundamentais para entendermos a realidade educacional. Nos primeiros relatos das Irmãs, em 1905, demonstraram surpresa no desconhecimento de suas alunas sobre catequese, no sentido mais básico, mas mesmo assim, consideravam pessoas abertas e prontas para receberem os ensinamentos cristãos.

Muitas idéias, atitudes e pensamentos têm marcas da Filosofia Franciscana que é transmitida pelos exemplos e vivências das irmãs e professoras. Sendo assim, até que ponto os princípios da Filosofia Franciscana influenciaram significativamente a educação de suas alunas?

Referências Bibliográficas:

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo : Cia. das Letras, 1995.
- CAMPOS, Maria Christina S. Souza. *Formação do Magistério em São Paulo: Do Império a 1930*. Caderno Pesquisa. São Paulo, (72): 5 - 16, Fev. 1990.
- ENGUITA, Mariano F. *Educação e teorias da resistência. Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14 (1): 3 - 16, jan/jun, 1989.
- FAZENDA, Ivani. *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo : Cortez, 1992.
- GARRIDO, Joan de Alcázar i. *As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate*. Rev. Bras. de Hist. São Paulo, v. 13, nº 25/26 pp. 33-34, set. 92, ago 93.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas*. Porto Alegre-RS : Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.
- _____. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. *Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea*. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- MERINO, J. Antonio. *Humanismo Franciscano. Franciscanismo e Mundo Atual*. Rio de Janeiro: FFB, 1999.
- MUZZETI, Luci Regina. *Trajetórias Escolares de Professoras Primárias Formadas em São Carlos nos anos 40*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 1992.
- NUNES, Clarice. *Formação Docente no Brasil. Entre Avanços Legais e Recuos Pragmáticos*. Revista Teias. Faculdade de Educação/UERJ, ano 1, jan/jun 2000.
- PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo Formas de Pensar, de Sentir e de Agir. A Escola como Oficina da Vida: Discursos Pedagógicos e Práticas Escolares - Da Escola Pública Primária Gaúcha (1909-1959) - Programa de Pós-Graduação em Educação*, Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- RUPOLO, Irani. *Uma Proposta Educativa na Cosmovisão Franciscana para o mundo atual*. Santa Maria, RS. Faculdades Franciscanas - FAFRA, Curso de Pós-Graduação em Educação, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 2. Ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.
- TAMBARA, Elomar. *Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública -*

- 1880/1935. In: HYPÓLITO, Álvaro M. , VIEIRA, Jarbas dos S. e GARCIA, Maria Manuela A. (orgs). *Trabalho Docente: formação e identidades*. Pelotas : Seiva, 2002, p. 67-97.
- TANURI, Leonor Mara. *História da Formação de Professores*. Universidade Estadual de São Paulo, nº 14, número especial, Revista Brasileira de Educação. Maio/junho, julho/agosto 2000.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado, História Oral*. São Paulo : Paz e Terra S. A. , 1992.
- WERLE, Flávia Obino. *Escola Complementar como Espaço de Formação*. Porto Alegre : Veritas, v 42, nº 2, junho 1997, p. 307-316.
- _____. *Colégios Femininos: Identidade, História Institucional e Gênero*. Revista de Educação. PUC - Campinas, nº 10, p. 116 -125, junho 2001.
- _____. *Identidade Institucional: Papel dos Gestores na Preservação da História Institucional*. Anais VII Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Pesquisa em História da Educação : Perspectivas Comparadas, Pelotas, 3 e 4 de maio de 2001.

Professores rurais: construção de identidades nas Escolas Normais rurais

Dóris Bittencourt Almeida¹

Maria Isaura de Queiroz define os professores rurais como “notáveis”, ou seja, pessoas marcadas pela distinção, talvez por assumirem uma posição de singularidade e superioridade cultural que lhes diferenciava dos demais habitantes. Normalmente, eram portadores de saberes que iam além dos conhecimentos empíricos próprios do mundo rural e, justamente por isso, a relação que se estabelecia entre eles e a comunidade não era uma relação entre iguais.

A proposta deste trabalho é refletir um pouco sobre a formação dos professores rurais e analisar em que medida essa formação profissional contribuía na formação de suas identidades.

Para buscar as origens do magistério enquanto uma profissão, Nóvoa (1999, p.18) retorna à segunda metade do século XIX e esclarece que é neste período que os professores passam a formar um “corpo profissional”, ou seja, é construída a imagem do professor, calcada em atributos, responsabilidades, posturas comuns determinantes das suas identidades.

São frágeis as condições de sustentação profissional do magistério. É uma categoria profundamente controlada pela sociedade. Os professores não devem assumir suas posições, nem devem agir com total autonomia, sua influência na comunidade também apresenta limites. Na verdade, devem portar-se quase como sacerdotes, que se distinguem do povo, mas não podem extrapolar seus limites, nem devem expor seus desejos. Além do controle social, é importante que o professor desenvolva auto-controle, a fim de ter respaldo e ser respeitado pelos que estão ao seu redor. É como se transitasse em um terreno movediço, tentando afirmar-se enquanto indivíduo e enquanto profissional, equilibrando-se em todas essas situações. Essa é a imagem que histórica e culturalmente foi sendo construída sobre o magistério e que, guardadas as proporções, permanece até hoje presente nas práticas cotidianas educativas. Na verdade, o professor, ao longo de sua vida profissional, vai construindo sua “identidade- máscara” de acordo com a imagem idealizada que dele era

¹ Mestre em Educação (PPGEDu/ UFRGS). Professora de História do Colégio Farroupilha (POA) e da Universidade de Caxias do Sul.

esperada. Bastos e Colla (1995, p.94) explicam que o professor:“(...) vai compondo sua identidade- máscara , no espelho de um estatuto moral modelador de virtudes e do caráter. A missão educacional, refletida no espelho, sutilmente sugeria não só um desprendimento material do ser humano, como a negação dos interesses pessoais de qualquer ordem ou natureza”

Considera-se formação² não somente os anos de escolarização, mas sim o conjunto de experiências vividas profissionalmente que permitem à identidade reconstruir-se continuamente dentro do cotidiano. A cada ano letivo que se inicia, o professor nunca é o mesmo, sua identidade está sempre se reestruturando, se reinventando, porque a vida e a escola também se transformam a todo instante, dialeticamente.

A formação, portanto, é um processo contínuo, complexo, construído ao longo da existência, mas que adquire um significado especial nos anos de escolarização. Na verdade, a formação está intimamente relacionada ao processo de construção, desconstrução e reconstrução das identidades. Por vezes, essas mudanças não são percebidas de imediato, é como se a pessoa precisasse primeiro aceitá-las, para depois assimilá-las e assumi-las, conseguindo, então, conviver com sua nova identidade, que jamais estará pronta ou plenamente construída. Assim, sendo a formação um aspecto essencial da identidade da pessoa, à medida que ela muda, a identidade também a acompanha. E Nóvoa identifica a complexidade que envolve o processo de construção de identidades, em que a pessoa precisa apropriar-se de sua história de vida e este processo “necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (1995, p. 16)

Henry Giroux e Peter McLaren (1994, p.128) enfatizam o quanto o processo educacional vivido pelos professores ainda é pouco considerado nas pesquisas que tratam sobre a construção da identidade profissional docente. Destacam que os programas de formação dificilmente estimulam os alunos a construir sua autonomia intelectual e profissional (1994, p.130). Entretanto, é essa formação inicial que servirá de fundamentação possibilitando ao aluno ir ao encontro dos saberes próprios de seu mundo profissional, é ela que, em tese, deveria lhe oportunizar condições de melhor compreender as realidades que iria enfrentar. Entretanto, embora tenha a sua importância na construção da identidade docente, os programas de formação, sozinhos, não têm o papel de transformar as práticas pedagógicas a fundo.

A questão da formação profissional depara-se diretamente com a realidade vivida pelos professores, no enfrentamento das diferentes situações que se apresentam no cotidiano escolar. Assim, segundo Philippe Perrenoud, a profissionalização deve oferecer os fundamentos necessários, ou seja, as competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mas são as vivências diárias que exigirão que o professor assuma determinadas posições, que desenvolva sua autonomia, faça escolhas que lhe pareçam as mais apropriadas, enfrente desafios que surgem no dia-a-dia. Enfim, é essa realidade que lhe possibilitará “inventar suas próprias respostas” (1999, p.138), e, para isso, precisará buscar sempre novas referências que vão muito além das experiências e do aprendizado adquirido durante os anos de formação profissional.

Parece-me fundamental analisar em que medida a formação profissional colaborou ou não para que os futuros professores rurais estivessem preparados para as realidades que iriam enfrentar. É preciso descobrir se a sua escolarização, de alguma forma, lhes permitiu conseguir, de fato, “*inventar suas próprias respostas*” diante das adversidades que iriam encontrar em seus caminhos.

A formação recebida é, muitas vezes, responsável pelas ações e omissões que acompanham o professor; em parte, a formação também é responsável pelo modo como este professor consegue perceber a sua realidade educacional e, ao mesmo tempo, pode auxiliá-lo a descobrir possibilidades de estimular a escolarização no local em que trabalha.

Até o final da década de 1930, não havia escolas normais com objetivo de formar professores para as áreas rurais. Estas instituições surgem no início dos anos quarenta e intensificam-se na década seguinte, em função da necessidade de se desenvolver uma política educacional, que, de alguma forma, atendesse mais diretamente aos interesses das populações camponesas. Essas escolas normais constituíam-se em um dispositivo de controle das ações governamentais dirigidas ao meio rural. Antônio Nóvoa (1992, p.16) explica que:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

² Para maiores análises da formação do magistério, ver NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

As primeiras escolas normais rurais do Estado resultam de iniciativas conjuntas da Arquidiocese de Porto Alegre e o Governo do Estado, no início da década de 1940. É algo até então inédito, uma iniciativa pioneira entre Estado e Igreja que serviria de parâmetro para as outras escolas normais rurais que se desenvolveriam nos anos seguintes.

A Revista do Ensino sistematicamente publicava notícias referentes à educação rural, traz uma reportagem sobre a primeira escola normal rural do Rio Grande do Sul, em abril de 1941:

No Brasil, uma fração valiosa da população escolar jaz nos rincões afastados (...). As referências do Ensino Rural atraem justas simpatias. A grandeza da economia nacional está na evolução dos quadros humanos. É confortante a notícia da primeira escola normal rural, que é uma iniciativa do Arcebispo Metropolitano que recomenda aos Irmãos Maristas a tarefa de plantarem este marco para o ensino no RS. A escola terá que resolver problemas complexos não apenas para o ensino, mas principalmente para a comunidade. Compete a ela investigar o meio para poder orientar, preparar o homem para poder dominá-lo economicamente. (Revista do Ensino, abril de 1941, p.213 Gaspar Ochôa)

O relatório do Governo do Estado para a Assembléia Legislativa referente ao período de 1938 a 1943, refere-se às escolas normais rurais que iniciavam suas atividades no Rio Grande do Sul.

Fiscalizadas e subvencionadas existem três escolas normais rurais preparando professores especializados para o ensino nas zonas agrícolas:

Porto Alegre – Escola Normal da Arquidiocese

São Luiz Gonzaga – Escola Normal de Cerro Azul

Caxias – Escola Normal Murialdo (Relatório do Governo do Estado do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa referente aos anos de 1938-1943, p.14)

Esta associação entre a Igreja e o Estado do Rio Grande do Sul³ nos remete a algumas reflexões. Que interesses teria a Igreja em difundir o ensino rural? Por que o Estado aceitou a interferência da Arquidiocese de

³ Para uma análise mais aprofundada do papel da Igreja na educação do Rio Grande do Sul, consultar GIOLO, Jaime. República: positivistas e católicos. Simpósio de pesquisa da Faculdade de Educação da USP (1: 1994, São Paulo). Anais: São Paulo: FEUSP, 1994, p. 306 – 326.

Porto Alegre não tomou para si a responsabilidade de organizar as primeiras escolas normais rurais?

Acredita-se que essas ligações entre o Estado e a Igreja no plano do ensino rural sejam determinantes para compreensão do significado e importância do professor rural e seu trabalho junto às comunidades do interior. A influência da Igreja e seus discursos formadores certamente difundiram concepções acerca do papel do professor, a própria noção de *vocação* para o magistério, encarando-o menos como uma profissão e mais como um sacerdócio, a valorização de parâmetros culturais rurais sob a visão do Catolicismo são exemplos das relações que se estabelecem entre Igreja e educação rural. Enfim, pode-se dizer que a construção das identidades dos professores também era mediada pela Igreja e por todos os seus discursos formadores de uma moral e ética cristãs. Dessa forma, as primeiras escolas normais rurais mantinham estreitas relações com a Igreja, pois ela foi sua grande promotora e incentivadora, nada mais natural que todos esses valores cristãos fossem amplamente difundidos, fazendo parte da formação dos alunos que seriam os primeiros professores gaúchos a terem uma formação específica para o magistério rural. Além disso, provavelmente as preocupações com a nacionalização do ensino, com a formação pedagógica e com o êxodo rural também aproximaram a Arquidiocese de Porto Alegre e o Governo do Estado nessa iniciativa.

É importante considerar que a relação de proximidade sempre existiu entre a Igreja e as comunidades rurais. Assim como a figura do padre era uma referência, pois ele representava uma autoridade moral, um exemplo de conduta e de postura adequadas, o professor, de certa forma, também assumia esse papel junto às comunidades.

Por outro lado, não se pode esquecer o interesse dos setores da Igreja nos assuntos educacionais diante do Movimento da Escola Nova⁴, pois se o acesso à educação realmente se tornasse público e gratuito a todos os brasileiros, seria o fim das escolas privadas e das escolas comunitárias, as quais a Igreja, via de regra, tinha um maior controle.

Assim, a Igreja envolve-se diretamente com o ensino rural, sendo a responsável pela criação das primeiras escolas normais rurais no Rio Grande do Sul e, posteriormente, por tantas outras que surgem em diferentes regiões do Estado. Percebe-se o interesse da Igreja em difundir a escolarização por todo o Rio Grande do Sul, mas essa educação não poderia ser laica, como propunha o Escolanovismo, ao contrário, teria que ser fundamentada em valores cristãos, na moral católica, nos ensinamentos da Bíblia.

⁴ Sobre o Escolanovismo no Brasil, consultar ROMANELLI, Otáza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1998.

Com o objetivo de unificar a formação de professores em todo o território nacional, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), através da Lei Orgânica de 1946, estabeleceu um plano geral de estudos, prevendo um currículo mínimo para todas as Escolas Normais Rurais do país. Áurea Prado (1964, p.308) apresenta uma idéia do que seria a estrutura curricular das primeiras escolas normais rurais:

Diferenciadas as escolas primárias dos centros urbanos das situadas em núcleos rurais, cogita-se, para estas, da formação específica do professor. São as escolas normais rurais, introduzidas pela iniciativa privada e postas em regime de oficialização – tipo de escola que, logo depois, se vem a instalar no Estado. Configuradas no âmbito dessa especialidade, somam ao estudo de matérias de cultura geral, desdobrado em quatro anos e complementado por assuntos e práticas de agricultura, e de matérias relacionadas com a educação e integrantes do curso técnico-pedagógico com um ano de duração e prática docente.

A década de 1950 é responsável pela expansão das escolas normais rurais pelo Estado. O Boletim de Ensino Rural da SEC, em 1956, publicava os nomes dessas escolas, sua localização, quem as dirigia, quantos alunos as freqüentavam e a que sexo eram destinadas.

QUADRO Nº1
ESCOLAS NORMAIS RURAIS RS (1956)

Localidade	Nome	Direção	Alunos	Freqüência
Três de Maio	Dr. Hilário Ribeiro		Feminino	59
Sarandi	Sta. Gema Galzani	Sagrado Coração de Jesus	Feminino	60
Cerro Largo	La Salle	Irmãos Maristas	Masculino	122
Cerro Largo	Nossa Sra. da Anunciação	Irmandade Amor Divino	Feminino	83
Ijuí	Assis Brasil	Capuchinhos	Misto	95
Sta. Cruz do Sul	Professor Murilo Carvalho	Oficial	Misto	121
Ana Rech	Murialdo	Padres Josefinos	Masculino	60
Osório	Osório	Oficial	Misto	117
Total				717

FONTE: Boletim de Educação Rural referente ao ano de 1956, p.201

Logo no ano seguinte, 1957, surgem mais duas escolas normais rurais, conforme o relatório do Governo do Estado daquele ano: “Funcionam no RS 10 escolas normais rurais, sendo 2 oficiais e 8 mantidas

por entidades particulares com matrícula total de 806 alunos dos quais 175 receberam em 1957 diploma de professores do ensino primário rural.” (Relatório do Governo do Estado à Assembléia Legislativa referente ao ano de 1957, p.86)

Os dados apresentados suscitam questionamentos sobre a expansão do ensino rural no Estado. Primeiramente, quanto à localização geográfica, vê-se que a região da campanha não abrigava, em 1955, uma única sequer escola normal rural. É estranho, tendo em vista que o Plano de Educação Rural⁵, transformado em Lei em 1954, previa que as regiões de fronteira fossem privilegiadas na instalação dessas escolas. As entrevistas realizadas com professoras que lecionaram nas áreas rurais dos municípios de Pelotas e Canguçu evidenciam a dificuldade de acesso à escolarização, pois nenhuma delas havia estudado em Escola Normal Rural e apenas uma chegou a formar-se como professora primária, pois estudou em uma escola normal em Canguçu.

O Noroeste do Estado, fronteira com a Argentina, foi a região mais beneficiada, pois das oito escolas normais rurais, quatro concentravam-se nessa região, sendo que no município de Cerro Largo havia duas dessas instituições. A escola de Osório provavelmente pretendia abarcar toda a região do litoral norte, bem como as áreas serranas e próximas à capital também. As escolas de Santa Cruz do Sul e Ana Rech tinham uma localização estratégica, pois estavam próximas de comunidades rurais colonizadas por imigrantes alemães e italianos.

Outro aspecto que merece destaque, refere-se aos vínculos institucionais dessas escolas normais, apenas duas eram públicas, sendo as outras administradas por diferentes ordens religiosas. Excetuando-se a Escola La Salle, as públicas são as que mantinham o maior número de alunos e eram mistas também. Aqui percebe-se o quanto a ação privada se faziam mais presente que o papel do Estado. Este, comumente, se restringia ao discurso mas, na prática, permitia as interferências da iniciativa privada no desenvolvimento educacional.

É importante ainda destacar o número restrito de professores formados nessas escolas normais rurais, considerando-se, mais uma vez, a quantidade de habitantes do meio rural na década de 1950, muitas delas crianças em idade escolar.⁶

No Boletim de Educação Rural da SEC, de 1956, aparece em detalhes o conteúdo de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação

⁵ Para maiores informações sobre o Plano de Educação Rural, ver ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores. dissertação de mestrado apresentada ao PPGEdU/UFRGS, junho de 2001, capítulo 2, p. 74-80.

⁶ Consultar dados estatísticos apresentados por BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

e Cultura e a Escola Normal Rural de Ana Rech, que tinha a direção de Padres Josefinos, estabelecendo as diretrizes e as normas estaduais para o funcionamento desta escola. Primeiramente, esta escola deveria se organizar tendo como referência a escola normal rural considerada padrão do Estado, que acredita-se fosse a Escola de Osório, tendo em vista que era pública, mista e tinha um bom número de alunos matriculados. Assim, a Escola Normal de Ana Rech deveria manter o curso específico para formação de professores, bem como cursos primário e médio agrícolas, sendo todas as atividades escolares orientadas e fiscalizadas pela Secretaria de Educação e Cultura. Da mesma forma, os currículos e programas escolares deveriam passar pela aprovação da SEC que colocaria na escola um professor-fiscal para orientar e inspecionar de perto todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Como trata-se de uma escola de uma região de colonização italiana, o Estado exigia que os professores da Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil fossem brasileiros natos. Mais uma vez é a preocupação com a nacionalização do ensino que se intensifica nesse tipo de região. A escola poderia contar com o auxílio financeiro do Estado, desde que mantivesse um mínimo de quarenta e um máximo de sessenta alunos. Com relação ao ensino da Religião Católica, o Estado assegura que a Escola organize-se e oriente seus alunos conforme lhe pareça o mais apropriado. É possível que este convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Escola de Ana Rech não fosse um caso isolado, ou seja, talvez as normas para o funcionamento dessas escolas normais rurais privadas fossem as mesmas, todas devendo ter como referência a escola normal rural pública, considerada como o padrão do Estado: a Escola de Osório⁷.

O Decreto nº 1812, de maio de 1951, dispõe sobre a organização do ensino normal rural no Rio Grande do Sul. É importante analisarmos o que compreendiam os currículos para os cursos dessas escolas, que tinham uma duração de quatro anos.

QUADRO Nº 2 CURRÍCULO DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS

Primeira Série:
Português
Matemática
Ciências Naturais
Geografia do Brasil
História do Brasil

⁷ Ver ALMEIDA, Dóris Bittencourt (op. cit). Em uma das entrevistas, o professor Heitor, ex aluno da Escola Normal Rural de Osório relata aspectos importantes do cotidiano vivido na escola, conforme a sua visão de aluno, ver capítulo 4.

Cultura Artística
Economia Doméstica
Agricultura Geral
Zootecnia Geral
Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas
Educação Física
Música e Canto

Segunda Série:
Português
Matemática
Ciências Naturais
Geografia do Brasil
História do Brasil
Cultura Artística
Agricultura Especial
Zootecnia Especial
Moléstias dos Animais Domésticos
Higiene Rural e Educação Sanitária
Educação Física
Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas
Música e Canto

Terceira Série:
Português
Matemática
Geografia e História Geral
Cultura Artística
Biologia Geral e Educacional
Psicologia Geral e Educacional
Didática e Prática do Ensino Primário Rural
Física e Química aplicadas à Agricultura
Horticultura
Indústrias Rurais
Práticas Agrícolas e de Industriais
Educação Física
Música e Canto

Quarta Série:
Português
Matemática
Administração Escolar
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Psicologia Educacional
História e Filosofia da Educação
Didática e Prática do Ensino Primário Rural
Puericultura e Primeiros Auxílios

Sociologia Rural
Economia e Administração Rural
Horticultura
Práticas Agrícolas
Educação Física
Música e Canto

Fonte: Decreto-Lei nº 1812, maio de 1951, p.693

O que a Lei apresenta não é propriamente o currículo das escolas normais rurais, é apenas uma listagem dos conteúdos das quatro séries do ensino e, portanto, não possibilita um conhecimento efetivo do currículo escolar dessas escolas. De acordo com essa visão, o conhecimento curricular das escolas normais certamente vai muito além de uma apreciação de listagens dos conteúdos previstos para as diferentes séries do ensino normal. Conhecer a estrutura curricular dessas escolas significa chegar mais perto das relações entre a formação profissional e a construção das identidades dos futuros professores. Há uma visível tendência à cientificação na formação do professor, coerente com os discursos que defendem os ideais de progresso e modernidade alcançados através da ciência. Além dos saberes indispensáveis a qualquer aluno, o currículo do magistério rural deveria contemplar conhecimentos do mundo rural, buscando qualificar a relação do homem com o seu meio, é assim que estudam Química e Física aplicadas à agricultura, Economia e Administração rural, Biologia Geral e Educacional, entre outras disciplinas. Enfim, são os padrões, são as novas conquistas da ciência que se fazem presentes nos paradigmas curriculares procurando garantir a capacitação do professor para melhor interagir com o meio rural.

Observa-se que a Língua Portuguesa e a Matemática, talvez por serem considerados saberes mais nobres e indispensáveis, preponderam em todas as séries escolares, todavia não se sabe qual era a carga horária semanal das disciplinas. Dessa forma, fica difícil avaliar a importância de cada uma delas dentro do cenário que compreende o conjunto das disciplinas.

Outro dado relevante, é a atenção dispensada ao ensino da História e Geografia do Brasil. Tais disciplinas constam nos dois primeiros anos do curso, enquanto que a História e a Geografia de outras partes do mundo estão previstas apenas para o terceiro ano. A preocupação com os ideais de nacionalismo parece estar sempre presente em tudo o que diz respeito à educação rural, nos currículos que preparavam a futuro professor, na distribuição de escolas pelo Estado... Era fundamental que o professor fosse uma cidadão que cultivasse valores nacionais, mas isso só não bastava, deveria dominar a Língua Portuguesa, conhecer a História e Geografia do país, saber quem foram os heróis da pátria, as circunstâncias envolvendo

guerras e conflitos, localizar pontos geográficos, caracterizá-los, nomear os rios, os acidentes geográficos, saber as capitais, diferenciar as regiões do país... Acreditava-se que o professor identificado com a cultura nacional estaria mais preparado para transmitir esses saberes e conseguiria divulgar esses aspectos culturais aos alunos com maior êxito, colaborando, assim, para a construção da sua cidadania.

As escolas tinham o objetivo de formar professores que iriam lecionar no meio rural, para tanto era imprescindível que oportunizassem o contato com saberes próprios dessa realidade, ou seja, uma formação docente rural exigia que o aluno se apropriasse de conhecimentos que extrapolavam as necessidades profissionais do magistério urbano. Mas, por outro lado, era igualmente importante que o currículo contemplasse disciplinas comuns a qualquer escola normal. Então, há uma mistura de disciplinas, distribuídas ao longo dos quatro anos e o objetivo final era a formação de docentes habilitados a lecionar tanto em áreas rurais quanto urbanas.

Assim, os alunos deveriam apropriar-se de uma grande quantidade de conhecimentos, além da Matemática, Português, Geografia, etc. Higiene e Sociologia, por exemplo, inseriam-se no currículo escolar, instrumentalizando e preparando o futuro professor para o trabalho nas escolas rurais.

Desde o início, existe a preocupação com a capacitação rural, disciplinas específicas como Agricultura, Zootecnia Geral, Economia Doméstica, acompanhadas de aulas práticas integram a estrutura curricular a partir do primeiro ano do curso. Nos anos seguintes, permanecem as disciplinas de Agricultura, Zootecnia, acompanhadas de Higiene Rural, Educação Sanitária, saberes considerados indispensáveis para o professor, pois a mentalidade vigente imaginava a existência de carências higiênicas e sanitárias entre as populações rurais. No terceiro ano, aparecem, pela primeira vez, as disciplinas de Didática e Prática do Ensino Primário, Física e Química aplicadas à Agricultura, Horticultura e Indústrias Rurais. É interessante essa preocupação de integrar a ciência conforme as necessidades do meio rural, é uma forma do conhecimento adquirir um sentido próprio, vinculando-se às exigências sociais locais. Assim, a Química e a Física, por exemplo, deixam de ser saberes estanques, desligados do cotidiano e da realidade e assumem uma outra posição, colaborando para busca de melhorias, tornando-se úteis ao dia-a-dia das pessoas.

O programa curricular também não descuidava das disciplinas artísticas, pois Música e Canto estão presentes em todas as séries e a Cultura Artística está prevista para as três primeiras séries do curso.

Embora o programa parecesse se preocupar com a formação rural, é interessante observar que até no último ano, em termos quantitativos, prevalecem as disciplinas de caráter mais geral, comuns a todas as escolas normais, acrescidas dos conhecimentos específicos do mundo rural.

Nota-se um equilíbrio na distribuição de disciplinas, afinal não se poderia formar professores com conhecimentos limitados ao mundo rural, isso implicaria em uma formação profissional precária, pois se viessem lecionar em cidades, tais saberes seriam de pouca utilidade real. Assim, o curso procurava contemplar saberes curriculares básicos, conhecimentos específicos de Psicologia, Filosofia, Sociologia e História relacionados à educação e não descuidava do preparo rural, que, em tese, era o objetivo principal dessas escolas. Se considerarmos todas as disciplinas específicas rurais, desde os conhecimentos básicos de Agricultura e Zootecnia, até os de Educação Sanitária, Indústrias Rurais, aliados aos conhecimentos didáticos, conclui-se que o aluno deveria sair da escola com um bom preparo para enfrentar as adversidades do meio em que iria trabalhar, fato que nem sempre encontrava respaldo na realidade.

Como as escolas normais rurais não conseguiam formar um número suficiente de docentes para atender as necessidades escolares da população rural e também considerando as pessoas que já exerciam o magistério rural, mas sem habilitação adequada, surgiram cursos intensivos de capacitação profissional que visavam instrumentalizar mais rápido os professores que tinham um mínimo de escolarização.

O relatório do governo do Estado, de 1951, dispõe sobre essa situação:

Em vista do número crescente de escolas rurais e existência apenas de 4 escolas normais a formarem turmas numericamente insuficientes de professores criaram-se cursos intensivos para especialização rápida de professores contratados para atenderem às escolas já distribuídas pelo interior do Estado. O curso se desdobra em quatro períodos com o mesmo programa do curso normal regular. Em 1951, na Escola Técnica de Agricultura de Viamão funcionaram dois estágios, com 144 alunos, sendo 94 aprovados e 9 ficaram dependendo de uma matéria. (Relatório do Governo do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa, referente ao ano de 1951, p.69).

O Decreto nº 1784, de janeiro de 1951, regulamenta a organização desses cursos que aconteceriam nas férias, durante quatro anos, compreendendo, a cada período, um mínimo de quarenta dias de aulas, funcionando em regime de internato. Para frequentá-lo, o candidato deveria ter completado o primeiro ciclo de estudos, ou seja, o curso ginasial.

Todavia, a lei prevê a possibilidade de inscreverem-se pessoas que não possuíam diploma de conclusão do curso ginasial, desde que se submetessem a uma prova de conhecimentos básicos. Na realidade, acredita-se que muitos professores leigos faziam o curso, pois era uma maneira do Estado proporcionar-lhes uma formação, ainda que rápida e talvez não tão aprofundada, mas assim, de alguma forma, se pretendia padronizar o ensino rural no Rio Grande do Sul.

A legislação, através de outro decreto, explicita os conteúdos que compreenderiam o curso intensivo de férias para o magistério rural:

QUADRO Nº 3 CURRÍCULO DOS CURSOS INTENSIVOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS

I – PARTE GERAL E PEDAGÓGICA
Português
Psicologia Educacional
Sociologia Rural
Metodologia Geral e Aplicada
Administração Escolar
Puericultura e Primeiros Socorros
Educação Sanitária
Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física
Canto Orfeônico
Prática do Ensino Primário Rural

II – PARTE TÉCNICA:
Agricultura Geral
Agricultura Especial
Zootecnia Geral
Zootecnia Especial
Horticultura
Higiene Rural
Moléstias dos Animais Domésticos
Indústrias Rurais
Economia e Administração Rural
Práticas de Campo, Indústrias e Oficinas

Fonte: Decreto nº 1784 de 29 de janeiro de 1951, p.680.

Nesta listagem de disciplinas, condensam-se aquelas consideradas indispensáveis para a formação do magistério rural. Chama a atenção o fato do programa não contemplar conteúdos de Matemática, História, Geografia, ao passo que nas escolas normais rurais esses saberes ocupam

uma posição de destaque ao longo dos anos. Disso tudo, se conclui que esses cursos intensivos tinham um caráter muito mais prático do que teórico e objetivavam oferecer conhecimentos básicos relativos à vida rural, sem uma maior preocupação com as disciplinas dos cursos normais regulares.

Observa-se que esses cursos intensivos, diferentemente das escolas normais rurais, tinham o objetivo específico de capacitar e habilitar professores destinados ao meio rural exclusivamente, pois é significativa a ausência de disciplinas do currículo básico das escolas normais. Vê-se que os conhecimentos oferecidos instrumentalizavam o docente a lecionar apenas no meio rural. É bem provável que alguém com formação pedagógica restrita a esse curso enfrentasse maiores dificuldades em trabalhar no meio urbano, pois lhe faltaria o domínio das disciplinas essenciais previstas nos currículos escolares. O curso apresenta-se muito mais técnico, prático, voltado às necessidades rurais e limitado quanto ao desenvolvimento da cultura geral dos professores.

A Revista do Ensino de maio de 1954 traz um artigo intitulado "Escolas Rurais", escrito por Cornelius Jacobs, orientador de educação rural do município de Uruguaiana, em que analisa a dificuldade de formação de professores rurais e a conseqüente necessidade de contratações pelo Estado de professores leigos, mas que deveriam assumir o compromisso com os cursos de férias de formação pedagógica rural.

Como todos sabemos, vem a administração do Rio Grande do Sul se empenhando, nos últimos anos, na construção de uma larga rede de prédios rurais (...)

Problemas diversos, entretanto, se opuseram à imediata concretização dos objetivos visados. Podemos citar como sendo o de maior relevância, o provimento dessas escolas por professores formados em escolas normais rurais.

Vendo o Sr. Secretário de Educação e Cultura que, no recrutamento de professores titulados que se efetuasse, seriam eles em número insuficiente para prover as novas escolas, resolveu, em 1949, admitir mediante contrato, elementos não diplomados, desde que se submetessem, com êxito, a cursos intensivos de formação pedagógica e especialização rural, ministrados nas férias.

Talvez pergunte o leitor: - Afinal, qual o motivo, a finalidade (...) que levam a incrementar o ensino rural e a exigir dos respectivos professores um curso de especialização agrícola além do pedagógico? - Eis, em poucas palavras, uma síntese da conclusão a que chegaram sociólogos e educadores que estudaram o problema da educação do nosso homem rural: A educação destinada às populações rurais, que não dê a

consciência da terra, de sua terra, não prepare a sociedade para defender-se das dificuldades do ambiente natural (...), não o ensine a elevar o ambiente natural e moral de seu lar, não lhe ofereça as possibilidades de defender a saúde, de incrementar o vigor físico, de socializar-se, de recrear-se, de participar da civilização do seu tempo no seu meio - não merece o nome de EDUCAÇÃO. (Revista do Ensino, maio de 1954, p.67)

Neste texto, percebe-se o quanto a formação rural dos docentes, mesmo que de forma intensiva, consistia uma necessidade para o ensino rural no Estado. O autor atribui o sucesso pedagógico à formação do magistério rural, portanto o professor deveria agir como um colaborador para que essas populações permanecessem em suas atividades originais, e tivessem acesso aos conhecimentos científicos necessários para buscarem melhorias em suas vidas.

Assim, os cursos de férias visando a formação pedagógica dos professores tinham o objetivo de capacitar os docentes, através de um currículo voltado às necessidades do meio rural. É uma situação que pretende resolver o problema da falta de profissionais proporcionando habilitação adequada. Contratavam-se pessoas sem formação⁸ específica, desde que assumissem o compromisso de fazerem o curso de férias para o magistério rural.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960 foram muitos os professores rurais que buscaram uma formação pedagógica mais qualificada, fosse em escolas normais rurais ou através desses cursos intensivos. Entretanto, não se pode esquecer que esses professores representavam apenas uma parte do conjunto de docentes que lecionavam no meio rural. Havia uma pluralidade de formações pedagógicas que iam desde as escolas normais nas cidades até o magistério exercido por pessoas leigas, que apenas sabiam um pouco mais que seus alunos. Certamente, a formação profissional influenciou na composição das identidades desses professores e nas relações que estabeleceram com o meio e as comunidades rurais.

Referências Bibliográficas:

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

⁸ Consultar ALMEIDA, Dóris Bittencourt (op. cit). A entrevista da professora Anita, no capítulo 4, revela em detalhes o cotidiano vivido durante os quatro anos do curso de férias para o magistério rural.

- BASTOS, Maria Helena Camara e COLLA, Anamaria Lopes. Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). Pesquisa Histórica: relatos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- GIOLO, Jaime. República: positivistas e católicos. Simpósio de pesquisa da Faculdade de Educação da USP (1: 1994, São Paulo). Anais: São Paulo: FEUSP, 1994, p. 306 - 326
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Formação do professor como uma esfera contra- pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994
- NÓVOA, António (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992
- NÓVOA, António. História da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Tese de livre docência
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997
- PRADO, Áurea. A formação do professor primário. RS: terra e povo. Rio de Janeiro: Globo, 1964
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1998

Periódicos da Imprensa Pedagógica:

- Boletins de Educação Rural: Secretaria de Educação e Cultura, Porto Alegre, 1954 – 1957
- Revistas de Ensino, Porto Alegre, 1939 – 1955

Documentos:

- Legislação estadual consultada:
- Relatórios do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (anos: 1937 – 1961)
- Decreto n. 1812, maio de 1951: Organização do Ensino Normal Rural
- Decreto n. 4850, janeiro de 1954: Plano de Educação Rural do Estado
- Decreto n. 1784, janeiro de 1951: Normas sobre o Curso Intensivo para professores rurais contratados

Instituto Asilo de Orfãs Nossa da Senhora Conceição: questões para o estudo da educação de meninas abandonadas em Pelotas no século XIX

Patrícia Daniela Maciel¹

Introdução

O conteúdo deste trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento no campo da Educação, mais precisamente em História da Educação relacionada à História das Instituições Educacionais. A instituição investigada é o Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição, fundado em 1855, em Pelotas (RS). O objetivo desta pesquisa é investigar essa instituição, como um espaço de educação e instrução reservado a meninas abandonadas, em Pelotas no século XIX.

Essa investigação faz parte de um projeto de pesquisa integrado vinculado ao CEIHE² denominado “História da Educação: Processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul (Séc. XIX e XX)”. Nele integram-se três sub-projetos: “Imprensa Estudantil em Pelotas: produção e circulação de jornais de escolas” coordenado pelas professoras Dr. Eliane Peres (FaE/UFPEL) e Ms. Giana Lange do Amaral (C.M.Pelotense/UFRGS); “Análise da Gênese, Constituição e Metamorfose de uma escola de formação de professores/as: a história da FaE/UFPEL” do prof. Dr. Elomar Tambara (FaE/UFPEL); “Sobre a Ordem Imperial: educação e cultura em Pelotas no séc. (XIX 1845-1889)” sob coordenação do prof. Ms. Eduardo Arriada (FaE/UFPEL).

Como bolsista desse projeto, venho pesquisando em jornais, mais especificamente no Jornal Correio Mercantil (1875-1915). Essa pesquisa tem como referência à educação primária e secundária de Pelotas no século XIX, que pertence ao sub-projeto “Sobre a Ordem Imperial”.

Concomitante com esta pesquisa, participo de um grupo de estudos sobre História da Educação, no CEIHE, que permitiu uma melhor compreensão sobre esta área do conhecimento, sobre quais são os seus campos de investigação, que hoje trazem novas categorias para análise.

¹ Bolsista PIBIC/CNPq. Orientador: Elomar Tambara. Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPEL.

² CEIHE – Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (FaE/UFPEL).

Nestes estudos foram incluídas categorias como: “história do ensino e da escola, das crianças e dos jovens, do livro e da leitura, das mulheres e da violência, entre tantos outros sujeitos e objetos que podem ser investigados” (LOPES E GALVÃO, 2000).

E foi a partir desta práxis de análise e investigação no CEIHE e nos jornais que surgiu minha área de interesse em História da Educação: a educação de gênero, geração, raça/etnia e classe como processo educativo.

Conforme GADOTTI (1999) “além das leituras – instrumentos fundamentais para a aquisição de um vocabulário básico -, a pergunta, o diálogo, o debate e a discussão organizada constituem a base do hábito de pensar”.

Sendo assim, como sempre me instigou pesquisar a vida e a história de meninas de grupos sociais desfavorecidos, chamou-me a atenção, de imediato, no jornal Correio Mercantil, as notícias e os anúncios do chamado Asilo Imperial pelotense, - assim denominado inicialmente o Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição. O Asilo tornou-se, portanto, o *locus* da pesquisa porque acolhia meninas órfãs e/ou abandonadas.

Nesse sentido, as principais questões a serem investigadas nesta pesquisa, são como se deram às relações entre as meninas asiladas e a sociedade pelotense, revelando quais eram as formas de produção da infância. Sendo assim, a instituição servirá de campo de investigação de onde poderão surgir respostas para essas questões direcionadas, fundamentalmente, a vida das meninas órfãs que eram incorporadas a um processo educacional formal. As questões de análise são, portanto: Com que fim essa instituição foi criada? Para quais pessoas se destinava e como se desenvolvia o processo de instrução e educação? As meninas eram realmente abandonadas? Qual raça/etnia que predominava entre elas? Quais as suas idades? Implantou-se um padrão de infância, de gênero, de geração e raça nessa instituição? Podemos afirmar que ela se destinou para um determinado grupo social?

As pesquisas nos jornais pelotenses, almanaques, relatórios, atas e históricos mais especificamente, no Jornal Correio Mercantil (1875-1915), permitiram a contextualização dessas questões e um maior aprofundamento nas dúvidas relativas às conformações das infâncias em Pelotas. Alguns resultados parciais decorrentes da análise desse período, da época imperial, na qual se insere o período da fundação do Instituto até a República, possibilitaram perceber o quanto o sistema escravista já estava se dissolvendo com as novas idéias abolicionistas que estavam se tornando hegemônicas ao final do império. Portanto, como a infância das meninas foi sendo reorganizada nesta sociedade? Qual infância projetou-se para os

filhos de libertos? Quais eram as infâncias possíveis numa cidade rica econômica, culturalmente e com fortes influências educacionais da Europa?

Procuo centrar este estudo e investigação no Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição recuperando, visualizando e compreendendo uma parte da história da infância em Pelotas.

A história das Instituições Educacionais como possibilidade de análise do Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição

Na tentativa de entender o presente, questiono, problematizo e procuro compreender o passado educacional a partir de questões sociais, históricas e culturais.

Coloco-me a questão: o que nossa cultura tem hoje como educação para mulheres e homens, adultos e crianças, brancas e negras, pobres e ricos nas suas práticas, gestos, falas, modos de pensar e agir podem ser considerados resquícios de um passado?

Esse olhar através dos impressos tem instigado uma nova leitura da instituição Asilo N. S. da Conceição. Procuo reconhecer as subjetividades criadas a partir da formação de um grupo, com características socialmente definidas e pelas quais possa ser identificado. Essa análise também pode esclarecer as maneiras como eram institucionalizadas formas de controle e poder. Os resultados dessas questões indicarão um caminho de amadurecimento para algumas hipóteses/problemas que começo a formar.

Mas qual era sua identidade como instituição, quais os conhecimentos que transmitia, o que para ela significava educar e instruir, era um lugar destinado a que tipo de público, serão questionamentos que seguirão o trabalho de pesquisa.

MAGALHÃES (1999), esclarece esse conceito de identidade da instituição explicando que “a instituição educativa constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, uma *totalidade em construção e organização*, investindo-se numa identidade”³.

Essa identidade da instituição nos remete a uma identidade da própria sociedade em que estava inserida podendo revelar as identidades sociais e culturais que formavam. Pretendo analisar para quais fins o Asilo foi criado. Sua prática, cotidiano, disciplinas, conteúdos, rotinas e relações estavam inseridos a que tipo de projeto pedagógico e sociedade?

³ MAGALHÃES, Justino P. de. Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas. História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional/ José Luís Sanfelice, Demerval Saviane, José Claudinei Lombardi (organizadores). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999. – (Coleção educação contemporânea), pg. 67-72.

Com a preocupação de rever o conceito de história institucional, escolhi por problematizar e construir minhas interpretações em relação ao Asilo com um enfoque que leva em consideração os atores envolvidos no processo educativo, investigando o que se passa no seu interior e fazendo um cruzamento com as categorias, como: etnia, geração, gênero e classe; na forma de reconhece-las no contexto da época e na forma de esclarecer se existem algumas influências dos modelos de educação da época e se são estes recolocados até os dias de hoje.

Essa instituição pode esclarecer sobre fatores novos, como: ela serviu para a educação de meninas negras, pobres e abandonadas na Região Sul do Estado? Após a Lei do Ventre Livre ocorreu aqui no sul da província o encaminhamento das filhas de escravos a essa instituição? Pergunto: para onde iam os meninos? Permaneciam com os senhores como mão-de-obra futura?

Conforme uma notícia do dia 10 de Agosto de 1877, o jornal avisa sobre o termo do prazo marcado para 28 de Agosto para que os senhores optassem entre os serviços dos menores ou a indenização, pois os ingênuos, assim chamados na época, que não ficavam com os senhores das fazendas iam para instituições, muitos deles iam para o Arsenal de Guerra, outros trabalhavam. Nesse sentido, podemos considerar que eram somente as meninas abandonadas? Veja-se a notícia referida:

Futuro dos ingenuos. – Diz o Globo:

Aproxima-se o termo do prazo marcado no art. 1º da lei de 28 de Setembro para a opção dos senhores das mães entre os serviços dos menores e a indenização pecuniária em títulos de renda. Posto seja de presumir que a maioria dos senhores prefira concluir a educação começada, a troca dos serviços do menor até 21 annos de idade, cabe ao governo imperial curar, desde já, dos meios necessarios ao desempenho d'aquella obrigação.⁴

Essa é uma das minhas hipóteses de trabalho, a de que o Asilo recebeu algumas dessas meninas, porém só as fontes poderão confirmar. Essa hipótese pode esclarecer, também, se a instituição destinava-se a meninas negras, brancas ou ambas. E se formava cidadãos libertos mesmo tendo sido inaugurada muitos anos antes dessa lei. Como indicador de pertencimento étnico do asilo foi encontrada uma foto, do ano de 1915, na Biblioteca Publica Pelotense onde foi possível perceber que a maioria das meninas eram brancas. Das 33 meninas que posam na foto junto com duas freiras, apenas 3 eram negras. O abandono dessas meninas brancas, nesse

⁴ Anuncio publicado no Jornal Correio Mercantil pelotense em 10 de Agosto de 1877, pg. 2.

período escravista, pode revelar uma dificuldade de sobrevivência não só dos negros pós-escravidão? Foram sempre meninas brancas que predominaram no Instituto, qual situação levou essas meninas a serem abandonadas? Essas são as principais questões.

Outra questão de suma importância é sobre as crianças abandonadas na Roda dos Expostos. Gostaria de esclarecer se o Asilo recolhia posteriormente estas crianças. Quem eram elas e como chegavam até lá? Por que existia o serviço da Roda dos Expostos?

Conforme (VANTI, 1998), “na medida em que o abandono e a mortalidade infantil tornavam-se insuportáveis aos escrúpulos de alguns grupos da sociedade e na medida em que esses índices não podiam mais ser explicados pela causalidade, crescia a necessidade da criação de uma instituição capaz de aliviar consciências e arcar com as responsabilidades de sobrevivência dos enjeitados”.

Até 1855, quem atendia a crianças menores de sete anos era a “Roda dos Expostos”⁵ Conforme VANTI, (1998), com a fundação do asilo esse assume sua atribuição, logo, após a sua criação as meninas passaram a viver no Asilo. Em pesquisa no Jornal Correio Mercantil pelotense percebe-se, entretanto, que nenhuma notícia aparece sobre este serviço como sendo prestado pelo Asilo. Outras questões surgem na pesquisa. Foi ele prestado pela Santa Casa de Misericórdia de Pelotas? Após a fundação do Asilo esse passou a cuidar das órfãs? Ambas trabalhavam conjuntamente? Sua fundação teve o objetivo principal de atender estas crianças que eram deixadas na Roda dos Expostos? As discussões sobre como deveriam ser encaminhadas meninas órfãs aparece apenas no jornal Correio Mercantil no dia 21 de Agosto de 1875, quando o diretor do Asilo, então Joaquim José Affonso Alves, se dirige à casa de um senhor onde estão três órfãs, entre elas uma menina de 10 anos, e tenta levá-la até o Asilo:

Asilo de Orfans. - O Sr. Dr. Affonso Alves, presidente desse estabelecimento, dirigiu-se hontem a casa do Sr. Henrique Rithmillel, onde estão três filhos do finado João Lacy, entre elles uma menina de 10 annos, e empenhou-se para que esta entrasse n'aquella instituição.

Foi-lhe respondido que se aguardava a chegada de um tio d'essa menina que a chamaria para sua companhia, ficando, porém, combinado que , a não realizar-se tal facto, a seria ella installada no Asylo de Orfans Desvalidas.

Louvamos o procedimento do Sr. Dr. Affonso Alves, em procurar amparar a orfandade desprotegida.

⁵ A Roda dos Expostos foi um mecanismo composto por um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura que girava em torno de um eixo horizontal no qual a criança era colocada pelo lado de fora da instituição o que impedia a identificação do depositante.

É para o que servem os estabelecimentos d'essa ordem, é assim que eles se sustentam e elevam no conceito da sociedade.

O jornal se coloca a favor desse procedimento que eleva o amparo à orfandade desprotegida. Porém, muitas informações são negligenciadas pelos jornais, esses indícios podem significar desinteresse por esta infância e interesse em destacar seus diretores.

Qual era a discussão da época em relação a meninas pobres, abandonadas, negras e brancas? Tal dúvida ainda é pertinente.

Algumas considerações acerca do Asilo Instituto de Órfãs Nossa Senhora da Conceição

Conforme histórico do relatório escrito por Joaquim José Affonso Alves no ano de 1887/88, o Asilo de Órfãs foi criado em 7 de Setembro de 1855 e denominava-se Imperial Asylo de Órfãs Desvalidas, sob o título de Nossa Senhora da Conceição, fundado por membros da sociedade Pelotense.

A idéia de sua fundação surgiu quando em 1853 funcionavam nesta cidade as sociedades maçônicas Protectora da Orfandade e Commercio e Industria, que funcionava como loja de ferragens à rua Andrade Neves e outra na rua Gonçalves Chaves, onde está a capella do Asylo. Com uma situação precária seus membros resolveram uni-las ocupando a casa da Gonçalves Chaves e nomeando o bacharel Joaquim José Affonso Alves que exercia cargo na Protectora da Orfandade, e que fôra o motor da fusão. Ele aceitou a administração caso criasse um asilo de órfãs, com o intuito de aceitar a Protectora e pagar a dívida, o que conseguiu até 1855. No dia 11 de Agosto resolveram os 36 membros, sob indicação do presidente, a doação do prédio e utensílios ao Asilo de que se encarregaria uma associação philantropica.

O presidente do Asilo, Joaquim José Affonso Alves, aparece como um homem de grande poder e influência, pois consegue concretizar sua vontade, como ele coloca no relatório, para a fundação do Asilo. Mas quem era este homem? Qual sua influência e como mantinha o asilo naquela sociedade? O relatório é escrito no ano de 1888, logo, foram 33 anos de atuação.

Como esta longa direção se manteve durante esses anos? Com auxilio de que pessoas? E qual interesse da maçonaria em criar um asilo? Foram apenas maçons seus colaboradores, são questionamentos a serem levantados.

Após decisão dos membros da maçonaria, em doar o prédio, às 9 horas do dia seguinte os emblemas da loja haviam sido recolhidos e o prédio já era franqueado ao público.

O relatório traz que neste dia apareceram ali dois ou três opositores, mas que foram inúteis suas resistências. Porém, não comenta quais eram suas resistências, nem contra o quê, ficando uma lacuna a ser reconstruída.

Além deste problema, não havia dinheiro para inauguração, então o presidente promoveu uma *subscrição* que permitiu nesse dia, 7 de Setembro de 1855, às 11 horas da manhã, a instalação do Imperial Asylo de Órfãs desvalidas, sob o título de N. S. da Conceição de Mendonça Moreira, este dia foi marcado por discursos, presenças das autoridades civis, militares e municipais, após seguiram todos para a igreja Matriz a assistir ao Te-Deum, "sendo 6 órfãs conduzidas pelas mãos das Sras. Zeladoras". O diretor não comenta sobre como surgem estas órfãs e não explica sobre o conceito de órfãs desvalidas, portanto a história é relatada muito mais pelas presenças importantes, pelos fatos que consideravam de relevância, dos nomes de cidadãos como seu vice-presidente Barão de Piratinim.

Nesse relatório o diretor traz as importantes ocorrências do ano que está ao fim e conceitos relativos a eleição da nova diretoria, como: "São elegíveis sómente os benfeitores do Asylo".

O Asilo estabeleceu-se no prédio em que funcionou uma das lojas Maçônicas. A Sociedade União e Concórdia, que já era uma junção de duas lojas, a que se formou desta união mudou-se para onde hoje é a capela do Asilo. O grande protetor dessa idéia e diretor durante muitos anos, como já foi dito, foi Sr. Joaquim José Affonso Alves, e os cuidados das internas e sua educação eram feitas por freiras, primeiramente as irmãs do Coração de Maria, do Rio de Janeiro que, após 8 anos, deixaram o Asilo, no ano de 1863, sendo entregue às autoridades. Em 1888 o Revdo. Snr. P. Canabarro, Vigário de Pelotas, foi a São Leopoldo atrás de uma congregação religiosa para administrar o asilo, as filhas de São Francisco aceitaram e se entregaram a missão de educar, instruir e catequizar as internas. As asiladas além de aprender as letras, aprendiam a recitar poesias, a bordar e a fazer trabalhos domésticos. Junto ao Asilo, dias após sua inauguração, construíram uma capela que tinha a imagem de Nossa Senhora da Conceição e lá realizavam atos religiosos, com cantos das asiladas no côro e com musica instrumental de algumas senhoras nas festas comemorativas.

Em 1856, houve algumas alterações, foi estabelecido um colégio de meninas pensionistas, meias-pensionistas e externas que não era para órfãs nem desvalidas e isso constituiu uma fonte de renda, nesse sentido também para complementar o orçamento se utilizavam da venda de artefatos

produzidos pelas asiladas. Os jornais citam as comemorações dos aniversários do Asilo como um espaço onde eram vendidos estes artefatos.

Qual a contribuição dessas vendas? Era puramente econômica, ou servia como espaço de autocondecoração dos próprios administradores e filantropos? Que conceito tinha uma pessoa da época que prestava essas doações? Muitos eram aqueles que praticavam tal “caridade” aos necessitados.

Que elementos caracterizavam o Asilo N. S. da Conceição perante a educação no Brasil e no mundo, e como esse sistema asilar foi se formando serão questões que poderão revelar como Pelotas se identificou diante dos fortes índices de mortalidade infantil. Há muitos anúncios de remédios e da Farinha Láctea que mostram uma preocupação em relação ao fortalecimento da criança e muitos outros que demonstram os altos índices de afogamentos, desastres, esmagamento e abandono. Alguns anúncios revelam essas novas preocupações:

Molestias dos ouvidos, do nariz, da garganta e molestias de crianças

O Dr. Cambará, unico facultativo d’esta cidade que durante cerca de 3 annos foi discipulo dos primeiros especialistas de Londres, Vienna e Pariz, e que possui os instrumentos de exploração e cura indispensaveis no exercicio das tres primeiras especialidades acima, participa ao publico, que acaba de receber de Vienna uma grande remessa de instrumentos para seu arsenal cirurgico especial.

Consultas das 12 às 2 da tarde
47 rua Andrade Neves 47⁶

Farinha Láctea de Henrique Nestlé (Chimico)
Unico premiado com diploma e medalha pela sociedade Protectora da Infancia, na exposição de Marseille no anno 1874. A alimentação empropria é uma das principaes causas da grande mortalidade de creanças.

A alimentação natural para os primeiros mezes é sempre o leite da mãe, e cada mãe que se achar no caso de poder fazel-o, deve amamentar ella propria a sua creança. Confiar a creança a uma outra pessoa, da qual não se póde provar a boa conducta, é uma cousa muito arriscada, e muitas vezes a creança toma, com o leite da ama, o gérmem de numerosas enfermidades.

Em vista d’estas circumstancias, foi preparado pelo distincto Chimico, o Sr. Henrique Nestlé, sob o nome de - Farinha Lactea - um equivalente que tem perfeitamente todas as qualidades necessarias do leite da mãe, e está hoje conhecido como o melhor alimento para as creanças recém-nascidas, e também para as de maior idade.

Numerosas cartas de distinctos medicos, e mãis de familia, dirigidas ao inventor, provam que a experiencia pratica corresponde perfeitamente aos principios scientificos.

Assim, as mãis que tem pouco leite e as que são obrigadas a occupar-se de seus negocios durante o dia, podem amamentar no mesmo tempo as suas creanças com o uso da
FARINHA LACTEA DE HENRIQUE NESTLÉ
UNICO DEPOSITO PARA A PROVINCIA DO RIO GRANDE DO SUL

Martel Vicente Porto Successor
PORTO ALEGRE

Agente em Pelotas, Arthur de Souza Guerra.⁷

Estes anúncios aparecem diariamente no jornal e trazem idéias novas para a sociedade pelotense, como: cura para enfermidades, inclusive de crianças; novos instrumentos de trabalho vindos da Europa; cuidado com a infância através da alimentação, alimento saudável pelo leite ou, caso isso não era possível, pela Farinha Láctea, que permite a mulher trabalhar e manter seu filho alimentado durante o tempo que está fora; a possibilidade de contágio de doenças através de germens pelo aleitamento de pessoas desconhecidas; etc.

Todas estas novas concepções em relação à infância vão sendo construídas em conjunto com novas instituições como a escola, e nesta pesquisa especificamente o Asilo. São mudanças significativas que vão transformando a sociedade, com base numa ideologia marcada pelos ideais burgueses e religiosos.

No Asilo, as 6 meninas que iniciaram, foram conduzidas pelas zeladoras e educadas pelas mães do Rio de Janeiro, quais os modelos educacionais que foram sendo utilizados por elas para aquela realidade escolar não aparece como notícia nem anúncio. Qual era esse modelo, tinha alguma relação com idéias pedagógicas do exterior? São algumas questões que podem esclarecer as influências sobre o Asilo.

No histórico escrito pelo diretor Joaquim J. Affonso Alves, conforme seu trabalho durante 33 anos no Asilo, ele descreve o quanto foi sacrificado

⁶ Idem, 19 de Abril de 1876, Pág. 3, Anno II, N.86.

⁶ Anuncio do Jornal Correio Mercantil pelotense, do dia 1 de Fevereiro de 1878, Pág. 3, Anno IV, N.27.

esse trabalho, e que só o amor de pai e a generosidade dos habitantes desta cidade é que lhe deram forças para continuar. Salienta como a filantropia cooperou para que esta instituição humanitária e civilizadora não fosse extinta.

A vocação para estes cuidados parece servir de explicação para tais empreendimentos na educação das “creaturinhas”.

Diante deste relatório, do histórico e dos anúncios e notícias surgem inúmeras questões a serem esclarecidas, além das já citadas:

- Porque este nome? Qual a ligação da maçonaria com sua fundação? Quem mais participou? De que forma isto ocorreu? Um projeto individual ou de uma sociedade?
- Como eram as crianças que o freqüentavam? De onde vinham? Quanto tempo permaneciam? Qual idade era aceita? Quando poderiam sair e se poderiam? Recebiam visitas? Quem eram estas visitas?
- O que significava desvalida e como isto regulava suas vidas? Quais os espaços que poderiam freqüentar e quais os que não poderiam?
- Quais eram as aspirações da sociedade com aquele modelo de instituição? Eram cumpridas estas aspirações? Quais as leis que legitimavam tal atitude?
- No que se baseava a instrução e a educação? Quais os conteúdos formais e ocultos do ensino? Como eram formadas as classes? Quem eram os professores ou professoras? Quais valores eram passados aos alunos? A escola era a mesma para o Asilo e para as outras meninas externas? Estudavam apenas meninas? Como se relacionavam internas e externas?
- Que trabalhos desempenhavam no Asilo? Gostavam? Tinham processos de resistência? Que destino profissional era determinado pela aquela situação social, econômica e cultural? Eram perpetuadas as posições existentes?
- Quem foi Joaquim José Affonso Alves, e como perdurou no Asilo por 33 anos?
- Onde se encontravam as meninas que saíram do Asilo? E onde estavam as que não haviam passado por ele?
- Recebiam algum incentivo da Assembléia Provincial?
- Qual a característica das mulheres pelotenses em relação a este serviço?

Entender esta sociedade em que o instituto está centrado e quais as mudanças no âmbito educacional que ela gerou para esta mesma sociedade

que a criou pode também revelar suas idéias subjacentes acerca da educação da infância desvalida.

Mais do que entender esta sociedade é preciso desvelar a teia que compõe a realidade social e cultural da infância de Pelotas. Articulada em classes, geração, gênero e etnia poderão distinguir modelos de infância heterogênicos onde a infância da menina branca, a infância da menina negra e a infância da menina livre do povo podem trazer especificidades desta realidade social.

A relação com as Fontes

Procurei estabelecer num primeiro momento como campo metodológico à história os jornais, almanaques, relatórios, históricos e atas. Foi recorrendo e relativizando-os que começo a problematizar estes documentos. São muitas as questões a serem abordadas dentro duma pesquisa histórica, sobretudo quando o campo torna-se específico, em se tratando de uma pesquisa das Instituições Educacionais. Num tempo de crise e falta de respostas, o fundamental é duvidar e perguntar mais do que fazer afirmações. Com essa preocupação priorizei os anúncios e outras notícias no Jornal Correio Mercantil a partir do ano de 1875, que poderiam trazer informações sobre o Asilo, o qual na época chamava-se Asilo Imperial. Também encontrei, na Biblioteca Pública Pelotense, uma pasta contendo um relatório do ano de 1887 e 1888 sobre os primeiros 33 anos do Asilo de Órfãs escrito pelo Diretor Sr. Joaquim José Affonso Alves em que aparecem algumas informações:

- Instruções sobre o regimento da nova eleição a diretoria;
- Sobre quem eram as pessoas da direção interna: professora, zeladora e um agente encarregado das compras e cobranças.
- Sobre as asiladas: quantas haviam casado, admitidas, recolhidas, falecidas e saído por perfilhação ou entrega a seus pais ou familiares, suas idades e o tipo de serviço que praticavam no Asilo.
- Sobre a capela;
- Sobre as finanças: receita e despesa, incluindo especificamente seus gastos.
- Sobre as “Últimas Informações”: a quem foram expedidos diplomas de mordomos, comendador, secretario e tesoureiro.

E após essa descrição geral sobre o Asilo de Órfãs ainda escreve no mesmo relatório a História Resumida do Imperial Asilo de Órfãs Desvalidas. Outro material selecionado foi a ata de fundação que aparece no do Jornal "O Templário" n.127 do dia 27 de Junho de 1935, que traz a título de curiosidade a publicação da ata de fundação do Asylo de Orphas, pela Loja Maçônica União e Concórdia, de Pelotas.

Todo encaminhamento dado a esta pesquisa é resultado destas fontes. Portanto, nesse momento do estágio deste trabalho, as questões, dúvidas e investigações foram conduzidas de uma forma mais interrogativa que afirmativa. A continuidade deste trabalho sobre o Instituto de Órfãs Nossa Senhora da Conceição, será com a investigação de novas fontes no próprio Asilo, conforme contato já mantido, que poderão somar-se e entrecruzar-se com as já selecionadas sempre na procura do sentido não só ao que se refere do discurso da época, mas como estes discursos construíram e reconstruíram pessoas e sociedades.

Além das varias questões sobre as meninas abandonadas, há ainda uma outra questão, em particular, que é recorrente, sobre a vida dos meninos, para onde iam os meninos? Foram eles para o Arsenal de Guerra? Foram sendo utilizados como aprendiz e trabalhadores? Foram abandonados, ou podemos afirmar que somente as meninas eram abandonadas? Porque poderia ocorrer tal distinção?

Numa tentativa de elucidar todas essas interrogações é que esta pesquisa terá continuidade.

Referências Bibliográficas:

- ALVES, Joaquim José Affonso. Histórico e Relatório 1887/88, sobre sua atuação como presidente do Asylo De Orphans N. S. da Conceição.
- Ata de Fundação do Asylo De Orphans N. S. da Conceição. Jornal "O Templário" n.127 do dia 27 de Junho de 1935, que traz a título de curiosidade a publicação da ata de fundação do Asylo de Orphas, pela Loja Maçônica União e Concórdia, de Pelotas.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ed. Ática. 1999, 8ªed.
- Jornal Correio Mercantil, da cidade de Pelotas, nos anos de 1875/1878.
- LOPES, Eliane Marta T., GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Breve Apontamento para a Historia das Instituições Educativas*. História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999, (pg. 67-72) – (Coleção educação contemporânea).

POLIONTEIA, Comemorativa do 75º Aniversário. Chegada das Irmãs Franciscanas ao Rio Grande do Sul 1872 – 1947. São Leopoldo, 1947.

VANTI, E. S. *O Fio da Infância na Trama da História: um estudo sobre significações de infância e de educação infantil na Pelotas no final do século XIX (1875-1900)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – UFPEL. Pelotas, 1998.

Curso de Ciências Domésticas da UFPEL: currículos dos anos 1964 e 1994

Tania Elisa Morales Garcia¹

Introdução

Este trabalho se propõe a apresentar algumas reflexões sobre as mudanças ocorridas em dois dos currículos – o primeiro de 1964 e o último de 1994 – que fizeram parte do curso de Ciências Domésticas da Universidade Federal de Pelotas, durante o período de existência do referido curso.

Na perspectiva de analisar esses dois currículos, procuramos ver como eles contribuíram para conferir uma identidade ao curso e ao ensino dele. Na visão de Silva, o "currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais" (1996, p. 169).

Os currículos produzindo sujeitos e profissões

O curso de Ciências Domésticas, desde sua criação em 1960 até 1997, último ano de ingresso de alunos, teve 14 currículos, alguns com pequenas alterações, mas, outros modificados substancialmente como foi o caso do currículo de 1994, que em nossa opinião, procurava imprimir uma nova concepção de formação do profissional.

Estamos considerando currículo na perspectiva de Forquin, quando diz que:

o termo "currículo" designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudo. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é de

¹ Professora do Departamento de Administração da UFPEL e Doutora em Educação pela UFRGS.

acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. (1996, p. 188)

E esse conjunto do que se ensina e do que se aprende, sem dúvida, deverá estar em sintonia com os objetivos da formação que se quer oferecer, e com o momento histórico em que ele está inserido.

Iniciamos por analisar o currículo que foi aprovado na reunião da Congregação em dezembro de 1964. Como o curso já estava funcionando desde 1961, o currículo inicial possui algumas diferenças em relação a este de 1964. Acreditamos que foram feitos alguns ajustes uma vez que, neste, ano a primeira turma estava concluindo o curso. Para efeitos de análise vamos considerar o de 64 como sendo o primeiro, porque é do que temos dados oficiais, e o primeiro que foi institucionalizado.

Conforme este documento, o Curso Superior de Ciências Domésticas era desenvolvido em quatro anos ou oito semestres, divididos em dois ciclos, um dos deles chamado "geral" (com 2760 horas/aula, tanto práticas quanto teóricas) e o outro com as terminalidades em duas áreas da Economia Doméstica – Nutrição (480 horas/aula), Vestuário e Têxteis (435 horas/aula) – além do Estágio de Administração do Lar cuja carga horária não está especificada. Ao término do ciclo chamado geral o aluno optaria por uma das terminalidades oferecidas.

O currículo apresenta disciplinas das ciências exatas, sociais e humanas, biológicas e da saúde e disciplinas específicas de Economia Doméstica. As disciplinas que chamaríamos de básicas eram: Química, Física, Matemática, Microbiologia, Anatomia e Fisiologia Humana, Ciências Sociais (Psicologia e Sociologia) e Economia. Como o próprio nome diz apresentavam conteúdos gerais e eram ministradas por professores de outras unidades. Essas disciplinas ofereciam uma base teórica para as disciplinas chamadas de profissionalizantes. Essa diversidade de conteúdos com direcionamentos diferentes, pertencentes a várias áreas do conhecimento, poderia trazer dificuldade para o aluno ter uma formação específica e, ao mesmo, tempo tentar dominar uma gama variada de conhecimentos, que, muitas vezes, não possuem ligações entre si, como por exemplo: estudar Física e, ao mesmo tempo Sociologia, ou estudar Anatomia Humana e ao mesmo tempo Matemática. Assim como para o aluno é difícil construir uma linha de conhecimento é para o profissional construir e delimitar seu espaço diante das várias frentes que se abrem para ele.

No que diz respeito às matérias específicas estavam divididas por departamentos. Por essa razão comentaremos a visão do conjunto das disciplinas, dos departamentos procurando identificar qual o enfoque dado em cada um deles.

Iniciamos pelo departamento de Administração do Lar, cujo nome evidencia seu direcionamento: eram desenvolvidos conteúdos voltados para a administração do lar, como racionalização e organização do trabalho dentro da casa; utilização de utensílios e equipamentos domésticos; utilização dos recursos da família tendo como base os princípios científicos. Essas disciplinas que visam a instrumentalizar a mulher para o desempenho das atividades domésticas a fim de obter um maior grau de eficiência com menor esforço e, tudo isso, cientificamente. Além dessas disciplinas havia também o estágio de Administração do Lar. Todos esses conteúdos direcionados para o espaço privado

O departamento de Arte e Decoração do Lar desenvolvia conteúdos referentes à Arte e ao Desenho; Estudo e Organização dos Móveis, Acessórios e Espaços Habitacionais, Arranjos do Lar. A ênfase era para o lar, visando a melhorar este espaço para proporcionar maior bem-estar a família.

Essa tendência dos conteúdos serem direcionados ao espaço doméstico foi decisiva para caracterizar o ED. Como nos diz Frago (2000), o espaço e o tempo são elementos que integram, conformam e condicionam a vida social e humana.² E, além disso, em nosso entendimento, contribuem para configurar um profissional e sua ação.

No departamento de Educação eram desenvolvidas disciplinas ligadas tanto à educação formal (filosofia da educação, psicologia da educação, metodologia do ensino), como à não formal (extensão rural), além de relações humanas na família e orientação universitária, profissional e individual. As disciplinas desse departamento apontam, também, para as atividades fora da casa, mas, mesmo assim, não estão totalmente desligados do espaço doméstico, somente indicam que o profissional pode atuar em outras áreas.

O departamento de Nutrição e Alimentos, da mesma forma que o anterior, possui as disciplinas – bioquímica, cocção em quantidade e cocção experimental – que saem um pouco dos conhecimentos restritos ao espaço doméstico. As outras disciplinas se referem a necessidades nutricionais; valor nutricional dos alimentos; produção caseira de alimentos; preparo de alimentos e outros conhecimentos desta área, mas dando ênfase à questão familiar.

No departamento de vestuário e Têxteis, as disciplinas são mais voltadas para o âmbito privado, com exceção da disciplina de Vestuário no Campo Comercial, que trata de temas como desfiles, vitrinismo e tendências da moda. As disciplinas restantes dizem respeito à seleção, cuidado e confecção do vestuário, considerando quem vai usá-lo e para que finalidade.

² Texto traduzido por mim.

Alguns conhecimentos de alfaiataria, fibras e química têxtil também são oferecidos.

O departamento de Puericultura e Enfermagem se responsabilizava por cuidados relativos à saúde e higiene de adultos e crianças. Aí também podemos ver que esses conhecimentos são mais voltados ao atendimento da família, mas podendo ser utilizados também, no espaço público.

O que chama a atenção nesse currículo é que, apesar de um dos objetivos do curso ser o de preparar profissionais para orientar famílias do meio rural, existe somente uma disciplina específica de Extensão Rural. Mesmo que as disciplinas da área de Economia Doméstica sejam desenvolvidas dentro de um enfoque voltado para o meio rural e as disciplinas da linha de educação contemplem a educação não formal e a educação de adultos – uma vez que a Extensão Rural era um processo de educação não formal para a população rural, o que era apregoado pelo movimento extensionista com “o importante é educar o público” (Szmerecsányi e Queda, 1976) – parece que existe uma lacuna, justamente no principal foco do curso – o atendimento ao meio rural.

O estágio de Administração do Lar merece uma análise mais detalhada, porque reflete em muito dos objetivos do curso, na época, quais sejam, de oferecer uma preparação para um duplo futuro, ou seja, o de profissional e o de dona de casa.

Esse estágio de Administração do Lar era desenvolvido na chamada casa de prática. As alunas ficavam durante o período de um mês em uma casa, no Campus Universitário, voltando para suas respectivas casas nos finais de semana. Essa casa, cedida pelo Instituto Agrônomo do Sul – IAS, era completa, possuía várias máquinas e equipamentos domésticos necessários ao seu bom funcionamento e adequada para abrigar uma família, conforme os padrões da classe média.

O estágio possuía um plano de trabalho, onde estava especificada cada uma das funções a serem desempenhadas pelas alunas, bem como os objetivos que o norteavam. Essas funções diziam respeito: à anfitriã, à cozinheira e à ajudante. Havia uma alternância entre as alunas no desempenho de cada um dos papéis.

Esta definição de papéis refletia uma divisão do trabalho obedecendo a uma hierarquia social. Mais uma vez aqui vemos sinais da doutrina positivista para a qual, segundo Tambara “a ordem social é vista como um dos requisitos fundamentais do progresso da sociedade. De certa forma, esta ordem seria mantida na medida em que formasse uma estrutura hierárquica, segundo a qual cada indivíduo se posicionasse segundo suas qualidades pessoais.” (1995, p. 89)

Dessa forma, cada ocupação teria seu papel definido, dentro da casa. À anfitriã cabia administrar e planejar as despesas; os serviços de mesa; os cardápios; as compras. Deveria cuidar dos equipamentos do lar; da luz e do arejamento da casa. Era responsável ainda pelo inventário do material e dos alimentos existentes; pela decoração da casa e da mesa das refeições. Essa função, que seria a da dona da casa, se caracterizava como atividades de zelar pelo patrimônio da família, proporcionar um ambiente adequado e agradável. Sua função era dirigir o lar.

As funções da cozinheira eram as de fazer compras com a dona de casa; preparar as refeições; arrumar a cozinha com a ajudante. Era também responsável pela limpeza dos panos de prato; da cozinha e dos armários. Era uma função intermediária entre a dona da casa e a ajudante. Era executora de tarefas.

Por fim, cabia à ajudante a limpeza geral da casa e da cozinha e sua arrumação. Exercia a função de copeira e de lavadeira das roupas da casa. E ainda ajudava a cozinheira. Ao que nos parece era a posição mais inferior na escala social, responsável pela higienização, e pela ordenação do espaço físico da casa. Também tinha uma característica de executora de tarefas.

Havia, também, os objetivos a serem atendidos nessa atividade, os quais diziam respeito a: pôr em prática os conhecimentos teóricos; trabalhar com mais independência (sem muita supervisão); formular seus próprios objetivos (busca colocar o que já sabem procurando encontrar o que não sabem); avaliar seus próprios objetivos; desenvolver habilidades administrativas: de fazer planos; de dirigir; técnicas. Características pessoais: disposição para usar idéias novas em algumas experiências, quando estas idéias ajudam a atingir os objetivos e proporcionam um eficiente uso dos recursos; lealdade; cortesia; perseverança; cooperação; disposição para críticas construtivas; imaginação; confiança; julgamento; disposição; saúde (saúde física: higiene pessoal, vitalidade); saúde mental (senso de valores, mente aberta); saúde emocional (controle próprio); aparência pessoal: vestuário, postura.

As alunas iniciavam as atividades na casa de prática quando acordavam, entre às 6 h e 30 mn e 6 h e 45 mn e encerravam as atividades quando iam dormir, por volta das 22 horas. (Curso Superior de Ciências Domésticas, 1965)

Dentre os objetivos propostos, está subjacente a questão do disciplinamento do corpo e da mente, através da incorporação de um conjunto de normas que vão influenciar o comportamento social e moral. Isso nos faz lembrar o que Norbert Elias (1994) chama de “civilização dos costumes”, que é o desenvolvimento de conduta através do processo civilizatório, o qual faz aumentar a distância entre comportamento e

estrutura psíquica de crianças e de adultos, ou seja, a criança seria um ser "natural" e o adulto um ser "civilizado". Dessa forma, a concepção presente no desenvolvimento dessa atividade acadêmica – o estágio na casa de prática – era o de moldar as alunas a um modelo ideal – ou civilizar, como diria Norbert Elias – e, acreditamos, que um dos componentes desse modelo era o papel de dona de casa.

As atividades em que se baseava o estágio estavam simplesmente voltadas para o trabalho dentro do lar. Não nos parece que a orientação fosse preparar as alunas para exercerem alguma atividade profissional, o que reforça a idéia de que não visava a uma profissionalização, contrariando alguns dos objetivos explicitados do curso.

Mesmo na extensão rural, onde trabalhariam diretamente com as famílias, e poderiam utilizar alguns conhecimentos de administração da casa e dos recursos, as condições físicas e os equipamentos estavam longe da realidade experimentada na casa de prática que possuía uma tecnologia avançada para a época e para o meio.

O currículo implantado em 1994 é o currículo em vigor até o presente momento, ou seja, até que o último aluno do curso de Ciências Domésticas cole grau, tanto alunos do curso diurno como do curso noturno.

A presente proposta atende a uma determinação do Novo Currículo Mínimo do Curso de Economia Doméstica, aprovado pelo Conselho de Educação, para funcionamento a partir de 1994. Até esse momento o currículo mínimo do Curso de Economia Doméstica referia-se, apenas, à habilitação de Licenciatura. Com a regulamentação do exercício profissional do Bacharel em Economia Doméstica, em 1985, tornou-se indispensável o estabelecimento de um currículo mínimo que considerasse o Bacharelato.

A Lei de regulamentação da profissão determina que o ED é responsável por ações relacionadas a economia doméstica e educação familiar ou concernentes ao atendimento das necessidades da família e de outros grupos, na comunidade, nas instituições públicas e privadas; educação e orientação do consumidor na aquisição, uso de bens de consumo e serviços utilizados pela família e outros grupos nas instituições públicas e privadas. Além de integrar equipes de: atividades de extensão e desenvolvimento rural e urbano; trabalhos que interfiram na qualidade de vida das famílias; elaboração de cardápios balanceados para comunidades sadias; controle de qualidade de produtos e serviços de consumo doméstico; serviços de modelagem e produção do vestuário; programas de desenvolvimento integral a crianças e outros grupos vulneráveis, em instituições públicas e privadas.

Essa Lei contempla atividades em várias áreas inclusive a de extensão rural e urbana, dando ênfase ao trabalho com as famílias e outros grupos em instituições públicas e privadas. Em muitas das atividades de responsabilidade do ED está muito forte a ligação com o espaço privado – a família, atendimento as suas necessidades básicas, e atendimento ao desenvolvimento da criança e outros grupos vulneráveis.

De acordo com os objetivos desse currículo o Curso de Ciências Domésticas deveria preparar profissionais com formação humanística, social, técnica e pedagógica compatível com a realidade sócio-econômica, política e cultural da sociedade onde estão inseridos, capazes de trabalhar com a administração de recursos e serviços necessários à vida humana, à nível privado e público, visando a melhoria da qualidade de vida da população.

Para atingir esse objetivo, o egresso da FCD deveria ser capaz de: analisar criticamente a realidade sócio-econômica, política-cultural da sociedade, desenvolvendo sua profissão com competência, comportamento ético e político e de modo compatível à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação; administrar programas, projetos e pesquisas, na área de economia doméstica, educação familiar, educação e orientação do consumidor, bem como de atendimento ao desenvolvimento integral da criança e assistência a outros grupos vulneráveis, desde a fase de planejamento até a avaliação; estabelecer e desenvolver parâmetros de qualidade e controle de qualidade de produtos de consumo e de serviços em sua área profissional; atuar em serviços de alimentação desenvolvendo projetos de cardápios balanceados e de custo mínimo para comunidades sadias; atuar em serviços de produção, processamento e consumo de vestuário e têxteis; atuar no magistério de 1º, 2º e 3º graus e na educação não formal, adotando uma prática educativa atualizada, questionadora e criativa; ser agente de transformação mantendo uma postura crítica, engajada nos problemas da realidade social, com a finalidade de atender as necessidades básicas da família e da comunidade; ser capaz de analisar a realidade sócio-econômica, política e cultural, questionando o conhecimento existente, buscando a produção de novos conhecimentos na área de Economia Doméstica.

Nessas habilidades que o profissional teria, além de uma diversidade de conhecimentos sobre alimentação, habitação, vestuário e têxteis, administração e educação do consumidor, uma formação na área pedagógica. Este profissional deveria ser capaz de analisar a sociedade sobre vários aspectos, participar de programas e projetos em áreas da ED e atuar no magistério, e na pesquisa.

Em nossa opinião, essa diversidade de possibilidades de atuação provoca uma dispersão no foco de ação do profissional, e isso resultaria na produção de identidades plurais dos egressos, dependendo do caminho profissional que escolher.

No momento da concepção e implantação desse currículo, o contexto histórico e social havia sofrido transformações profundas em relação à época em que foi implantado o primeiro currículo. Algumas dessas mudanças afetam o direcionamento da profissão podem ser destacadas: as mudanças na família, entre elas as alterações no próprio modelo de família, exigindo, com isso, um redimensionamento do profissional que pretende trabalhar com esse grupo social; o processo de urbanização, com uma grande concentração da população na área urbana, que transformou a natureza do trabalho no meio rural exigindo uma transformação no próprio trabalho de extensão rural. Enfim, estas são algumas das mudanças que se operaram na sociedade nesses últimos anos.

E o novo currículo procurava contemplar essa nova característica do curso, principalmente através das disciplinas eletivas de cada departamento, disciplinas com conteúdos específicos dessa área e disciplinas com conteúdos voltados para administração de instituições e de recursos humanos. Sai da exclusividade do espaço privado para o espaço público.

No Departamento de Habitação, podemos ver que o enfoque das disciplinas, principalmente as eletivas, sofreu uma significativa mudança, se comparado com o currículo anterior. A nova proposta visava a oferecer conhecimentos voltados para trabalhos em programas direcionados mais para coletivo, a questão do meio ambiente, as políticas habitacionais, enfim, um direcionamento que saía do grupo familiar e do espaço da casa, somente. Tais disciplinas com esse novo enfoque são: Planejamento de Espaços Institucionais; Habitação, Desenvolvimento Urbano e Qualidade Ambiental.

No Departamento de Vestuário e Têxteis, estava surgindo um outro segmento de oportunidade de trabalho, o setor de lavanderias e higienização hospitalar. Nesse departamento as disciplinas com características voltadas para o âmbito público eram: Vestuário Industrial; Conservação Têxtil; Planejamento de Lavanderias Hospitalares.

As disciplinas que fazem parte do Departamento de Administração – Administração de Unidades Domésticas e de Instituições I e II; Administração de Instituição; e Organização e Métodos de Trabalho – passam a incorporar em seu nome, como se vê, as palavras “instituições” e “organizações”, que lhes configuram outra visão, saindo da administração do âmbito doméstico. São contempladas instituições como creches, espaços

para idosos, restaurantes, cozinhas industriais, hotéis, lavanderias hospitalares e hoteleiras, indústrias de confecção.

As disciplinas do Departamento de Ciência dos Alimentos também sofreram modificação. As que assumiram essa característica voltadas para o espaço público são: Tecnologia de Alimentos; Alimentação para a Coletividade; Pesquisa Experimental com Alimentos.

Aqui é interessante trazermos e ampliarmos a discussão sobre o fato de a atuação profissional se relacionar com o espaço privado ou o espaço público, inclusive tendo sido tema central de um dos Congressos de Economia Doméstica. Acreditamos que essa questão interfere na construção da identidade profissional e, também, na sua valorização como profissão.

Considerando o que Boaventura Santos (1995) chama de espaço-tempo doméstico, espaço-tempo da cidadania e espaço-tempo da produção, que seriam formas de relações sociais que acontecem hoje em nossos dias, na sociedade capitalista.

Inicialmente o autor define espaço-tempo doméstico como o espaço-tempo das relações familiares, nomeadamente entre cônjuges e entre pais e filhos; espaço-tempo da produção, como o espaço-tempo das relações sociais através das quais se produzem bens e serviços que satisfazem as necessidades tal como elas se manifestam no mercado enquanto procura efetiva; espaço-tempo da cidadania, como aquele que é constituído pelas relações sociais entre o Estado e os cidadãos, e onde se gera uma forma de poder – a dominação –, que estabelece a desigualdade entre cidadãos e Estado e entre grupos e interesses politicamente organizados. Ressalta que:

As relações sociais familiares estão dominadas por uma forma de poder, o patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres. Obviamente, tal discriminação não existe apenas no espaço-tempo doméstico e é aliás visível no espaço-tempo da produção ou no espaço-tempo da cidadania (Santos 1995, p. 301).

Em outra de suas obras, amplia essas formas de relações sociais e as chama de espaço doméstico; espaço da cidadania; espaço da produção; espaço da comunidade; espaço do mercado e espaço mundial (Santos 2000).

O autor define espaço doméstico como o espaço do conjunto das relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e do parentesco, das relações familiares, entre marido e mulher e entre pais e filhos, entre si e entre cada um deles com os outros; espaço da produção considera como o espaço das relações sociais relacionadas à produção de valores de troca econômicos e de trabalhos; espaço da cidadania é o conjunto das relações sociais de produção da obrigação política vertical

entre os cidadãos e o Estado; espaço da comunidade é formado pelas relações sociais que se dão em torno da produção e reprodução de territórios físicos, simbólicos, de identidades e identificações no que se referem à origem ou destino comum; espaço do mercado é considerado como o conjunto das relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca, e, através deles, se produz e reproduz a mercadorização das necessidades e dos meios de satisfazê-la; espaço mundial é a soma dos efeitos internos resultantes das relações sociais, através das quais se produz e se reproduz a divisão global do trabalho.

Boaventura Santos diz também que

A forma privilegiada de prática social no espaço doméstico é a diferença sexual e geracional, mas isso não significa – como as teorias feministas mostram convincentemente – que o sexo e a geração estejam confinados ao espaço doméstico. Pelo contrário, e para tomar o exemplo da diferença sexual, o sexo combina-se especificamente com a classe no espaço da produção, com o cliente-consumidor no espaço do mercado, com a raça, a etnicidade ou a religião no espaço da comunidade, com a cidadania no espaço da cidadania, com a cidadania e com a nação e as práticas do Estado-nação no espaço mundial. O mesmo pode ser dito de qualquer das outras dimensões. (2000, p. 278-9)

Nessa ótica, a prática da discriminação baseada no gênero está sem dúvida, presente em todos os espaços onde se dão as relações sociais, e, em cada um deles, pode estar combinado com outros fatores, cada um de uma forma, dependendo do espaço onde acontece.

Algumas considerações

Podemos observar que, se compararmos o currículo de 1961 com o de 1994, este segundo apresenta conteúdos ligados a atividades relacionadas ao espaço doméstico, não necessariamente desenvolvidas dentro da casa, mas em instituições e, com isso, poderíamos dizer voltadas para espaços institucionais ou públicos. Por espaço doméstico estamos considerando o espaço onde acontecem atividades relacionadas à manutenção da vida e satisfação das necessidades básicas das pessoas.

Ainda hoje existe a divisão na organização social em pólos que se completam mas que, ao mesmo tempo, se opõem – o que se aproxima da divisão dos papéis sexuais e está relacionado à posição que a sociedade

destina a cada um. Sob esse ponto de vista, há uma hierarquia entre estes setores, cabendo ao espaço privado – ligado à família e ao feminino – um lugar de menor prestígio. Para Santos

uma das transformações históricas da família por parte do capitalismo constitui na conversão da família numa unidade de reprodução social (habitação, alimentação, socialização, reprodução biológica) separada da unidade de produção que, com a primeira revolução industrial, passou a ser a fábrica (...) (1995, P.304)

Essas transformações sociais contribuíram para que, perante a sociedade atual, o trabalho desenvolvido dentro da família seja caracterizado como um trabalho sem valor econômico. Desta maneira, as atividades de produção e atividades de reprodução ficam desvinculadas uma da outra.

Se fizermos conexões dessas afirmações com a profissão de economia doméstica – que tem sua atuação relacionada a atividades de manutenção e de reprodução da vida humana, portando dentro do espaço privado – talvez possamos explicar o porquê de esta profissão ocupar um espaço marginal e pouco valorizado dentro da hierarquia social das profissões e ao mesmo tempo ser procurado somente pelo público feminino, como naturalmente ligado a esse espaço. Reforçando a naturalização da ligação: feminino – doméstico – pouco valorizado.

Em um período de aproximadamente, 30 anos, ocorreram mudanças fundamentais em relação às disciplinas, ao enfoque dos currículos e à visão de quem era o profissional de Economia Doméstica que os cursos deveriam formar, e conseqüentemente, provocaram novas configurações na identidade do próprio curso e de seus egressos.

Referências bibliográficas

- CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS, **Estágio de Administração do Lar**. Relatório, 1965. Mimeo.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar E. 1994.
- FACULDADE DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS. **Currículo do Curso**. Pelotas: UFPel, 1993. Mimeo.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Abordagens Sociológicas do Currículo. Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 21(1): 187-198, jan./jun. 1996.

- FRAGO, Antonio Viña. El Espacio y el Tiempo Escolares como Objeto Histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n. 7, 1^o sem/2000. P. 93-109.
- QUEDA Oriovaldo e SZMRECSÁNYI, Tamás. O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica. In: QUEDA Oriovaldo e SZMRECSÁNYI, Tamás. **Vida Rural e Mudança Social**. 2^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- SILVA, Tomaz T. **Identidades Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Pelotas: Ed. Universitária, 1995.