



ASPHE

**XI Encontro Sul-Rio-Grandense
de Pesquisadores em História da Educação**

focos temáticos

***H*istória da Educação na Formação do Educador
e *A* Contribuição dos 10 Anos da Asphe**

Unisinos, de 29 a 31 de agosto de 2005

APRESENTAÇÃO

A Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), criada em 1995, completa dez anos de existência contínua nesse ano de 2005. Caracteriza-se como uma associação científica preocupada em integrar pesquisadores gaúchos identificados com a área de História da Educação e divulgar o conhecimento produzido na área, especialmente sob a forma de encontros anuais e por intermédio da Revista História da Educação, primeira revista sobre esta temática no país.

A ASPHE foi a primeira associação de pesquisadores em História da Educação a constituir-se no Brasil. Em 11 de dezembro de 1995, na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS, São Leopoldo), reuniu-se um grupo de pesquisadores em História da Educação no Rio Grande do Sul, para criar, em caráter provisório, um grupo de trabalho na área, com o objetivo de articular as iniciativas de pesquisa do campo; socializar a produção da investigação histórica em educação no Estado; abrir canais de acesso aos diversos acervos existentes no Rio Grande do Sul e aos bancos de dados em processo de construção; promover encontros regionais de pesquisa em História da Educação para apresentar e discutir a produção histórico-educacional e refletir sobre as tendências teórico-metodológicas da historiografia educacional.

O I Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação foi realizado na UNISINOS em 28 e 29 de abril de 1997. O II Encontro da ASPHE ocorreu no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no dia 31 de outubro de 1997, tendo por temática Memória e História da Educação: questões teóricas e metodológicas. O III Encontro de Pesquisadores em História da Educação ocorreu nos dias 23 e 24 de abril de 1998, novamente na cidade de Santa Maria discutindo a Imprensa Pedagógica. O IV Encontro da ASPHE, novamente na cidade de Santa Maria, ocorreu nos dias 22 e 23 de abril de 1999, tratando, dentre outros temas de Estado atual e perspectivas metodológicas para a pesquisa em História da Educação no Brasil, e A Constituição do Campo Educacional. O V Encontro da ASPHE realizou-se na Universidade de Passo Fundo, nos dias 18 e 19 de novembro de 1999, focalizando História das Instituições Escolares. O VI Encontro de Pesquisadores em História da Educação realizou-se em Santa Maria, nos dias 17 e 18 de agosto de 2000, discutindo Processos identitários e Educação, religião e etnia. O VII Encontro da ASPHE teve por temática geral Pesquisa em História da educação: perspectivas comparadas, e realizou-se nos dias 3 e 4 de maio de 2001 na Universidade Federal de Pelotas, tratando, dentre outros temas dos Limites e possibilidades de pesquisa no campo da História da Educação Comparada. O VIII Encontro da ASPHE teve por temática geral Iconografia e Pesquisa Histórica, ocorrendo em Gramado, nos dias 29 a 30 de agosto de 2002, com apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nos dias 5 e 6 de junho de 2003, tematizando a Literatura e a História da Educação. O X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação ocorreu em Gramado/RS, de 2 a 4 de junho de 2004, tendo por temática História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias.

Ao longo dos diferentes eventos vários pesquisadores nacionais e internacionais têm sido convidados seja para proferirem conferências, mini-cursos e participarem de painéis, dentre eles referimos: Justino Magalhães, da Universidade do Minho, Portugal, Silvina Gvirtz, da Universidad St. Andres/Argentina, Antonio Carlos Luz Correia da Universidade de Lisboa/Portugal, Diana Vidal, Dermeval Saviani, Denice Catani, Carlota Botto, Luciano Mendes Faria Filho, Maria Teresa Santos Cunha, Francisca Michelon, Solange Ferraz Lima, José Gondra, Ester Buffa, dentre outros.

O XI ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, cujo foco temático é HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A CONTRIBUIÇÃO DOS 10 ANOS DA ASPHE, contará com a Dra. Clarice Nunes, professora da UFF e da Universidade Estácio de Sá que fará a conferência de abertura discorrendo acerca de História da Educação: disciplina escolar do curso de formação de professores. Currículo, livros escolares, perfil docente e produção da área.

A importância científica dos eventos da ASPHE e do que comemora os 10 anos de sua fundação decorre do reconhecimento que a Associação tem adquirido no cenário nacional, as qualificadas discussões que têm ocorrido por ocasião dos eventos, a tradição de imprimir anais com os textos apresentados no evento, bem como a qualificada contribuição que a revista História da Educação tem trazido para os debates na área. Há que destacar que os eventos da ASPHE têm contado com muitos mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação em Educação do estado e bolsistas de iniciação científica vinculados a projetos que tenham relação com a linha temática da História da Educação.

O significativo número de trabalhos inscritos no XI Encontro da ASPHE levou-nos a inovar apresentado os textos completos em forma de memória digital, e a apresentação oral em grupos de trabalho paralelos. O livro de resumos e a memória digital do XI Encontro da ASPHE tem como objetivo a disseminação de pesquisas e a divulgação do conhecimento que configurou este encontro acadêmico e momento de comemoração da fundação da ASPHE.

Registramos finalmente um especial agradecimento ao apoio que a FAPERGS proporcionou para a feitura dos anais desse encontro.

PROGRAMAÇÃO

Dia 29 de agosto de 2005 (Segunda-feira)

8h - Credenciamento

8h30 - Abertura

Presidente da ASPHE.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Foco dos trabalhos do dia: História da Educação como disciplina escolar

9h30 - 11h - Conferência

História da Educação: disciplina escolar do curso de formação de professores: currículo, livros escolares, perfil docente e produção da área.

Dra. Clarice Nunes. - UFF, Universidade Estácio de Sá.

Coordenador da mesa: Elomar Tambara - UFPel

11h - 11h30 - Debates

11h30 - 13h30 - Intervalo para almoço

13h30 - 16h30 - Painel 1

Ensino da disciplina História da Educação nas Universidades e IES do Rio Grande do Sul: ontem e hoje.

Elomar Tambara e Eduardo Arriada - UFPel

Miguel Orth - Unilasalle

Maria Helena Câmara Bastos - PUCRS

Maria Stephanou - UFRGS

Berenice Corsetti e Flávia Werle - UNISINOS

Claudemir de Quadros - UNIFRA

Jorge Luiz Cunha - UFSM

Anna Rosa Santiago - UNIJUI

Coordenador do painel: Lúcio Kreutz - UNISINOS

16h30 - 17h - Intervalo

17h - 19h30 - Comunicações de trabalhos

Coordenação: Giana Lange do Amaral - UFPel

Dia 30 de agosto de 2005 (Terça-feira)

Foco dos trabalhos do dia: ASPHE: o que somos e o que queremos ser.

8h30 - 10h - Painel 2

Retrospectiva da ASPHE como associação científica no campo da educação: contribuição das diferentes gestões.

Maria Helena Câmara Bastos - PUCRS

Lúcio Kreutz - UNISINOS

Jorge Luiz Cunha - UFSM

Elomar Tambara - UFPel

Coordenador do painel: Eliane Peres - UFPel

10h - 10h15 - Intervalo

10h15 - 12h15 - Debates e encaminhamentos - ASPHE: o que temos sido e o que queremos ser

Momento avaliativo da produção apresentada e de planejamento da associação

Coordenação: Berenice Corsetti - UNISINOS

12h - 13h30 - Intervalo

13h30 - 15h30 - Comunicações

Coordenação: Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

15h30 - 16h - Intervalo

16h - 18h - Comunicações

Coordenação: Claudemir Quadros - UNIFRA

18h - 19h - Intervalo

19h - 20h30 - Comunicações

Coordenação: Flávia Werle - UNISINOS

Dia 31 de agosto de 2005 (Quarta-feira)

8h30 - 10h - Comunicações

Coordenação: Maria Helena Menna Barreto Abrahão - PUCRS

10h30 - 10h45 - Intervalo

10h45 - 11h - Avaliação do encontro

Coordenação: Beatriz T. Daudt Fischer - UNISINOS

11h - 12h - Assembléia de associados da ASPHE

12h - Encerramento do evento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Lúcio Kreutz
Berenice Corsetti
Beatriz T. Daudt Fischer
Flávia Werle

COMISSÃO CIENTÍFICA

Beatriz T. Daudt Fischer - UNISINOS
Berenice Corsetti - UNISINOS
Claudemir de Quadros - UNIFRA
Eliane Peres - UFPel
Elomar Tambara - UFPel
Flávia Werle - UNISINOS
Giana Lange Amaral - UFPel
Jorge Luiz Cunha - UFSM
Lúcio Kreutz - UNISINOS
Maria Helena Abrahão - PUCRS
Maria Stephanou - UFRGS

SUMÁRIO

A VOZ DA SERRA IMPRESSO ESTUDANTIL DE UMA ESCOLA NORMAL RURAL Flávia Obino Corrêa Werle; Lenir Marina Trindade; Gisele Nienov	14
A ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE): (1995-2005) Maria Helena Camara Bastos	23
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FACULDADE E NO CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE Miguel Alfredo Orth	33
A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (1942-2002) Maria Helena Camara Bastos; Fernanda de Bastani Busnello; Elizandra Ambrosio Lemos	43
A EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE DO II IMPÉRIO BRASILEIRO ATRAVÉS DO JORNAL ECHO AMERICANO Clarisse Ismério	64
A EDUCAÇÃO DAS MENINAS EM PELOTAS: INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO PRIVADA NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX Patrícia Daniela Maciel; Eliane T. Peres	68
A EDUCAÇÃO EM PELOTAS: O ENTUSIASMO REPUBLICANO (1889-1920) Michele Huch; Elomar Tambara	76
A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA ESCOLA NORMAL RURAL DO OSÓRIO NAS MEMÓRIAS DE ALUNOS E PROFESSORES Dóris Bittencourt Almeida	84

A ORALIDADE EM PROCESSO: UM RECORTE ANALÍTICO A PARTIR DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CACEQUI NA VOZ DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL	
Juliano de Melo da Rosa; Jorge Luiz da Cunha	92
A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-SINDICAL DOS DOCENTES EM SANTA CATARINA: CRESCIMENTO E RETRAÇÃO (1988-2004)	
Lucirlene Pertuzatti de Lemes; Joviles Vitório Trevisol	98
A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL (1982-2003)	
Maria Helena Camara Bastos; Fernanda de Bastani Busnello	105
A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PERNAMBUCO	
Maria Betânia e Silva	113
A PROPAGANDA COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PELOTAS (1920-1930)	
Helena de Araujo Neves; Giana Lange do Amaral	121
A RENOVAÇÃO EDUCACIONAL EM PELOTAS NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930: AS INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES DA ESCOLA	
Aliana Anghinoni Cardoso; Eliane Peres	129
A REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	
Eliane Peres	136
A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO	
Gilceane Caetano Porto	142
AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS ÉTNICAS ENTRE IMIGRANTES ITALIANOS NO RIO GRANDE DO SUL	
Terciane Ângela Luchese	150

AS FONTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO- UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA NO INTERIOR DE PELOTAS

Patrícia Weiduschadt; Elomar Antônio Callegaro Tambara 157

AS MARCAS DA ESCOLA NA VIDA DAS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS EM UMA COMUNIDADE DE COLONIZAÇÃO ITALIANA: CRICIÚMA/SC

Marli de Oliveira Costa 165

ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR VEICULADOS PELO IMPRESSO ESTUDANTIL "COMPLEMENTARISTA" DA ESCOLA COMPLEMENTAR DE PELOTAS/ RS

Daiani Santos da Silva; Giana Lange do Amaral 172

ASPECTOS DO ENSINO INDUSTRIAL DA AGÊNCIA DE TREINAMENTO ERALDO GIACOBBE, NA PRIMEIRA DÉCADA DE SUA FUNDAÇÃO (1976/1986)

Ana Cristina dos Santos Amaro da Silveira 180

CIDADE, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

Luciane Sgarbi S. Grazziotin 188

CONCEPÇÕES DE LEITURA EM PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE PELOTAS /RS - FINAL DO SÉCULO XX

Renata Braz Gonçalves; Eliane Peres 196

CRISE E FECHAMENTO DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS NO VALE DO RIO CAÍ (1970-1996)

Mara Regina de Ávila Campeão 203

EMÍLIO MIRA Y LÓPEZ FALANDO SOBRE A PSICOPEDAGOGIA NA REVISTA DO ENSINO/RS (1951-1978)

Elizandra Ambrosio Lemos; Maria Helena Câmara Bastos 210

ENTRE A CIVILIZAÇÃO E A BARBÁRIE: O DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO NO SÉC. XIX

Eduardo Arriada 218

FONTES DO PENSAMENTO EDUCACIONAL: TENTATIVAS
DE APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

Attico Inácio Chassot 228

FUNDAÇÃO E PRIMEIROS DOIS ANOS DA ASSOCIAÇÃO
SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO (ASPHE)

Lúcio Kreutz 235

GINÁSIO LAGUNENSE: LAICIDADE E CO-EDUCAÇÃO (1932-
1945)

Norberto Dallabrida 241

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BUSCANDO
SUPERAR A LEITURA FRAGMENTADA

Marilene da Rosa Lapolli 247

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR:
RAÍZES E SITUAÇÃO ATUAL

Lauro Carlos Wittmann; Maria Aparecida de Oliveira e Silva;
Maria José de Moraes; Osmar Matiola 254

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Márcia Berenice André; Eliane Peres 261

LER E ESCREVER: ARTES NA ESCOLA A
CORRESPONDÊNCIA EM MANUAIS DE CIVILIDADE (1930-
1950)

Maria Teresa Santos Cunha 269

MANUAL DE LIÇÕES DE COISAS DE NORMAN CALKINS E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM SANTA CATARINA
(1911-1930)

Gladys Mary Teive Auras 279

MAPEANDO A IMPRENSA ESTUDANTIL NO BRASIL DE
1900 A 1964 - UM PROJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia R. Augusto Carra; Silvana Schuler Pineda 285

MEMÓRIAS ESCOLARES COMO INDICATIVOS DE CAMINHOS DE PESQUISA: O ENSINO DE DESENHO Gláucia Trinchão	292
NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS A AÇÃO DE UM PROFESSOR NA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA TRÊS VENDAS - PELOTAS - 1934/1938 Maria Angela Peter da Fonseca; Elomar Tambara	300
O ALUNO DO CEFET-RS DURANTE A VIGÊNCIA DO DECRETO 2208/97: UMA ANÁLISE HISTÓRICA Edelbert Krüger; Elomar Tambara	308
O ENSINO PRIMÁRIO COMO "MARKETING" DO GOVERNO DE AUGUSTO SIMÕES LOPES Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Elomar Antonio Callegaro Tambara	316
PERCEPÇÕES DISCENTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR Cláudia Regina Costa Pacheco; Haydée Maria França de Vargas; Joana Elisa Röwer; Juliano de Melo da Rosa; Luciani Missio; Jorge Luiz da Cunha	324
PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO PIPMO AO PLANFOR Simone Valdete dos Santos	331
RETOMANDO ALGUNS ASPECTOS SOBRE O CURSO COMPLEMENTAR DO COLÉGIO ESPÍRITO SANTO - CES Regina Quintanilha Azevedo	338
SEM DEUS, SEM EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA: A LAICIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS MESTRES DA ESCOLA NORMAL DE PERNAMBUCO (1890-1915) Andréa Carla Agnes e Silva; Lêda Rejane Accioly Sellaro	348

TEMAS CLÁSSICOS E ORDEM CRONOLÓGICA: O PROGRAMA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DE SANTA MARIA	
Claudemir de Quadros	356
UM ESTUDO DE CASO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O COLÉGIO DIOCESANO SANTA MARGARIDA DE PELÓTAS	
Alessandro Carvalho Bica; Elomar Tambara	368
UM EXEMPLO SINGULAR QUE REPRESENTA UMA COLETIVIDADE: HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA LEIGA	
Lisiane Sias Manke	376
A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BIBLIOGRAFIA DOS ANOS 80/2000	
Larissa Camacho Carvalho	383
VIDAS EM RECORTES	
Lúcia Regina Brito Pereira	388
O PROFESSOR NAS ESCOLAS DE IMIGRANTES ALEMÃES - JOAÇABA (1917-1938)	
Célia Carmem Martinson	395
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO (RS)	
Magda Raquel Glienke Benati	403
ADMINISTRAÇÃO E HISTÓRIA: ANÁLISE DE PERIÓDICOS NACIONAIS NO PERÍODO 1982 A 2000	
Marta Luz Sisson de Castro; Flávia Obino Corrêa Werle	411
A CELEBRAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO PERÍODO DE 1930-1945 INSTITUINDO UM PASSADO GRANDIOSO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES	
Helena Venites Sardagna	418

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: O
MOVIMENTO DE APROPRIAÇÃO NAS FORMAS DE FAZER
A ESCOLA

Maria Aparecida Bergamaschi 424

ANTIGAS LIÇÕES SOBRE O HEROÍSMO E A 'DERROTA
INJUSTA': A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM LIVROS
DIDÁTICOS DO PARAGUAI NO SÉCULO XX

Sebastião Peres 431

PROFESSORAS DA REGIÃO DA FRONTEIRA DO RS COM O
URUGUAI EXERCEM PLENAMENTE SUA CIDADANIA?

Berenice Lagos Guedes de Bem 438

O ÁLBUM/RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DAS PEQUENAS
IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA NA VILA OPERÁRIA
PRÓSPERA - CRICIÚMA/SC (1955-1957): UMA ANÁLISE A
PARTIR DO OLHAR DE ROGER CHARTIER

Giani Rabelo 445

FIANDO MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS/AS: TEMPOS E
ESPAÇOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO CASARÃO

Saionara Goulart Dalpiaz 456

INSTRUÇÃO ESSENCIALMENTE PRÁTICA E PEDAGOGIA
DO EXEMPLO NO ENSINO DA HIGIENE

Maria Stephanou 464

O PROFESSOR PAROQUIAL E O PROFESSOR ATUAL: O
MAGISTÉRIO NAS ÁREAS DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ

Cristina Seibert Schneider 470

"A VOZ DA SERRA" **IMPRESSO ESTUDANTIL DE UMA ESCOLA NORMAL RURAL**

Flávia Obino Corrêa Werle^{*}
Lenir Marina Trindade^{**}
Gisele Nienov^{***}

O trabalho é uma primeira análise de jornais estudantis da Escola Normal Rural La Salle de Cerro Largo designados, ao longo do tempo, de diferentes formas mas identificados com objetivos literários da associação de alunos da escola. "Crônicas", "A Voz da Serra" e "O Normalista Rural", foram publicações do Grêmio Literário La Salle (analisamos um conjunto de 42 exemplares desses dois últimos). A partir de 1956 o impresso passou a ser designado de "O Ruralista", transformando-se em órgão oficial da UNEC, União Estudantil Cerro-larguense, órgão de coordenação dos estudantes de Cerro Largo e não apenas dos alunos da Escola Normal Rural La Salle. O total de 57 exemplares analisados foram localizados no Colégio Medianeira, nome atual do colégio lassalista que manteve, entre 1941 e 1972, o Curso Normal Rural. O texto discute principalmente o conteúdo do impresso A Voz da Serra, período de 1946 a 1950. Conclusões iniciais sugerem que embora os variados títulos que o jornal recebeu ao longo do tempo acenassem para a especificidade rural da formação ministrada no curso que os estudantes frequentavam, os temas nele tratados não davam prioridade ao mundo rural. Ao contrário, raras eram as matérias que tematizavam essa realidade e formas de nela intervir. Assim, podemos levantar uma hipótese inicial de trabalho que, embora o objetivo da escola fosse a formação do professor para a zona rural, o veículo mantido pelo grêmio de alunos mais exprimia a socialização e a formação religiosa impressa na escola do que a formação para o campo e a vida rural declarada no curso.

Estudos acerca de Impressos estudantis

Os impressos estudantis, apresentados como fonte, podem representar uma possibilidade de recriação de um dos objetos intencionalmente abordados nas pesquisas em História da Educação, qual seja as instituições escolares (AMARAL, 2002, p. 120).

Apresentamos este trabalho concordando que uma das possibilidades de abordagem da história das instituições escolares é pela análise de impressos escolares que nela tenham sido

* Professora PPG Educação – UNISINOS.

** Bolsista PIBIC.

*** Bolsista FAPERGS.

concebidos e circulado. Entendemos que tais impressos, tenham eles assumido a forma de revistas, boletins ou jornais, configuram espaços de ação-intervenção dos alunos, denotando, outrossim, a confirmação de projetos institucionais de formação, intenções de controle da ação dos alunos e críticas do corpo discente a atores e processos institucionais. Em decorrência da quantidade e qualidade das informações obtidas na instituição acerca desses impressos podem também eles auxiliar a configurar os procedimentos de gestão de instituições escolares, as relações externas do estabelecimento e nele encontrar relatos de ocorrências da instituição não disponíveis em outros espaços.

Os impressos estudantis têm sido pouco tematizados entre pesquisadores de História da Educação. Um projeto promissor sobre esse tema é "Imprensa Estudantil em Pelotas", desenvolvido no CEIHE e o conhecimento que as pesquisas de AMARAL (2002, 1999, 2003) têm acumulado em relação ao tema.

Pineda (2003) focalizou a Revista da Sociedade Cívica e Literária do Colégio Militar de Porto Alegre – Hyloea -, estudando a forma como o feminino nela era apresentado, desde a sua criação, em 1922, até o ano de 1938. A autora trabalhou com categorias como o cotidiano escolar, esportes, humor, sociedade, heróis, mulher e informes acerca da própria sociedade, analisando também a natureza das matérias (contos, poemas, crônicas), os tipos de colaboradores, as imagens e a comercialização da revista, bem como sua periodicidade, anunciantes, número de exemplares publicados e outras características de seu suporte material da mesma.

Amaral (1999), estudando o Gymnasio Pelotense destacou o papel da Sociedade Literária Grêmio dos Estudantes no desenvolvimento da capacidade retórica e comunicativa, de conhecimentos literários, de atitudes filantrópicas, e da consciência política entre os estudantes, bem como na capacidade de organização de festividades e de criação de peças teatrais. O periódico "Estudante" desse ginásio, começou a circular em 1934 (AMARAL, 2003, p. 214).

Na época, anos trinta do século XX, era usual as escolas fazerem permutas dos jornais e impressos estudantis, tanto é que, um dos entrevistados de Amaral (2003, p. 215), refere que o Colégio Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre, editava o jornal "Pindorama" que inspirou os idealizadores e redatores do jornal "Estudante" do Gymnasio Pelotense. É de se observar que, sendo este um colégio maçônico e pautado por ideais positivistas e anti-clericais, o conteúdo do jornalzinho do grêmio estudantil era semelhante ao de escolas católicas que a seguir analisaremos. Isso ocorria, pelo menos em matérias como poesias, piadas, contos, charadas, curiosidades, eventos esportivos, notícias da escola e do grêmio, embora houvesse uma seção de assuntos gramaticais e dúvidas da língua portuguesa e uma página do ex-aluno (AMARAL, 2003, p. 219), elementos esses bem específicos dos impressos estudantis do Gymnasio Pelotense. Diferenciavam-se também tais impressos pelo fato de que em "praticamente todas as edições do Estudante transparece a preocupação com a reflexão sobre aspectos sócio-políticos do país, que envolviam questões como a instrução, o trabalho e o papel da mocidade brasileira" (AMARAL, 2003, p. 216).

Analisando o "Ecos Gonzagueanos", impresso estudantil de colégio católico masculino da cidade de Pelotas – Colégio Gonzaga -, Amaral (2003) registra as diferentes designações que o mesmo assumiu ao longo do tempo: Ensaio, O Pagode, O Cientista, Vida, O Alvorecer, O Estudante, O Gonzagueano. Diferentemente dos impressos do Gymnásio Pelotense, o "Ecos Gonzagueanos" tinha "censores" que acompanhavam e avaliavam as matérias que seriam publicadas, os "Irmão Henrique Miguel e Prof. Rafael Alves Caldellas" (AMARAL, 2003, p. 170).

Tal como no "Hyloea" – impresso estudantil do Colégio Militar (PINEDA, 2003) -, o "Ecos Gonzagueanos" registravam acontecimentos escolares: concursos literários, festas cívicas,

religiosas e jogos, bem como uma seção de divertimentos incluindo fofocas, humorismo, charadas, adivinhações. Amaral identifica entre os colaboradores do "Ecos Gonzagueanos" ex-alunos, Irmãos, pessoas ligadas à religião católica e a marcante presença de associações religiosas como a Congregação Mariana (AMARAL, 2003, p. 171). A referência a esta escola é importante nesse trabalho em que analisamos os impressos escolares da Escola Normal Rural La Salle, pois o Colégio Gonzaga passou dos jesuítas para os lassalistas, em 1926; eram pois, ambos, mantidos pela mesma ordem religiosa.

Jorge Ramos Do Ó (2003, p. 336), ao discutir o ensino liceal em Portugal, analisa "as pequenas publicações periódicas" que envolviam alunos como diretores ou redatores de impressos ressaltando que, na primeira metade dos anos trinta do século XX, as autoridades educativas de Portugal regulavam esse tipo de imprensa. Reconheciam seu valor educativo, como entretenimento, como elemento vocacional e forma de envolvimento dos estudantes na vida escolar, sem permitir, entretanto, que os mesmos desviassem os estudantes do estudo regular de suas lições. Essas publicações, porém, não poderiam prescindir "de censura", o que deveria ser feito "prudentemente pelos reitores" (Do Ó, 2003, p. 337). O diretor de cada escola exercia uma ação disciplinar decorrente "da sua convivência assídua e da sua participação activa e orientadora" nas associações estudantis (Do Ó, 2003, p. 339). Tais normas, datadas de 1933, recomendavam que jornais ou revistas estudantis deviam ter características estritamente escolares e ser confiadas a comissões formadas por alunos e, pelo menos, por um professor, não sendo permitido que tais publicações tratassem de assuntos de política e desrespeitassem assuntos religiosos.

Portanto, há semelhanças de conteúdos entre os impressos estudantis comentados anteriormente, aqueles dos colégios Militar de Porto Alegre, do Gymnasio Pelotense e do Colégio Gonzaga. Destaca-se também a presença de um professor com função de censura na comissão de organização e redação dos impressos estudantis em colégios católicos. A alteração de designação dos impressos ao longo do tempo parece, da mesma forma ser elemento comum a diversos estabelecimentos escolares que permitiriam a circulação de tais impressos.

Impressos estudantis da Escola Normal Rural La Salle

Este texto foi construído a partir da análise¹ de 57 impressos escolares da Escola Normal Rural La Salle², publicados entre 1946 e 1957. O quadro abaixo especifica as diferentes

¹ A metodologia de trabalho consistiu em análise realizada em dois tempos. Inicialmente mapeou-se o conjunto de exemplares identificando a designação do jornal, o ano, o número, a data, o vínculo com o grêmio literário e respectiva presidência em exercício, os títulos das matérias e a publicidade veiculada. A segunda fase da análise contemplou o conteúdo das matérias incluindo seu resumo e categorização conforme a temática contemplada.

² Chegados em 1907 ao Brasil, vindo diretamente a Porto Alegre e, tendo já fundado uma dezena de estabelecimentos no Rio Grande do Sul, os lassalistas instalaram-se em Serro Azul. Isso ocorreu em 1935, quando assumiram a Escola Sagrada Família, paroquial, em funcionamento desde 1902. Na ocasião, foi assinado um convênio entre a SECSA (Sociedade Católica de Serro Azul) e os lassalistas, assegurando, em seus termos, dentre outras condições, o respeito á cultura e às tradições alemãs da localidade, com o compromisso de manter a continuidade do ensino em língua alemã. Para atender a necessidade de oferecer o ensino secundário aos filhos de colonos, foi fundado, em 1938, um internato e, em 1941, a Escola Normal Rural La Salle, em convênio com o governo do estado do Rio Grande do Sul. Esse curso Normal Rural funcionou até 1972. Os lassalistas também criaram, em 1959, nessa mesma cidade, o Ginásio Medianeira, transformado, no ano de 1969, em Colégio Medianeira.

designações, os exemplares que pudemos dispor para análise bem como sua temporalidade. Não temos até o presente momento nenhuma informação acerca da quantidade de exemplares, sua distribuição e período em que realmente circulou.

Título do impresso	Data	Anos dos exemplares disponíveis	Exemplares disponíveis	Quantidade de exemplares
Crônicas	1945			
Voz da Serra	1946 – 1950 mensal	Ano II ao ano V	Set 1946 a dez 1949	26
O Normalista Rural	1953 – 1955 mensal	Ano VI ao Ano VIII	1953 a 1955	16
O Ruralista	1956 – 1957 (?)	Ano IX ao ano X	1956 a 1957	15
Total de impressos analisados				57

A análise do conteúdo de cada matéria dos impressos foi quantificada conforme demonstram as categorias abaixo, mas sua discussão será feita em outra produção.

	A Voz da Serra	O Normalista Rural	O Ruralista
Divertimento	98	35	55
Social	53	82	99
Religiosa	38	37	30
Esporte	23	44	41
Escolar	40	41	84
Form. Professor	10	5	1
Propaganda	6	41	105
Outro	57	13	2
Ruralismo	11	3	14

Passaremos à discussão do conteúdo e forma do referido impresso quando de sua designação "A Voz da Serra"³. O impresso estudantil na Escola Normal Rural La Salle nasceu, em 1945, com o nome de "Crônicas", assim permanecendo apenas ao longo do ano de sua fundação, sendo posteriormente modificado para "Voz da Serra", período em que se identificava como "órgão interno da escola", passando, em 1948, a ser identificado como "órgão interno dos alunos da escola", ocasião que teve seu título alterado para "A Voz da Serra". Portanto, passaram-se três anos desde sua criação até que o impresso foi definitivamente declarado como de autoria/origem/representação do corpo discente. Curiosamente, parece ter ele passado de uma fase mais informal (até 1948) de muita manifestação livre dos alunos, para uma fase mais formal, em que as matérias mais seguidamente eram assinadas, seu conteúdo menos informal e mais informativo (sério?). Por informalidade referimos a camaradagem, crítica a colegas, relatos de acontecimentos cômicos, anedotas formuladas com as ocorrências do dia-a-dia dos alunos na escola e o *lay out* do impresso. Publicado mensalmente, o "Voz da Serra", de aparência modesta, impresso em papel tipo jornal, era decorado com desenhos simples, mais contornos figurativos, muitos deles humorísticos, dentro das possibilidades que a tecnologia de mimeógrafo a tinta

³ O título "Voz da Serra" possivelmente decorra da relação com os diferentes nomes que Cerro Largo tomou ao longo do tempo. De acordo com Compagnoni (1980), por volta de 1902 a localidade situada ao norte do Rio Grande do Sul, tinha o nome de Serro Azul, passando depois, em 1940 a designar-se Cerro Azul - tanto é que a Escola Normal Rural La Salle indica em documentos, junto ao seu nome esta localização - e, a partir de 1945, passa a chamar-se, definitivamente, Cerro Largo.

permitia. Possivelmente os desenhos eram feitos a mão-livre, sem cópia ou fôrmas, muito caricatamente. O impresso de maio de 1949 indicava, dentre os que trabalharam como colaboradores, o nome do desenhista, o que indica a importância do mesmo para a confecção do impresso. Os desenhos eram geralmente acompanhados de observações, como se fossem breves legendas (Benito arrumando sua mala. São Luiz Gonzaga. B. Isolan. Já vai cedo... – no exemplar do Ano V, no.1, abril de 1949; Wodka. Sonhos dourados do Daniel para as férias; Lágrimas asininhas após os exames, nada remedeiam; Tuba rumo a São Borja observações de três desenhos do exemplar Ano IV, no. 9 e 10, dez. 1948).

O título do impresso, na página de abertura de cada número tinha grafia diferenciada, ora com o artigo "A", "A Voz da Serra", ora sem o mesmo. A decoração que acompanhava o título também variava: um galo cantando, um menino lendo e um sino, um rádio, uma ave ou sem decoração (apenas o título). O impresso veiculava predominantemente piadas, rimas, anedotas acerca de situações divertidas ocorridas com os próprios alunos, torneios, relatos humorísticos de viagens. A assinatura das matérias inexistia, havendo pseudônimos, iniciais ou o último sobrenome da pessoa para marcar a autoria. A estética, a organização, não eram primorosas. Parecia relevante a ocupação integral dos espaços de papel disponíveis. A partir de 1948 o impresso "A Voz da Serra" passa para a ter maior dimensão e matérias predominantemente assinadas, maior organização, consistência de conteúdo e distribuição mais regular no papel. Há uma divisão de responsabilidades entre os alunos (matéria veiculada em 7/4/1948) indicando o redator chefe, redator da Congregação Mariana, Cronista da JEC, tesoura da comadre, notas sociais, detetive dos externos, redator esportivo, que se constituíam em seções do "A Voz da Serra".

A apresentação do jornal de 1.º/5/1948 tem significativo conteúdo e imagem denotando identificação dos alunos com a escola e suas finalidades. Decora a primeira página um desenho do prédio da Escola Normal Rural la Salle. O texto refere os alunos formados em 1946 como continuadores do trabalho da escola "continuarem a espécie, para transmitir os caracteres da árvore-mãe: a Escola Normal Rural La Salle", citando a seguir cada um dos ex-alunos, a cidade de que era natural, onde estava lecionando, qual a matrícula de sua escola, tipo de alunos atendidos, origem étnica dos mesmos, tipo de gestão que o mesmo realizara até o momento. A matéria é concluída com a totalização dos alunos matriculados na escola (132) e dos que nela se formaram professores rurais (17) e os municípios e distritos de origem.

Merece destaque também outro artigo de capa do "A Voz da Serra" assinado pelo Irmão Geraldo, intitulado *O Legislador da Pedagogia Moderna*. As referências a João Batista de La Salle iniciam o texto que informa acerca da chegada dos irmãos ao Brasil e a sua obra em Cerro Largo, bem como o número de alunos atendidos pela congregação.

O Brasil é um país católico, mas as seitas protestantes e espíritas progridem e florescem rapidamente, graças à ignorância religiosa. A escola católica deve por barreiras a esta onda invasora, de erro. Fundar escolas católicas é cortar o mal pela raiz. Mais de 50 escolas abriram logo suas portas para, quando os Irmãos quisessem, entrar. Os operários são poucos. O povo católico deve ajudar nesta obra, com suas esmolas e orações a sustentar escolas pobres, a pagar os gastos de um ou mais formandos e assim contribuir para a salvação de muitos compatriotas abrindo-lhes escolas católicas (Ir. Geraldo. O legislador da pedagogia moderna, A Voz da Serra, ano IV, 1948, p. 1-2).

Não apenas a religiosidade era enaltecida nos artigos de abertura de cada impresso, mas também o civismo, a profissão de normalista rural tanto referida em textos destacando a importância da formação do professor como nos que eram assinados por formandos e ex-alunos

que falavam da vida profissional e de seus vínculos e reconhecimento para com a escola. O artigo de abertura de "A Voz da Serra" ano IV, no. 6, de setembro de 1948 intitulava-se *Semana da Pátria* e destacava o patriotismo⁴ de figuras intrépidas chamando os leitores ao exemplo, ao heroísmo, à luta pelos ideais. A natureza formativa e moralizadora dessa parte dos impressos é também explicitada no artigo O Fundador das Escolas Normais que ressalta a importância de São João Batista de La Salle como responsável por inovações pedagógicas: introdução do método simultâneo, instrução elementar obrigatória, pensionatos para jovens delinquentes.

Em prova desta afirmativa basta recorrer à História da Pedagogia... em 1684 S.João B. de La Salle abria a primeira ESCOLA NORMAL (por ele denominada Seminário para professores rurais), isto é, 100 anos antes que o decreto de 3 de Brumário estabelecesse uma Escola Normal. Apenas em 1805 é que Pestalozzi abria outra Escola Normal na Suíça. A primeira ESCOLA NORMAL foi fundada em Reims, seguida pelas de La Fere e de Paris

O controle do comportamento e as normas severas de moralidade também tinham lugar nas primeiras páginas do "A Voz da Serra". Em novembro de 1949, os bailes eram criticados como ocasião em que se cometem "pecados de impureza", em que os "sentimentos são arrastados à voluptuosidade", em que a "castidade morre", fazendo "corar uma criatura de bom senso". Com menos destaque, mas com o mesmo objetivo de controle do comportamento do aluno fora da escola, o número de dezembro de 1948 registrava quatro normas para as férias, incluindo assistir missa, rezar, ler e lembrar-se que é aluno da Escola Normal Rural La Salle.

Ex-alunos também figuravam como colaboradores eventuais no impresso que divulgava-se como o "órgão interno dos alunos da Escola Normal Rural La Salle". No no. 6, do ano V, a abertura do número de outubro de 1949, publicava uma carta de ex-aluno intitulada *Impressões sobre os Grupos Escolares Rurais*. Dentre os muitos comentários que indicam o autor como um exemplo de professor rural⁵ a ser seguido, registra quais os vencimentos iniciais, a importância do abono provisório, as recompensas de ser diretor, o pagamento dos que tinham seu horário desdobrado as dificuldades enfrentadas nas distantes escolas primárias rurais. Como ex-aluno

⁴ "Os brasileiros devotaram-se com mais amor ao trabalho, sabendo que sua renúncia aos confortos seriam sacrifícios benéficos ao Brasil. Graças a estes nobres idealistas, o Brasil assumiu um lugar de projeção no cenário mundial, impondo-se como uma nação progressista e pacífica. O civismo que é a atitude moral, o procedimento honrado do verdadeiro patriota, zelando pelas tradições gloriosas que o passado nos outorgou, deve imperar no coração de todo o brasileiro, principalmente nessa semana consagrada a reviver o maior feito patriótico que teve sua realização graças ao brio e coragem... Todos devemos cumprir com nossos deveres patrióticos da melhor maneira possível: - o aluno aprofundando-se nas ciências, para assim elevar o nível cultural do Brasil; o agricultor, valorizando a terra com a semente de seu suor, contribui com um valioso quinhão para o engrandecimento da Pátria; a mulher enobrecendo o lar com seus sentimentos de caridade, deve ser o elo mais forte da harmonia familiar, que é base da unidade coletiva.." A Voz da Serra, ano IV, no.6, set. 1948.

⁵ "O Grupo Rural de Pratos foi criado em 1944, como simples Grupo Escolar e posteriormente foi classificado como Grupo Escolar Rural. Várias professoras passaram por este Grupo e todas elas arranjaram transferência por não ter-lhes sido possível, assimilar-se ao meio, o qual é muito heterogêneo, mais do que possa imaginar, quer étnica ou religiosamente.... O povoado de Pratos fica numa curva do rio Uruguai, dista dois e meio quilômetros pelo lado oeste e três pelo lado norte do majestoso curso d'água, divisa natural com a República da Argentina.... O Grupo Escolar Rural de Pratos, funciona, atualmente no centro do povoado, no lugar onde o movimento é maior, resultando constantes distrações dos alunos e martírio para os regentes de classe. Em face disso a direção do Grupo, num longo e documentado memorial, propôs a transferência do edifício ao senhor Secretário de Educação e Cultura, o qual mandou abrir concorrência pública e é de esperar, para o ano, que o Grupo funcione num local ermo, de terra boa e ubérrima, a fim de que todos os professores possam provar que são especializados para a zona rural". A Voz da Serra, ano V, n.6, out.1949.

agradecido, apresentava seu reconhecimento aos professores da Escola Normal Rural La Salle e enviava saudações aos normalistas de seu tempo que deveriam desempenhar seu trabalho nas zonas rurais com empenho e ciência. Outra mensagem foi intitulada A Despedida da 4ª. Turma de professores, 1949, em que os seis formandos elogiam e valorizam o colégio, os colegas, a hospitalidade de Cerro Largo e suas instituições.

O controle de comportamento e a formação religiosa eram assegurados também por uma seção da Juventude Católica e da outra Congregação Mariana nas quais registravam-se acontecimentos, reuniões ocorridas e novos candidatos. Visitas de bispos e padres de outras cidades, conferências, eram informados nesses espaços. Em inúmeros locais do "A Voz da Serra" e de diferentes formas era lembrada a importância da devoção à Virgem Maria e as festas religiosas e datas comemorativas de santos.

O contato com impressos estudantis de outras escolas era também registrado em "A Voz da Serra". Um exemplo é o exemplar de maio de 1949 que agradece pelo recebimento do "Ginásio" de escola de Minas Gerais e do "Amigo de La Salle" da Associação dos Ex-alunos do Externato São Luiz, de Canoas. Não apenas o recebimento de outros impressos era registrado, mas menções elogiosas quanto ao próprio "A Voz da Serra" eram matéria de publicação. Nessas ocasiões a redação se manifestava como responsável pelo impresso e envaidecida pelos elogios, embora não assinasse os agradecimentos.

Como as matérias não eram assinadas, ou o eram por um pseudônimo, é difícil identificar se apenas alunos ou também professores colaboravam. Essa dúvida, entretanto, nos números 9, 10 do ano IV, é dissipada quando a redação expressa agradecimentos aos leitores e à dedicação dos colaboradores "onde se destacam: o Revmo. Ir. Celso, Ir. Geraldo e outros". Alguns Irmãos colaboravam no impresso na seção Ortografia ou com alguns textos de abertura de cada número. A dificuldade de identificar os colaboradores de impressos estudantis, já registrada por Pineda (2003), motivou a matéria:

Muita gente reclama ao receber alguma cacetada em "A Voz da Serra" e nada pode fazer porque aparece no fim do artigo um pseudônimo qualquer, ou umas simples iniciais. À medida que obtivermos autorização para isso, revelaremos aos leitores os portadores dos pseudônimos (i.é, nomes falsos) nossos colaboradores de ontem e de hoje. Dr. Xisto= Pedro Ari Pinto de Andrade (sócio-fundador). Rei Negro, Saci Pererê, L. Bastos= Vidalêncio L. de Camargo. Onilecram= Marcelino Cassol. D.H.S.= (Dr. Das Hervas Santas) Irã Antonio Rosa. Ranzinza= Paulo V. Aquino. Cláudio Vici= Antônio V. Grando (dez.1948).

Pode-se levantar a hipótese de que fazia parte do jogo de colaborar com o impresso escolar, o fato de passar incólume, não identificado como crítico ou, quem sabe, delator de algum fato.

O sentido da formação do professor para a zona rural e "A Voz da Serra"

Recuperarei nas linhas seguintes a concepção de professor para zonas rurais construída nos anos 30 do século XX, época em que era necessário criar "uma consciência agrícola contra o sentimento urbanista dominante" (MENNUCCI, 1934, p. 118), o que seria possível especialmente pela criação de uma "escola nova", organizada sob a forma de internato instalado em zona de campo, valorizando a educação rural e enfrentando o "flagelo urbanista". O professor rural devia ser entusiasta e conhecedor das lides agrícolas, portador de mentalidade e "perfil psicológico

voltado para o campo, indiferente, senão mesmo quase antipático à cidade, tipo de homem que se proponha incentivar, através do prestígio de sua irradiação pessoal, o conforto do campo e a formação de uma consciência agrícola" (MENNUCCI, 1934, p. 122). A Escola Normal Rural deveria seguir uma proposta diferenciada das escolas de formação de professores para zonas urbanas, contemplando três indispensáveis conhecimentos: agricultura, enfermagem e higiene, e os relacionados à inovação e incentivo do progresso no meio rural, além de alfabetizar o homem do campo. O principal era formar um professor comprometido com o meio rural, consigo e com os demais, capaz de promover o desenvolvimento comunitário sustentado pelo lastro de conhecimentos relacionados à educação, higiene e agricultura que lhe permitiriam interpretar as situações concretas com força transformadora. Um professor cujo saber e inteligência estivesse a serviço da ação e da mobilização de grupos rurais, que rearticulasse as dificuldades do meio de forma a superar e reduzir. O professor rural deveria alcançar como objetivos a alfabetização, a formação higiênica, o amor e capacidade de realização das atividades rurais. Para tanto, eram necessários três quadros distintos de professores: aquele dos que se dedicassem ao ensino nas cidades, o dos que o fizesse nos meios rurais e o do ensino em zonas litorâneas (MENNUCCI, 1934, p. 189). Ou seja, os professores que atuassem em núcleos rurais deveriam ser orientados para a agricultura, a pecuária, as indústrias agrícolas e para as pastoris e os que atuassem em zonas litorâneas, deveriam voltar-se para "as fainas marítimas", a pesca e seus derivados.

A Escola Normal Rural La Salle, criada em 1941, era uma escola masculina cujo currículo voltava-se para este perfil de professor⁶ especialmente preparado para a zona rural. Propunha a formação de professores para o ambiente rural e a fidelidade à fé cristã, acrescentando à formação do professor a do catequista. Pela análise do impresso escolar "A Voz da Serra" pode-se afirmar que o perfil de professor rural era intencionado na instituição e reforçado nos conteúdos veiculados nesse impresso, que se tornava um instrumento para os objetivos da escola, da religião e da formação do professor rural. Por certo os impressos estudantis eram uma estratégia para manter os alunos ocupados, de forma ordenada e de prover mais um meio de divulgar a religiosidade e o disciplinamento. Os impressos estudantis, e como tal "A Voz da Serra", desempenhavam esse papel até pelo destaque a jogos e esportes, pela divulgação de equipes vencedoras de torneios e premiação valorizando os ganhadores. Por outro lado o impresso promovia as boas relações entre alunos e professores, divulgava aniversariantes de um e de outro segmento escolar, anunciava o nascimento de filhos de professores bem como o casamento de algum docente ou mesmo falecimentos. O impresso promovia temas relacionados com a saúde e a higiene, mas não de forma predominante. A formação religiosa ao contrário, estava sempre presente em suas páginas. A socialização era atendida pois havia espaços para divulgar os aniversariantes, desenvolvia maneiras polidas de socialização pela referência aos aniversariantes, a festas escolares, excursões. Formação moral era assegurada por meio de artigos/editoriais que traziam "uma lição moralizante" de cunho normativo.

⁶. Apenas em fevereiro de 1958 é que foi criada uma Escola Primária Rural, anexa à Escola Normal Rural La Salle, o que denota que a formação do professor não era o centro das preocupações da escola, em especial se lembrarmos da centralidade da prática na formação do professor.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. *Gatos pelados X galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da História da Educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva/UFPel, 1999.

_____. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. *História da Educação*, ASPHE/UFPel, n.11, p. 117 – 130, abr. 2002.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. *História dos Irmãos Lassalistas no Brasil*. Editora La Salle: Canoas, 1980.

DO Ó, Jorge Ramos. *O governo de si mesmo*. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

MENNUCCI, Sud. *A crise de educação*. 2.ed. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

PINEDA, Silvana Schuler. *Hyloea: o feminino na revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922 – 1938)*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE): (1995-2005)¹

Maria Helena Camara Bastos*

Resumo

O artigo analisa a história da Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): da criação e das atividades realizadas, no período de 1995 a 2005. Também analisa a revista *História da Educação*, publicada desde 1997. A ASPHE, juntamente com a revista *História da Educação*, tem sido um espaço privilegiado de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de importantes debates no campo da investigação histórica. Um espaço construído coletivamente, com a participação de todos os associados o que confere uma significação histórica singular.

Palavras-chave: História da Educação; Rio Grande do Sul; pesquisadores; associação; revista.

A ASPHE foi a primeira associação de pesquisadores em História da Educação a constituir-se no Brasil, desempenhando significativo papel na criação da *Sociedade Brasileira de História da Educação* (setembro de 1999), através da efetiva contribuição de seus associados, especialmente dos professores Dr. Lúcio Kreutz e Dr. Jorge Luiz da Cunha que compuseram, inclusive, a primeira diretoria da SBHE.

Em 11 de dezembro de 1995, na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS, São Leopoldo), reuniu-se um grupo de pesquisadores em História da Educação no Rio Grande do Sul, para criar em caráter provisório um grupo de trabalho na área, com os seguintes objetivos: articular as iniciativas de pesquisa do campo; socializar a produção da investigação histórica em educação no Estado; abrir canais de acesso aos diversos acervos existentes no Rio Grande do Sul e aos bancos de dados em processo de construção; promover encontros regionais de pesquisa em História da Educação para apresentar e discutir a produção histórico-educacional e refletir sobre as tendências teórico-metodológicas da historiografia educacional. A iniciativa partiu dos professores Lúcio Kreutz e Flavia Obino Werle (UNISINOS), e contou com a presença de Jaime Giolo (UPF), Beatriz T. Daudt Fischer (UFRGS), Julieta Beatriz R. Desaulniers (PUCRS), Berenice Corsetti (UFSM), Elomar Tambara (UFPel), Maria Helena Camara Bastos (UFRGS).

¹ Versão revista e ampliada do texto publicado por PERES, Eliane T.; BASTOS, M.H.C. A Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE: a trajetória de uma rede de pesquisadores. Educação em revista. FAE-UFMG. Belo Horizonte, nº 34, dez. 2001. pp. 221-227.

* Presidente da ASPHE (2003-2005). PPGE/PUCRS.

Neste encontro, foi decidida a realização de uma nova reunião, visando a constituição de um GT permanente.

Em correspondência de 8 de maio de 1996, o professor Lúcio Kreutz convida os colegas para mais uma reunião, destacando a necessidade de unir o grupo de pesquisadores em História da Educação, com os objetivos: conhecer a produção historiográfica, estimular as pesquisas em áreas a descoberto e socializar os trabalhos das várias instituições. A associação, neste sentido, permitiria, também, conhecer melhor os diversos acervos e as fontes em História da Educação do Estado, se realizasse um trabalho planejado e integrado em relação às fontes, se constituísse um banco de dados comum e, periodicamente, se promovesse encontros regionais para debater e qualificar teórica e metodologicamente os resultados das pesquisas em andamento. Em 7 de junho de 1996, o grupo reuniu-se na UNISINOS, com o objetivo de constituir formalmente a associação e planejar um encontro regional de História da Educação. Nessa reunião optou-se, entre outras decisões, por constituir uma Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação que buscasse enfrentar as demandas locais no campo da pesquisa historiográfica com liberdade e pluralismo ideológico e metodológico e sem vinculações diretas às redes nacionais.

Após esses dois encontros preliminares, em 2 de setembro de 1996, em São Leopoldo, foi oficialmente fundada a *Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação* (ASPHE), como sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, de caráter científico-cultural atuando na área de pesquisa em História da Educação. Nesse encontro, confirmou-se, ainda, a realização do primeiro encontro de pesquisadores da Associação em abril de 1997, e criou-se um periódico de divulgação da entidade, cujo primeiro número seria lançado no encontro programado. O título de consenso foi *História da Educação* e a editoria foi assumida pelo professor Dr. Elomar Tambara (UFPel). A primeira diretoria eleita para o período de 1996-1997, foi assim constituída: Dr. Lúcio Kreutz, presidente (UNISINOS); Dr. Elomar Tambara, vice-presidente (UFPel); Dr^a. Flavia Obino Werle, secretária (UNISINOS). A sede da ASPHE, nesse período, permaneceu na cidade de São Leopoldo.

Os objetivos da ASPHE são incentivar e realizar a pesquisa e a divulgação na área de História da Educação, prioritariamente do Rio Grande do Sul; congregar os pesquisadores e os estudiosos da área e manter intercâmbio com entidades congêneres². Congrega pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul³ e conta atualmente 65 associados aproximadamente. Realiza encontros anuais de seus sócios, com temática e sede escolhida em Assembléia Geral, com indicação prévia de pesquisadores de outros Estados para fazerem conferências e/ou comporem mesas-redondas. A cada encontro são publicados os Anais com os resumos e/ou os trabalhos completos apresentados nas sessões de comunicação das pesquisas.

² Estatuto da ASPHE, cap.II, artigo 5.

³ UFRGS (Universidade do Rio Grande do Sul); UNISINOS (Universidade do Vale dos Sinos); PUCRS (Pontifícia Universidade Católica); ULBRA (Universidade Luterana do Brasil); UFPel (Universidade Federal de Santa Maria); UFSM (Universidade Federal de Santa Maria); FURG (Fundação Universidade do Rio Grande); UPF (Universidade de Passo Fundo); UNIJUÍ (Universidade do Noroeste do Estado); FAPA (Faculdades? Porto Alegre); UNICRUZ (Universidade de Cruz Alta); UCPEL (Universidade Católica de Pelotas); URI (Universidade Regional Integrada), UNILASALLE (Centro Universitário La Salle).

QUADRO 1

Encontros da ASPHE com número de trabalhos apresentados e número de participantes

Ano	Encontros	Nº de trabalhos	Nº de participantes
1997	I São Leopoldo-UNISINOS	20	30
1997	II Santa Maria-UFSM	-	30
1998	III Santa Maria-UFSM	6	40
1998	IV Santa Maria-UFSM	14	35
1999	V Passo Fundo-UPF	17	40
2000	VI Santa Maria-UFSM	10	21
2001	VII Pelotas-UFPel	21	60
2002	VIII Gramado-UFRGS	26	35
2003	IX Porto Alegre-PUCRS	37	70
2004	X Gramado/UFRGS	27	50

Já foram realizados dez eventos (1997-2004), que tiveram apoio institucional das IES do Rio Grande do Sul e alguns foram financiados por agências como FAPERGS, CAPES e CNPQ.

O *I Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação* foi realizado na UNISINOS, no período de 28 a 29 de abril de 1997. Foram convidados como palestrantes: Dr. Carlos Eugênio Daudt (FAPERGS), Dr. Laudelino Teixeira de Medeiros (IHGRGS), professora Acácia Maria M. Hagen (Arquico Histórico/RS). Neste evento foi lançada o primeiro número da revista *História da Educação*. Participaram do evento pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação, com 20 comunicações de pesquisa⁴. Foram publicados os resumos dos trabalhos apresentados. Ainda nesse *I Encontro*, foi realizada uma Assembléia Geral e eleita a nova diretoria para o biênio 1997-1999, com sede em Santa Maria. Os eleitos foram: Dr. Jorge Luiz Cunha, presidente (UFSM); Dr. Jaime Giolo, vice-presidente (UPF); Dr^a Valeska Fortes de Oliveira, secretária (UFSM).

O *II Encontro da ASPHE* ocorreu no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no dia 31 de outubro de 1997, tendo por temática *Memória e História da Educação: questões teóricas e metodológicas*. Foram convidadas as pesquisadoras Dr^a Denice Barbara Cattani (USP) e a Dr^a Maria Teresa Santos Cunha (UFSC) para apresentarem e debaterem o tema em questão. Essa mesa-redonda teve como debatedora a professora Dr^a. Maria Stephanou (UFRGS). Os trabalhos, apresentados por essas pesquisadoras, foram publicados na revista da ASPHE, números 4 (setembro, 1998) e 5 (abril, 1999). Nesse encontro, houve a participação de vários associados, não tendo sido prevista a apresentação de trabalhos.

O *III Encontro de Pesquisadores em História da Educação* ocorreu nos dias 23 e 24 de abril de 1998, novamente na cidade de Santa Maria. Constituiu-se de duas mesas-redondas. A primeira tendo por tema *A Imprensa Pedagógica*, com a participação dos professores Dr. Lúcio Kreutz (UNISINOS) e Dr^a. Maria Helena Camara Bastos (UPF). Os professores Dr. Elomar Tambara (UFPel), Dr. Jaime Giolo (UPF) e a Dr^a. Berenice Corsetti (UFSM) explanaram suas pesquisas sobre *A História da Educação do Rio Grande do Sul*. Foram apresentadas seis comunicações de pesquisa⁵, com a presença de 30 pesquisadores.

⁴ ASPHE. *Anais do I Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Resumos das comunicações. São Leopoldo, 28 a 29 de abril de 1997. 26p.

⁵ ASPHE. *Anais do IV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Santa Maria, 23 a 24 de abril de 1998. 57p.

O IV Encontro da ASPHE, novamente na cidade de Santa Maria, ocorreu nos dias 22 e 23 de abril de 1999. Foram organizadas duas mesas-redondas: *Estado atual e perspectivas metodológicas para a pesquisa em História da Educação no Brasil*, com os professores Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG) e Dr. José Fernando Kieling (UFPel)⁶; e *A constituição do campo educacional no Brasil – a intervenção dos quadros médicos no século XIX*, com os professores Dr. José Gonçalves Gondra (UERJ) e Dr^a. Maria Helena Camara Bastos (UPF). Nesse encontro foram comunicadas 14 pesquisas e contou com a presença de 30 pesquisadores⁷. Foi realizado o lançamento do número 5 da revista *História da Educação* e houve a realização de uma Assembléia Geral.

O V Encontro da ASPHE realizou-se na Universidade de Passo Fundo, nos dias 18 e 19 de novembro de 1999. As temáticas abordadas em mesas-redondas foram: *História das Instituições Escolares*, com as professoras Dra. Ester Buffa (UFSCar) e Dra. Julieta Ramos Desaulniers (PUC/RS); *A Escola Elementar e a Instrução Pública no século XIX*, com as professoras Dr^a. Carlota Botto (UNESP e Mackenzie/SP) e Dr^a. Flávia Obino Werle (UNISINOS). No evento foram apresentadas 17 comunicações⁸, com a presença de 40 pesquisadores. Houve o lançamento do número 6 da revista *História da Educação* e uma Assembléia Geral, em que foi eleita a nova diretoria para o biênio 1999-2001. A sede permaneceu em Santa Maria: Dr. Jorge Luiz Cunha, reeleito presidente (UFSM); Dr^a. Maria Helena Camara Bastos, vice-presidente (UPF); Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira, secretária (UFSM).

O VI Encontro de Pesquisadores em História da Educação realizou-se em Santa Maria, nos dias 17 e 18 de agosto de 2000. Ocorreram duas mesas-redondas com as seguintes temáticas: *Educação, religião e etnia* com os professores Dr^a. Dagmar E. Meyer (UFRGS) e o Dr. Elomar Tambara (UFPel); *Processos educativos e identidades profissionais*, com as professoras Dra. Beatriz Weber (UFSM) e Dr^a. Maria Stephanou (UFRGS). Foram feitas 10 comunicações de pesquisa, com a presença de 21 pesquisadores.

O VII Encontro da ASPHE teve por temática geral *Pesquisa em História da educação: perspectivas comparadas*, e realizou-se na Universidade Federal de Pelotas, nos dias 3 e 4 de maio de 2001. A temática foi desenvolvida em duas mesas-redondas: *Limites e possibilidades de pesquisa no campo da História da Educação Comparada*, com as professoras Dra. Silvina Gvirtz (Universidad St. Andres/Argentina) e Dra. Diana Gonçalves Vidal (USP); *Perspectivas para um intercâmbio internacional na área de História da Educação*, com os professores Dr. Antonio Carlos Luz Correia (Universidade de Lisboa/Portugal) e Dr. Dermeval Saviani (UNICAMP). Neste evento foi lançado o n. 9 da revista *História da Educação*; o primeiro número da revista da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), intitulada *Revista Brasileira de História da Educação*; e os Anais do evento⁹. O CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – FaE/UFPel) promoveu, paralelamente, uma exposição de "Cartilhas Escolares", como parte de sua 2ª Mostra de História da Educação em Pelotas. Participaram desse encontro 60 pesquisadores, sendo realizadas 21 comunicações, que tiveram seus textos completos publicados

⁶ Este texto foi publicado na *Revista História da Educação*, n. 7, abril de 2000, com o título: A favor do conhecimento histórico.

⁷ ASPHE. *Anais do IV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Resumos das comunicações. Santa Maria, 22 a 23 de abril de 1999. 7p.

⁸ ASPHE. *Anais do IV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Resumos das comunicações. Passo Fundo, 18 a 19 de novembro de 1999. 11p.

⁹ ASPHE. *Anais do VII Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas, 3 e 4 de maio de 2001. 340p.

em Anais. Na Assembléia Geral foi eleita a nova diretoria, para o biênio 2001-2003, com sede em Pelotas, ficando assim constituída: Dr. Elomar Tambara, presidente (UFPel); Dra. Maria Helena Camara Bastos, vice-presidente (ULBRA); Dra. Eliane Peres, secretária (UFPel).

Com a realização do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, de 2 a 5 de abril de 2002, em Porto Alegre, promoção da UFRGS, PUCRS e UNISINOS, com o apoio da ASPHE, foi decidido a publicação de um número temático da revista – O oral, o escrito e o digital na História da Educação. Optou-se por realizar uma reunião de estudos, com o objetivo de selecionar os textos a serem publicados na revista *História da Educação* (nº 11, abril de 2002). O evento foi realizado na UNISINOS/São Leopoldo, nos dias 7 de dezembro de 2002, e contou com a participação do Dr. Justino Magalhães (Universidade do Minho/Portugal). A dinâmica adotada foi apresentação do artigo pelo autor, seguida de apreciações e sugestões de um comentarista. Foram apresentados 13 textos e selecionados 12 para publicação. Estiveram presentes em torno de 30 professores e alunos pesquisadores.

No IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, a ASPHE e o CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – FAE/UFPEL) organizaram a exposição "O escrito na História da Educação do Rio Grande do Sul".

O VIII Encontro da ASPHE teve por temática geral *Iconografia e Pesquisa Histórica*. O evento ocorreu em Gramado, nos dias 29 a 30 de agosto de 2002, com apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da cedência de seu Centro de Eventos. Ocorreram duas palestras temáticas: a primeira a cargo da professora Dr^a Solange Ferraz de Lima, do Museu Paulista-USP, sobre "Iconografia e história em museus: a exploração científica e cultural de coleções fotográficas"; a segunda foi responsabilidade da Dr^a Francisca Michelin, professora do Instituto de Letras e Artes da UFPel, versando sobre "Reflexões sobre metodologias de estudo de imagens fotográficas: Elas Modernas". No evento foi lançado o nº 12 da revista *História da Educação* e os *Anais* do evento¹⁰. Participaram do encontro em torno de 35 pesquisadores, havendo 26 comunicações. O professor Jorge Luis Cunha, juntamente com seus alunos, apresentou uma exposição de fotografias do cotidiano escolar.

O IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nos dias 5 e 6 de junho de 2003. Foi uma promoção conjunta da ASPHE e da linha de pesquisa "Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira", do PPGEDU da PUCRS. Dois eixos temáticos foram abordados durante o evento, através de mesas-redondas. A primeira mesa-redonda, sob a coordenação da Dr^a Maria Helena Camara Bastos (PUCRS), privilegiou o tema "Literatura e História da Educação", com as professoras Dr^a Regina Zilberman (PUCRS), que palestrou sobre "Literatura e História da Educação: representações do professor na ficção brasileira", e a Dr^a Sandra J. Pesavento (UFRGS), que abordou o tema "O mundo do texto: leitura da história e da literatura". A segunda mesa-redonda, sob a coordenação da Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS), centrou-se na temática "Memória e estudos autobiográficos", com a participação dos professores Dr^a Eliane Marta Teixeira Lopes (UFMG), com o trabalho sobre "Memória e estudos autobiográficos"; e Dr. Jorge Luis Cunha (UFSM), com o texto "Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida". No evento foram lançados o nº 13 da revista *História da Educação* e os *Anais* do evento¹¹. Participaram do encontro 70 pesquisadores, havendo 37 comunicações. Na

¹⁰ ASPHE. *Anais* do VIII Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. Gramado, 29 e 30 de agosto de 2002. 316p.

¹¹ ASPHE. *Anais* do IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. Porto Alegre, 5 e 6 de junho de 2003. 446p.

Assembléia Geral foi eleita a nova diretoria, para o biênio 2003-2005, com sede em Porto Alegre, ficando assim constituída: Dr^a. Maria Helena Camara Bastos, presidente (PUCRS); Dr^a Maria Stephanou, vice-presidente (UFRGS); Claudemir de Quadros, secretário-tesoureiro (UNIFRA).

O *X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação* ocorreu em Gramado/RS, de 2 a 4 de junho de 2004, tendo por temática *História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias*. O encontro inovou em sua sistemática com um mini-curso, ministrado pela professora Dr^a Maria Teresa Santos Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura /Universidade do Estado de Santa Catarina, sobre "Por uma história da cultura escolar: memórias e escritas ordinárias". Integrando-se ao curso, houve uma mesa-redonda sobre o tema "Cultura escolar, escritas e memórias: possibilidades da pesquisa em História da Educação", com a participação dos professores Beatriz Daudt Fischer, Flávia Obino Werle, Elomar G. Tambara e Maria Helena Câmara Bastos. Também houve comunicações de pesquisa em um total de vinte e sete trabalhos apresentados. No evento foi lançado o número 15 da revista *História da Educação* e os Anais do evento¹².

O *XI Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação* realizar-se-á de 29 e 31 de agosto de 2005, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tendo como foco temático *A História da Educação na Formação do Educador e a Contribuição dos 10 anos da ASPHE*, com uma reflexão sobre nossa trajetória e as perspectivas futuras - *o que somos e o que queremos ser*.

A Revista História DA Educação - ASPHE/UFPel (1997-2004)

A Revista da ASPHE/UFPel - *História da Educação*, de periodicidade semestral, foi a primeira revista brasileira especializada no gênero, cujo primeiro número foi lançado em 28 de abril de 1997, por ocasião do *I Encontro* da Associação, ocorrido em São Leopoldo. Além de artigos de pesquisadores da área e resenhas, tem uma seção dedicada a *documentos inéditos* para o estudo da História da Educação do Rio Grande do Sul e do Brasil. Teve um número temático – *O oral, o escrito e o digital em História da Educação* -, integrando o foco do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Porto Alegre em abril de 2002. A revista também apresenta os artigos que integraram a temática dos encontros da ASPHE: *Memória e História da Educação: questões teórico-metodológicas* (1997); *Pesquisa em História da Educação: perspectivas comparadas* (2001); *Iconografia e Pesquisa Histórica* (2002); *Literatura e História da Educação; Memória e Escritos Autobiográficos* (2003); *História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias* (2004).

Edita dois números anuais – abril e setembro, com um número médio de 200 páginas e com tiragem de 300 exemplares. A revista já publicou dezesseis números, tendo sido resenhada por Anne-Marie Chartier e publicada na *Revue de Histoire de l'Éducation* - Service d'Histoire de l'Éducation/INRP - França (n. 77, jan/mars 1998).

Nos dezesseis números foram publicados cento e trinta e cinco (135) artigos relacionados ao campo da História da Educação. Colaboraram com a revista 146 autores-pesquisadores, sendo 39 estrangeiros - 10 da França, 10 de Portugal, 4 da Argentina, 2 dos Estados Unidos, 2 do México, um do Canadá, um da Espanha, um da Alemanha (quadro 2).

¹² ASPHE. *Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. História Cultural: escritas e memórias ordinárias. Gramado, 2 a 4 de junho de 2004. 350p.

QUADRO 2

Número total de artigos e de autores estrangeiros na Revista História da Educação (nº 1 a 16)

Nº Revista	Nº total de artigos	Estrangeiros
1 – 1997	7	
2 – 1997	9	
3 – 1998	6	
4 – 1998	10	Portugal – Rogério Fernandes
5 – 1999	9	EUA – Allison Halpers Portugal – Aires A. Diniz
6 – 1999	8	
7 – 2000	7	Portugal – Rogério Fernandes; Margarida Felgueiras Argentina – Mirta Teobaldo e Amélia B. Garcia
8 – 2000	10	Argentina – Rolando Javier França – Christophe Charlie Canadá – Thèrèse Hanel Estados Unidos – Antoniette Errante
9 – 2001	7	França – Patrick Dubois; Jean-Nöel Luc
10 – 2001	8	Argentina – Silvina Gvirtz Portugal – Luís Miguel Carvalho França – Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard
11 – 2001	12	França – Alain Choppin
12 – 2002	8	França – Pierre Caspard Portugal – Joaquim Pintassilgo
13 – 2003	7	França – Martine Brunet; Anne-Marie Chartier
14 – 2003	10	Portugal – Manuel Henrique Figueira França – Christophe Charle
15 – 2004	7	Portugal – Rogério Fernandes; Manuel Figueira México – Hugo Arturo Cardoso Vargas
16 – 2004	10	Alemanha – Marcelo Caruso Portugal – Ernesto Candeias Martins México – Enrique Vera Segura Espanha – Verónica Sierra Blas
TOTAL	135	39

Do total de autores nacionais (107): 60 (56%) são do Rio Grande do Sul e 47 (44%) de outros Estados brasileiros (23 de São Paulo, 10 de Minas Gerais, 5 do Rio de Janeiro, 4 do Paraná, 2 de Santa Catarina, e um representante de cada um dos demais estados - Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará (quadro n.3). A maioria dos pesquisadores está ligada a IES federais, estaduais ou privadas, na condição de professores, pesquisadores, alunos de programas de pós-graduação. A produção publicada resulta de projetos de pesquisa desenvolvidos em IES e/ou financiados por agências de fomento à pesquisa; dissertações de mestrado ou teses de doutorado defendidas em programas nacionais ou estrangeiros.

QUADRO 3

Distribuição por Estados dos articulistas brasileiros na Revista História da Educação (nº 1 a 16)

	RS	RN	MG	RJ	SP	PB	SC	CE	PR
Nº 1	6	1							
Nº 2	5		3	1					
Nº 3	4		1		1				
Nº 4	5				3	1			
Nº 5	2			1	2		1		
Nº 6	4			1	3				
Nº 7	3				1				
Nº 8	4				1			1	
Nº 9	4								1
Nº10	2			1	2				
Nº11	8		1		2				
Nº12	3		1		2				
Nº13	3				2				
Nº 14	4		2	1	1				
Nº 15	1		2						1
Nº 16	2				3		1		2
Total	60	1	10	5	23	1	2	1	4

Quanto ao recorte temporal, constata-se uma centralidade dos artigos publicados no século XIX (31%) e XX (60%), sendo ainda limitado o interesse por pesquisas que abarquem outros períodos da História da Educação universal e brasileira. São poucos os pesquisadores da área de História da Educação que pesquisam o período do Brasil colônia. Poderíamos destacar a questão de acesso aos documentos, mas tal premissa não parece verdadeira, tendo em vista os excelentes estudos produzidos pelos historiadores de ofício.

QUADRO 4

Períodos pesquisados na Revista História da Educação (nº 1 a 16)

Tempos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Id.Média		1															1
Séc. XVI				1					1			1					3
Séc.XVII						1											1
Séc.XVIII				1		1		1									3
Séc. XIX	4	1	3	2	3	1	2	5	2	2	2	2	3	2	3	3	40
Séc. XX	3	7	3	6	6	5	5	4	4	6	10	5	4	8	4	7	87
Total	7	9	6	10	9	8	7	10	7	8	12	8	7	10	7	10	135

Quanto à temática, constata-se uma maior incidência de textos que problematizam a pesquisa na área: aspectos metodológicos, uso de variadas fontes, questões de historiografia. Também tem uma presença significativa estudos sobre a formação e profissão docente, imprensa de ensino e educação; livros e práticas de leitura; de gênero, etnia, raça, imigração. A esses temas, segue-se uma pluralidade de focos de pesquisa, que evidenciam um olhar multifacetado, confirmado pela variedade de palavras-chaves adotadas. No entanto, encontram-se lacunas importantes: história das instituições de ensino superior ou Universidades; ensino rural e/ou

agrícola; imprensa de alunos; agremiações discentes e docentes; festas escolares; clubes escolares; estatísticas escolares; manuais/livros didáticos das disciplinas do currículo, história da adolescência, história dos processos educativos de outros setores da sociedade; etc.

QUADRO 5

Temas pesquisados na Revista História da Educação (nº 1 a 16)

Tema da pesquisa	HE
Sistema Escolar (política/legislação)	9
Profissão docente – Formação	13
Fontes e Metodologia – Pesquisa em História da Educação/Historiografia	24
Estudos de gênero, etnias, raça (imigração)	10
Livros e práticas de leitura	11
Saberes Escolares – História da Cultura Escolar	8
Idéias Pedagógicas	9
História das Instituições Escolares	1
Escola e trabalho	1
Ensino Agrícola	1
Livro Didático	8
Educação Infantil	2
Ensino Primário/Elementar	3
Ensino Secundário/Médio	2
Universidade/Ensino Superior	4
Memórias/biografias/histórias de vida	9
Imprensa e Revista Pedagógica	10
Educação da Mulher	3
Métodos de Ensino	4
Escola/Educação Nova	4
Educação Sanitária/Medicina	3
Escola Normal	4
Arquitetura. Escolar	2
Ensino de História da Educação	
Educação de negros	
Discursos Escolares	
Educação Especial	

Pode-se afirmar que os artigos publicados na revista da ASPHE têm colaborado significativamente para novas discussões historiográficas, seja em relação às novas temáticas e aos objetos de pesquisa, seja em relação às fontes e categorias de análise. Os estudos veiculados têm, por um lado, recolocado em pauta algumas antigas questões da pesquisa histórica (relação entre história e memória, por exemplo) e, por outro, problematizado e colaborado na construção dos *novos objetos* de interesse crescente da História da Educação (currículo, profissão docente, livros e manuais escolares, leitura, etc.) (Peres; Bastos, 2001).

Nesse sentido, vale ressaltar que a Revista *História da Educação* tem servido como um veículo singular de divulgação de estudos no campo historiográfico educacional e, também, uma fonte importante de consulta dos pesquisadores da área. Em função desse trabalho, a revista foi avaliada pelo Qualis da CAPES, em 2002, com conceito A e classificada como sendo de âmbito nacional. Em 2003, a revista obteve conceito B, mantendo a classificação de nacional.

Para concluir, a ASPHE, juntamente com a revista *História da Educação*, tem sido um espaço privilegiado de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de importantes debates no campo da investigação histórica. Um espaço construído coletivamente, com a participação de todos os associados, que confere à ASPHE uma significação histórica singular.

PAINEL 1: ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES E IES DO RIO GRANDE DO SUL: ONTEM E HOJE

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FACULDADE E NO CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

Miguel Alfredo Orth *

Resumo

Este trabalho tem por objetivo identificar, resgatar e analisar como a disciplina de História da Educação do Unilasalle esteve presente desde 1981 no Curso de Pedagogia, enquanto componente curricular obrigatório e, a partir de 2003, na maioria dos Cursos de Licenciatura, enquanto um componente curricular obrigatório ou optativo, privilegiando, a partir de então, a História da Educação lasslista e brasileira.

Palavras-chave: História da Educação, Unilasalle, Formação de professores.

Introdução

Ao analisarmos a disciplina de História da Educação, ao longo da história do Unilasalle, precisamos situar o leitor e ou o ouvinte nesta unidade de ensino superior. O Centro Universitário La Salle, como todas as instituições de ensino confessional, têm a sua história ligada à trajetória de uma congregação religiosa e, mais especificamente neste caso, à Obra Educacional Lassalista.

Estas têm a sua origem na proposta educativa de São João Batista de La Salle, sacerdote francês (1651 –1719) que renunciando a todos os privilégios da sua condição de nobre, dedicou-se à criação de escolas para as crianças das classes menos favorecidas.

O Ensino Superior dessa instituição foi criado a 02 de agosto de 1972, em Canoas –RS, sob a denominação de Centro Educacional La Salle de Ensino Superior – CELES, iniciando suas atividades com o Curso de Estudos Sociais em 1976. E em consonância com a orientação filosófica e pedagógica da congregação, vieram depois os cursos de Letras e Pedagogia.

Já no início da década de 90, por iniciativa da mantenedora e da comunidade acadêmica, iniciaram-se os trâmites legais para transformar o CELES em Universidade. Neste sentido, a 29 de

* Unilasalle – miorth@lasalle.tche.br.

maio de 1992, foi encaminhada uma carta-consulta ao MEC para transformar, via autorização, o mesmo em Universidade. Na mesma oportunidade, a mantenedora e a instituição tomaram uma série de iniciativas para incentivar a pesquisa e a extensão no CELES, bem como passaram a expandir a sua oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

Durante a tramitação do processo, o Conselho Federal de Educação aprovou o funcionamento de mais cinco cursos de graduação, a saber: Administração, Filosofia, Ciência da Computação, Ciências Econômicas e Ciências. Com a alteração da legislação sobre o Credenciamento para Universidade, o CELES ingressou com o Processo para a Instalação do Centro Universitário, atendendo à Portaria 639, de 13/05/97, sendo credenciado a 30/12/98, através do Decreto Presidencial de 29 de dezembro de 1998.

Atualmente, o Unilasalle oferece 27 cursos de graduação e já conta com cerca de 5.000 alunos matriculados.

1 A disciplina de História da Educação na Faculdade e no Centro Universitário La Salle

Analisando a disciplina de História da Educação no Unilasalle, é bom ressaltar que esta foi uma disciplina que sempre se fez presente no curso de Pedagogia da instituição, nos anos 80 como História da Educação I e II; nos anos 90 como História da Educação I, II e III e, a partir de 2002, como História da Educação; porém estendida à maioria dos Cursos de Licenciatura. Por essas razões, entre outras, iremos estudar essa disciplina a partir de seis blocos.

No primeiro, bloco iremos discutir a História da Educação oferecida pela instituição entre os anos de 1981 e 1984. No segundo bloco, trataremos da História da Educação Geral e do Brasil oferecida pela instituição entre 1985 e 1990. No terceiro bloco, analisaremos a disciplina de História da Educação Geral e do Brasil oferecida entre 1990 e 1996. E no quarto bloco, buscaremos elucidar a História da Educação do mundo e do Brasil oferecida e trabalhada nas disciplinas de História da Educação pela Instituição entre os anos de 1997 e 2000. No quinto bloco, iremos estudar a disciplina de História da Educação oferecida pela instituição na última década à maioria das licenciaturas, culminando com algumas considerações finais sobre o tema.

Para desenvolver este trabalho, dentro do esquema e da lógica acima expostos, consideramos os currículos, os programas, e a formação acadêmica dos professores das disciplinas de História da Educação no Unilasalle, bem como os livros escolares e os conteúdos privilegiados pelos mesmos em aula. Mas recorreremos igualmente a entrevistas semi-estruturadas para elucidar situações peculiares e relevantes que a análise dos currículos, dos programas e da formação acadêmica dos docentes da disciplina exigia.

1.1 História da Educação trabalhada no Curso de Pedagogia da Instituição entre 1981 e 1984

O estudo dos programas de História da Educação I do período que vai de 1981 a 1996 revela que a bibliografia referendada no primeiro programa permanece inalterada durante quinze anos, sendo, porém colocada em ordem alfabética a partir de 1993/1.

Essa bibliografia sempre iniciava com a obra de José Van Den Besselar - *Introdução aos estudos históricos*, apoiada, na maioria das vezes, pela obra de Gilberto Cotrim e Mário Parisi -

Fundamentos da Educação. Depois, apoiados na obra de Henri Marrou e Mario Curtis Giordani era tratada exaustivamente a *história da educação da Antigüidade Clássica*. Constatam igualmente na bibliografia as obras de: Paul Manroe, Roger Gall e Ruy de Ayres Bello sobre a *História da Educação*, bem como as obras de T. F. Painter e Riboulet - *História da Pedagogia*.

Além dessas obras, a bibliografia traz a obra de: J. D. Forgione – *Antologia Pedagógica Universal*; Leonel França – *Noções de história da filosofia*; Philip Hughes – *História da Igreja Católica* e de Edward Mcnall Burns - *História da Civilização Ocidental*.

Outro aspecto, no mínimo curioso, é o de que essa disciplina manteve, durante quinze anos, a mesma bibliografia e mudou somente uma vez seus conteúdos programáticos. Mas nesse período, a disciplina foi ministrada por nada menos do que sete professores, com formação e culturas bem diferentes, a maioria deles com formação na área da história e da filosofia.

Agora, analisando os conteúdos programáticos dos programas de 1981 a 1984, percebemos que estes seguiram as ênfases e os enfoques dados aos temas e subtemas trabalhados no livro de *História da Educação* da Maria Lúcia de Arruda Aranha, inclusive com grande ênfase à história da Antigüidade grega, romana e medieval.

Já a análise da História da Educação II, deste período, revela que, mesmo sendo os mesmos professores da disciplina de História da Educação I, nesta disciplina, os mesmos, diferentemente do que faziam com o programa de História da Educação I, imprimiam uma dinamicidade revisional da bibliografia e do conteúdo programático muito grande.

Desse modo, entre 1981 e 1983 a Disciplina de História da Educação II manteve a mesma bibliografia da História da Educação I, com exceções de um livro sobre Lutero e a Reforma, outro livro sobre a Igreja, a Reforma e a Civilização (Contra-Reforma) e outro sobre os Padres Jesuítas no Brasil, bem como de dois livros sobre a História das Civilizações.

Porém, pelos conteúdos programáticos dos Planos de Ensino, podemos constatar que só na primeira parte do programa é trabalhada a história da educação da Renascença e da Idade Moderna. E curiosamente o tema é tratado nesse período a partir de seus mais renomados pensadores na área da educação, que são: Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Froebel, Locke, Comenius, Fénelon, La Salle, Rebelais entre outros.

Já a segunda parte do programa explorava a história da educação brasileira, desde a vinda dos jesuítas ao país, sua expulsão pelo Marques de Pombal, as escolas régias, a vida de D. João VI, a educação e o Ato Adicional de 1834, a Reforma de Ensino do Distrito Federal em 1854 (Rio de Janeiro), as reformas de ensino de Francisco Campos, Gustavo Capanema até a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Já em 1984 e 85, a bibliografia do programa de História da Educação II era constituída pelo livro do Ruy Ayres Bello – *Pequena História da Educação*; Afrônio Peixoto – *Noções de História da Educação*; Leonel França – *A Igreja, a Reforma e a Civilização*; Serafim Leite – *História da Companhia de Jesus no Brasil*; Fernando de Azevedo – *História da Cultura Brasileira*; e sete livros de história geral. O que nos leva a crer que, nesses dois anos, a História Geral e a História da Igreja Católica foram trabalhadas com mais intensidades do que a própria História da Educação, objetivo maior dessa disciplina.

Ao compararmos essa bibliografia com os conteúdos programáticos dos respectivos Planos de Ensino, observamos curiosamente que estes continuam inalterados em relação aos programas anteriores, sendo ministrado também pela mesma professora.

Já a História da Educação do Brasil, dada no Unilasalle na primeira metade da década de 80 se apoiou basicamente no livro *História da cultura brasileira* do Fernando de Azevedo e no livro *História da Companhia de Jesus no Brasil*, escrito pelo jesuíta Serafim Leite.

Esses dados sobre o uso de livros que falam da história da educação brasileira contrastam e em muito com a importância que a mesma recebeu no programa da época. De fato, dois terços do programa de História da Educação II era reservado para abordar tópicos da educação nacional. Entre os tópicos destacados no programa desse período enumeramos temas como: a educação jesuítica no início da colônia e a sua subsequente expulsão do país; as origens das instituições escolares; a vinda de D. João VI ao Brasil e o incremento das instituições escolares; o ensino no Brasil Império e no Brasil República; as reformas de ensino de 1930 e 40; a Escola Nova no país; a LDB 4.024/61 e a reforma do Ensino Superior e do Ensino Fundamental.

1.2 História da Educação trabalhada no Curso de Pedagogia do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES) entre 1985 e 1990

A partir de 1985/2, o programa de História da Educação I fez com que a Antigüidade clássica passasse a dividir as horas letivas da disciplina com o estudo da História da Educação do mundo moderno e contemporâneo, especialmente o europeu e lassalista. Aliás, o estudo das teorias educacionais lassalistas é uma peculiaridade desta instituição e que se mantém ao longo de toda a sua história educacional de Ensino Superior como algo específico da mesma. O esquema programático dos conteúdos de História da Educação I, referendados no programa de 1985/2 se manteve inalterado até 1995, ano em que voltaram a ser privilegiados nesta disciplina os conteúdos da História da Educação Grega, Romana e Medieval.

Uma análise mais atenta da História da Educação I e II, deste período, nos leva a perceber que o corpo docente da época é bastante estável, e não raro ministra as duas disciplinas da História da Educação. No entanto, estes mesmos professores, diferentemente do que faziam na disciplina de História da Educação I, na disciplina de História da Educação II eram protagonistas de uma dinamicidade muito grande, quer na indicação bibliográfica, quer no desenvolvimento dos conteúdos programáticos da mesma.

Deste modo, entre os anos de 1985/2 e 1989/1, percebemos uma mudança radical na bibliografia, bem como no enfoque que o professor ministrante dava a sua disciplina de História da Educação II.

De fato, nesse período, a bibliografia se constituiu de livros específicos da área, entre os quais destacamos os livros: *Cultura Brasileira* do Fernando de Azevedo; *História da Educação Brasileira* da Maria Luiza Ribeiro; *História da Educação no Brasil* da Otaíza Oliveira Romanelli. Além destes livros, a bibliografia trazia uma vasta literatura complementar, a saber: *Contribuição à história das idéias no Brasil*, da Costa Cruz; *Raízes do Brasil*, do Sérgio Buarque de Holanda; *História Econômica do Brasil*, do Caio Prado Junior e *Educação Popular e Educação de Adultos*, da Vanilde Paiva.

Deste modo, a disciplina de História da Educação II deixava de trabalhar a História Contemporânea, voltando-se quase que exclusivamente à educação brasileira. Os grandes temas da História da Educação do Brasil continuam os mesmos, porém passaram a ser trabalhados, em maior profundidade, além, é claro, de serem estudados a partir de um modelo educativo próprio.

Assim, a educação do Brasil colônia era estudada a partir do monopólio educacional jesuítico; já a educação do Brasil Império era vista a partir do modelo educativo tradicional. A educação dos anos 30, 40 e 50 era identificada como a Educação da Escola Nova que, por sua vez, se associou no Brasil à escola pública e gratuita; que, por sua vez, coincidiu com a introdução do processo de industrialização do país. E a novidade propriamente dita desse programa é a introdução e a discussão da educação tecnicista e a sua identificação com a educação da década de

60 e 70. Assim, por um lado deixou-se de lado a mera apresentação da LDB, e se passou a discutir a educação do período a partir de um modelo. E esse modelo estava igualmente linkado ao processo de substituição de importações no país.

Comparando essa bibliografia com os conteúdos dos programas da época, observamos que esses não traziam mais os conteúdos relacionados à história da educação geral moderna e contemporânea, já que esses passaram a ser tratados na História da Educação I. Quanto ao estudo da história da educação brasileira, observamos que os programas passaram a privilegiar mais a educação pós 1930, especialmente a Escola Nova, as reformas educacionais da época, passando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até o Regime Militar e sua proposta educacional.

1.3 A história da Educação trabalhada no Curso de Pedagogia do CELES entre 1990 a 1996

A partir de 1990, com a inclusão da História da Educação III no currículo das licenciaturas, a História da Educação II se voltou novamente ao estudo da história da educação renascentista, moderna, bem como deu uma ênfase maior à educação: iluminista; pública; confessional; nacional e suas vertentes teóricas.

E para fundamentar essa formação, os professores da disciplina se basearam em livros, como: da Maria Lúcia de Arruda Aranha – *História da Educação*; do Gilberto Cotrim – *Fundamentos da Educação*; do Lorenzo Luzuriaga – *História da Educação e da Pedagogia*; do Paul Monroe – *História da Educação*; do Biboulet – *História da Pedagogia*.

Mas analisando a estrutura do programa e os títulos e subtítulos do livro da Aranha podemos entrever uma clara semelhança entre ambos, o que nos leva a crer que os professores do período tenham se baseado nesse livro para montar o programa, além de servir de base na dinamização de suas aulas, como alguns professores da época o observam.

De 1993 a 1996 a estrutura do *programa* se identifica mais ainda com a estrutura didática do livro *História da Educação*, da Maria Lúcia de A. Aranha, mas há uma mudança significativa nas indicações bibliográficas.

De fato, mantêm-se as referências da Aranha, Luzuriaga e Romanelli, mas começa-se igualmente a explorar novas referências bibliográficas, como é o caso dos livros de: *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias, do Mário Manacorda; *História da educação brasileira*, da Maira Luísa S. Ribeiro; *História das idéias pedagógicas*, do Moacir Gadotti; e *História da Educação* do Thomas R. Giles. O curioso, deste período, é a exploração do livro *História da Pedagogia*, do Francisco Laroyo e *História da Educação através dos textos*, da Maria da Glória Rosa, ambos publicados no país na década de 1970, só agora aparecem no programa, mesmo sendo livros muito didáticos e atenderem os apelos gerais das ciências da época, no sentido de voltarem às fontes. Outro tipo de bibliografia explorada nesse período é aquela que aborda temas específicos, como o da: Escola Nova; origem da escola pública; Rousseau; a educação na infância; o conceito de disciplina em John Locke, entre outros.

Já a história da Educação brasileira, nessa época, passou a ser tratada como uma disciplina de 60 créditos que, por sua vez, apoiada na literatura específica da época passou a privilegiar basicamente três temas, que por questões didáticas identificamos como base histórica, base ideológica e base educacional.

A literatura educacional do programa pode ser subdividida entre autores que abordam a história da educação como um todo, ao longo de toda a história do país, como é o caso do livro *História da Educação*, da Maria Lúcia de Arruda Aranha; *História da Educação no Brasil* da

Otaíza de Oliveira Romanelli; *História da Educação Brasileira*, da Maria Luísa Santos Ribeiro; *História da Educação*, do Paulo Ghiraldelli Junior. O outro grupo de autores explorados pelo programa traz aqueles que abordam a história da Educação do Brasil a partir de temas específicos, como é o caso do livro *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, da Maria J. G. Werere; *Cultura popular e Educação popular*, do Osmar Fávero (org.); *Educação e Mudança*, do Paulo Freire; *Cuidado e Escola*, da Rabette Harper; bem como a Educação na "Era Vargas" e os Militares e a educação, de vários autores.

E para situar os alunos nestas leituras e discussões, os professores buscavam ainda se apoiar em uma literatura específica da área de história, como é o caso dos livros: *Casa Grande & Senzala*; *História do Pensamento*; *História de presidentes*; *Retrato do Brasil*; *A república brasileira de 64 a 84*. E além dessa literatura geral, os programas da década de 90 privilegiavam bibliografias de temas específicos de história, como por exemplo: *As ditaduras militares e o neoliberalismo*; *a invenção do trabalho*; *história da indústria e do trabalho no Brasil*. *O mercado e a política*; *a questão nacional na primeira república*, entre outros.

Outro conjunto de referências que se destaca nesse período são aquelas ligadas direta ou indiretamente com a formação crítica dos sujeitos. Essa formação ideológica pode perpassar a identidade do brasileiro em si, como é o caso do livro da Luiza H. Paulo que fala do DIP e a juventude; *Ideologia e Propaganda estatal*, ou ainda, do livro de José Carlos Barreiro, que trata das Instituições a partir do trabalho e da luta de classes; bem como da discussão da própria educação enquanto mudança ou ainda as armadilhas neoliberais e as perspectivas da Educação.

Analisando os programas deste período, observamos que, de 1989/2 até 1993, os mesmos se voltaram a uma abordagem mais tradicional da disciplina, bem como passa a explorar mais o contexto histórico propriamente dito. Já na segunda metade dos anos 90, os programas procuram vincular mais a história da Educação aos grandes temas sociais, políticos e econômicos do país e do mundo e seu contexto histórico.

Por outro lado, os programas desse período não contemplam a História da Educação do Brasil Colônia, do Brasil Império e da Velha República. Chama igualmente atenção a grande ênfase que é dada ao contexto histórico e o estudo da história da educação a partir de subtemas, como por exemplo, o estudo do período de 1920 a partir da semana de Arte Moderna ou do manifesto da escola nova entre outros subtemas.

Já a História da Educação I, deste período, manteve as mesmas referências bibliográficas de 1981, porém privilegiando em seu conteúdo programático a história da educação antiga, medieval, moderna e contemporânea, mesmo que os últimos dois temas fossem tratados na História da Educação II.

Como podemos observar, a partir de uma análise comparativa da História da Educação I e II, é que os conteúdos se repetem nos semestres, mesmo que a bibliografia se diferencie substancialmente. Resta saber então se esses Planos de Ensino eram elaborados e entregues enquanto mera perfumasse acadêmica, já que havia uma distribuição formal e repetitiva do conteúdo, ou se realmente existiam no curso, programas paralelos de História da Educação.

1.4 A História da Educação trabalhada no Curso de Pedagogia do CELES – Unilasalle entre 1997 a 2000

A partir de 1997, as referências bibliográficas da História da Educação I passam por uma mudança radical e as referências da História da Educação II por mudanças significativas. Já o

conteúdo programático que, no início dos anos 90, era trabalhado em três semestres volta a ser ministrado em dois semestres.

Essas mudanças obedeceram a princípios defendidos pelos próprios professores das disciplinas, bem como à realidade político-social do país. Entre estes princípios, destacamos o de escolher uma literatura que tratasse da essência dessa disciplina, que é a da "História da Educação". Por outro lado, procurou-se preservar o livro clássico da área, completado-o com uma literatura que estivesse ao alcance dos alunos, quer pela qualidade, sua visão do todo, sua linguagem acessível, e também por levar em conta a diversidade teórica dos alunos e dos autores, como também de instigar os alunos a buscar as fontes primárias da História da Educação.

Deste modo, a bibliografia transita entre autores, como: Maria Lúcia de Arruda Aranha – *História da Educação*; Moacir Gadotti – *História das Idéias Pedagógicas*; Mário A. Manacorda – *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*; Maria da Glória de Rosa – *A História da Educação através dos textos*; bem como os livros de Tomas Ramson Giles e Claudino Piletti sobre *Filosofia da Educação*. No mesmo período, ainda aparece o livro do Francisco Larroyo – *História Geral da Pedagogia*; de Lorenzo Luzuriaga – *História da Educação e da Pedagogia*; de Paul Monroe – *História da Educação*; e do Frederick Eby – *História da Educação Moderna*.

Neste período, a História da Educação II trabalhou basicamente com a mesma literatura da História da Educação I, porém acrescida de autores que trabalhassem temas específicos da educação moderna, contemporânea e pós-moderna.

Assim, a bibliografia desse programa foi enriquecida por autores, como: Otaíza de Oliveira Romanelli; Maria E. Xavier e Paulo Ghiraldelli Junior que exploravam a História da Educação Brasileira. Ou ainda, de livros que discutiam temas específicos como: *A escola e a Democracia*, do Dermeval Saviani; *Democratização da Escola Pública*, do José Carlos Libâneo; *Filosofia da Educação (Brasil)*, do Cipriano C. Luckesi; *Rousseau: a educação na infância*, da Beatriz Cerizapa, entre outros.

Agora, comparando essa bibliografia básica da disciplina com os conteúdos programáticos dos diferentes Planos de Ensino, observa-se que a disciplina sempre procurou situar, primeiramente, o tema ao longo da história e depois se preocupava em associar a educação de cada período com a formação social e política do mesmo. Razão pela qual associou, por exemplo: a educação da Grécia Clássica com o discurso filosófico e o saber lógico; a educação do Império Romano com a educação para o Estado; a educação da Idade Média com a educação dos conventos, mosteiros e paróquias que priorizava uma educação para a salvação das almas; a Educação da Modernidade com a educação estatal e nacional pública ou privada; e a Educação Contemporânea com a educação pública e as tendências teóricas de cada Estado Nacional e hoje a educação para a sociedade da informação e da comunicação.

1.5 A história da Educação trabalhada nos Curso de licenciatura do Unilasalle entre 2001 a 2005

Neste último período, as disciplinas de História da Educação que no início dos anos 90 se dividiam em I, II e III, a partir de 1997, voltaram a se constituir em duas disciplinas. E a partir das reformas curriculares de 2000 limitaram-se a uma disciplina, a qual, a partir de 2002, passou a integrar a lista das disciplinas escolhidas pela instituição para compor o núcleo comum da maioria das licenciaturas do Unilasalle.

Em termos de referências bibliográficas, não se processaram mudanças substanciais, os professores só incluíram na literatura da disciplina, referências bibliográficas sobre a educação

brasileira até então trabalhadas na História da Educação II ou III e que agora deveriam ser trabalhadas e privilegiadas na disciplina denominada História da Educação. Foram incluídas, igualmente, novas obras, como a do Dicionário sobre os principais pedagogos brasileiros, bem como a *História da Pedagogia*, do Franco Cambi, entre outros.

Porém, se em termos de bibliografia não houve mudanças substanciais, em termos de conteúdo, a readaptação do programa ao novo currículo trouxe grandes repercussões na prática. Por que os conteúdos que, no início dos anos 90, eram dados ou trabalhados em três semestres e depois em dois e agora tinham que ser trabalhados em uma disciplina de 60h. Uma por que foram priorizadas outras disciplinas, como: Sociologia da Educação; Filosofia da Educação, Educação e Sociedade, entre outras. Com isto precisou-se priorizar alguns aspectos do conteúdo em detrimento de outros, como os alunos da filosofia sugeriram para seu curso, em 1999 e depois, em 2001, o próprio CONSEPE endossou esta sugestão dos alunos de filosofia e recomendou que todos os Cursos de Licenciatura oferecessem a disciplina. Segundo essas orientações, a disciplina de história da educação deveria privilegiar a História da Educação lassalista e a história da educação brasileira, entre outros aspectos.

Em conversas posteriores do professor da Disciplina com a coordenadora do Curso de Pedagogia ficou acordado que a Disciplina de Políticas Educacionais poderia e deveria dar um plus à história da Educação brasileira ao trabalhar a história das políticas educacionais no país, uma vez que era muito conteúdo a ser trabalhado em um semestre de aula.

1.6 Algumas considerações finais

A partir de 2003, com a reforma curricular das Licenciaturas, orquestrada pelo Parecer do CNE n. 28/2001 e a Resolução n. 01/2002 e 02/2004 do CP/CNE, esta disciplina passou a compor o núcleo comum dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa do Unilasalle na formação inicial de professores (Resol. 01/02, art. 11, V). Ou seja, esta disciplina faria parte da base institucional comum de disciplinas para todas as licenciaturas, enquanto cadeira obrigatória ou optativa.

Esta disciplina passou a integrar a base institucional comum por ser um dos princípios pedagógicos lassalistas, junto com a Cultura Religiosa e a Ética. No entanto figura como cadeira optativa em vários cursos de licenciatura em função da redução da carga horária das licenciaturas de mais ou menos 3.300 horas para 2.800 horas. Os cursos que tornaram esta disciplina optativa na reforma curricular de 2003 privilegiaram a História da Educação sob o olhar da Filosofia ou da Sociologia. Mas enquanto disciplinas obrigatórias, a História da Educação, a Sociologia da Educação e a Filosofia da Educação, são locadas nos currículos dos cursos sempre no segundo semestre.

Nestas nossas considerações finais, chamamos a atenção inicialmente ao fato de que os livros da História da Educação publicados ou traduzidos na década de setenta não integraram as referências bibliográficas da época, nem chegaram aos professores. Por que será que alguns desses livros só chegaram a nossa Universidade na segunda metade da década de 90, apesar de sua didacticidade?

Outra constatação que deve saltar aos olhos do leitor no final deste trabalho é quanto às peculiaridades da História da Educação em cada período da história. Deste modo, na década de oitenta, por exemplo, as disciplinas de História da Educação oferecidas aos alunos do curso de Pedagogia privilegiavam a história da educação geral e clássica. Já na década de noventa, passou-se a privilegiar a história da educação clássica, bem como a história da educação brasileira e

crítica. E na primeira década de dois mil, procurou-se trabalhar a história da educação a partir de temas relevantes para a educação, bem como a história da educação brasileira e lassalista.

A formação dos professores que ministravam as disciplinas de História da Educação, por sua vez, oscila entre a área da filosofia, história e educação, sendo, no entanto, a história a grande área de concentração desta formação.

Quanto ao nível de formação dos professores que lecionaram as disciplinas de História da Educação, ao longo destes vinte seis anos, nós podemos dividi-los em dois grupos. O primeiro grupo de docentes que atuaram como professores da disciplina na Instituição, formado exclusivamente de professores graduados e especialistas tendo trabalhado no CELES entre os anos de 1981 e 1994. O outro grupo de professores da disciplina começou a trabalhar na Instituição a partir de 1995, sendo constituído, em sua maioria, por educadores oriundos da área de história ou Educação, com formação em nível de mestrado ou doutorado.

Outro dado relevante que vem desta análise comparativa é o fato de que os programas, a própria disciplina e os professores sofreram a influência dos movimentos sociais, políticos e culturais de cada época. Isso fica claro quanto ao número de disciplinas de História da Educação oferecidas em um mesmo curso, no nosso caso, no Curso de Pedagogia, assim como pela lista de conteúdos programáticos e de referências bibliográficas sugeridas pelos professores em cada período da História Contemporânea.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar nessas nossas considerações finais é quanto à necessidade de se colocar o educando da disciplina de História da Educação em contato: com textos dos próprios educadores; com textos de historiadores da educação; bem como o de localizar os mesmos no tempo e no espaço. Ou seja, a necessidade de se trabalhar a disciplina de História da Educação contextualizada, e também a necessidade de colocar os educandos em contato com os historiadores e os próprios educadores, para que os mesmos possam se embeber da História da Educação nas fontes históricas mais puras e singulares.

Referências

HENGMILE, Edgard. *O que dizem de mim? La Salle na História da Educação e da Pedagogia. Canoas: La Salle. 2000.*

UILASALLE. *Programas de História da Educação I.* Canoas: Unilasalle, de 1981 a 2005.

UILASALLE. *Programas de História da Educação II.* Canoas: Unilasalle, de 1981 a 2001.

UILASALLE. *Programas de História da Educação III.* Canoas: Unilasalle, de 1990 a 1999.

PROFESSORES de História da Educação. [Entrevista] Canoas, 2005. Entrevistas semi-estruturadas gravada e transcrita por Miguel Orth para este trabalho.

Bibliográfica de apoio

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação.* São Paulo: Moderna, 1996.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia.* São Paulo: Ed. UNESP. 1999. pg. 701. (Encyclopaidéia).

- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da pedagogia*. 4. ed. São Paulo: Nacional. 1969.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira *História da Educação no Brasil*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação (Brasil)*. São Paulo: Cortez. 1991.
- LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. V. I e II, São Paulo: Mestre You, 1974.
- MARROU, Henri. *História da educação na Antigüidade*. São Paulo: Herder / EDUSP, 1971.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. (Brasil). São Paulo: Cortez, 1990. P. 181.
- ROSA, Maria da Glória de. *A História da educação através dos textos*. São Paulo Ed. Cultrix, 1976.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

A DISCIPLINA *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (1942-2002)¹

Maria Helena Camara Bastos^{*}
Fernanda de Bastani Busnello^{**}
Elizandra Ambrosio Lemos^{***}

Resumo

O presente artigo busca contribuir para a discussão sobre o ensino da disciplina *História da Educação* nos Cursos de Pedagogia, tendo como foco a história da disciplina na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no período de 1942 a 2002: localização na grade curricular; carga horária; docentes (formação); ementas/súmulas; conteúdo; bibliografia básica adotada, procedimentos didáticos e de avaliação. Temos consciência de que os planos não expressam o que realmente ocorreu, mas são pistas, sinais e vestígios para adentrar no que foi e é privilegiado pelos docentes.

Palavras-chaves: Disciplina escolar, formação docente, curso de Pedagogia

Introdução

Nos últimos anos, ampliaram-se significativamente os espaços de produção em história da educação no Brasil. Criaram-se grupos de pesquisa e/ou associações de pesquisadores regionais, estaduais (Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação/ASPHE – 1995) e nacional (Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE – 1999). Foram realizados inúmeros congressos – nacionais e internacionais¹- aumentou a participação de pesquisadores brasileiros nos encontros anuais da Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE), tendo a SBHE se filiado em 2000. Publicam-se periódicos especializados na área, como por exemplo, a Revista História da Educação (ASPHE/1996), a Revista Brasileira de História da Educação (SBHE/2001), os Cadernos de História da Educação (UFUB-Uberlândia/2002), a revista eletrônica da HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas

¹ Este estudo integra a linha de pesquisa "Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de dis cursos e práticas educativas (século XIX e XX).

* PPGE-PUCRS.

** BIC-CNPq/PUCRS.

*** BIC- FAPERGS/PUCRS.

História, Sociedade e Educação no Brasil/2000). Também há um aumento significativo de publicação de livros, destacando-se as coleções: CDAPH e Estudos CDAPH/ Centro de Documentação e apoio à Pesquisa em História da Educação, da Editora da Universidade de São Francisco; Memória da Educação e Documentos da Educação Brasileira, da Autores Associados; Série Clássicos de História e Filosofia da Educação, da Seiva Publicações (Pelotas/RS). Os programas de pós-graduação no Brasil, os estágios de formação e de pesquisa no exterior têm sido espaços privilegiados de construção e de ampliação do campo.

A profícua expansão da pesquisa em História da Educação, no entanto, não tem sido acompanhada de estudos sobre o ensino da disciplina nos cursos de Pedagogia². Em recente trabalho (Bastos, 2004), apontamos a carência de pesquisas envolvendo o ensino da história da educação³. Podemos afirmar que há um hiato entre a pesquisa e o ensino, questão que tem sido silenciada pelos pesquisadores da área em geral. A pesquisa tem-se desenvolvido à margem da docência, pois muitos dos pesquisadores da área não são os professores da disciplina. Cabe registrar que o último número da *Revista Brasileira de História da Educação* (nº6, julho/dezembro de 2003), traz dois textos sobre o tema⁴. Assim, cabem as perguntas: que resultados têm trazido para a disciplina de História da Educação, nos cursos de graduação, a significativa produção da pesquisa na área? Qual a inserção das obras recentemente publicadas na bibliografia da disciplina na graduação?

O presente artigo busca contribuir para a discussão sobre o ensino da disciplina *História da Educação* nos Cursos de Pedagogia, tendo como foco a história da disciplina na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no período de 1942 a 2002⁵: localização na grade curricular; carga horária; docentes (formação); ementas/súmulas; conteúdo; bibliografia básica adotada, procedimentos didáticos e de avaliação. Temos consciência de que os planos não expressam o que realmente ocorreu, mas são pistas, sinais e vestígios (Ginsburg, 1989) para adentrar no que foi e é privilegiado pelos docentes.

² Para o Rio Grande do Sul, foi possível localizar dois estudos sobre o ensino da disciplina História da Educação: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *O ensino de História da Educação*. Santa Maria: UFSM/ASPHE, 1999; LENSKI, Tatiana; CARRION, Maria da Conceição. *História da educação: um inventário da disciplina nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul*. Santa Maria: UFSM/ASPHE, 1988.

³ Ghiraldelli Jr, em 1993, faz a mesma constatação. Assinala dois textos com essa preocupação: o de Saviani (1980) e de Vieira (1982). Dermeval Saviani assinala que normalmente o ensino dessa disciplina prioriza a primeira palavra da locução, isto é, a educação estaria secundarizada frente à "história". Esse fato decorre de uma compreensão da disciplina como uma mescla entre os acontecimentos gerais e o desfilar das doutrinas pedagógicas.

⁴ NUNES, Clarice. "O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula"; FARIA Fº, L.M; RODRIGUES, J.R.G. "A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte/MG".

⁵ Optou-se por ter como marco os sessenta anos de criação do Curso. Ver: ABRAHÃO, M.H.M.B. *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS: excertos da história do tempo passado, do tempo presente e do tempo futuro* (2003)

A Disciplina *História da Educação* no Currículo da Escola Normal e nos Cursos de Pedagogia

André Chervel (1990) destaca a história das disciplinas escolares como um campo de pesquisa⁶, que consubstancia estudos de cultura escolar (Julia, 2001). As pesquisas nesta área objetivam analisar e explicar as transformações que as disciplinas sofrem ao longo do tempo, isto é, as mudanças de tendências, conteúdos, métodos de ensino, referencial teórico-bibliográfico, corpo docente.⁷ Essas mudanças ocorrem por interferência de fatores internos, ligados às próprias condições de trabalho na área, e fatores externos, relacionados à política educacional e às condições sociais (Santos, 1990).

Como disciplina, a História da Educação⁸ consolida-se na segunda metade do século XIX no conjunto de várias especializações da História e da Pedagogia científica. A disciplina busca afirmar a pedagogia como ciência da educação e legitimar as idéias dos educadores. Para Compayré (1911), a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência (In: Nôvoa, 1994, p.11).

O surgimento da disciplina corresponde ao período de consolidação dos sistemas educativos nacionais. Para Nôvoa (1994, p. 15), a construção da disciplina deve ser enfocada a partir de três processos simultâneos: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificização da pedagogia - o desenvolvimento da educação de massas e de busca de cientificização do conhecimento pedagógico com as chamadas *ciências da educação* - filosofia, psicologia, sociologia, biologia.

A partir de 1880, começam a ser publicadas obras que versam sobre a matéria e ministrados cursos em Universidades e Escolas Normais, em diversos locais da Europa. Em 1884, por exemplo, Wilhelm Dilthey (1833-1911) já ministrava o curso de História da Educação na Universidade de Berlim⁹.

Em 1960, com o fenômeno da "explosão escolar", isto é, de expansão mundial da educação, há um renascimento das ciências da educação e, concomitantemente, da história da educação. A redefinição do campo da educação engendra a imposição de um discurso especializado, ancorado sobre uma legitimidade científica (Nôvoa, 1998, p.144-145).

Nôvoa (1994, p.28) identifica quatro tradições no ensino de *História da Educação*:

1. de início, organiza-se como uma reflexão essencialmente *filosófica*, baseada na evocação das idéias dos grandes educadores, desde a Antiguidade ao período contemporâneo (século XIX). Através da glorificação do passado, descreve-se a evolução educativa como uma marcha do progresso, com o objetivo de tirar do passado o máximo de lições para o presente;

2. no final do século XIX e princípio do século XX, a disciplina assume uma visão marcadamente *institucional*. Através da rememoração legislativa, nomeadamente das principais

⁶ A história das disciplinas escolares é o campo de pesquisa tanto da sociologia da educação (sociologia do currículo) como da história da educação. Sobre ver: BITTENCOURT, Circe. *Disciplinas escolares: história e pesquisa* (2003).

⁷ Para Chervel (1990, p. 207), "a disciplina escolar é constituída por uma combinação, em proporções variadas, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação, e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, a sua maneira, em ligação direta com as finalidades".

⁸ Sobre a história da disciplina, ver: NÓVOA (1994); LOPES; GALVÃO (2001); COMPÈRE (1995).

⁹ Sobre Dilthey, ver GHIRALDELLI Jr (1993).

reformas educativas, produz-se uma história legitimadora das opções presentes de política educativa, dando um caráter prático e funcional para a disciplina;

3. em meados do século XX, reação forte contra as duas tradições anteriores, feitas por historiadores e sociólogos, em uma perspectiva marxista e neo-marxista, trazendo uma dimensão *social* para a disciplina;

4. atualmente, há uma *diversificação* de perspectivas na forma de ensinar a disciplina e de justificar sua inclusão nos cursos de formação de professores. Há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares, do papel dos diferentes atores educativos e da sua experiência; uma tendência às práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; uma revalorização das abordagens comparadas.

No Brasil, a história da disciplina História da Educação não se dissocia da Escola Normal. O Dr. Carlos Maximiano Pimenta de Laet, em parecer sobre as Escolas Normais no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro (1883-84)¹⁰, recomenda como disciplina do currículo de formação - *Pedagogia e metodologia geral: história da Pedagogia*.

No Rio Grande do Sul, já em 1876, a *História da Educação* aparece como conteúdo da disciplina *Pedagogia*, que compreendia "sua história, suas divisões e aplicações práticas e princípios de direito natural". O Padre Joaquim Cacique de Barros foi o primeiro professor de *Pedagogia* e diretor da Escola Normal do Estado, criada em 1869. Também lecionava Regras de Caligrafia, Gramática Nacional, Catecismo, História Sagrada e da Igreja e Gramática analisada. Em 1872, alertou as autoridades governamentais sobre a falta que a cadeira de *Pedagogia* fazia no curso, independente da cadeira de Gramática (Schneider, 1993, p.245).¹¹

No Decreto nº 874, de 28 de fevereiro de 1906, permanece essa situação - a disciplina *Pedagogia* deveria compreender sua história, educação física, intelectual e moral, metodologia, prática do ensino com duas horas por semana na terceira série. Somente o Decreto nº 4.277 de 13 de março de 1929, que regulamenta o ensino normal na Escola Normal de Porto Alegre e em escolas complementares, inclui a disciplina *História da Educação* no curso normal (Werle, 2003, p. 300-301).¹² Foram as reformas educacionais introduzidas a partir de 1930, que incluíram a cadeira nos planos das Escolas Normais. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) estabelece que no currículo das Escolas Normais deveria ser ministrada a disciplina *História e Filosofia da Educação*, a ser ministrada na terceira série.

Na década de 40, com a criação dos cursos de *Pedagogia*, nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, ampliaram-se os estudos pedagógicos e, como parte deles, o de História da Educação (Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939). A Faculdade Nacional de Filosofia é instituída com o fim de "preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de estudo". Para a operacionalização destes objetivos, cria cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, *Pedagogia*, Didática.

¹⁰ Sobre, ver: BASTOS, M. H. C. *Luzes do futuro: o Congresso de Instrução Pública - Rio de Janeiro (1883-1884)*. (2005)

¹¹ Como o diretor que ministrava a cadeira de *Pedagogia*, podemos acompanhar quem foram: Fausto de Freitas e Castro (1873), Francisco de Paula Soares (1875), Fernando Abbott (1880), Adriano Nunes Ribeiro (1881), Demétrio Ribeiro (1881), Graciano Alves de Azambuja (1882), José Theodoro de Souza Lobo (1883), Alfredo Clemete Pinto (1885), Adriano Nunes Ribeiro (1888), Paulo Emílio Loureiro de Andrade (1889). Em 1889, o professor de *Pedagogia* foi João Henrique Duplan. É necessário verificar quais realmente foram professores da cadeira (Schneider, 1993, 463).

¹² Em 1928, também aparece no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro (VIDAL; Faria Fº, 2003).

O Regimento Interno, aprovado pelo Conselho Universitário de 30 de agosto de 1940 e pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de maio de 1942, determina que o curso de Pedagogia deve ser realizado em três anos, com a seguinte seriação: primeira série – complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação; segunda série – estatística educacional, *história da educação*, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional, administração escolar; terceira série – *história da educação*, psicologia educacional, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

Quanto ao corpo docente da Faculdade, afirma que seria constituído pelos professores catedráticos, assistentes, docentes livres e, eventualmente, professores contratados. Na listagem das cadeiras (art.126), consta um professor catedrático para *História e Filosofia da Educação*, cátedra ocupada por Raul Jobim Bittencourt¹³, o que marca a união das duas disciplinas em suas trajetórias nos cursos de formação de professores (Lopes; Galvão, 2001, p27).

O programa de *História da Educação*, para a segunda e terceira série do curso de Pedagogia, compreendia os seguintes tópicos: conceito de educação; a pedagogia e a história da educação no quadro geral dos conhecimentos; método de estudo da história da educação; a educação nas sociedades primitivas; a educação nas culturas orientais: do Egito, da Mesopotâmia, da Pérsia, da Índia, da China, de Israel; a educação na cultura clássica: educação helênica, educação romana; a educação na cultura ocidental: educação cristã na Alta Idade Média, educação cristã na Baixa Idade Média, a Universidade; a educação na Renascença, Humanismo, Reforma; educação moderna, século XVII e a primeira metade do século XVIII, de Comenius a Rousseau. Na terceira série o programa compreendia: a revolução intelectual do século XVIII e a educação, Enciclopédia, de Rousseau à revolução francesa; Pestalozzi e a educação contemporânea; diretrizes educacionais do século XIX: os continuadores de Pestalozzi – Froebel, Girard, desenvolvimento científico e sua influência na educação – Herbart, Spencer, Bain, a educação nos Estados Unidos – de Horace Mann a William James, a educação na América Latina – Sarmiento, Varela; exame das últimas idéias e práticas pedagógicas: escola nova – Sanderson, Montessori, Claparède, Decroly, Dewey; diretrizes educacionais dos Estados fascistas, comunistas, democráticos; a educação no Brasil: de Anchieta à república; leis, educadores e escolas do período republicano; síntese histórica, perspectivas futuras da educação (Programa do Curso de Pedagogia, 1942, p.30-31)¹⁴. Esse programa incide sobre a evolução no tempo dos processos educativos e escolares, com ênfase nos principais representantes de cada período e uma descrição de fatos, idéias e práticas, levando à compreensão do "passado pelo passado".

Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), o curso de Pedagogia passa por reformulação (Parecer do CFEnº 251/62) e a disciplina História da Educação permanece elencada como uma das cinco disciplinas obrigatórias do currículo mínimo.

A Reforma Universitária de 1968 cria as Faculdades de Educação e o currículo do curso de Pedagogia é alterado através do Parecer CFE nº 252/69, passando a ter uma base comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer formação pedagógica, integrada pelas disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, *História da Educação*, Filosofia da Educação e Didática.¹⁵ A história da educação brasileira¹⁶ deixa de ser um

¹³ Biografia de Raul Jobim Bittencourt, ver FÁVERO, M. de L.; BRITTO, J.de M. *Dicionário de Educadores no Brasil* (2002, pp. 925-930).

¹⁴ Os programas de História da Educação e de Filosofia da Educação não apresentam bibliografia básica, como os demais.

¹⁵ Silva (1999, p. 45) afirma que os pareceres de autoria do Conselheiro Valmir Chagas (Parecer CFE nº 251/62 e nº 252/69), incorporados à Resolução CFE n. 2/69, foram as peças legais que nortearam a organização do

conteúdo da disciplina geral e passa a integrar os currículos dos cursos de formação de professores como disciplina específica ou identificada como História da Educação II.

A partir de 1996, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9324/96) a maioria dos cursos de formação de professores passa por reformulações, buscando adequar-se às novas orientações e propostas. O Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001¹⁷, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, licenciatura de graduação plena, preconiza que o "curso de Pedagogia deve ter em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES para a organização de sua estrutura curricular e relativos – ao contexto histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea". Dessa forma, a disciplina *História da Educação* e/ou *História da Educação do Brasil* permanece no currículo da maioria dos cursos de Pedagogia, em suas diferentes modalidades, mas varia no título e conteúdo, como em carga horária e semestre ministrada.

Em 2005, O Conselho Nacional de Educação ao instituir as "diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia", entre os objetivos da formação (art 3º) destaca o de "conhecer e avaliar teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras". Essa meta, para ser plenamente alcançada, necessita um currículo com ênfase nos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação, em uma perspectiva comparada.

A Disciplina *História da Educação* no Curso de Pedagogia da PUCRS (1942-2002)

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul constitui-se como universidade em 1948¹⁸ e como pontifícia em 1950. O marco inicial foi o curso superior de Administração e Finanças criado em 1931.

O curso de Pedagogia, da Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras do Rio Grande do Sul, começa a funcionar em 1943, tendo sido autorizado pelo Decreto 9.696, de 15 de junho de 1942. (Decreto-Federal nº 17.398, de 19 de dezembro de 1942). Em 26 de setembro de 1968, pelo Decreto 63.284, é criada a Faculdade de Educação da PUCRS.

Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartados por ocasião da aprovação da nova LDB – Lei nº 9394/96.

¹⁶ É interessante assinalar a criação em 1971 da Associação de professores universitários de Filosofia e História da Educação, em São Paulo, que no seu VII Encontro, realizado em novembro de 1972, resolveu lutar pela inclusão da disciplina História da educação brasileira nos cursos de Pedagogia e Curso Normal. Gadotti (2004, p. 136) afirma que pretendia "despertar no futuro professor uma atitude de reflexão sobre os problemas da nossa realidade educacional".

¹⁷ DOU, 18 de janeiro 2002, p.31.seção 1.

¹⁸ Parecer nº 428, de 3 de novembro de 1948, do Conselho Nacional de Educação.

Em 1945, a disciplina de *História da Educação* é ministrada pelo professor catedrático Irmão Gelásio e pelo professor contratado Moacyr Empinotti, na segunda e terceira série do curso, respectivamente. Há registro de quatro formandos em 1945.

De 1945 a 2002, a disciplina teve vinte e três professores (anexo 1). Para ampliar a compreensão do ensino da disciplina na PUCRS, realizamos um levantamento de características comuns das biografias dos docentes que a ministraram (anexo 2). Constata-se que os professores advêm de formação bastante diversificada: pedagogia, filosofia, sociologia, história. No grupo de professores, identificamos alguns poucos que produziram artigos ou capítulos de livros integrados à temática da disciplina: Alda Cardoso Kremer¹⁹, Edgar Hegemülle²⁰, Aidê Dill²¹, Lenira Weil²².

A carga horária da disciplina apresentou pouca variação ao longo do período analisado. De 1945 a 1961, o curso de Pedagogia era dividido por séries anuais, sendo a disciplina ministrada na segunda e terceira série do curso, com 4 horas-aula semanais. De 1962 a 1971, a disciplina passa a ser ministrada somente na primeira série, com carga horária de 4 horas semanais. A partir de 1972, a disciplina é semestralizada, sendo ministrada no primeiro e segundo semestre do curso, com a denominação de História da Educação I e História da Educação II, com carga horária semanal de 4 horas, totalizando 60 horas-aula em cada semestre. A partir de 1980, as disciplinas passam a ter carga-horária semestral de 45 horas-aula, com três horas-semanais.

Quanto à ementa da disciplina, somente a partir da década de 1970, os programas a apresentam – uma descrição resumida do conteúdo do programa oficial. Isto é, anunciam um resumo ou sumário do que vai ser ministrado. Observa-se que as ementas da década de 70 sumarizam os conteúdos trabalhados, seguindo o programa que vinha sendo adotado nas disciplinas, sem mudanças aparentes. Na década dos anos 90, constata-se uma modificação significativa: as ementas passam a sinalizar um conjunto de intenções analíticas (anexo 3).

Para a análise dos conteúdos programáticos das disciplinas²³, optamos por selecionar um plano para cada década como representativo do período, sem deixar de assinalar as mudanças observadas. A ênfase dos programas recai em uma exposição linear da história, passando em revista a educação e a escola desde a antiguidade até a época contemporânea, com uma visão sobre as doutrinas pedagógicas e seus principais representantes. O olhar está centrado nas contribuições advindas da Europa.

O plano da disciplina datado de 1969 apresenta somente a listagem dos conteúdos programáticos, minuciosamente discriminados: conceito de história; finalidades da história; fatores que atuam no processo histórico; conceito de pedagogia, educação, concluindo com sentido do estudo da história da educação na formação de professores; metodologia no estudo de

¹⁹ Escreve "Panorama da Educação", na obra Rio Grande do Sul. Terra e Povo (1963, p. 259-283)

²⁰ Irmão Lassalista, atuando na UNILASALLE (Canoas), recentemente defendeu dissertação de mestrado na área de História da Educação: La Salle: uma leitura de leituras – La Salle visto por autores ligados à história da educação e da pedagogia (UNISINOS, 1997).

²¹ Tem publicações na área da disciplina, especialmente sobre a educação no Estado: Diretrizes educacionais do governo de Antonio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928) (1984); Ensino (1987); O Ensino no Rio Grande do Sul (1987)

²² Tem participado dos eventos da área apresentando trabalhos: A formação, os modelos pedagógicos e as instituições educacionais rio-grandense no século XVIII (ASPHE, 2001); A produção educacional da mulher na primeira República no Rio Grande do Sul (Luso-Brasileiro, 2000); A historicidade dos saberes pedagógicos (ASPHE, 2003).

²³ É a organização didática dos conteúdos atendendo princípios de ensino e aprendizagem. O programa da disciplina envolve a distribuição temática dos conteúdos, considerados em seus aspectos estruturais e apresentados como uma totalidade relacionada, coerente e integrada.

história da educação; variação do conceito de educação através da história – Antiguidade: entre os povos primitivos, entre as primeiras civilizações, na Antiguidade grega, em Esparta, em Atenas, os sofistas, Sócrates, Platão, Aristóteles, entre os romanos; na Idade Média: a interrupção do humanismo educacional com a invasão dos bárbaros no século V, o aparecimento de uma nova civilização influenciada pelo cristianismo, a educação dos leigos, a educação cristã, a educação dos camponeses, a educação dos letrados, as escolas dos mosteiros, as escolas catedrais ou episcopais e as escolas paroquiais, evolução histórica até a fundação das Universidades nos séculos XI, XII e XIII, as universidades, a escolástica; na Renascença; as concepções educacionais modernas; os métodos de ensino através da História: os métodos didáticos, os métodos atraentes, o método interrogativo, os métodos intuitivos, os métodos ativos. Observa-se uma ênfase na história da civilização, da Antiguidade clássica à Renascença, em uma visão macro da educação e das instituições escolares. Os pensadores gregos são os destacados para estudo, não havendo preocupação com as idéias pedagógicas gestadas em outros momentos históricos. Cabe ainda assinalar o destaque dado para os métodos de ensino, como unidade final da disciplina, o que dimensiona uma visão voltada à didatização da formação docente.

Na década de 1970, há ainda um cuidadoso detalhamento do conteúdo da disciplina História da Educação I e II (anexo 4), conforme já observado nas ementas. A seqüência adotada tem forte aproximação com o detalhamento programático proposto em 1942, com ênfase na história da educação geral, sendo a educação brasileira enfocada como uma unidade do programa. A disciplina História da Educação I inicia estudando o conceito de educação e pedagogia e suas correlações; o método e as fontes de estudo da História da Educação, seu valor e importância; a História da Educação entre os povos primitivos; a educação entre as culturas orientais; a educação greco-romana; a educação na cultura ocidental; a educação na renascença. A disciplina História da Educação II continua com os temas: época do naturalismo pedagógico; a educação geral humana na pedagogia da Revolução e do Neo-humanismo; a educação no século XIX, a educação no século XX; história da educação brasileira (estudo dos diversos períodos).

Na década de 1980, os programas mantêm a mesma distribuição dos conteúdos programáticos: conceito de educação; educação e pedagogia e suas correlações; método de estudo da história da educação; fontes de estudo da história da educação, seu valor e importância; história da educação entre os povos primitivos; a educação entre as culturas orientais; a educação greco-romana; a educação cristã primitiva; a educação medieval; a educação no Renascimento, humanismo e educação reformada; educação e o liberalismo burguês; educação contemporânea. Para a História da Educação II ou Brasil, o conteúdo privilegia os momentos históricos consagrados pela historiografia: educação colonial; educação imperial; da República Velha ao Estado Novo; Educação brasileira: do fim do Estado Novo a 1964; Educação brasileira: de 1964 ao Brasil atual.

Quanto aos procedimentos didáticos, assinalados nos planos da disciplina, há referência de que "*além das preleções*", havia trabalhos objetivos, relatórios de leitura, observações e debates (década de 1970). Na década de 1980, observa-se o uso de filmes (O Nome da Rosa) como recurso didático, a pesquisa bibliográfica e a produção textual dos alunos a partir de questões formuladas previamente. Na década de 90 a preocupação é a formação do aluno como pesquisador através de "pesquisa bibliográfica e empírica: desenvolvendo a criticidade, coerência, realidade, estudo e autonomia". O plano apresenta um roteiro de pesquisa bibliográfica em que sinaliza quatro pontos:

questão de pesquisa – relações da educação de uma sociedade e/ou civilização ou período histórico, com as realidades econômicas, políticas, culturais, sociais e religiosas no contexto histórico e relações com a atualidade; objetivo – estabelecer relações, analogias,

análises dos momentos históricos; pesquisa bibliográfica – através da pesquisa resgatar as questões de organização social, relações políticas e religiosas, propostas econômicas, culturais, e as questões educacionais (educadores, métodos, teorias, procedimentos contextualizados, proposta pedagógica com a preocupação de conquistar a visão de totalidade da educação no período); pesquisa empírica – observação e/ou entrevista com pessoas fontes (através de instrumento construído previamente) evidenciando os conhecimentos estudados, para que assim, critérios e análises do que foi pesquisado possa ser explicitado e produzido textualmente (1999).

A preocupação em formar o pesquisador fica evidenciada na avaliação, quando são definidas as exigências de produção textual, participação em seminários e trabalhos em grupos para a pesquisa de campo.

Quanto à avaliação, na década de 1970 e de 1980, há indicação de sabatinas e provas escritas, fichas de leitura e documentação de pesquisas, frequência e participação. O exame de alguns exemplares de provas permite verificar que a avaliação residia sobre o conteúdo ministrado, com ênfase na memória de fatos, datas, nomes, etc. As provas²⁴ sinalizam as leituras realizadas e utilizadas pelo professor para formular as questões de prova, pois apresentam excertos das obras de Roger Gal (1955;1968), Frederick Mayer (1960;1967), René Hubert (1948;1952), Robert Ulrich (1945;1970), a maioria em edições em espanhol (Paidós/Buenos Aires). Nóvoa (1994, p. 33) assinala esses manuais com predominância na Europa entre a Segunda Guerra Mundial e os anos de 1960.

Nos anos 80, a bibliografia de História da Educação I (Geral) ainda recomenda os manuais clássicos produzidos na década de 60 e 70: Abbagnano, N; Visalberghi, A. História da pedagogia (1957); Luzuriaga, Lorenzo. História da Educação e da pedagogia (1969), Dicionário de Pedagogia (1960); Manacorda, Mário. História da Educação (1989); Marrou, Henri-Irenée. História da Educação na Antigüidade (1973); Monroe, Paul. História da Educação (1958); Ponce, Aníbal. Educação e luta de classes (1981); Larroyo, Francisco. História Geral da Pedagogia (1970); Eby, Frederick. História da Educação Moderna (1976-2ªed). Entre os autores brasileiros de manuais de história da educação destacam-se: Rosa, Maria da Glória. História da Educação através de textos (1971); Peixoto, Afrânio. Noções de História da Educação (1933); as obras de Nunes, Rui Afonso da Costa – História da Educação na Antigüidade Cristã (1978), História da Educação na Idade Média (1979), História da Educação no renascimento (1980), História da Educação no século XVII (1981); Piletti, Cláudio & Piletti, Nelson. Filosofia e história da educação (1993); Aranha, Maria Lucia de Arruda. História da Educação (1989); Gadotti, Moacyr. História das Idéias Pedagógicas (1993). Além destes, os planos incluem bibliografia de leitura geral, em que há indicação de obras fundamentais de Dewey, Gramsci, Durkheim, Rousseau.

Para a disciplina História da Educação II (Brasil), a bibliografia indicada de forma sistemática pelos planos da década de 80 são de produção mais recente e constam de obras de: Ribeiro, Maria Luisa. História da Educação Brasileira (1978); Romanelli, Otaíza. História da Educação no Brasil (1980-2ªed); Chagas, Valmir. Educação Brasileira. O ensino de 1º e 2º graus (1982- 3ªed); Werebe, Maria José Garcia. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil (1968-3ªed); Nagle, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República (1974); Teixeira, Anísio. Educação no Brasil (1969); Lima, Lauro de. Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho (1960-3ªed); Azevedo, Fernando de. A Cultura Brasileira (1971-5ªed); Freitag, Bárbara. Escola, Estado e

²⁴ Foram localizadas várias provas da disciplina História da Educação I e II, da década de setenta e oitenta. Esse rico material necessita ainda ser analisado com cuidado, pois permite verificar as ênfases formativas buscadas pela disciplina.

Sociedade (1979-3ªed); Freire, Paulo (várias obras); Saviani, Dermeval (várias obras); Barros, Roque Spencer Maciel de. Diretrizes e Bases da educação (1960).

Nos planos dos anos 90, permanecem muitas das obras já assinaladas, mas são incluídos autores identificados com a tendência mais crítica da escola capitalista: Apple, Michael. Educação e poder (1989), Ideologia e Currículo (1982); Enguita, Mariano. A face oculta da escola (1989); Durand, José Carlos. Educação e hegemonia de classes (1983); Pistrack, A escola do Trabalho (1981). Para a disciplina de história da Educação no Brasil destacam-se nomes como Luis Antonio Cunha, Carlos Jamil Cury, Celso Beisegel, Edgar Carone, Carlos Brandão, Raimundo Faoro, Manfredo Berger, Leôncio Basbaun, Xavier, Maria Elisabeth e outros. História da Educação. A escola no Brasil (1995). Como assinala Bontempi Junior (2002), há uma aproximação da história da educação com a literatura produzida na área da sociologia da educação.

Atualmente, no curso de Pedagogia da PUCRS, as disciplinas História da Educação I e História da Educação II são ministradas no primeiro e no segundo semestre, respectivamente, dos cursos de Pedagogia Educação Infantil, Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Pedagogia – Educação Especial (Deficientes Mentais) com carga horária de 45 horas, cada uma, com três períodos semanais. O curso Pedagogia - Multimeios e Informática Educativa, criado em 1998, não incluiu a disciplina, mas no novo currículo, adotado a partir de 2003, inclui uma disciplina de História da Educação, no primeiro semestre, com 45 horas. Os cursos de Pedagogia – Orientação Educacional e Supervisão Escolar (currículo em suspensão) e de Psicopedagogia não apresentam a disciplina no currículo.

Concluindo

Nóvoa (1996, p. 421) ao analisar um conjunto de programas da disciplina História da educação, em Portugal, identifica quatro tendências, que de forma similar, buscando uma síntese, podemos adotar para os programas analisados:

1. o ensino está organizado segundo uma *perspectiva cronológica*;
2. os planos estão organizados segundo uma *lógica descritiva* e/ou interpretativa das idéias, fatos educativos, projetos;
3. a maioria dos programas, até a década de 90, incidem no período da antiguidade clássica, medieval, renascença e tempos modernos, com menor ênfase na época contemporânea;
4. no que diz respeito à *dicotomia nacional/internacional*, os programas privilegiam uma visão da educação em uma perspectiva universal, abarcando toda a história da humanidade, com ênfase na história ocidental.

Constata-se uma permanência nos planos da disciplina História da Educação I e História da Educação II, ao longo do período analisado, com ênfase em uma visão linear e cronológica, com parâmetros consagrados pela historiografia da história política internacional e do Brasil, com ênfase nas idéias pedagógicas²⁵. Isto é, não são as questões provenientes da educação que

²⁵ A apostila produzida pela UNISC (Santa Cruz do Sul/RS) e Instituto Padre Reus para o Concurso do Magistério RS/2005, na seção referente aos Conhecimentos Gerais e Pedagógicos, o texto "Tendências Pedagógicas", elaborado por Margarete Leal Silva (UNISC), faz um resumo da obra de Moacir Gadotti (Histórias de Idéias Pedagógicas). A obra em questão já é uma versão resumida das idéias pedagógicas no mundo oriental e ocidental, inclusive do Brasil. A autora sintetiza as informações mais ainda, centrando-se

remetem para a organização do conteúdo a ser trabalhado. Saviani (1982, p.34), na década de oitenta, já assinalava que a disciplina é ministrada com uma ênfase muito forte na primeira palavra da locução; isto é, a educação estaria secundarizada frente à história.

Há, ainda, uma dificuldade de articular os dois semestres da disciplina como um todo orgânico, integrando o nacional com o internacional e o internacional com o nacional. Isto é, partindo da inserção do Brasil no mundo moderno, articular os principais eventos nacionais e internacionais relativos à educação. O final dos anos 90 apresenta uma sensível modificação, privilegiando temas como a história da infância, da alfabetização, da formação docente.

Nos planos pesquisados, não se encontra nenhuma referência à história da educação do Rio Grande do Sul, o que permitiria uma abordagem da educação transitando entre o local, o regional e o nacional. Também se constata a ausência de temas ligados à educação na América Latina, que possibilitaria uma compreensão dos problemas da educação em uma perspectiva comparada.

Ao finalizar, é importante destacar a necessidade de avançarmos a pesquisa sobre o ensino da história da educação nos cursos de formação de professores. Um desafio aponta para a necessidade de um estudo aprofundado dos *livros-texto* adotados na disciplina, cujo conteúdo e estrutura sinalizam para uma tradição disciplinar adotada ao longo do século XX²⁶. Ao mesmo tempo, é importante analisar as recentes produções de manuais didáticos para a disciplina: 1. História da Educação do Brasil: Hilsdorf (2003); Ghiraldelli (1990; 2003); Xavier, Ribeiro, Noronha (1994); Stephanou & Bastos (2004/2005); 2. História da Educação e/ou Pedagogia: Gadotti (1993); Cambi (1999); Pilleti,(1993) Aranha (1989), Ferreira (1996/2001); Sebarroja (2003).

Outro enfoque para a pesquisa poderia ser encaminhado na direção de ouvir os docentes da disciplina para analisar a operacionalização adotada por cada um dos programas, as dificuldades, sugestões, o que permite avançar as questões relativas à produção de pesquisa e sua apropriação no ensino da disciplina.

Enquanto a década de noventa, do século XX, foi dedicada à ampliação da pesquisa e da discussão historiográfica da educação no Brasil, com novos temas e com novas e múltiplas abordagens (Ghiraldelli, 1993, p.50); a primeira década do século XXI necessita centrar esforços no sentido de aproximar da sala de aula, dos cursos de formação de professores, essa rica produção, revendo os conteúdos, procedimentos didáticos e bibliografia dos programas das disciplinas de História da Educação e da História da Educação do Brasil. Nessa perspectiva, também é importante instigar os professores da disciplina a terem novos olhares e abordagens vinculadas à história da cultura escolar. Outro desafio seria estender a disciplina para os demais cursos de formação de professores²⁷, pois os futuros docentes devem ter oportunidades de refletir sobre a natureza, as finalidades, as origens e as transformações do seu ofício, o que "contribui tanto para o desenvolvimento da reflexão pedagógica como para o debate democrático sobre a educação nas sociedades" (Meirieu, 1998, p.XIV).

fundamentalmente nas biografias de cada representante, ao longo da história. Ao final, há um exemplo de prova em que se constata a ênfase na informação elementar e acrítica da história da educação: nome, data.

²⁶ Nunes(1995) faz um estudo da obra Instrução Pública: história e legislação (1500-1889), de José Ricardo Pires de Almeida (1889), que considera a primeira história sistematizada da Educação Brasileira.

²⁷ Atualmente, a UNILASALLE (Canoas/RS) ministra a disciplina História da Educação em 90% dos cursos de licenciatura, com a carga horária de 60 a 72 horas-aula. A inclusão da disciplina, como obrigatória nos demais cursos, foi efetivada a partir de 1999, no curso de Filosofia, e de 2000 e 2002 nos demais cursos.

Referências

- ABRAHÃO, M.H.M.B. *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS: excertos da história do tempo passado, do tempo presente e do tempo futuro*. Educação. Porto Alegre, ano XXVI, p. 11-42, set. 2003.
- BASTOS, M.H.C. Histórias da profissão docente no Brasil. Mosaicos de uma formação. IN: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; OYARZABAL, Graziela M.; ORTH, Miguel; GUTIÉRREZ, Suzana (Org). *História e formação de professores no MERCOSUL/CONE SUL*. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004.pp.48-118.
- BASTOS, M.H.C. *A pesquisa em História da educação em revista*. Maringá: UEM/HISTEBR, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T.de; RANZI, Serlei M.F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EdUSF, 2003.
- BONTEMPI JUNIOR, Bruno. História da Educação Brasileira: o terreno do consenso. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.) *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista EdUSF, 2002.
- BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Universidade do Brasil/Faculdade Nacional de Filosofia. *Programas para o curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. pp. 177-229.
- COMPÈRE, Marie Madeleine. *L'Histoire de l'éducation em Europe*. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Paris: Peter Lang/INRP, 1995.
- DILL, Aidê C. Ensino. In: *Porto Alegre: História e cultura*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.
- _____. O Ensino no Rio Grande do Sul. In: *Rio Grande do Sul: aspectos da cultura*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.
- _____. *Diretrizes educacionais do governo de Antonio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928)*. Porto Alegre, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- FARIA F., Luciano; RODRIGUES. José R. G. A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de História da Educação*. V.2, n. 6, julho/dezembro 2003. pp.159-175.
- FÁVERO, M. de L.; BRITTO, J.de M. *Dicionário de Educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: MEC/INEP, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Os Mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Dir.) *La Pédagogie*. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur, 1998.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Três estudos em Historiografia da educação*. Ibitinga/SP: Editora Humanidades, 1993.

- GINSBURG, Carl. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- HENGEMÜLE, Edgard. *La Salle: uma leitura de leituras – La Salle visto por autores ligados à história da educação e da pedagogia*. São Leopoldo, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- KRAEMER Neto. *Nos tempos da velha escola...* Porto Alegre: Sulina, 1969.
- KREMER, Alda Cardoso. Panorama da Educação. In: *Rio Grande do Sul. Terra e Povo*. Porto Alegre: Globo, 1963, p. 259-283.
- LEDESMA, Helvetia Braun. *Pesquisa-ação: uma experiência na disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia da URCAMP – Campus de São Borja*. Porto Alegre: PPGE/PUCRS, 2000. (Dissertação de Mestrado em educação).
- LENSKI, Tatiana; CARRION, Maria da Conceição. História da educação: um inventário da disciplina nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul. In: *Anais do III Encontro de Pesquisadores em História da Educação*. Santa Maria: UFSM/ASPHE, 1988.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MEIRIEU, Philippe. Préface. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Dir.) *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur, 1998. p.XI-XIV.
- NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. pp. 11-15.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999. pp. 11-16.
- NÓVOA, António. *Histoire & Comparaison: essais sur l'educacion*. Lisbone: EDUCA, 1998.
- NÓVOA, António. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'Education*. INRP/França. nº73, p.3-48, janvier 1997.
- NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*. Lisboa, 4 (XIV): 417-434, 1996.
- NÓVOA, António Sampaio. *História da Educação*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 1994. (mimeo)
- NUNES, Clarice. A Instrução Pública e a primeira história sistematizada da Educação Brasileira. *Cadernos de pesquisa*. FCC/São Paulo, n.93, p.51-59, maio 1995.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. pp. 21-29.
- SAVIANI, Dermeval. Função do ensino de filosofia da educação e história da educação. In: SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- SCHNEIDER, Regina Portella. *A Instrução Pública no Rio Grande do Sul 1770-1889*. Porto Alegre: Ed.UFRGS; ESTEdições, 1993.

SILVA, Margarete Leal (Org.) *Concurso Magistério. Apostila Completa*. Conhecimentos Gerais e Pedagógicos e Língua Portuguesa. Santa Cruz: UNISC; Porto Alegre: Instituto Padre Réus, 2005. 400p.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA Fº, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol.23, nº45, 2003.

WERLE, Flávia Obino. Modernizando os cursos de formação de professores: disciplinarização da Pedagogia e deslocamento da prática. In: FERREIRA, Naura S.C. (Org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

 Professores da disciplina *História da Educação* na PUCRS (1942-2002)

Ano	Disciplina	Professor
1942	História da Educação	
1943	História da Educação	
1944	História da Educação	
1945	História da Educação	2ª série - Irmão Gelásio (Oscar Mombach) 3ª série - Irmão Moacyr Empinotti
1946	História da Educação	Irmão Gelásio (Oscar Mombach)
1947	História da Educação	Irmão Dionísio Felix
1948	História da Educação	2ª série – Irmão Dionísio Felix
1949	História da Educação	Irmão Dionísio Felix Irmão José Otão
1950	História da Educação	
1951	História da Educação	
1952	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1953	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1954	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1955	História da Educação	
1956	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1957	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1958	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1959	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1960	História da Educação	2ª e 3ª série - Ângelo Ricci
1961	História da Educação	2ª série - Angelo Ricci 3ª série - Alda Cardoso Kremer
1962	História da Educação	
1963	História da Educação	
1964	História da Educação	
1965	História da Educação	
1966	História da Educação	
1967	História da Educação	Ely Carlos Petry 1ªsérie
1968	História da Educação	Ely Carlos Petry
1969	História da Educação	Ely Carlos Petra 1ª série
1970	História da Educação	Ely Carlos Petry
1971	História da Educação	Ely Carlos Petry
1972/1	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle Ely Carlos Petry
1972/2	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle Ely Carlos Petry
1973/1	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1973/2	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1974/1	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1974/2	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle

1975/1	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1975/2	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1976/1	História da Educação	I e II – Taurio Brand (horista)
1976/2	História da Educação	I e II – Taurio Brand (horista)
1977/1	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1977/2	História da Educação	I e II – Irmão Edgard Hegemülle
1978/1	História da Educação	I – Maria Renate Alves II – Berta Weil Ferreira
1978/2	História da Educação	I – Maria Renate Alves II – Berta Weil Ferreira
1979/1	História da Educação	I e II – Heitor Scomazzon
1979/2	História da Educação	I e II – Heitor Scomazzon
1980/1	História da Educação	I e II – Heitor Scomazzon
1980/2	História da Educação	I e II – Heitor Scomazzon
1981/1	História da Educação	I e II – Heitor Scomazzon Maria de Loudes da Cunha
1981/2	História da Educação	I – Heitor Scomazzon Maria de Loudes da Cunha II - Heitor Scomazzon
1982/1	História da Educação	I – Heitor Scomazzon II – Taurio Brand
1982/2	História da Educação	I e II – Heitor Scomazzon
1983/1	História da Educação	I – Lenira Weil Ferreira II – Taurio Brand
1983/2	História da Educação	I – Lenira Weil Ferreira II – Taurio Brand
1984/1	História da Educação	I – Aide Campello Dill Lenira Ferreira II – Taurio Brand
1984/2	História da Educação	I – Aide Campello Dill Lenira Ferreira II – Taurio Brand
1985/1	História da Educação	I – Lenira Weil Ferreira II – Clarissa Coiro Lenira Ferreira
1985/2	História da Educação	I – Lenira Weil Ferreira II – Clarissa Coiro Lenira Ferreira
1986/1	História da Educação	I – Lenira Weil Ferreira II – Lenira Ferreira Clarissa Coiro Raquel Morais
1986/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Lenira Ferreira
1987/1	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Lenira Ferreira

1987/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Lenira Ferreira
1988/1	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Lenira Ferreira
1988/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Lenira Ferreira
1989/1	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Ivonilda Mello Hansen
1989/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Salete Campos de Moraes
1990/1	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Alfredo da Silva Schlorke Salet Campos de Moraes Solon Eduardo Annes Viola
1990/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Alfredo da Silva Schlorke Salet Campos de Moraes
1991/1	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Alfredo da Silva Schlorke Salet Campos de Moraes
1991/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Alfredo da Silva Schlorke Salet Campos de Moraes
1992/1	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Alfredo da Silva Schlorke Salet Campos de Moraes
1992/2	História da Educação	I – Clarissa Coiro II – Alfredo da Silva Schlorke Salet Campos de Moraes
1993/1	História da Educação	I e II - Salet Campos de Moraes
1993/2	História da Educação	I - Salet Campos de Moraes II - Lenira Weil Ferreira
1994/2	História da Educação	I - Salet Campos de Moraes II - Lenira Weil Ferreira
1995/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1995/2	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1996/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1996/2	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1997/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1997/2	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1998/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1998/2	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira I – Salet Campos de Moraes
1999/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
1999/2	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
2000/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira

2000/2	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
2001/1	História da Educação	I – Maria Elly Genro II – Lenira Weil Ferreira
2001/2	História da Educação	I – Maria Elly Genro II – Lenira Weil Ferreira
2002/1	História da Educação	I e II - Lenira Weil Ferreira
2002/2	História da Educação	Maria Elly Genro Daisy Braighi Afonso Strehl

ANEXO 2

Formação dos Professores da disciplina *História da Educação* na PUCRS (1942-2002)

PROFESSOR	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Irmão Gelásio				
Moacyr Empinotti				
Irmão Dionísio Félix				
Angelo Ricci				
Ely Carlos Petry	Filosofia – FFNSIM, 1956; Pedagogia – FFNSIM, 1961; Didática e pedagogia – PUCRS, 1963.			Educação – PUCRS, 1977 Livre-docente – PUCRS, 1977.
Irmão Edgard Hegemülle	Pedagogia – PUCRS, 1962		Educação – UNISINOS, 1997	
Alda Cardoso Kremer	Geografia e História – UFRGS, 1947.			
Taurio Edmundo Brand	Pedagogia – PUCRS, 1989.		Educação – PUCRS, 2000.	Educação – PUCRS,?
Maria Renate Alves				
Berta Weil Ferreira	Licenciatura em Pedagogia – PUCRS, 1965; Bacharel em Pedagogia – PUCRS, 1966.		Educação – PUCRS, 1973.	Educação – PUCRS, 1992.
Heitor Scomazzon				
Maria de Lourdes Cunha				
Lenira Weil Ferreira	Ciências Jurídicas e Sociais – PUCRS, 1979.	Métodos Educacionais PUCRS, 1983.	Educação – PUCRS, 1984.	Filosofia e História da Educação – PUCRS, 1994.

Aidê Capello Dill			História – PUCRS, 1984	
Clarissa Coiro	Psicologia – PUCRS, 1980.			
Raquel Moraes				
Ivonilda Mello Hansen	Ciências Sociais – PUCRS, 1973.		Sociologia Industrial – PUCRS, 1988.	Sociologia – UFRGS, 2004.
Saete Campos de Moraes	Licenciado em Ciências Sociais – PUCRS, 1984; Bacharel em Ciências Sociais – PUCRS, 1980; Licenciado em Estudos Sociais – PUCRS, 1978.	Supervisão Escolar – FAPA, 1997.	Sociologia – UFRGS, 1993.	Educação – UNISINOS, 2004.
Alfredo da Silva Schlorke	Pedagogia – FAPA, 1973.	Metodologia do Ensino Superior – UFRGS, 1979; Aconselhamento Psicopedagógico – PUCRS, 1985.	Educação – PUCRS, 1989.	Psicologia – Universidad Pontificia de Salamanca – UPSA, 2000.
Sólon Eduardo Annes Viola	História – UFRGS, 1981.	História do Rio Grande do Sul – UFRGS, 1982.	História – UNISINOS, 1996.	Ciências Sociais Aplicadas – UNISINOS, 2000.
Maria Ely Genro	Filosofia – UFSM, 1982.		Educação – PUCRS, 1992.	Educação – UFRGS, 2000.
Daisy Braighi	Pedagogia Magistério das Matérias Pedagógicas – PUCRS, 1993; Pedagogia Administração Escolar – PUCRS, 1994.		Educação – PUCRS, 1999.	
Afonso Strehl	Pedagogia – Orientação Educacional – PUCRS, 1976.		Educação – UFRGS, 1979.	Educação – PUCRS, 1999.

A disciplina de História da Educação também foi ministrada pela professora Marilene Cardoso, no curso de Pedagogia/ Educação Especial. (Graduação em Pedagogia – Educação Especial – PUCRS, 1989. Mestrado em Educação – PUCRS, 2000. Doutorado em Educação – PUCRS, 2004).

ANEXO 3

Ementas da disciplina *História da Educação* – PUCRS (1972-2002)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I E II 1972	Introdução. Variação do conceito educacional através da história da Antiguidade. Na Renascença e na Idade Moderna. O método de ensino através da história. O meio de ação.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 1979 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II 1979	História Geral, História da Cultura e História da Educação. Ciências da Educação e História da Pedagogia. História dos povos primitivos. Educação antiga: oriental (Egito, Palestina, Pérsia, Índia, China); Ocidental (Grécia e Roma e Cristianismo nascente). Educação Medieval. Educação Humanista e Renascimento. Educação, Reforma e contra-Reforma. Educação realista (século XVII. Educação e século das Luzes (século XVIII). Educação e Pedagogia Científica (século XIX). Escola Nova, métodos ativos e tendências atuais da educação (século XX). Perspectivas da educação.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 1980	Conceitua Educação e relaciona os conceitos de Educação e Pedagogia; descreve o método de estudo da História da Educação, suas fontes de estudo, seu valor e importância; situa a Educação em vários contextos históricos: povos primitivos, culturas orientais, greco-romanas, cristã primitiva e medieval; analisa a Educação no Renascimento, o Humanismo e a Educação reformada, o liberalismo burguês e a Educação contemporânea.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 1980 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I E II 1983	Conceituação da história da educação e pedagogia. Estudo da educação primitiva, oriental, grega e romana. Estudo da educação primitiva e medieval. Estudo da educação reformada. Estudo da educação nos séculos XVII e XVIII. As disciplinas de História da Educação I e II têm o objetivo de estabelecer relações, comparações, analogias e análises dos momentos históricos com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A ênfase é o contexto educacional de uma determinada cultura com o momento atual, onde seja referendado o estudo desta cultura e o seu contraponto com a realidade.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II 1991	A disciplina trabalha o desenvolvimento da Educação no Brasil, abrangendo o período que vai do Brasil Colônia até a Nova República
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 1995	Conceitua Educação e relaciona os conceitos de Educação e Pedagogia; descreve o método de estudo da História da Educação, suas fontes de estudo, seu valor e importância; situa a Educação em vários contextos históricos: povos primitivos, culturas orientais, greco-romanas, cristã primitiva e medieval; analisa a Educação no Renascimento, o Humanismo e a Educação reformada, o liberalismo burguês e a Educação contemporânea.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 1998/2	Estuda a evolução da educação desde a história primitiva até a época contemporânea, estabelecendo relações, comparações e análises dos diferentes momentos históricos com as questões políticas, econômicas sociais e culturais. Contextualiza a História da Educação de uma determinada cultura e o momento atual, referendando o estudo desta cultura e a um contraponto com a realidade.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I E II 1999	A disciplina de História da Educação tem o objetivo de estabelecer relações, comparações, analogias e análises dos momentos históricos com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que são fundamentalmente

	educacionais. A ênfase é o contexto histórico educacional de determinada cultura, referendando sua historicidade e o contraponto com a contemporaneidade. A disciplina tem o objetivo de estabelecer nova cultura no aluno: como pesquisador.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I E II 2000/1	Estabelecimento de relações, comparações, analogias e análises dos momentos históricos com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que são fundamentalmente educacionais. A ênfase é o contexto histórico educacional de determinada cultura, referendando sua historicidade e o contraponto com a contemporaneidade. A disciplina tem o objetivo de estabelecer nova cultura no aluno: como pesquisador.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 2001/1	A disciplina de História da Educação tem o objetivo de estabelecer relações, comparações, analogias e análises dos momentos históricos com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que são fundamentalmente educacionais. A ênfase é o contexto histórico educacional de determinada cultura, referendando sua historicidade e o contraponto com a contemporaneidade. A disciplina tem o objetivo de estabelecer nova cultura no aluno: como pesquisador.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 2002/2	Estudo do processo educacional nos diferentes períodos históricos, estabelecendo relações, comparações, analogias e análises dos momentos históricos com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que são fundamentalmente educacionais. Ênfase no contexto histórico educacional de determinada cultura, referendando sua historicidade e o contraponto com a contemporaneidade. A disciplina tem o objetivo de estabelecer nova cultura no aluno: como pesquisador.

A EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE DO II IMPÉRIO BRASILEIRO ATRAVÉS DO JORNAL ECHO AMERICANO¹

Clarisse Ismério *

Resumo

O *Echo Americano* era um periódico ilustrado que propunha um método educativo para a sociedade brasileira através das imagens representadas em suas páginas. As imagens compunham grande parte do jornal e serviam de propaganda para a difusão de um projeto civilizador para o Brasil do II Reinado. Formavam discursos visuais que remetiam ao observador conceitos de educação, civilidade, cultura e beleza.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Civilização.

O jornal *Echo Americano*² teve sua circulação entre os anos de 1871 a 1872, atualmente faz parte do acervo de Jornais Raros do Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa. Era um periódico ilustrado impresso em Londres, e segundo seus editores isto se devia à tecnologia de impressão dos artigos e das reproduções das imagens que só este grande centro podia oferecer.

A pesquisa desenvolvida neste jornal revelou que este servia como pólo irradiador da educação e da cultura européia, através de suas páginas difundia um projeto para a modernização do Brasil.

O objetivo geral do projeto foi de localizar, reproduzir, catalogar e analisar a história e a cultura visual (das imagens) impressas no jornal *Echo Americano*. E os específicos: identificar e classificar, por meio de análise dos símbolos e dos pressupostos dos estudos da cultura visual, as imagens presentes no jornal; analisar a mentalidade do período e a proposta de educação através das imagens reproduzidas no jornal.

O *Echo Americano* é um jornal raro, suas imagens são discursos visuais que continham inúmeros vestígios das sociedades do passado, que muitas vezes não foram registrados através dos documentos escritos.

¹ A pesquisa é parte do Projeto: O Jornal *Echo Americano* (1871-72) através da análise visual e simbólica: relações histórico-antropológicas entre simbolismo e imaginário sociocultural e político, custeado por Bolsa Recém-Doutor da FAPERGS (2000- 2001).

* Doutora em História do Brasil –PUCRS, professora da URCAMP. clarisse.ismerio@ibest.com.br

² Era transportado por barcos a vapor para circular de 15 em 15 dias no Brasil, Portugal e colônias portuguesas. O primeiro número datado dia 9 de Maio de 1871. Era vendido pelo preço de 600 rs no Brasil e 300 rs em Portugal

As imagens presentes no jornal serviam para educar a sociedade brasileira do II Império, pois eram reproduzidos as tradições, modas, artes, arquiteturas e os costumes. Era uma tentativa de refinar a corte brasileira, tornando-a mais civilizada.

O uso da imagem através das páginas do *Echo Americano* buscava fazer com que o leitor analfabeto assimilasse, com o auxílio do processo cognitivo, os valores e as experiências que levavam a construção de uma civilidade. A educação através da imagem era importante, pois no segundo Império poucos sabiam ler. Nos dados referentes ao censo de 1872 mostram que 99,9% da população de escravos eram de analfabetos, 80% na população livre e ao incluir as mulheres subia para 86%. (ALENCASTRO, 1997: 475)

A instrução era privilégio de poucos, em um país no qual a maior parte da população era composta por analfabetos, inviabilizando a modernização. O atraso da instrução pública no Brasil era a grande mancha negra que corrompia o ideal de grandeza do país.

A educação era definida como "pão do espírito", e sem ela a nação não era civilizada. Portanto, existia uma campanha feita através do jornal para que os "homens das leis" investissem mais no ensino público, facilitando assim o acesso a educação para todas as camadas sociais. No *Echo Americano*, imagens que remetem o observador a desenvolver o gosto pelo ensino formal e prazer de ler.

O recurso de orientar a população através das imagens é ainda hoje bastante utilizado pela pedagogia, quando busca fotos e ilustrações dando um sentido próximo e real ao conteúdo trabalhado.

Outra questão a ressaltar é que vem da Europa a ordem cultural, as quais compõem um conjunto de práticas e condutas civilizatórias. Tais metáforas remetem a modelos conservadores, ou seja, sugerem a apropriação dos códigos de civilidade européia, sugerindo que da França copiassem a cultura, arte e a literatura, e da Inglaterra o desenvolvimento industrial.

As imagens apresentadas no jornal são discursos visuais que remetem ao observador conceitos de civilidade, educação, cultura e beleza que preparavam o país para um futuro promissor.³

Considerava-se uma verdadeira *escola ou jardim de arte* e estava repleto de imagens, registros vivos de uma época. Foi criado para influenciar a formação cultural de grande parte da população do Brasil do segundo reinado, pois deveria entrar tanto na casa do rico como na do pobre: *E o Echo Americano terá entrada na choupana do pobre, e na casa do rico, pela modicidade do seu preço.*⁴ Segundo seus criadores o jornal era uma pequena cidade depositária de idéias:

³ Segundo Norbert Elias o conceito de civilização está ligado a uma grande variedade de fatos, tais como: o nível de tecnologia, o desenvolvimento do conhecimento científico, as normas de relacionamento social, as idéias religiosas e os costumes. Todos estes fatos levam a um denominador comum que é a consciência que o Ocidente tem de si mesmo, ou ainda o conceito de consciência nacional. Portanto a auto-imagem nacional (social, política, econômico e cultural) que as sociedades civilizadas tem de si é o que as difere das mais primitivas. (ELIAS. Vol I, 1995: 23-25) Elias considera que existem diferentes estágios evolutivos de civilidade, pelos quais passam as sociedades em suas grandes transformações. O primeiro seria o período de formação, que ocorre nas sociedades mais "infantis"; um intermediário que ocorre nas chamadas sociedades mais "jovens"; e o de plenitude da civilização das consideradas mais velhas. Para atingir a civilidade tanto é necessário que exista um processo civilizador composto de desenvolvimento tecnológico, educação, transformação da existência social e ordenação da conduta. (ELIAS. vol. II, 1995:202-212)

⁴ *Echo Americano*. Londres, 9 de maio de 1871, nº. 1, p. 2.

Artífices modestos edificamos o *Echo Americano*, e se obreiros perseverantes, formos protegidos, e a pequena cidade que vamos erigir, procuraremos alindar e tornar repleta de delícias e força virá a ser algum dia uma metrópole.⁵

Em seu editorial definia sua missão de ser um divisor de águas da imprensa nacional, tanto pelo conteúdo como pelas imagens que trazia. Seria uma luz que através da educação guiaria com passos certos o progresso do Brasil.

O grande objetivo do *Echo Americano* era influenciar e educar a sociedade brasileira através das artes. As artes, definidas como literatura, pintura e escultura, tinham um lugar privilegiado entre os assuntos abordados. Era utilizada como referencial educativo de transformação social na medida que refletia valores culturais, políticos e sociais.

A proposta educativa do *Echo Americano* desenvolvia-se através de símbolos que compunham discursos visuais que construía valores de civilidade. Dentre eles destacamos:

Quadro de Símbolos e Discursos Visuais:

Símbolos/ Discursos Visuais				
Natureza	Poder	Cultura	Modernidade	Heróis
<ul style="list-style-type: none"> • Florestas brasileiras • Florestas européia • Cidade em harmonia com a vegetação • Culturas primitivas • Índio real 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperador • Leões • prédios públicos • Arco do triunfo • Palácios 	<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas • Esculturas • Arquitetura européia e brasileira • Mitologia • Reuniões sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Indústria • Fábricas • Estrada de ferro • Instrução pública • Urbanismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticos • Imperador • Índio idealizado • Deuses Mitológicos

A partir da análise detalhada nos símbolos e discursos visuais presentes no jornal *Echo Americano*, concluímos que trazia como proposta principal um modelo de projeto civilizador para o Brasil Imperial. A meta era modernizar, educar e redefinir a corte Brasileira através dos moldes da cultura européia. Dos ingleses deveríamos copiar o progresso industrial, comercial e científico. Da França a cultura, as artes e o estilo cortesão.

Apesar dos atrasos o Brasil Imperial era visto como o *Império do Futuro*. Essa visão ufanista era justificada através da natureza brasileira, das riquezas naturais e o gosto pelo belo. O jornal difundia o mito da superioridade e predestinação do Brasil, mas para tanto deveria desenvolver seu projeto civilizador e alcançar a modernidade através da educação, saneamento, melhoria dos transportes, urbanismo e potencial industrial. Construir bibliotecas, institutos de pesquisa, enfim, todas as premissas básicas para ser considerado um país civilizado. O estilo arquitetônico e urbanístico difundido pelo jornal serviu como modelo para as principais cidades brasileiras durante o período republicano.

⁵ *Echo Americano*. Londres, 9 de maio de 1871, nº. 1, p. 2.

Bibliografia

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. *História da Vida Privada no Brasil*. Vol. 2, São Paulo: Ed. Schwartz, 1997, p.475.
- ANDRADE, Mário de *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. São Paulo: Martins,s.d.
- CHEVALIER, Alain & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 8ª. d., Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador. A História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. I e II, 1995.
- FLORES, Moacyr. *Dicionário de História do Brasil*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 1996.
- _____. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1993.
- FOOT HARDMAN, Francisco. *O Trem-fantasma. A Modernidade na Selva*. São Paulo:Companhia das Letras, s.d.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *História Geral da Civilização Brasileira. Do Império à República*. 4.ª ed., São Paulo: DIFEL, vol. 5, s.d.
- IGLÉSIAS, Francisco. *Trajectoria política do Brasil. 1500-1964*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- JUNG, C.G. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s. d.
- _____. *Símbolos da Transformação*. 7.ª edição, Petrópolis, Vozes, 1990.
- RIBEIRO, Ana Eurydice B. *Os Símbolos do Poder. Cerimônias e Imagens do Estado Monárquico no Brasil*.Brasília: UnB, 1995.
- SCHWARCZ, Lilia. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, s.d.
- SODRÉ, Nelson W. *Síntese da História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____.*Panorama do Segundo Império*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1998.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo, Brasiliense, 1991, p. 25.
- _____. *Imagens e Imaginário na História*. São Paulo, Ática, 1997, p. 18-22.

A EDUCAÇÃO DAS MENINAS EM PELOTAS: INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO PRIVADA NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

*Patrícia Daniela Maciel**
*Eliane T. Peres***

Resumo

O objetivo desse artigo é fazer um mapeamento inicial das iniciativas de ensino feminino privado, em Pelotas, na virada do século XIX para o século XX, através dos anúncios de escolas primárias particulares e da oferta de "ensino não-formal".

Considerações Iniciais

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação (FAE/UFpel), denominado "A educação das meninas na virada do século XIX para o século XX em Pelotas", que visa analisar a educação feminina e tem como objetivo mostrar que havia nesta cidade, na virada do século XIX para o século XX, uma significativa e diversificada rede de ensino feminino (aulas particulares, escolas, externatos, internatos, etc.), e, em conseqüência, um amplo mercado de trabalho para as mulheres especialmente as mulheres professoras.

Na pesquisa estão sendo utilizados notícias e anúncios de jornais pelotenses, entre 1875 e 1930, em que se destacam publicações sobre a educação feminina. Entre eles, os anúncios de escolas particulares que estamos denominando formais, de aulas particulares, de externatos e internatos, de instituições, etc, destinados especificamente às meninas.

O objetivo desse artigo é fazer um mapeamento inicial das iniciativas de ensino feminino privado, através dos anúncios de escolas primárias particulares e da oferta de "ensino não-formal", ou seja, aquelas situações bastante comuns, segundo os anúncios, em que professoras eram solicitadas ou se ofereciam para lecionar a domicílio ou nas suas próprias casas ou de familiares, as primeiras letras, música, piano, línguas estrangeiras, desenhos, trabalhos manuais. Nesse sentido, isso pode ser caracterizado como uma "rede de escolarização doméstica", apresentando formas diferenciadas de oferta de ensino para as meninas nesse período. Sendo assim, o artigo pretende demonstrar que houve em Pelotas um conjunto de iniciativas de ensino para meninas e uma multiplicidade de modelos históricos de educação feminina. A escolha pelo ensino privado se

* Aluna do curso de Mestrado FaE/Ufpel, sissah@terra.com.br.

** Docente FaE/Ufpel, etperes@ufpel.tche.br.

dá fundamentalmente, nesta pesquisa, pela grande oferta de escolas particulares formais, de uma rede de ensino não formal em seus diferentes espaços físicos existentes em Pelotas, no final do século XIX e início do século XX.

Pretende-se analisar esses primeiros dados da pesquisa com base nos seguintes autores: Faria Filho & Vidal (2000), Louro (1997), Magalhães (1993), Tambara (1997), Peres (2002), entre outros. O artigo está dividido em três partes: na primeira são apresentados alguns argumentos que procuram explicar a existência de uma rede significativa de educação feminina em Pelotas desde meados do século XIX; na segunda apresentamos, a partir de anúncios de jornais pelotenses, algumas escolas femininas existentes no período; por fim, na parte três trabalhamos com anúncios que solicitam professoras para meninas ou de professoras que se oferecem a domicílio ou em diferentes lugares para o ensino de habilidades variadas, via de regra, "femininas", como línguas estrangeiras - em geral o francês -, piano, corte e costura, música, além do ensino das primeiras letras.

1 A educação em Pelotas

A cidade de Pelotas, denominada São Francisco de Paula no ano de 1832, já contava, segundo Magalhães (1993), com algumas escolas nesse período: "havia aqui cinco aulas particulares, freqüentadas por 244 alunos, sendo 35 do sexo feminino" (p.225). Neste mesmo ano, ao tornar-se vila, "estabeleceu-se a primeira escola pública¹, com duas aulas – para meninos e meninas, *separadamente*" (Grifos nossos). Porém, segundo o autor, com a Revolução Farroupilha todas foram fechadas. Depois da guerra o ensino foi instalando-se gradualmente: "dizem as estatísticas que em 1847 havia 11 escolas em Pelotas, entre públicas e particulares; em 1861, 14; em 1873, 28; em 1891, 46. Isso significa que a oferta material da instrução dobrou entre 1861 e 1873 e mais triplicou durante o período que nos ocupa".(Magalhães, 1993, pg.226)².

Ao se referir às escolas particulares masculinas e femininas, em Pelotas, entre os anos de 1860-1890, Magalhães (1993) afirma que elas *triplicaram*, ou seja, refletiu-se na educação pelotense a necessidade de educação concomitante com o processo de riqueza e urbanização da cidade. Segundo o autor:

Não podemos generalizar a educação feminina imperial como sendo pouco desenvolvida. Pelotas se diferencia ao consolidar a freqüência das mulheres no ensino feminino. (...) Em 1891, de 2.759 alunos, 1.119 eram do chamado belo sexo. Justamente nesse sentido- a educação feminina – é preciso chamar a atenção para um fato pioneiro, relacionado a Pelotas. O prestígio intelectual na "Atenas do Rio Grande" era tão importante, durante a metade final do século XIX, que os documentos revelam ter havido, certa ocasião, uma forte concorrência, uma disputa renhida, uma verdadeira maratona cultural (pg.232).

Apesar do autor não especificar o número de escolas privadas femininas, destaca algumas existentes nessa época: "o colégio Santa Rosa, da professora Rosa Pinto; o Colégio

¹ Conforme Magalhães (1993, p. 225), "na realidade, desde 1820 (desde antes da Independência) haviam sido autorizadas a funcionar na Capitania de São Pedro oito aulas públicas de primeiras letras – inclusive uma delas na Freguesia de São Francisco de Paula. Só não há indícios de que tenha sido efetivamente instalada".

² O período que o autor cita é de (1860-1890), período que abrange sua pesquisa sobre a opulência e a cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Acácia, o primeiro exclusivamente feminino, cuja diretora era M.M. Medeiros; o Colégio de Meninas, de Madame Jeanneret; os colégios Santa Cecília e Vitória, que faziam propaganda na imprensa das suas aulas de agulha e bordado" (Magalhães, 1993, p.226). Todas essas escolas eram particulares e femininas, questão que nos interessa especialmente nessa pesquisa.

Nesse período as iniciativas públicas no campo da educação feminina ainda eram lentas e graduais o que possivelmente favoreceu a expansão do ensino privado uma vez que a educação das mulheres estava em pauta nos debates e circuitos intelectuais (Cf. Tambara, 1997).

Os anúncios dos jornais pelotenses são evidências que demonstram o desenvolvimento de modelos de educação feminina privada, fenômeno que não se explica de forma isolada, mas a partir do contexto social, econômico e cultural de parte da sociedade pelotense que se caracterizava pela "riqueza, opulência, refinamento, elegância, cultura e até aristocracia". A razão para isso é atribuída ao desenvolvimento, nos seus arredores, da indústria do charque, durante um longo período que vai de 1779 aos primeiros decênios do século XX" (Magalhães, 1993). O crescimento populacional incluía a cidade de Pelotas entre as principais da Província (Arriada, 2001). É preciso considerar ainda que o processo de urbanização, o desenvolvimento econômico, a criação de instituições culturais, o crescimento da imprensa, o surgimento de serviços públicos e privados impulsionaram, de alguma forma, educação na cidade de Pelotas (Peres, 2002). Isso explica, em parte, o grande número de oferta de educação para as meninas na cidade.

Outro fator que contribuiu para a existência das escolas particulares femininas e da oferta significativa de ensino não-formal para as meninas nesse período da segunda metade do século XX especialmente foi a "liberdade de ensino"³. O *Regulamento da Instrução Pública Primária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*, de 1876, no artigo Iº prevê: "É livre o ensino particular primário." (...) "Pode o nacional e o estrangeiro exercer a industria do ensino sem dependencia de liçença e prova de capacidade profissional" (In: Tambara & Arriada, 2004). Com essas "permissões úteis aos cofres imperiais", gradualmente, observa-se o avanço do ensino particular primário feminino.

Nesse contexto, foram muitas as experiências educativas femininas em Pelotas. A seguir apresentaremos, através dos anúncios de jornais pelotenses, algumas escolas privadas para meninas e outras modalidades de ensino feminino.

2 As escolas femininas privadas

A imprensa pelotense registrava diariamente anúncios de escolas privadas femininas no período em análise, (1875-1930). Entre os anúncios destacamos primeiramente algumas experiências de escolas particulares femininas formais. O termo "formal" refere-se a escolas que funcionavam em prédio próprio – embora muitas vezes improvisado –, com ensino coletivo, currículo graduado, etc, em contraposição às aulas individuais que aconteciam nos espaços domésticos, familiares, e dava-se de forma individual ou no máximo para os filhos/as de uma mesma família.

Um primeiro elemento que merece destaque em relação às escolas primárias femininas é a influência européia que se revela inicialmente nos próprios nomes das diretoras e professoras:

³Arriada (2001) destaca o "domínio incontestável dos colégios particulares", comenta que conforme os relatórios dos Presidentes de Província, a supremacia deste ensino preocupa os mesmos. Conforme a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, se estabelece uma ampla liberdade de abertura de escolas.

Mme. Jeanreret, Mme. Jeanne Chagneaud, Mme. Blanche, Mme. Eugenie Lamaignere, Mme. Audissou, etc. Muitas delas enfatizavam nos anúncios sua procedência, procurando mostrar suas qualificações, o que certamente conferia legitimidade aos "seus serviços". Veja-se esse anúncio:

Aviso

Madame Eugenie Lamaignere, recentemente chegada a esta cidade, *professora pela academia de Pariz* oferece os seus serviços às famílias que queiram dar-lhe a honra de sua confiança.

Possuindo uma completa instrução e grande prática de ensino, *adquirida nos colégios da Europa e no mais importante de Buenos Aires*, onde foi diretora, julga poder satisfazer plenamente aos justos desejos das pessoas que a encarregaram da educação de seus protegidos e transmitir-lhes uma educação completa.

A sua moradia é na rua General Osório n. 169 (Correio Mercantil, 06/04/1878. Grifos nossos).

Eram, portanto, em muitos casos, mulheres vindas da Europa que se instalavam na cidade e ofereciam um ensino baseado em concepções européias, principalmente francesas, de educação para as meninas. O ensino do francês, aliás, era "matéria obrigatória" nesses estabelecimentos de ensino:

Collegio de Madame Jeanneret

A anunciante tem a honra de participar ao publico em geral e especialmente aos pais das alunas que, *além do ensino da língua francesa* e de todos os trabalhos de costura, bordados, ponto agulha, etc., a seu cargo, tem também contratado hábeis professores para o ensino das seguintes matérias: português, inglês, geografia, aritmética, desenhos, etc; portanto espera continuar a merecer proteção dos Srs. Pais de família, que já tem sobejas provas do modo porque são educadas as alunas, confiadas aos seus cuidados e desvelos (Grifos nossos) (Correio Mercantil 28/01/1875).

Aula de francês

Mme. Audissou

Previne ás ilustres famílias de suas alunas e ás pessoas que a quiserem honrar com sua confiança que os trabalhos escolares continuam no dia 10 do corrente.

O *programa deste estabelecimento compreende o ensino de francês*, historia pátria e universal antiga e moderna, geografia, contabilidade escrita e noções científicas sobre diferentes ramos dos conhecimentos humanos.

O colégio possui um professor, com as necessárias habilitações, para o ensino da língua portuguesa.

Mme. Audissou, espera a generosa proteção dos Srs. Chefes de família, certos de que empregará todos os esforços para corresponder á sua confiança (Correio Mercantil, 08/01/1876. Grifo nosso).

Em outro anúncio dessa mesma escola, a professora dá sua qualificação como aluna e professora da Escola Normal de Bordeaux:

Aula de Francez

Mme. Audissou

Discipula da Escola Normal de Bordeaux e depois professora do mesmo estabelecimento durante 5 annos, conforme o attestam seus documentos de habilitação, participa aos Srs. chefes de familia, que tem estabelecido n'esta cidade *um collegio para ensino da lingua franceza especialmente* e de outras differentes materiais, como geographia, historia, etc.

A sua longa pratica no magisterio, o methodo facil e rapido que emprega no ensino devem servir de garantia aos Srs. chefes de familia, a quem assevera empregar todos os esforços para corresponder á confiança com que a honrarem.

O collegio acha-se estabelecido á rua GeneralVictorino n. 68 (Grifo nosso). (Correio Mercantil 28/01/75)

PENSIONATO FRANCEZ E PORTUGUEZ

SEXO FEMININO

DIRIGIDO POR Mme.LAMENGAIRE

Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria situado na rua Imperador, ensina todas as materias exigidas para uma boa educação, e admite pensionistas, meio-pensionistas e externas.

O professor d'este estabelecimento recommenda-se pela sua illustração e pratica do magisterio. *É do particular cuidado da directoria e de todos os professores fazer as meninas fallar francez quer nas aulas quer no recreio, podendo assim saberem soffrivelmente esta lingua em pouco tempo.* Ensina-se tambem musica vocal, instrumental, dansa e mais artes por ajuste particular (Correio Mercantil, 08/07/1878. Grifos nossos).

O destaque dos anúncios é justamente o ensino da língua francesa – sendo mesmo o título de alguns anúncios de escolas – A ênfase na língua francesa se caracteriza como um dos "passaportes" para o mundo social e cultural da sociedade pelotense e de outras habilidades como os trabalhos de costura, bordados, ponto agulha, música, dança, ou seja, as "habilidades consideradas femininas". Chama a atenção, contudo, também, as disciplinas de português, inglês, geografia, aritmética, desenho, geografia, contabilidade escrita e "noções científicas". Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo era bastante amplo. Talvez aqui o binômio educação-instrução das mulheres estivesse associado.

Conforme Louro (1997), na virada do século XIX para o XX, as moças eram amplamente preparadas com destino ao lar:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente contemplado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviços, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente (p.446).

Outra questão que chama atenção nos anúncios é em relação aos métodos que são sempre referidos como *rápidos, fáceis e modernos*.

Para além dos colégios femininos privados outras formas de instruir e educar as meninas também eram bastante comuns nesse período. Denominamos essas experiências de ensino não-formal e passamos a apresentar alguns anúncios que revelam isso.

3 As "escolas do improviso"⁴

Ao analisarmos as notícias e os anúncios educacionais dos jornais pelotenses é possível observar outras modalidades de instrução além das escolas particulares formais. Havia outros espaços de educação feminina. É preciso considerar que as questões do espaço e do tempo escolar foram se configurando lentamente na história da educação. Conforme Vidal e Faria Filho (2000):

(...) Históricos eles também, o espaço e o tempo escolar foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primários ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população (p. 20).

Com a expansão de escolas privadas e do ensino não formal constitui-se, ao que tudo indica, em Pelotas, uma certa improvisação dos espaços educativos: escolas que funcionavam em casas alugadas ou de propriedade das/os diretoras/es, aulas a domicílio, em residências das professoras ou parentes das mesmas, em pensões, etc. Esses espaços de ensino destacam-se especificamente por manter aulas individuais ou para pequenos grupos familiares e por se organizarem no espaço doméstico, familiar e, portanto, privado. Nesse sentido, indaga-se se era uma forma de "preservar" as mulheres do espaço público. Circulavam nos jornais uma variedade destes anúncios:

Professora

A professora Andradina de Oliveira da lições particulares do curso primário, em sua residência, durante as férias, das 8 às 12 da manhã.(Correio Mercantil, 07/12/1894. Grifo nosso).

Professora de Piano

EmeliaRequião Sant'Anna pode ser procurada para exercício de sua profissão em casa de seu irmão Dr. Domingos Alves Requião à rua Félix da Cunha, 56. (Correio Mercantil, 12/08/1899. Grifo nosso).

Francês

Anna da Silva Carvalho, recentemente chegada a esta cidade dispondendo das necessárias habilitações, propõe-se a lecionar a língua francesa, pelo método Hallendorf, em casas de família, as senhoras e meninas mediante condições favoráveis.

Também aceita alunas para ensinar em sua casa.

Pode ser procurada em casa de Boaventura de Fontoura Barcellos. (Correio Mercantil, 11/03/1878. Grifo nosso).

Madame F. Santos

Professora habilitada e a pouco chegada da Europa, oferece-se para lecionar em casas de famílias, as seguintes matérias: primeiras letras, português, francês, piano, desenho, pinturas, bordados, etc.

Pode ser procurada, provisoriamente, na Pensão Glynder, à rua Andrade Neves n.151.(Correio Mercantil, 21/08/1897. Grifo nosso).

⁴ Termo utilizado por Vidal & Faria Filho (2000, pg.21) referindo-se a multiplicidade de modelos de escolarização.

O espaço doméstico das residências como espaço educativo era, na verdade, um espaço possível, na época, para a educação das meninas, mesmo sendo um espaço de caráter doméstico e privado. Além disso, é preciso considerar que os "espaços improvisados das casas de famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais" usualmente utilizados pelas professoras refletem um "campo de trabalho para mulheres" (Pinheiro, 2004).

Os próximos dois anúncios, do jornal Diário Popular, referem-se ao século XX, mais especificamente ao final dos anos 20 e início dos anos 30, mostrando que essa modalidade de "escola", no âmbito doméstico perdurou por décadas. Os anúncios ainda demonstram uma curiosidade: procurou-se uma professora no mesmo local e endereço em um espaço de tempo de um ano e seis meses, sendo que no primeiro anúncio a exigência é de "boa conducta" e no segundo a exigência passa a ser o tempo de estudo diário:

Professora

No bairro Dr. Simões Lopes nº125, necessita-se d'uma professora para leccionar meninas ou de senhora que queira collocar-se para o mesmo fim dando boas referencias de sua conduta (Diário Popular 28/02/1929).

Professora

Precisa-se contractar uma professora ou pessoa habilitada para leccionar meninas trez horas diariamente em casa de família.

Bairro Simões Lopes125 (Diário Popular 17/08/1930).

Outro exemplo similar, ambos do jornal Diário Popular, é o pedido de uma professora para o curso primário, novamente o tempo entre os anúncios é de um ano e dois meses:

Professora

Precisa-se de uma boa professora para curso primario. Bom ordenado para pessoa competente. Tratar na rua Marquez de Caxias, 469, nos dias úteis as 6 horas da tarde (14/02/1929).

Professora

Precisa-se de uma habilitada para todo o curso primario. Ruía Márquez de Caxias 469. (26/04/1930).

Nesses casos a questão é saber se nesse espaço de tempo ninguém se apresentou para ocupar o cargo em questão ou se havia uma rotatividade bastante grande nessa atividade.

Os anúncios revelam que as professoras, ao oferecerem para lecionar, destacavam seus diplomas, habilidades, métodos, preços para atrair as alunas. No caso abaixo, referente ao ano de 1930, a professora apresenta a sua principal qualificação: diplomada pela Escola Normal:

Professora

Senhorita diplomada pela Escola Normal aceita alumnas. Methodo moderno e efficiente. Vae a domicilio. Preços modicos. Informações Asylo S. Benedicto (Diário Popular, 28/06/1931).

São muitos os exemplos de escolas femininas em funcionamento em Pelotas desde meados do século XIX, de internatos e externatos privados femininos, de aulas "improvisadas", enfim, de diferentes formas e modalidades de instrução para as meninas nesta época. Sendo assim, podemos apontar um forte movimento em prol da educação da mulher, em Pelotas, desde o século XIX.

Considerações finais

A história da educação das meninas inevitavelmente nos confronta com a história das escolas femininas e com os modelos de ensino "apropriados" às mulheres.

É importante, neste momento, observar que a educação feminina era um privilégio numa sociedade comandada por homens, porém tal privilégio detinha interesses como a necessidade da construção de uma "sociedade civilizada".

Nesse sentido, as meninas também passaram a serem alvos dos padrões desejáveis para obtenção desta sociedade. Porque além da sua educação a educação dos filhos e organização do lar eram tarefas destinadas ao sexo feminino. Essas eram as justificativas encontradas em muitos discursos da época para "permitir" que a mulher freqüentasse os bancos escolares.

Porém, a educação feminina não se limitou apenas a esses objetivos. São essas iniciativas das escolas privadas que pretendo analisar seguidamente para mostrar que elas, as mulheres, se profissionalizaram através da educação e conquistaram alguns espaços fora do mundo doméstico principalmente como professoras.

Referências

ARRIADA, Eduardo. Do Liceu D. Afonso ao Ateneu Rio-Grandense: tentativas frustradas de implantação do ensino secundário público na Província de São Pedro. *Anais/Pesquisa em História da Educação: educação comparada*. Pelotas: Seiva, p. 50-70, 2001.

FARIA FILHO, Luciano. M. & VIDAL, Diana G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. 500 Anos de Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 19-33, n.14. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na Sala de Aula*. In: História das Mulheres no Brasil. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). São Paulo: Contexto, p.443-481, 1997.

MAGALHÃES, Mario Osório. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: EdUFPEL: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

PERES, Eliane T. *Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

TAMBARA, Elomar. ARRIADA, Eduardo. *Leis e Regulamentos sobre Educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Brasília, nov. 2004.

TAMBARA, Elomar. *A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX*. Revista História da Educação/ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. N.1 (abr. 1997) – Pelotas: Editora da UFPEL – Semestral, p.67-90.

A EDUCAÇÃO EM PELOTAS: O ENTUSIASMO REPUBLICANO (1889-1920)

Michele Huch*
Elomar Tambara**

Resumo

Este trabalho investigou o processo de consolidação da educação republicana na cidade de Pelotas no período de 1889-1920. Os resultados evidenciaram que este período se caracterizou como o auge da divulgação de práticas educativas com conotação nacionalista, patriótica e cívica.

Introdução

Esta investigação é um recorte da pesquisa "*A educação republicana em Pelotas (1889-1920)*", desenvolvida junto ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), vinculada ao projeto *Histórias da Educação: Processos Escolares e Profissão Docente no Rio Grande do Sul (Séculos XIX e XX)*. Nesse trabalho procuramos caracterizar o processo de consolidação da educação republicana na cidade de Pelotas-RS, no período de 1889 a 1920.

A escolha do período estudado, decorre do destaque a ele atribuído por diversos estudiosos da história da educação brasileira, principalmente Jorge Nagle, no processo de consolidação do ideário republicano no Brasil.

A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. (NAGLE: 2001, 134)

Com a paulatina solidificação dos ideais republicanos no Brasil, também no Rio Grande do Sul este período foi marcado por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, e a educação foi um dos instrumentos utilizados para difundir esses ideais. O objetivo deste texto é mostrar elementos que indicam a atuação dos republicanos na cidade de Pelotas e suas contribuições para a constituição do campo educacional. Neste período, nota-se que todos os intendentess municipais eram figuras proeminentes do PRR (Partido Republicano Rio-Grandense)

* Bolsista PBIC do CNPQ – Michelehuch@bol.com.br.

** Professor da UFPel – tambara@ufpel.tche.br.

e que direta ou indiretamente embasaram seus planos de governo com concepções doutrinárias típicas deste partido.

Partido Republicano Rio Grandense e a educação republicana

Fundado em 1882 o Partido Republicano Rio Grandense (PRR) foi ganhando adeptos e aumentando consideravelmente suas forças, pouco tempo antes da Proclamação da República.

As principais características que definiram o PRR no momento de sua criação foram: *a defesa do Federalismo, a condenação do sistema escravocrata e a assunção da ideologia positivista* (TAMBARA, 1995). Os movimentos de articulação e organização realizados pelo partido até a proclamação da república em Novembro de 1889, são referidos por Berenice Corsetti da seguinte maneira:

Do período de criação do PRR até a proclamação da República, os republicanos centraram sua atuação na conquista de novos adeptos, utilizando um ideário de cunho nitidamente positivista, numa articulação que conduziria à hegemonia do partido no estado. Ou seja, é a análise das alianças, da estratégia e do programa do partido Republicano Rio-Grandense que possibilita o esclarecimento de sua longa permanência no poder e, também, da fisionomia peculiar que delineou para a política estadual. (CORSETTI, 1998: 55)

A escola passou a ser vista, como um lugar propício à divulgação desta nova política. E ainda como um ambiente que "elevaria" a qualificação moral dos trabalhadores. Tornando-se assim um instrumento de transmissão das concepções republicanas que neste período se tornavam hegemônicas.

No período da República Velha exaltava-se o sentimento de civismo, de nacionalismo, de patriotismo, de "ideais progressivas e civilizatórios". A educação passou a ser vista como um meio de formatação de uma ideologia social impregnada de patriotismo, moralidade e civismo. Pensava-se então em ensino "leigo", para que assim todas as religiões pudessem frequentar a sala de aula sem que se fizesse privilegiar a apenas uma crença, em educação popular, na concepção de que deveria se oferecer escolas para todos e, também, em educação das mulheres que era vista como uma possibilidade de qualificar as mães para que estas pudessem administrar melhor a criação de seus filhos e os cuidados da família.

A Influência dos Republicanos em Pelotas-RS

Na cidade de Pelotas a influência atribuída aos ideários republicanos, nos primeiros anos da República Velha, em relação à educação podem ser apreendidas em diferentes instâncias: *A) A expansão da Rede de ensino; B) Movimento cívico patriótico; C) Movimentos Literários que difundiam as idéias republicanas*

A) A expansão da Rede de ensino

Percebemos uma acentuada ampliação na rede de ensino neste período. Escolas públicas, particulares, estabelecimentos de ensino superior, escolas no meio rural, escolas subvencionadas foram fundadas. Trouxemos os exemplos de algumas escolas fundadas, entre o período de 1889 e 1920.

O interesse pela ampliação das diversas redes de ensino apresenta-se num crescendo no período imperial. Progressão esta que se mantém no início do período republicano. Segundo Magalhães *'dizem às estatísticas que em 1847 havia 11 escolas em Pelotas entre públicas e particulares; em 1861, 14; em 1873, 28; em 1891, 46. Isso significa que a oferta material da instrução dobrou entre 1861 e 1873 e mais do que triplicou durante todo o período que nos ocupa'* (Magalhães, 1993:226). Em relação ao início do período republicano, mesmo levando em consideração o aumento da população, o crescimento do número de escolas e de matrículas foi muito significativo. Sem dúvidas foi realizado um grande investimento. E é ainda neste período que se dá o início do processo de municipalização do ensino primário em Pelotas.

Obviamente, esta expansão está associada a diversos fatores, entre os quais destaca-se o "espírito republicano" que privilegiava o aparelho escolar como um instrumento de difusão ideológica.

B) Movimento cívico patriótico

Neste período, em Pelotas, significativos nomes da literatura, da política, do magistério, etc. se destacaram pela sua luta em prol da educação fundamentada nos princípios republicanos. Podemos citar alguns nomes que ajudaram a construir a história da cidade e do estado e que divulgaram em suas respectivas épocas idéias revolucionárias que colaboraram com a constituição e com a consolidação das teses republicanas. Entre outros destacamos João Simões Lopes Neto, Fernando Luiz Osório, Vitor Russomanno, Francisco Lobo da Costa, Jorge Salis Goulart e Antonio Gomes da Silva.

Neste período (1890-1920), o grande ícone intelectual da cidade foi João Simões Lopes Neto. Sua obra revela um escritor preocupado com a educação, e de modo especial, preocupado com os aspectos relacionados com o civismo, o patriotismo e o regionalismo aspectos tão apreciados pelo ideário republicano. Assim:

No Rio Grande do Sul destacou-se, nesta perspectiva, o trabalho de João Simões Lopes Neto. Apesar de sua obra não ter recebido uma exegese mais profunda, sob esta ótica, é inquestionável que este intelectual teve uma inserção muito intensa na área da educação, e mais do que isto, teve uma efetiva intencionalidade em formatar muitos de seus textos no sentido de moldar um comportamento mais comprometido com os valores cívico-patrióticos em vigor à época. (ARRIADA & TAMBARA, 2004:101)

Demonstrando uma inquietação especial com relação a educação das crianças e dos jovens Simões Lopes deixou sua colaboração em diversas obras de literatura e livros didáticos. Transmitindo em seus escritos a imagem de um cidadão que pregava e se empenhava em defesa do civismo, da moral e do patriotismo. Assim disse:

Sonho fazer um livro simples, saudável, cantante de alegria e carinho, que os homens, rindo da sua singeleza o estimassem; que fosse amado pelas crianças, que nele, com sua ingênua avidez, fossem bebendo as gotas que se transformassem mais tarde em torrente alterosa de

civismo (...) que pudesse condensar o coração meigo, valente e virtuoso da mãe brasileira; a serenidade dos nossos heróis, a independência e a firmeza dos nossos maiores, a probidade dos nossos estadistas (...) que ressalta-se a terra, o povo, a pátria (...) Sonho fazer um livro assim que concretize a tradição, a história, ensinamentos cívicos e as aspirações pátrias. (Idem)

Toda esta consciência coletiva embuída do ideário republicano pode, também, ser percebida por ocasião da visita de Olavo Bilac à cidade de Pelotas no ano de 1916, com a intenção de difundir os ideais cívicos-republicanos. Na sua estada visitou diferentes estabelecimentos de ensino, proferiu conferências sempre com esta preocupação. Essa estada de Olavo Bilac nos faz acreditar que Pelotas pôde ser considerada como um ícone cultural, que se destacava no Rio Grande do Sul, e possuía visibilidade nacional.

Ao observarmos o "programma dos festejos", a ser seguido na semana em que Olavo Bilac visitou Pelotas, evidencia-se a inquietação provocada pelas causas educacionais. Consta neste programa visitas a escolas, colégios, festejos, quermesses, desfiles e romarias, o que indica os fins da visita: Divulgação de preceitos cívicos patrióticos destinados a consolidar o ideário republicano.

Nos discursos realizados pelo poeta e para o poeta, há uma exaltação ao patriotismo/nacionalismo, onde os conferencistas defendiam a idéia de que somente com o investimento na educação das crianças é que se chegaria ao "homem ideal", dentro dos princípios morais e cívicos, sustentados pelos republicanos. Em seu discurso, o Dr. Fernando Luiz Osório elucida este ideal:

Bem sei, dizeis, louvando, em 1905, o acto do Prefeito que ordenára figurasse, entre as disciplinas escolares, nos collegios publicos, todos os dias, uma saudação dirigida á bandeira nacional, _ bem sei que não é sómente esse simples gesto de tirar o chapéu da cabeça, gesto que nós prodigalisamos e malbaratamos com uma facilidade pasmosa, o que póde provar o patriotismo de alguém... mas, quando se vê, em parada ou em marcha militar, _ essa bandeira é o symbolo de uma religião, a imagem de um culto sacratissimo, a exteriorização da mais nobre de todas as idéas ella á a própria idéa da Pátria, é a própria Pátria presente em espirito e em forma... e, ao exemplo que vae dos filhos para os paes, quando todas as creanças se descobrirem diante da bandeira nacional, os homens feitos hão de imital-os... (Patria Nova, 1916: 9,10)

Do mesmo modo que o Dr. Fernando Luiz Osório (representante do tiro 31) referiu-se à educação, os demais convidados a se manifestarem mantiveram o mesmo propósito em suas palavras. Isto é, a educação como uma maneira de difundir a moral e o civismo.

Vitor Russomanno, poeta, representante da cidade de Pelotas, afirmou junto aos demais convidados e conferencistas, que é pela educação da mocidade, na instrução pública de qualidade que se pode alcançar o sentimento nacionalista, o respeito e o dever para com a Pátria, em todas as camadas sociais.

Além desta preocupação com a educação popular, Bilac também denunciou a carência de escolas para alfabetizar os brasileiros, e mais ainda a falta de escolas profissionalizantes de qualidade. Bilac confessava ser temente a guerra, e então voltava a afirmar, que um povo instruído dificilmente lutaria sem uma causa justa, sem um ideal, declarava-se republicano e sua luta era passiva, de conscientização.

É preciso ter em mente que o processo de transformação da cosmovisão da sociedade pelotense de uma sociedade aristocrático-escravagista para uma republicana capitalista estribou-se numa plataforma tipicamente higienista na qual o sistema escolar constituiu-se em um elemento

coadjuvante. De maneira que se pode observar desde o "Plano de saneamento da cidade de Pelotas" apresentado pelo engenheiro civil Gregório Hoywan ao Conselho Municipal em 1887 até os trabalhos do escritório do engenheiro Saturnino de Brito na década de 20 do século passado. Assim, em 1913 há a elaboração do regulamento sanitário, em 1915 a elaboração do novo código de construções e reconstruções, em 1918 a consolidação da Diretoria de Higiene, entre outros estatutos, caracterizando a estruturação do sistema físico/sanitário.

Por outro lado, neste momento, houve também um claro investimento na construção de saneamento moral na sociedade. Neste sentido, é que se coloca, por exemplo, a constituição do sistema de escoterismo em Pelotas. Em 1916 Rubens de Freitas Weyne e Fernando Osório constituem o primeiro grupo de escoteiros do estado vinculado ao Tiro 31.

Da mesma forma, a constituição de movimentos sociais organizados destinados a interferir diretamente em relação as camadas excluídas da sociedade, como as Damas da Caridade" criados em 1907, e a "União Pelotense" criada em 1912 está associada ao processo de republicanização da sociedade pelotense. De sorte que, o processo de constituição de uma estratégia de consolidação de estruturas sociais destinadas a atuar na área de saneamento moral se torna uma realidade a par da atuação no saneamento físico sanitário da cidade.

C) Movimentos Literários que difundiam as idéias republicanas

Foram bastante numerosas as publicações periódicas que serviram de "correia de transmissão" para as concepções republicanas. Entre as quais destacaram-se: Revistas (Ilustração Pelotense, Revista do Centenário); Almanques (Almanach da Cidade de Pelotas; e Almanaque Popular Brasileiro); Jornais (Diário Popular e A Opinião Pública).

Todas essas publicações reservaram expressivos espaços para a divulgação dos preceitos republicanos sempre dando bastante ênfase à formação cívica e moral da juventude.

Observa-se uma especial atenção em atender os elementos destinados a inserir o novo cidadão via trabalho. Neste sentido, persistem formas típicas do período imperial como, por exemplo, a idéia da inserção dos trabalhos manuais nas escolas. Entretanto, o que fica evidente é que apesar de eventual intencionalidade das autoridades esta modalidade reproduziu o processo de segregação típico do período monárquico. Assim, em verdade, os trabalhos manuais restringiram-se à conformação de uma peculiar idéia da intervenção da mulher na sociedade. De tal forma que estes cingiram-se, de modo geral, a trabalhos de cunho doméstico, e com pouco ou nenhum valor de troca. Esta assertiva está estribada, por exemplo, nos relatórios intencionais de 1914 e 1915 que se referem a trabalhos de agulha, a trabalhos em flores e ao mostruário de bordados realizadas pelas alunas das escolas municipais.

Ademais, observa-se na cidade uma uniformidade de ação entre as diversas redes de ensino que destacavam a estruturação de um "ensino integrado" onde teoricamente se privilegiava aspectos práticos do currículo como os trabalhos manuais, a ginástica e o canto bem como, ocorria um recorrente apelo aos aspectos educacionais vinculados aos aspectos educacionais vinculados aos aspectos de civilidade e comportamento pessoal. A circular nº 558 de 8 de maio de 1916 da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul caracterizou bem esta intencionalidade.

Compete a cada professor ministrar a sua classe o ensino integral, compreendendo trabalhos manuais, gymnastica e canto, e bem assim palestras junto à classe durante o recreio, aproveitando a oportunidade para lições de civilidade, pela fiscalização da conduta de cada um.

Esta segregação de gênero, aparece na consolidação da construção da Escola de Artes e Ofícios, que em sua gênese aparecia como um locus para a formação profissional dos meninos. Assim, em 1911 o relatório intencional refere a planta da escola, no de 1914 refere a concessão do terreno e finalmente no de 1924 temos as fotos da escola. De maneira que, se torna evidente neste período que grassava na cidade uma peculiar idéia de formação profissional, seguramente, decorrente de resíduos ideológicos incorporados da concepção positivista então hegemônica. Mesmo assim, é evidente a dificuldade que tal iniciativa enfrentou na sua consecução.

A evolução das redes de ensino em Pelotas¹

A evolução do número de alunos matriculados no ensino primário em Pelotas no período em análise é um bom indicador da preocupação da sociedade em estimular a aquisição da cultura escolar como uma estratégia para o ingresso no mundo republicano em construção.

Assim notamos que de 1907 à 1929 o número de alunos matriculados pouco mais que dobrou. Estes dados nos permitem afirmar que proporcionalmente o esforço mais intenso se deu nas primeiras décadas do período republicano. Estes dados precisam ser cotejados com o crescimento populacional do município e também com outras variáveis intervenientes que circunstancial ou estruturalmente interferem nesta realidade. Mesmo assim, é visível o aumento significativo no período de 1907-14 onde se verifica que houve um incremento de 73% sendo que no período de 1922-29 a taxa de incremento foi de menos intensidade, cerca de 24%.

Entretanto este crescimento deve-se, em muito, da conscientização da sociedade como um todo da necessidade desta ferramenta, isto fica evidenciado pelo investimento feito pela iniciativa privada neste setor. Esta iniciativa, sob certo prisma, está associada à ineficiência do poder público em atender esta demanda. Uma comprovação desta assertiva é o fato de que a partir de meados da década de 10 diminuiu a intensidade do investimento privado devido principalmente a política de nacionalização do ensino e a conseqüente expansão da rede pública de ensino.

É importante notar que há uma mudança na participação das redes privadas e públicas de ensino. O grande impulso das matrículas do período de 1907-14 foi efetuado pelo setor privado que passou de 801 alunos matriculados em 1907 para 2.786 em 1914 num incremento de cerca de 240%. Este crescimento mostra-se acelerado até o início da década de 20 quando o percentual de crescimento da rede privada deixa de crescer.

De outro lado a rede pública vai assumindo a liderança, ocupando cada vez mais espaço em detrimento da rede particular que tinha dificuldades financeiras crescentes e pouca competitividade com as escolas públicas gratuitas.

Um aspecto interessante que pode ser percebido nestes dados, e que de certa forma fica escamoteado numa análise geral é a distribuição destas matrículas por gênero. Assim por exemplo dos 3.807 alunos matriculados em 1922 2.356 (61,88%) são do sexo masculino e 1.451 (38,11%) do sexo feminino. Sem dúvidas, esta preponderância de alunos do sexo masculino nas escolas particulares precisa ser melhor investigada. Em uma primeira ilação se poderia supor que esta situação fosse decorrente de uma maior inserção desta rede na área rural. Entretanto esta é uma hipótese que não se verificou. Assim, dos 3.044 alunos da rede particular existentes em 1919 1.985 (65,21%) estudavam em escolas urbanas enquanto 1.059 (34,78%) estudavam na zona rural.

¹ Todos os dados referentes a este item foram coletados nos relatórios intencionais do período estudado.

O poder público paulatinamente, fruto de uma série de circunstâncias, vai ampliando sua participação na oferta de ensino primário no município.

Neste número de alunos matriculados na rede pública estão computados aqueles matriculados nas escolas subsidiadas, que foi o mecanismo que acelerou o processo de municipalização do ensino. Isto pode ser percebido pelas transformações que lentamente ocorrem no perfil da rede pública.

O processo de subvenção teve grande incremento com o decreto nº 1895, de 23 de dezembro de 1912 que autorizava o governo do estado despendar recursos para subvencionar os municípios na intenção de difundir o ensino público nos distritos rurais. Assim, neste ano Pelotas foi contemplada com 7:200\$000. (RELATORIO, 1913, p. 289)

Considerações finais

Os dados apresentados nos indicam diferentes constatações que podem nos ajudar a responder a hipótese de que foi no período em estudo, que se consolidou as diretrizes fundamentais do ideário republicano na cidade de Pelotas. Eis aqui algumas asserções.

Ao final desse estudo podemos indicar que esses movimentos postos no corpo do texto, procuraram divulgar as concepções republicanas e ajudaram na consolidação deste ideal. Promovendo a tese de que a educação serviria como uma maneira de alcançar a população pelotense, reproduzindo ensinamentos morais, cívicos e patrióticos.

E ainda, afirmamos que foi no período de 1889 a 1920 que houve uma grande expansão da rede de ensino. Onde aconteceram grandes transformações no campo educacional como a instrução popular, o incentivo ao estudo das mulheres, o ensino leigo e a visão de progresso onde a educação é vista como um processo e não apenas como um fim em si mesma.

A partir da década de 20 ocorreu um processo de desaceleração econômica e cultural que se consubstanciou na migração do centro das decisões políticas para a região Norte do estado e que pode ser estigmatizada na questão da "quebra do Banco Pelotense".

De sorte que, em 1927, do total das receitas arrecadadas pelos municípios gaúchos, Porto Alegre participa com 43,2%, em primeiro lugar; Pelotas, mesmo em segundo lugar, tem um índice de 6,5%. (MAGALHÃES, 1994, p. 85)

Referências

ARRIADA, Eduardo TAMBARA, Elomar. João Simões Lopes Neto – civismo e projeto pedagógico na Primeira República. Gramado. X Encontro Sul Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação (10: 2-4 jun 2004)

CORSETTI, Berenice. Controle e Ufanismo A Escola Pública no Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Santa Maria 1998.

MAGALHÃES, Mario Osório. Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Pelotas: Ed. UFPel: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

MAGALHÃES, Mario Osório. Pelotas século XIX. Pelotas, Mundial, 1994

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira Republica Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PÁTRIA NOVA A OLAVO BILAC. Pátria nova a Olavo Bilac. O povo e a mocidade de Pelotas. Publicação do Tiro Brasileiro N. 31 da confederação do tiro brasileiro Rio Grande do Sul. Novembro de MCMXVI (1916)

TAMBARA, Elomar Positivismo em Educação Pelotas: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. Ed. Universitária/ UFPel, 1995.

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA ESCOLA NORMAL RURAL DO OSÓRIO NAS MEMÓRIAS DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS

Dóris Bittencourt Almeida *

Resumo

A pesquisa propõe-se a compreender as narrativas de memória produzidas pelos sujeitos, alunos/as e professores/as, a partir de sua formação em uma instituição específica, a Escola Normal Rural de Osório, nas décadas de 1950 e 1960. Pretende-se dar visibilidade às memórias desses sujeitos formados pela "Rural", no sentido de conhecer as idiosincrasias de uma experiência praticamente inédita na história da educação do Rio Grande do Sul."

O começo da tessitura de uma história

Uma escola entre a lagoa e os morros, perto do mar e da serra, à beira de uma estrada, às margens de uma pequena cidade, onde o vento nunca pára de soprar... Esta é uma história de uma escola, ou melhor das memórias de um tempo da história de uma escola em que meninos e meninas, vindos de diferentes regiões do Rio Grande do Sul, eram alunos e alunas da "Rural". Lá, naquele espaço educativo, construía o seu futuro, queriam ser professores e professoras rurais.

A pesquisa histórica nos remete a um outro tempo. Estudar o passado faz com que nos defrontemos com esse "outro" (Galvão e Lopes, 2001). O/a historiador/a tem, intuitivamente, o desejo de aproximar-se de mundos e tempos desconhecidos, indagá-los e problematizá-los, um desejo de buscar a "verdade", de pensar e inventar algo que ninguém antes pensou ou inventou (Pesavento, 2003, p. 53). Como um artesão, o/a historiador/a tece a sua história, produz documentos, estabelece relações entre eles, confecciona imagens, busca criar sentidos e inventar enredos, num esforço de inteligibilidade inscrito em um horizonte de aproximação com a realidade, talvez como uma tentativa de conhecer melhor a si mesmo:... *história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova*" (Souza, 2002).

Nossa subjetividade permeia a atividade da pesquisa. Investiga-se aquilo que tem a ver com nossos pertencimentos, que nos dá prazer. Segundo Sarmiento (2003, p. 159): *"é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, a investigação é sempre uma forma de pertença"*.

* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora de História do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre; Professora da Universidade de Caxias do Sul..

Assim, é meu desejo pesquisar as memórias de sujeitos¹ que vivenciaram uma experiência educativa em uma instituição pública no município de Osório, que desenvolvia um projeto de formação de professores/as peculiar, preparando moços e moças para serem os/as futuros/as professores/as rurais do Estado do Rio Grande do Sul.

Bourdieu (1999), inspirado em Bachelard, afirma que o conhecimento é construído por aproximações sucessivas e "*o conhecer deve evoluir com o conhecido*" (p. 19). Tomo essa referência para dizer que a pesquisa em questão é fruto de minha trajetória como pesquisadora em história da educação. As temáticas rurais não são propriamente novas para mim, ao contrário, vejo que hoje sou capaz de buscar outras formas de compreensão deste universo que me atrai há algum tempo. Assim, minha curiosidade intelectual ainda persegue a história da educação rural do Rio Grande do Sul, tema que se revelou desafiador e que exige estudos de maior imersão.

A investigação que desenvolvi no mestrado², acerca dos/das professores/as rurais, despertou muitas questões que vieram à tona, afinal estamos diante de um cenário em que há diferentes sujeitos, alunos/as, professores/as e comunidades que partilhavam de espaços comuns: o meio rural e a escola rural, com suas dificuldades e seus possíveis encantos.

O tema da pesquisa que proponho se inscreve nos estudos do campo da História da Educação, particularmente no âmbito da história da educação rural e da formação docente no Rio Grande do Sul. Entre tantas alternativas possíveis, próprias do ensino no meio rural, interessa-me investigar o processo de formação dos/das professores/as que compunham um grupo específico do magistério público: os/as professores/as rurais. A partir dessa escolha, havia dois caminhos: ou investigava a formação oferecida nas escolas confessionais, que eram a maioria e distribuíam-se por várias regiões do Estado, ou aproximava-me das escolas públicas. Minha opção foi por investigar as memórias dos sujeitos que estudaram ou trabalharam na Escola Normal Rural de Osório. As razões dessa escolha estão relacionadas às afinidades e identificações com o estudo das memórias e, paralelamente, aos encantos proporcionados pelas primeiras entrevistas que indicavam uma escola "diferente", pública, laica e mista. Interessa compreender como essa experiência escolar é construída pelas narrativas de memórias de professores/as e alunos/as da "Rural" e as marcas da formação em suas experiências pessoais e profissionais. Assim, o trabalho não tem por objetivo reconstruir a trajetória da escola, mas analisar o significado da vivência na Normal Rural nas histórias de vida dessas pessoas. O que se pretende é buscar articulações entre a pesquisa documental e as orientações teóricas plurais que permitirão uma "*construção intelectual*" (Araújo, 2004) a partir da complexificação da realidade histórica a ser estudada.

O ineditismo do tema da pesquisa também se refere ao fato da efemeridade dessa experiência educativa, tendo em vista que, no final dos anos 60, desapareceram os cursos de magistério rural. Além disso, nos anos 50, apenas duas escolas públicas no Rio Grande do Sul ofereciam uma formação específica para a docência no meio rural, sendo que uma delas é a "Rural" de Osório³. Hoje, vive-se uma época marcada pela homogeneização em um sentido *lato*

¹ O conceito de sujeito utilizado no trabalho aproxima-se do pensamento de Michel Foucault e considera que mulheres e homens "tornam-se sujeitos", "aprendem a reconhecer-se como sujeitos" (Foucault, 1995 p. 232), assujeitam-se aos discursos que circulam no tecido social. Segundo Rago (1995, p. 77), "os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividades". Portanto, Foucault distancia-se de uma visão fundante e essencialista de um sujeito eminentemente individual, analisando o sujeito como alguém que é produzido historicamente e culturalmente pelas práticas sociais. (Foucault, 1986, b, p. 16)

² ALMEIDA, Dóris Bittencourt, 2001.

³ A outra escola normal rural pública chamada Escola Professor Murilo Braga de Carvalho localiza-se no município de Santa Cruz do Sul.

sensu. Padronizam-se culturas, posturas, pensamentos e, no âmbito educacional, a situação não difere, ou seja, não se estudam as peculiaridades das experiências educativas, investiga-se o padrão e a norma. Parece que não há espaço para a diferença, para o que foge de uma pretensa normalidade. Carrano (2000), ao analisar as identidades juvenis na escola, enfatiza que a cultura escolar sempre identificou-se com a homogeneidade, mantendo a tendência de equalizar, de "harmonizar" condutas, posturas, hábitos, procedimentos nas instituições educativas. Portanto, a escola evita a diversidade, procura uma regularidade e essas posições são, muitas vezes, visíveis ao observar-se as exclusões de determinados grupos sociais na escola, seja por classe social, etnia, faixa etária, necessidades especiais, entre outras.

A pesquisa se inscreve, temporalmente, na segunda metade do século XX, especialmente de 1952, ano da fundação da escola, até meados dos anos sessenta, época de maiores iniciativas públicas em favor do ensino rural no Rio Grande do Sul, da ampliação da rede escolar rural e de investimentos na formação docente rural. A criação da Superintendência do Ensino Rural, órgão vinculado à Secretaria de Educação e Cultura, faz parte dessas iniciativas públicas e, entre suas atribuições, a organização e difusão do ensino rural e do ensino normal rural pelas diferentes regiões do Estado.

A Escola Normal Rural de Osório era uma instituição distinta das demais e é justamente esse caráter especial, ao se afastar de uma regularidade formativa, que provocou atração desde o início da pesquisa. Uma escola que se propõe a capacitar jovens para o exercício da docência longe dos centros urbanos, acaba por agregar pessoas muito diferentes entre si, que buscam, através de uma escola pública, sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

A escolha por este tema e objeto de investigação remete a uma reflexão sobre os caminhos da História da Educação, apontados por Nóvoa (1994, p. 67). Ele afirma que a História da Educação traz consigo a marca de um "*estatuto de marginalidade*", e explica o quanto a história da educação ainda se afasta de muitos de seus atores educativos, legitimando alguns grupos, "normalizando-os" em detrimento de outros que ficam esquecidos. Nóvoa (1992) critica uma história da educação eminentemente descritiva e factual, e propõe que as investigações problematizem o conhecimento do passado, busquem verdades parciais e direcionadas a um público maior, e não apenas os especialistas no assunto. Com essas posições, defende uma história da educação que permita às pessoas perceberem-se enquanto sujeitos de um passado/presente escolar. Enfatiza que são as situações vividas e pouco compreendidas no presente que indicam a busca pelo passado como um dos meios de tentar compreender o que se apresenta no presente. Assim, conclui: "*É a inserção no presente que dá sentido à nossa paixão pelo passado.*" (p. 219). Bosi (2003) acrescenta que "*a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado*" (p. 20.) Magalhães (1999) também defende um redimensionamento nas pesquisas da história de instituições educativas, propondo um "*alargamento das problemáticas*" (p. 63), e construções de abordagens que confirmam uma identidade cultural e educacional aos objetos de investigação.

A investigação das memórias dos sujeitos alunos/as e professores/as da "Rural" situa-se como um "*estudo de caso em educação*" (Sarmiento, 2003). Para Sarmiento, o que caracteriza um estudo de caso é a especificidade, ou seja, a natureza singular do objeto de incidência da investigação. Portanto, um estudo que pretende trabalhar com as memórias deve compreender e buscar o que há de singular, de inédito em cada uma delas. Afirma que toda a ciência que investiga as ações em contextos escolares é uma ciência das diferenças, do idiossincrático, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades e, dessa forma, permite a emergência do inesperado. Como pesquisa, o estudo de caso recusa o estabelecimento de regras, determinismos, regularidades, ou critérios universais de verdade.

Este é um trabalho sobre memórias e as pesquisas nesta área têm mostrado uma fecundidade por permitir um outro tipo de conhecimento do passado educacional, pois valorizam as narrativas construídas pelos sujeitos nos estudos sobre a escola. Para Sarmiento (2003), o esforço do/da pesquisador/a em ouvir o outro possibilita a construção de um trabalho interativo e permite o desenvolvimento de uma ciência mais humana. E é esse ato de disponibilizar-se a escutar o que o outro tem a dizer, nessa comunicação intersubjetiva, nesse espaço dialógico, que é possível perceber as diferenças e idiosincrasias do estudo de caso.

Em princípio, é importante conceber a memória muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. A memória constitui-se dos atos de lembrar e esquecer, que são produzidos socialmente. Como explica Bosi (2003): "*cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento*"(p. 18). Rejeita-se, também, a idéia da memória puramente individual, uma vez que não se pode desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que é "convidado" a pensar sobre o que viveu (Santos, 1993). A memória, portanto, também é coletiva (Bosi, 2003), difundida e alimentada na convivência com os outros, produzida pelos discursos e representações que propõem uma identidade ao grupo.

Recordar é um "estado de espírito" (Fentress, 1992, p. 16), que envolve emoções, sentimentos, fantasias, imagens sensoriais. Para Fentress: "recordar implica muitas vezes viajar para trás ao longo de um encadeado de memórias, se a cadeia se desfizer e todos os elos ficarem separados, deixaremos de todo de poder recordar."(p.16). Assim, o ato social de lembrar indica a importância das experiências individuais e coletivas, viabiliza os estudos da vida cotidiana, mas é fundamental salientar que o exercício do lembrar não é em si um ato soberano, próprio de um sujeito autônomo e consciente. Há uma complexidade que permeia a evocação das lembranças, a produção dos silêncios e dos esquecimentos.

A memória, que é subjetiva e social, mutante e permanente, labiríntica e plural (Fentress, 1992), fundamentalmente complexa, ainda guarda uma certa marginalidade enquanto documento histórico, justamente por não admitir certezas irrefutáveis. Esse caráter "marginal" que atinge a memória como documento histórico e a história oral como metodologia para o trabalho com as memórias tem conotações históricas e políticas. Não se pode esquecer, segundo Prins (1992), o quanto estamos imersos em uma cultura escrita que, com sua ampla difusão, acabou por estabelecer como verdadeiro e confiável apenas aquilo que se inscreve no mundo das letras. Basta lembrar como são segregadas as sociedades que ainda hoje permanecem com sua cultura fundada na oralidade. Prins defende a história oral como uma possibilidade de reconstruir a vida de pessoas comuns e buscar uma compreensão mais fecunda da própria história oficial. Também enfatiza que a documentação oral não tem um caráter suplementar aos documentos escritos e, da mesma forma, seus historiadores não desenvolvem uma "*arte menor*" (p. 194). Não obstante, sabe-se que ao investigar memórias de pessoas entra-se em "terrenos movediços", em que nada parece estável, tudo se transforma continuamente. Nossas memórias não são lineares, pois o tempo passado se confunde e se mistura com os acontecimentos presentes.

A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Em contrapartida, não significa que seja intangível, pois permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido. E guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidos e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história.

Ao rememorarem o passado, as questões afetivas parecem ocupar boa parte das lembranças dos/das entrevistados/as. E então, falam acerca das impressões que os alunos/as tinham a respeito dos professores/as e vice-versa, vibram ao narrar as alegrias, poucas vezes

entristecem-se ao falar das dificuldades e impasses que aconteciam. E assim, não há como não se comover ao perceber o "brilho nos olhos" de um/uma professor/a entusiasmado/a com seu trabalho, ou de um/uma aluno/a encantado/a com seu/sua professor/a, com sua escola, com o vivido, enfim.

Poderíamos contar a história da "Rural" a partir dessas falas que exaltam aquele espaço educativo e centram o estudo em uma narrativa apaziguadora, romântica, afastando ou, até mesmo, evitando as tramas conflitivas e não harmônicas que, porventura, pudessem romper com esse discurso. Entretanto, o que interessa não é isso. Interessa compreender como as memórias de quem viveu aquela experiência educativa são construídas no presente e promovem um sentido de identidade a este grupo de pessoas. Importa compreender a construção discursiva e os conteúdos de verdade que se operaram ao longo dos anos e hoje ainda se mantêm com força no conjunto de significados evidenciados nas falas dos sujeitos que foram formados naquela instituição. Quando investigamos uma organização escolar, há que se perceber que as lembranças dos atores sociais estão carregadas de sentido (Sarmiento, 2003) e esses sentidos são produzidos pela intersecção de vários discursos, destacadamente os discursos pedagógicos.

É importante ressaltar que esses sujeitos que rememoram hoje o tempo vivido na Normal Rural já possuem todos mais de sessenta ou setenta anos, época em que se faz um "balanço de vida", ou como nomeia Bosi (1994), é o "*tempo de lembrar*", quando é comum acentuar-se um tom nostálgico às lembranças. O/a ex-aluno/a ou antigo/a professor/a da "Rural" é um sujeito que faz o que se pode chamar de uma idealização superlativa de seu passado. São pessoas que, neste momento da vida, estão, de certa forma, afastadas e esquecidas pela sociedade, considerando-se várias questões. Estudaram para serem professores/as rurais, uma profissão que conquistou um valor social, mas que, em pouco tempo, desapareceu do quadro de carreira do magistério público. A profissão de professor passou por um processo de proletarização (Nóvoa, 1995), que acabou alijando os docentes de uma participação política mais efetiva na sociedade. O ensino público, por onde foram formados, também atravessa uma crise gravíssima, endossada por discursos que insistem em desmerecer as iniciativas educacionais estatais. Essas pessoas estão mais velhas, embora muitas continuem vinculadas ao mundo do trabalho e do magistério, e, portanto, acentuam um outro olhar às suas lembranças. Por fim, é a escola em si, neste início do século XXI, que se apresenta distinta em seus significados de cinquenta anos atrás. No passado, ela tinha a prerrogativa de ser o lugar privilegiado da produção e difusão de saberes. Atualmente, é questionada a manutenção dessa posição privilegiada de acesso ao conhecimento e mesmo de constituir-se no espaço por excelência que permite à pessoa uma ascensão social e cultural. Como sugerem Schmidt e Mahfoud (1993), ao lembrar o sujeito não está repetindo cronologicamente os acontecimentos vividos, a escolha daquilo que lhe parece relevante é pautada pelo presente, pelos interesses e necessidades que se apresentam na realidade imediata.

Para entender a experiência educativa da Normal Rural, de tamanha paixão e idealização pelas memórias, aspecto que favorece a construção de um discurso adesista, é preciso interrogar por que as pessoas não falam, ou minimizam, problemas, frustrações, renúncias, vividas no tempo de escola. Entender os sujeitos que falam, compreender por que este grupo de pessoas formadas pela "Rural" ainda hoje se reúne e, nesses encontros anuais, simplesmente rememora algumas coisas do passado, evitando, por exemplo, refletir sobre os problemas educacionais enfrentados pelo país, é outro desafio posto à investigação. Em Osório, não há apenas uma comunidade escolar, mas uma comunidade de memória, em que "*a permanência do apego afetivo dá consistência às lembranças*" (Schmidt e Mahdoui, 1993). O espaço educativo é, por excelência, um espaço que envolve tramas conflitivas e desarmônicas, então, o estranhamento da pesquisa está imbricado nessas questões. Neste sentido, Bosi (2003) inspira-se em Halbwachs, e explica

que a memória é, simultaneamente, um processo individual e grupal. Dentro de nós, habitam "grupos de referência"(p. 288), grupos dos quais fizemos parte e com eles estabelecemos uma comunidade de pensamentos, não necessitamos da presença física do grupo, porque ele "vive" nas nossas memórias. Assim, o conjunto de lembranças é uma construção social do grupo, que, ao mesmo tempo, testemunha, interpreta e compartilha as experiências vividas e, neste conjunto de lembranças, escolhem-se alguns elementos para serem evocados enquanto outros são rejeitados. A escolha por umas lembranças e não por outras indica os "caminhos" na construção de um "mapa efetivo e intelectual da sua experiência e da experiência de seu grupo"(Bosi, 2003, p. 283), evidencia o resultado do trabalho da memória coletiva.

Alistair Thomson (1997) destaca que as pessoas narram aquilo que é publicizável, que tem um espaço de aceitação pública. Ao longo da vida, construímos nossas histórias procurando criar um enredo que nos agrada ou que, no mínimo, seja possível de suportar. Talvez isso explique porque algumas pessoas costumam lembrar e falar daquilo que era bom em suas vidas, outras contam as dificuldades e como as enfrentaram, mas todas "inventam" um passado que, de certa forma, dê uma legitimidade e dignidade ao presente em que estão.

A lógica da lembrança é a da emoção, e não a da continuidade (Kenski, 1994), da mesma forma que o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o passado. Sobre essa questão da formação/ transformação da identidade, Fentress (1992) analisa o estranhamento daquele que narra (p. 19), a partir da idéia que não há um sujeito único e coerente que se sustente por toda a vida. Stuart Hall (1997) analisa a diversidade, a pluralidade de identidades com as quais somos confrontados em diferentes momentos vividos. Sem dúvida, o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o que está sendo narrado e provavelmente assumirá outras identidades ao longo de sua vida. Assim, não existe uma fala que seja coerente, ainda que a desejemos enquanto ouvintes, buscando, ingenuamente, uma maior compreensão "lógica" do problema. Segundo Lovisolo (1989, p. 16), as questões da memória têm a ver com nossos pertencimentos, com nossas identidades. Ao longo do tempo, mudamos nossa forma de pensar e perceber o que nos cerca, portanto, o que acreditamos ter vivido pode ser o que pensamos ter vivido, da mesma forma, o que percebemos e vivemos, pode ser o que pensamos ter percebido e pensamos ter vivido.

Ao investigar a história da Rural, não se está em busca "da verdade", não há preocupação com aquilo que porventura esteja oculto nas falas, mas interessa trabalhar com os discursos e os conteúdos de verdade produzidos nas entrevistas, nas palavras, nos silêncios, nos olhares das pessoas, seus gestos, entonações da voz. Há um capital simbólico que perpassa essas falas comuns, romantizadas e saudosistas, que se faz presente quando se evoca o passado e se conta esse passado para outrem. E como diz Ecléa Bosi (1994), o interesse está "*no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida*"(p. 37) Neste sentido, Sarmento (2003) afirma a relevância da linguagem verbal nos estudos de caso de instituições educativas, mas acrescenta que não menos importantes são os comportamentos não-verbais, como gestos, objetos, indícios físicos e materiais nos contextos de ação dos atores sociais. São elementos determinantes na compreensão do funcionamento e dinâmica das reconstruções do passado escolar.

Para Bosi (2003) "*só a intuição é capaz de apreender o movimento contínuo do devir (...) Ela o faz produzindo imagens*"(p. 43). Há uma intuição que me aproxima da "Rural" de Osório. Sarmento (2003) diz que o trabalho investigativo é uma construção em que quem investiga está implicado. Primeiramente, o interesse pela História da Educação em suas múltiplas nuances. Depois, um desejo de investigar a História da Educação do meio rural. Sem me afastar dos temas com os quais me identifico, minha sensibilidade indica um entre tantos caminhos, aquele de pesquisar um momento de uma experiência educativa, peculiar por sua efemeridade e

pelos significados que permanecem vivos nas memórias dos sujeitos que nela estiveram envolvidos. Sarmiento (2003, p. 159) afirma que "*é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda*" e, portanto, nossas pesquisas são "*sempre uma forma de pertença*". Assim, faço a minha escolha, elejo uma história que considero notável e nessa escolha percebo um pouco da minha identidade, do que acredito agora, do que fui, da minha transformação, do meu encantamento com o passado e com o significado dos processos educacionais desse passado.

Referências

- ALMEIDA, Doris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós- graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), 2001.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Textos e contextos*. Revista História Viva, outubro de 2004
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *A pesquisa em memória social*. Revista Psicologia USP, 4 (1/2), p. 277 – 284, 1993.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean – Claude; PASSERON, Jean – Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Jovens, escola e cultura*. São Paulo: Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos da rede de apoio à ação de alfabetização do Brasil. n. 10, nov./2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ERRANTE, Antoinette. *Mas afinal, A Memória é de Quem?* Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.
- FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós- modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997
- KENSKI, Vani. *Memória e ensino*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n.90, p. 45 a 51, agosto de 1994.
- LOVISOLO, Hugo. *A memória e a formação dos homens*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 16-28.
- MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo*. In: MAGALHÃES, Justino e FERNANDES, Rogério (orgs.). Para a História do Ensino Liceal em Portugal: actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz

(1894- 1895). Universidade do Minho, Braga Seção de Artes Gráficas das Oficinas de Trabalho, 1999, p. 63 a 77.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 1995.

_____. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Tese de livre docência.

_____. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, vol2, n.3, 1989, p. 3 a 15.

PRINS, Gwyn. *História Oral*. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 163 a 198.

RAGO, Margareth. *Libertar a História*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Orlandi; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

RIBEIRO, Renato Janine. *Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme*. Tempo Social – Revista de Sociologia (USP), v. 11, n.01, p. 189-195, maio 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *Sobre a história das mulheres no século XIX*. In: DUBY, George e PERROT, Michelle. *As mulheres e a História*. Lisboa: Rolo & Filhos Artes Gráficas, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Myriam. *O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. N. 23, ano 8, outubro de 1993, p. 68 a 84.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval e MAHFOUD, Miguel. *Halbwachs: memória coletiva e experiência*. Revista Psicologia USP. São Paulo, 4(1/2), p. 285-298, 1993.

SOUZA, Gláucia de. *Tecelina*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002

THOMSON, Alistair. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. Projeto História: São Paulo, (15), abril de 1997, p. 51 a 84.

A ORALIDADE EM PROCESSO: UM RECORTE ANALÍTICO A PARTIR DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CACEQUI NA VOZ DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Juliano de Melo da Rosa^{*}
Dr. Jorge Luiz da Cunha^{**}

Resumo

Esse trabalho enfoca, especificamente, a história da Educação Física na rede municipal de ensino, em Cacequi, no período da Ditadura Militar (1964-1985). Paralelamente ao agrupamento e análise de todos os registros possíveis relativos à institucionalização do ensino na região, foram realizadas entrevistas (histórias de vida) com professores que de uma forma ou de outra estiveram envolvidos com o desenvolvimento da Educação Física formal na região. Entre os traços mais significativos encontrados na processualidade, podemos destacar evidências de uma educação tecnicista, um ensino da Educação Física desenvolvido por professores sem formação reconhecida para a função, a utilização dessa disciplina como um instrumento do Estado na sua política de governo, a manutenção de uma concepção fragmentada de homem e um sentimento de comprometimento, vivo, daqueles que dedicaram parte de suas vidas a profissão docente. Merece destaque entre essas considerações o estabelecimento de uma ordem subjacente ao regime de severa imposição, em que a espontaneidade tomou forma de livre expressão, através da qual o corpo e o movimento; portanto, os sujeitos, encontraram espaço para seu desenvolvimento mais ou menos harmonioso. A partir dessas considerações, a investigação se encaminhou para a relação estabelecida entre professores e o poder do Estado na constituição da Educação Física escolar no município, ambos envolvidos em um contexto de modernidade em que os aspectos regulatórios e coercitivos se tornaram preponderantes em virtude das relações de poder que se estabelecem na sociedade, negando as possibilidades emancipatórias e de autonomia dos sujeitos ao mesmo tempo em que estes, de alguma forma, lhe escaparam ao controle rígido, intransigente e coercitivo.

A complexidade é uma evidência que nossa sociedade não pode mais deixar de considerar em qualquer movimentação, sob pena de ultrajar inúmeras constituições elaboradas no seio de diversas comunidades. As transmutações (aquilo que se elabora por reação) e as constantes alterações específicas de construções realizadas em meios diferenciados é um exemplo bastante significativo das diversas possibilidades de organização existentes dentro de uma sociedade.

A apreensão de peculiaridades dentro deste novo contexto societário torna-se cada vez mais uma tarefa 'pesada'. A carga é onerosa em pelo menos dois níveis: 1) no sentido de

* UFSM – supercabelera@msn.com – Mestrando – PPGE.

** UFSM – jlcunha@ce.ufsm.br.

imobilizar ações até certo ponto de vista bastante simples e 2) no deslocamento constante de situações anteriormente fixas e previsíveis. Com isto, não se pode simplesmente achar que adequações promovidas e pré-estabelecidas de acordo com graus de eficiência serão suficientes para desenvolver análises sócio-estruturais.

Vários autores e filósofos desenvolveram fundamentações bastante aprimoradas para a realização de apreciações analíticas mais refinadas e específicas. FOUCAULT (1981), destacou a forma como cada sociedade possui seu regime de verdade, sua política geral de verdade. Trazendo para o contexto de discussão científica os tipos de discurso que esta sociedade acolhe e põe em funcionamento (verdadeiros ou falsos), as maneiras de sancionar uns e outros; as técnicas e os procedimentos otimizados e conseqüentemente valorizados por meio de obtenção da verdade; o estatuto de quem é o responsável por dizer o que funciona como verdadeiro. Em nossas sociedades, a economia política da verdade se caracteriza por cinco traços historicamente fundamentais:

- A verdade centrada na forma do discurso científico e sobre as instituições que o produzem, submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica como para o poder político);
- A submissão a diversas formas, de uma imensa difusão e consumo (circulando em aparatos de educação ou de informação cuja extensão é relativamente ampla no corpo social, apesar de algumas restrições limitativas);
- A produção e a transmissão sob influência e controle não exclusivo, porém dominante de alguns grandes aparatos políticos e econômicos (universidade, exército, literatura, meios de comunicação);
- E o constante enfrentamento do debate político e social (lutas ideológicas). (pgs. 143-144).

A ordem disciplinar imposta as diferentes sociedades com técnicas minuciosas de coerção e metodologias de esquadramento e adestramento não são acontecimentos isolados, tampouco, perceptíveis. A sutileza das naturalizações promovidas pela institucionalização é uma característica que determina aquilo que é sublimado como mais importante e crucial para a continuidade histórica de determinados grupos. Nesta movimentação, na maioria das vezes o que 'vem à tona', é a ideologia de um determinado fluxo dominante. O que por sua vez, não é necessariamente o que de fato foi mais importante ou o mais significativo em determinado processo evolutivo. Tal situação pode ser vista quando se revisa os protocolos de agregação histórica utilizada para a contagem de fatos e para a delimitação das passagens de tempo nas diferentes sociedades ocidentais. A ordenação se dá sempre pela ótica protocolar da cultura dita mais evoluída. O que por si só já é uma possibilidade impositiva muito forte e limitadora de outras perspectivas evolutivas. No entanto, sabe-se que, mesmo sob forte imposição, vários acontecimentos periféricos saltam os 'muros' demarcatórios da verdade maior e acabam marcando profundamente a evolução de um povo.

Com esse propósito, procuro estabelecer nesse estudo, um contato com o passado objetivando trazer à tona fatos e acontecimentos menos importantes no contexto organizativo da planificação histórica dominante. Para tanto, foi necessário mudar a referência analítica e compreensiva das relações históricas que derivaram para o momento presente, lançando mão da metodologia de história oral, que vem se fortalecendo como uma alternativa à história que nos é contada.

Desse modo, estudo a educação na cidade de Cacequi, mais especificamente, a história da Educação Física na rede municipal de ensino, no período da ditadura militar (1964-1985). O trabalho tem o objetivo principal, de restabelecer historicamente essa disciplina nos vinte e um

anos em que vigorou o regime militar no país. Isso foi realizado através do agrupamento e análise de todos os registros possíveis relativos à institucionalização do ensino na região de Cacequi, aliado a realização de entrevistas de histórias de vida com professores da rede municipal de ensino que estiveram envolvidos com o desenvolvimento da Educação Física formal e que, pela natureza de suas atividades, tiveram suas vidas, profissional e privada, determinadas pelas influências resultantes de suas interações nesse particular meio social.

Este procedimento se configura como uma ação bastante simples em um primeiro momento, mas trata-se de uma ação decisiva como proposta científica, ao passo que permite pensar, analisar e interpretar à participação da Educação Física em um contexto histórico específico profundamente importante para o Brasil, através de outras perspectivas, permitindo, ao mesmo tempo, restabelecer a sua significação na vida daqueles que se dedicaram ao seu ensino. Essa forma de caracterização traduz a realidade de forma muito particular e, pela natureza de seu processo, tornou-se significativa, não só a caracterização a que se propõe o presente estudo, mas àqueles que participaram da pesquisa,

Dessa forma, a investigação seguiu primeiro pelos registros que contam a história oficialmente aceita no país. Inúmeras evidências apontavam para uma Educação Física com caráter fundamentalmente tecnicista no período educacional em questão. Entretanto, quando em um segundo momento, o enfoque investigativo mudou seu curso, o panorama mudou, consideravelmente, com ele. Esse momento corresponde a resignificação da disciplina através da ótica dos sujeitos que a construíram historicamente, ou seja, aqueles que de uma maneira ou de outra, trabalharam em sua implementação no currículo escolar municipal. A consideração de toda uma multiplicidade de pontos de vista, tornou possível a reunião, de forma privilegiada, de uma série de condições que deram a falar da operacionalização da Educação Física institucionalizada em Cacequi, durante a ditadura militar, evidenciando, não mais uma concepção exclusivamente utilitarista, mas integrando uma outra noção em seu entendimento, qual seja, uma concepção humanista. O que é importante salientar, é que, de qualquer modo, esta última não esconde uma série de fatores envolvidos no processo de desenvolvimento da Educação Física escolar no município de Cacequi, que podem ser considerados negativos em relação a uma educação de boa qualidade.

Em meio aos traços característicos da educação regional na Ditadura Militar, encontram-se evidências de um ensino da Educação Física desenvolvido por professores sem formação reconhecida para a função - fato esse que tem implicações diretas, em uma perspectiva mais ampla, na configuração da 'harmonia' escolar – a instituição ou, mais precisamente, a manutenção de uma concepção de homem fragmentado – objetivada no binômio corpo e mente, em que pese fundamentalmente o modo como o movimento humano foi encarado pelos professores colaboradores, no estudo; o estabelecimento de relações de ordem fundamentalmente direta entre professores e alunos, as condições precárias de recursos materiais para o desenvolvimento das propostas pedagógicas vigentes.

De fato, o governo federal procurou utilizar a Educação Física como um instrumento ideológico que lhe permitisse estabilidade político-administrativa frente ao Estado. Na verdade, isso também ocorreu com outras disciplinas, como a História, da Educação Moral e Cívica, os Estudos de Problemas Brasileiros e com a Organização Social e Política Brasileira. A partir dessa compreensão, o processo investigativo exigiu uma atenção especial na relação que se estabeleceu entre professores e o poder do Estado na constituição da Educação Física escolar no município de Cacequi, considerando, para tanto, o seu contexto. Ambos estavam envolvidos em uma modernidade na qual os aspectos regulatórios e coercitivos se tornaram preponderantes em virtude

das relações de poder que se estabeleceram na sociedade brasileira e no mundo de forma geral, o que por si só exerceu profundas influências na sociedade, através dos tempos.

De qualquer forma, as relações estabelecidas no contexto brasileiro e algumas transformações sofridas pelo conceito de educação no país acabaram entrando, ao que tudo indica, em desacordo com os interesses do governo federal, que desejava e buscava estratégias para estabelecer um amplo controle sobre a sociedade. Na tentativa de interpretar esse fenômeno à luz da ciência, utilizei dois conceitos que permitiram uma melhor compreensão da situação conjuntural Brasileira. São duas noções utilizadas por MORIN (2002), formando corpo nos estudos a respeito da complexidade. Trata-se do conceito de Sistema e do conceito de Ecologia da Ação.

Nesse estudo, particularmente, a compreensão de sistema passa pelo entendimento de uma série de fatores estruturais e funcionais, entre eles, a reunião de diferentes elementos de forma interativa, ordenada e organizacional, envolvendo processos de desorganização, reorganização e virtualização de desvios incompatíveis com uma integridade sistêmica. Esses processos organizacionais de correção de desvios ocorrem por regulações próprias aos sistemas, tornando possível a geração de emergências – resultados ou elementos novos que surgem através da organização – que mantém uma relativa coerência com uma unidade complexa/sistêmica¹. De acordo com MORIN:

A teoria do sistema ganha vida onde há vida, e seu maior interesse teórico se envolve ao nível das sociedades humanas, que por outro lado seria grosseiro e mutilante reduzir à noção de sistema. (2002, p. 190).

Nessa mesma ordem, o conceito de ecologia da ação é utilizado como facilitador de uma compreensão não reducionista e simplificadora das vidas e das sociedades, ao passo que favorece um entendimento dos sistemas como unidades que estão sujeitas a abalos, perturbações, mas que não podem ser determinadas por forças exteriores, nem podem determinar outros sistemas a partir de sua ação. A especificidade dessa noção remete a um certo grau de indeterminação e descontrole relativos aos resultados das interações entre os seres vivos, o que serviu de referencial para problematizar e produzir algumas explicações acerca da Educação Física institucionalizada, durante a Ditadura Militar em Cacequi, associada a emergências de liberdades reveladas nas formas de expressão e experiências corporais. Senão vejamos: considerando o aparelho de controle Estatal, dedicado a uma extrema regulação da sociedade brasileira durante a Ditadura, podemos compreender a sua configuração como a de um sistema composto por uma série de instituições tais como o poder judiciário, o legislativo, o executivo, que por sua vez são compostos por outras tantas instituições que dão consistência, legitimidade e poder de ação ao governo (os resultados que surgem da reunião dessas instituições formando uma unidade – o Estado brasileiro – representam emergências que caracterizam o sistema ou o que seria um sistema de sistemas). Esse processo, que não existe sem a sociedade, pode apenas perturbá-la e não determiná-la como desejava a elite governista representada pelos militares. Bem entendido, as coerções estabelecidas pelo governo central em benefício de interesses multinacionais e associados não proporcionaram o controle total da sociedade, apesar de toda a repressão e violência que trouxeram consigo. Essa diferença entre toda a logística, a ideologia, o aparato mobilizado para controlar a sociedade e as possibilidades de autonomia e liberdade que, paradoxalmente, surgiram no período em questão, são explicadas, nesse trabalho, lançando mão desse paradigma da complexidade, através do conceito de ecologia da ação. Em realidade, o

¹ Ver Recursividade em Morin (2002, p231).

momento em que as ações foram e são mais eficientes é aquele mais próximo do momento de sua execução, depois disso, quanto mais a ação se afasta da sua origem, no espaço e no tempo, mais imprevisível se torna, a ponto de retornar ao sujeito, ou ao complexo de onde emergiu de forma totalmente adversa ou contrária ao seu destino inicial.

Nessa linha de raciocínio, foi possível caracterizar a Educação Física em seu caráter de instrumento político durante o Regime Militar, o que se deu não no sentido de uma verdadeira democracia política voltada para conquistas de melhores condições existenciais para as pessoas, mas como instrumento ideológico e de alienação a serviço do Estado. A idéia era utilizá-la para impedir mobilizações que permitissem verdadeiras transformações sociais. Contudo, a própria ação sistemática do aparelho central de governo, por meio de retroações negativas sobre a sociedade brasileira; no caso específico dessa investigação, a existência de forças coercitivas e domesticadoras da ação corporal no aprender-ensinar Educação Física, não conseguiu atender satisfatoriamente as aspirações governistas (ecologia da ação). Desordens mais ou menos subterrâneas, diante do risco e da opressão, geraram condições de liberdade que ultrapassaram os limites impostos aos corpos, as mentes e aos espíritos, o que significa dizer, aos homens que viveram aquele período (complexidade).

Isso pode ser compreendido, de outro modo, na própria relação estabelecida entre professores e o poder do Estado na constituição da Educação Física escolar no município de Cacequi. De modo consciente ou não, ao seu jeito, os três colaboradores entrevistados, através das suas diferentes formas de estar e ser no mundo, revelaram sua resistência, seus medos e suas dúvidas sobre quais as verdades válidas no tempo de suas vidas, durante o regime militar. Essas resistências e inquietações auxiliaram a construir a ação e a inércia, a aceitação e a negação, algumas vezes ao mesmo tempo, por parte dos professores, em relação ao sistema autoritário que havia sido estabelecido no Brasil, demonstrando que o Estado construiu as condições de sua própria decadência, enquanto agia intencionalmente para a sua estabilidade e perpetuação.

Assim, a cultura corporal dessa sociedade em particular (Cacequi), foi bem mais valorizada do que nos conta a história oficial, mesmo tendo sofrido tentativas, muitas vezes com sucesso, de limitar os sujeitos a força de trabalho. Isso, está claro, não foi almejado pelo Estado autoritário, que desejava o máximo de controle para a estabilidade político-administrativa no país, mas o que acabou ocorrendo na tessitura de relações que formam o conjunto de sistemas que chamamos de sociedade. Nesse contexto hipercomplexo, as ações ganharam rumos que assumiram formas bem diferentes do que desejava a elite governista; dificultando, é bem verdade, mas não desintegrando a liberdade, a identidade e as possibilidades de cada vida.

Referências

ALBERTI, Dirceu Luiz. *Memórias e Saberes nas Narrativas de Ex-Seminaristas da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus*. Dissertação de Mestrado, UFSM: 2002.

FOUCAULT, Michel. *Um Diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza, 1981.

LORENZI, Marlene Gallina Rego. *Historia de Vida: Professores de Historia do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, UFSM: 2000.

MONTAGNER, Rosângela. *Ressignificando Imagens/Memórias de Alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: Processos de Formação de Professoras*. Dissertação de Mestrado, UFSM: 1999.

MORIN, Edgard. *O Método 1: A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina:2002.

_____. *O Método 2: A vida da Vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

LIÇÕES DE GILBERTO FREYRE AOS HISTORIADORES. In: *Biblioteca Virtual Gilberto Freyre*, 2003. Disponível em: <http://prossiga.bvgf.fgf.org.br/portugues/critica/artigos/art_cient/licoes_historiadores.htm>. Acessado em: 01 Maio, 2003.

O NEHO e a Experiência de Pesquisa em História Oral. In: *Núcleo de Estudos em História Oral*, 2003. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dh/neho/temporaes.htm> >. Acesso em: 26 abr. 2003.

O QUE É A EDUCAÇÃO FÍSICA? In: *Nossa Profissão*, 2001. Disponível em <<http://www.educacaofisica.com.br/profissao.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2001.

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-SINDICAL DOS DOCENTES EM SANTA CATARINA: CRESCIMENTO E RETRAÇÃO (1988-2004)

*Lucirlene Pertuzatti de Lemes**
*Joviles Vítório Trevisol***

Resumo

O presente artigo apresenta uma pequena síntese dos resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida entre janeiro de 2004 a março de 2005 sobre o processo de (des) organização política-sindical dos profissionais da educação em Santa Catarina, no período entre a criação do SINTE (Sindicato dos Trabalhadores de Educação em Santa Catarina), ocorrida em 1988, até 2004. Tomando como referência os mais importantes trabalhos sobre organização sindical no Brasil, desenvolvidos por Ricardo Antunes, Armando Boito, Leôncio Martins Rodrigues e tantos outros, esta pesquisa constata que a organização política dos professores em Santa Catarina chega a seu ápice com a criação do SINTE em 1988, pondo fim a forte tradição assistencialista alimentada pela ACP e a ALISC, fundadas respectivamente em 1952 e 1966. O SINTE fortaleceu politicamente a categoria e foi decisivo para a conquista de inúmeros direitos em Santa Catarina. A pesquisa mostra também que a partir da segunda metade dos anos 90, o movimento político-sindical dos docentes começa a enfrentar dificuldades de mobilização e inicia um processo gradativo de enfraquecimento e deslegitimação diante da opinião pública. A política pública educacional, de cunho neoliberal, implantada no Estado, foi gradativamente solapando os direitos, reduzindo os salários dos docentes e inserindo a figura do ACT. Na última década a mobilização política-sindical dos docentes refluíu sobremaneira. O propósito fundamental desta pesquisa de mestrado, aqui apresentada de forma bastante sintética, é descrever e analisar a "curvatura da vara", ocorrida com o movimento de organização política-sindical dos docentes, marcada pela ascensão e pelo seqüente refluxo.

Palavras-chave: Organização política-sindical dos docentes; Santa Catarina, políticas públicas de educação.

Introdução

Na década de 1980, os sindicatos vivenciaram o ápice de sua organização e poder de barganha e pressão. Neste período, a conjuntura nacional, de certa forma, exigia e possibilitava tal

* Mestranda em Educação da UNOESC- Joaçaba (contamar@mhnet.com.br).

** Doutor em Sociologia USP. Docente Pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC- Joaçaba (joviles@unoescjba.edu.br).

posição; a Constituição Federal garantiu o livre direito à sindicalização, inclusive para os servidores públicos, e o processo de democratização influenciava e era influenciado pela força popular que clamava por liberdade e participação.

Os sindicatos se fortaleceram e o Brasil foi tomado por uma onda reivindicatória que se espalhou pelos quatro cantos do país. Em Santa Catarina, não foi diferente. Entretanto, com o decorrer do tempo, as mudanças estruturais de ordem política, econômica e social foram sufocando e secundarizando seu papel de representatividade junto à sociedade. Neste processo, os insucessos e as limitações surgiram como uma das decorrências da política neoliberal implantada.

A redução dos gastos públicos, com destaque especial para o salário dos servidores, foi desobrigando a máquina estatal de muitas de suas funções que historicamente lhe eram atribuídas, através do processo de privatizações e, de modo especial, por meio da flexibilização das leis trabalhistas. Estes fatores, entre outros, aliados às novas configurações do mundo do trabalho, afetaram de forma direta os profissionais da educação. A gradativa perda salarial foi pauperizando a categoria.

Na última década, houve um refluxo/enfraquecimento da organização sindical dos professores públicos catarinenses. A capacidade de mobilização foi se diluindo e a categoria passou a acumular perdas sucessivas, inclusive durante as greves.

Diante deste cenário, esta pesquisa propôs-se a investigar os principais fatores que marcaram a história das associações dos docentes de Santa Catarina a partir dos anos 80, e que estratégias de luta foram mobilizadas para levar a termo os interesses da categoria. Além disso, identificar os principais fatores sócio-políticos, especialmente ligados ao mundo do trabalho, que ajudam a explicar a retração e o enfraquecimento do movimento sindical dos docentes em Santa Catarina na última década.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE) é o objeto por excelência onde gravita toda a pesquisa de campo. O levantamento de dados foi feito por meio da pesquisa documental junto ao acervo do SINTE, nos escritórios de Florianópolis e de Maravilha e por meio da pesquisa oral. Foram entrevistados alguns ex-dirigentes das associações ligadas à categoria docente; alguns membros da atual diretoria do SINTE Estadual e também do SINTE - Regional de Maravilha. Algumas entrevistas foram realizadas com antigos filiados do SINTE, com o propósito de conhecer a análise que os mesmos fazem desse processo de luta político-sindical.

1 Os precedentes da organização política-sindical: a ACP e a ALISC

As primeiras associações de professores em Santa Catarina surgiram ainda nas décadas de 1940 e 1950¹. Sem cunho reivindicatório, os objetivos e as práticas dessas associações tinham um caráter essencialmente assistencialista e de lazer. Não diferindo em nada do que ocorria com a grande maioria dos sindicatos brasileiros do período populista, as recém criadas associações dos professores ofereciam a seus sócios assistência médica e jurídica, lazer e, por vezes, previdência. Em 15 de outubro de 1952 é criada a primeira associação de professores em Santa Catarina, a ACP (Associação Catarinense de Professores). Ao longo das décadas, a ACP foi ampliando seu

¹ Em 1947, foi criada a Beneficência dos Professores (BEPROSC). Em 1951, a Fundação Casa dos Professores de Santa Catarina (FUCAPRO). Em 1952, a Associação Catarinense de Professores (ACP). Para maiores informações, ver: LINS (2002) e DAROS (1999).

número de sócios ², aumentando seu patrimônio e também mudando seus objetivos e estratégias de luta. A partir da década de 80 – embalada pela nova conjuntura – suas metas se ampliaram. Atualmente, além de administrar um considerável patrimônio, a ACP processa as reivindicações da categoria docente e as negocia junto aos órgãos competentes, utilizando os mais variados instrumentos de ação política.

Mais tarde, em 08 de maio de 1966, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, um grupo de professores decidiram criar uma outra associação, a ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina. Desafiados pelas precárias condições de trabalho e pela falta de uma associação estadual que congregasse interesses comuns e reivindicatórios, a ALISC nasceu com a finalidade de "congregar os licenciados-diplomados em faculdades de Filosofia (Bacharéis e Licenciados) para que recebam o que lhes é reservado de direito, para a defesa do processo intelectual, social e engrandecimento da classe".³

Embora a ALISC tenha contribuído com o processo de organização política dos docentes em Santa Catarina, ela limitou-se a aglutinar as diferentes associações municipais e regionais, em torno de um objetivo comum, que era o de fortalecer as ações judiciais impetradas contra o Estado conservador e antidemocrático. Importante destacar que a ALISC foi criada no auge da ditadura militar. A Associação, instituída por um grupo não maior que 25 professores licenciados em Filosofia, no final da década de 70, contava com aproximadamente 800 associados.

Durante o período ditatorial, tanto a ACP, quanto a ALISC, ficaram impedidas de assumir uma postura de enfrentamento. A ausência das liberdades civis e políticas no Brasil, restringiu a ação dessas organizações, limitando-as ao trabalho assistencialista e a alguns processos impetrados na Justiça tentando reaver direitos da categoria. A bem da verdade, o golpe militar de 1964 fez silenciar todas as organizações sindicais no Brasil, assim como os movimentos sociais e as demais entidades da sociedade civil. Como tão bem descreve TEIXEIRA (2000, p. 295):

O golpe militar de 1964 foi justificado por seus executores como intervenção necessária para a defesa da ordem e da democracia – ameaçadas, segundo eles, pela agitação de sindicalistas e comunistas. Alguns previam que seria uma intervenção de curta duração. Não foi o que aconteceu. Com o tempo, o que deveria ser provisório tornou-se permanente.

O golpe militar impôs uma camisa de força a todas as organizações sindicais no Brasil. Somente a partir da segunda metade dos anos 70 é que começa a ressurgir a mobilização sindical. A partir daí começa a surgir no Brasil aquilo que na literatura clássica sobre sindicatos no Brasil se convencionou chamar de "novo sindicalismo" (BOITO, 1991; ANTUNES, 2003). Os sindicatos rompem com o histórico atrelamento com o Estado brasileiro e criam mecanismos de resistência e de pressão, reivindicando liberdade de expressão e direitos (BOITO, 1991).

2 A criação do SINTE

O ano de 1978 é tido como o divisor de águas entre o "velho" e o "novo" sindicalismo no Brasil. As greves do ABC paulista inserem um ingrediente novo em todo o espectro político da

² Hoje a ACP agrega mais de 22.000 associados, todos servidores públicos estaduais ativos e inativos, espalhados em vinte e quatro núcleos regionais.

³ Trecho da Ata de fundação da ALISC. Arquivos SINTE/SC, transcrito em DAROS (1999, p. 43).

época. Progressivamente todas as categorias profissionais no Brasil passam a reestruturar seus sindicatos a fim fortalecerem suas lutas e reivindicações.

A força popular ressurgiu e inaugura uma onda de longa duração (AUED, 1999) para o sindicalismo no Brasil.

Somente a partir de 1978 a classe trabalhadora consegue voltar com força ao cenário político nacional. O impulso veio quando através de denúncia ao Banco Mundial, veio à tona, aquilo que já se sabia na prática: o governo vinha usurpando e manipulando através de fórmulas matemáticas significativas parcelas do salário real dos trabalhadores. Iniciava-se um novo período combativo para o sindicalismo no Brasil, que ajudou a corroer as bases da ditadura militar. Greves gigantescas, luta pela liberdade, ampliação dos direitos. Eram as reivindicações dos sindicatos entre 1977 e 1983 (ANTUNES, 2003, p. 04).

Ressurgem as lutas que visam construir/reconstruir as "identidades sociais e políticas" no interior da sociedade civil (AUED, 1999, p. 04). Os funcionários públicos e os docentes, em particular, também participam deste movimento político de grande escala. Os anos 80 foram, inegavelmente, os "anos dourados" para a organização política dos docentes em Santa Catarina. Como destaca DAROS (1999), os professores passam a converter a consciência política dos problemas educacionais do Estado em estratégias de luta e reivindicação.

Feito uma onda, as associações regionais e municipais espalhadas por todo o Estado de Santa Catarina "ressurgem e demonstram poder de mobilização" (SINTE, 2000, p. 10). Encorajados pela força que o movimento adquiria, os professores que formavam as associações de São Miguel do Oeste (ASMOP), e a de Maravilha (APROMAR), juntaram-se às demais associações do Estado e começaram a formular, no início da década de 1980, documentos que continham as reivindicações dos professores que iam desde reposição salarial, até participação efetiva nas decisões e formulação das políticas públicas relacionadas à educação catarinense. Como salienta DAROS (1999, p. 62):

(...) os encontros de professores representavam espaços importantes onde esses profissionais podiam atribuir significado às suas lutas. Significados que não estavam pré-determinados, mas que foram se constituindo nas várias lutas que precisavam empreender. Pela construção de uma linguagem própria, os professores se fizeram reconhecer como sujeitos políticos.

A partir de então, o cunho reivindicatório é incorporado à ALISC, e os anos seguintes são marcados pela luta organizada e por greves, longas e audaciosas. Os professores organizados em torno da ALISC tomam como eixo central de suas lutas, (i) abrir espaços para discutir com os demais trabalhadores formas eficazes de se fazer representar na Constituinte, e (ii) garantir direitos trabalhistas, entre os quais o direito à sindicalização dos servidores públicos, o direito à greve e à gestão democrática da escola. Iniciam-se então, as discussões sobre a conversão da ALISC em um sindicato dos professores de todo o estado de Santa Catarina. Em 1985, depois de um processo de discussão bastante tumultuado, envolvendo a diretoria e parte de seus associados, a ALISC filia-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e assume um perfil de esquerda e combativo.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE) é criado em 1988, no contexto da Constituinte e da aprovação dos "direitos cidadãos", especialmente o direito de autonomia e liberdade sindical e de sindicalização dos servidores públicos (Artigos 5º, 8º, 9º, 10º e 11º da Carta Magna).

Com a criação do SINTE, a ALISC e outras tantas associações de professores catarinenses, assim como de orientadores e supervisores que co-existiam de forma independente, passam a integrar o SINTE. A partir de então, a luta se concentra na defesa da escola pública, na construção de um plano de carreira, na definição de um plano estadual de educação.

O SINTE ramifica-se por todo o Estado, através da instalação dos SINTE regionais, cada um com diretoria própria. Vários congressos são promovidos, nos quais os delegados eleitos em cada regional participam da elaboração dos planos de ação do sindicato. O movimento sai da capital do Estado e se interioriza. No município de Maravilha, por exemplo, a APROMAR (Associação de Professores do Município de Maravilha), criada em 1975, decide, em 1989, converter-se em SINTE – Regional de Maravilha.

Nos anos seguintes, o SINTE se consolidou realmente como o ator político por excelência dos docentes em Santa Catarina, assumindo a coordenação de todas as demandas e reivindicações da categoria. Passou a promover e coordenar inúmeras greves ao longo dos anos 90, com o propósito de pleitear melhores salários e condições de trabalhos aos professores. O número de associados cresceu expressivamente.

Considerações Finais

Sob o ponto de vista de toda a história da organização política dos docentes em Santa Catarina, o SINTE representou um inegável avanço. Além de ser, ele próprio, o resultado de um processo histórico de amadurecimento político e tomada de consciência da realidade educacional no Estado, o SINTE deu à categoria uma unidade de luta jamais tida antes. Inúmeras conquistas foram obtidas por meio da mobilização política, especialmente por meio do instrumento da greve.

Nossa pesquisa, no entanto, tem mostrado que de 1988 a 2004, a organização política dos docentes de Santa Catarina teve dois momentos claros. No primeiro, que se estendeu até aproximadamente 1996, a categoria se unificou em torno de algumas bandeiras de luta e, por meio da greve, conseguiu inúmeras conquistas junto ao governo do Estado, sobretudo aumento de salários. A partir de 1996, nossa pesquisa de campo dá indicativos claros que o SINTE se enfraquece e a categoria passa a acumular sucessivas perdas. A mobilização política dos docentes se retrai. Ainda que utilizado, o instrumento da greve começa a perder eficácia e a opinião pública catarinense progressivamente passa a deslegitimar as iniciativas de paralização dos professores.

Embora o enfraquecimento político do SINTE e a retração do movimento político-sindical dos docentes se devam também a fatores endógenos ao próprio movimento, é fundamental entendê-los a partir de uma dinâmica sócio-histórica mais ampla. A partir da segunda metade dos anos 90, os governos no Brasil, tanto no plano federal, quanto estadual, implementam um amplo conjunto de reformas tipicamente neoliberais. Em defesa da redução dos gastos sociais e do "déficit" fiscal do Estado, passam a vetar todo e qualquer aumento de salários dos funcionários públicos; flexibilizam as leis trabalhistas, reduzindo direitos trabalhistas conquistados em 1988 com a Carta Magna; terceirizam boa parte dos serviços públicos; privatizam empresas estatais; e inserem a categoria do trabalhador temporário no serviço público. Somados a tudo isso, na área econômica, são acelerados os processos de reestruturação produtiva, a abertura dos mercados e a competitividade em todos os setores. Tendo em vista que esse "choque" neoliberal se deu num momento de estagnação econômica no país, seus efeitos repercutiram imediatamente sobre os salários e os empregos (FIOD, 1996).

Encurralado por essa política asfixiante, o SINTE procedeu de forma similar ao que fez a grande maioria dos sindicatos no Brasil nesse período: ao invés de reivindicar novos direitos e benefícios para a categoria, passou a administrar o existente, o já conquistado, a fim de evitar maiores perdas. Com o esvaziamento de suas bandeiras (aumento dos salários, redução do número de horas em sala de aula, estabilidade no emprego) e de suas estratégias clássicas de luta (instrumento da greve), a organização política dos docentes em Santa Catarina vive um momento de clara retração. Assim como todo o sindicalismo no setor público, está-se diante de uma encruzilhada. É preciso fundar o movimento em novas bases, sem o que será difícil retomar e legitimar novamente as lutas em defesa da escola pública democrática e de qualidade em Santa Catarina.

Referências⁴

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- AUED, Bernardete Wrublevski. *História de profissões em Santa Catarina: Ondas largas "civilizadoras"*. Florianópolis: Ed. Do Autor, 1999.
- _____. Sindicalismo hoje. *Plural*. Revista da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: APUFSC / SSIND, n.11, ano 7, set. 1999. 78 p. Edição especial.
- AURAS, Gladys Mary Teive. *Modernização Econômica e Formação do Professor em Santa Catarina*. Florianópolis:UFSC, 1998.
- BOITO, Armando. *O sindicalismo de Estado no Brasil: Uma análise crítica da estrutura sindical*. São Paulo: UNICAMP, 1991.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: A Luta dos professores pela Democratização da Educação*. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.
- FIOD, Edna G. Maciel. Crise da Educação e Sociedade do trabalho. In: *Perspectiva*. Florianópolis, V. 14, n.26, Jul/Dez, 1996.
- LINS, Zenilda Nunes. *ACP – Sucesso e consolidação*. Florianópolis: Edeme, 2002.
- MOISÉS, José Álvaro. *Greve de massa e crise política*. (estudo de greves dos 300 mil em São Paulo – 1953. 54). São Paulo: Polis, 1978.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. Tendências futuras do sindicalismo. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 45-54, out.-dez. 1979.
- ROMANELLI, T. O. *História da educação no Brasil*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.
- SANDOVAL, Salvador. *Os trabalhadores param*. Greves e mudança social no Brasil. 1945-1990. São Paulo: Ática, 1994.

⁴ Nas referências finais decidimos inserir os livros e artigos diretamente citados ao longo deste artigo e alguns outros, que foram de fundamental importância para o desenvolvimento de nossa pesquisa teórica sobre o tema.

SOUTO, José Fernando Jr. *Práticas assistenciais em Sindicatos*. Do "novo sindicalismo": a persistência da roda. Resumo 33f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, Ana Maria Borges de. *Da escola às ruas*. O movimento dos trabalhadores em educação. Florianópolis: Letras Contemporâneas / Coleção Teses, v. VII, 1996.

TEIXEIRA, Francisco. Brasil. *História e Sociedade*. São Paulo: Ática, 2000.

A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL (1982-2003)

Maria Helena Camara Bastos*
Fernanda de Bastani Busnello**

O estudo optou, a partir do levantamento realizado por Bastos, Bencostta e Cunha, (2004), pela análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação em educação das universidades do Rio Grande do Sul que mantêm programas *strictu sensu*. Buscou a identificação dos títulos dos itens bibliográficos arrolados relacionando-os aos principais temas da produção do conhecimento em História da Educação. Para tornar possível uma tabulação sumária por temas foram utilizados como base de informação os títulos¹, os recortes temporais, os objetivos pontuados em *abstracts*, palavras-chave, fontes e referências. Os resumos foram considerados como fonte preliminar de acesso às dissertações e teses². Cada pesquisa foi cadastrada em uma ficha, constituindo um Banco de Dados. Procuramos também estabelecer alguns indicadores de análise:

1. periodização: séculos XVI a XVIII; século XIX; século XX até os anos 1980, tendo como marco a abertura política no país, após o regime militar. A utilização desses marcos considera que limita a reflexão na perspectiva da longa duração, analisando as continuidades e descontinuidades dos fatos.
2. temas: optou-se por adotar as quatro tendências da pesquisa em História da Educação assinaladas por Nóvoa (1994, p.91): *história dos atores educativos*, aqueles estudos que trazem para o *retrato histórico* os alunos, os professores, as famílias, etc.; *história das práticas escolares* face a um novo conceito de cultura, abordando a história das disciplinas escolares, a história do currículo, a história da leitura e do

* Doutora em História e Filosofia da Educação (USP); professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; pesquisadora do CNPq. E-mail: mhbastos@pucrs.br
A constituição do Banco de Dados contou com a efetiva participação da bolsista de Iniciação Científica Fernanda de Bastani Busnello (CNPQ, 2004/2005)

** Aluna do sexto semestre do curso de Psicopedagogia/PUCRS e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (2004-2005).

¹ Ferreira (2002, p.261) assinala para a dificuldade do pesquisador analisar o estado do conhecimento pelos títulos, pois "os autores criam títulos para diferentes gostos: há títulos curtos, longos, densos, subjetivos; há títulos seguidos de ponto final, por interrogações e por reticências. Além dessa observação, podemos assinalar que os títulos funcionam como cartão de visitas dos trabalhos, são uma rede de significados que explicitam ou pretendem explicitar o conteúdo tratado.

² Garrido (1993, p. 5) considera que um resumo deve contemplar: o objetivo principal da investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais.

livro escolar, a história da alfabetização; *história das idéias pedagógicas e a construção social do discurso*, na perspectiva de explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das idéias através do tempo e do espaço, com atenção especial às *práticas discursivas*, particularmente nos momentos de ruptura e de conflito; *história dos sistemas educativos*, na perspectiva de uma educação comparada em sintonia com as transformações do *político* em uma dialética entre o local e o regional.

3. fontes: orais; impressas – documentos oficiais (leis, decretos, regulamentos, relatórios, projetos, etc.), periódicos (jornais, revistas, boletins, etc.), escritas ordinárias, escritas pessoais (diários, cartas, autobiografias, etc), imagéticas, etc.
4. metodologia: análise de conteúdo, análise de discurso, pesquisa bibliográfica, depoimentos.
5. palavras-chave: análise das palavras-chaves referidas nos resumos dos trabalhos, identificando se têm relação ou não com a leitura dos mesmos.
6. referencial teórico-metodológico: referencial utilizado pelos autores nas teses e dissertações.
7. orientação da pesquisa: a inclusão desse foco permite configurar o campo de produção, cruzando o dado se o orientador tem produção na área ou é uma orientação isolada dentro de sua produção. A formação do orientador e do orientado também é um dado relevante para a configuração do campo. Para esse item, a *Plataforma Lattes* forneceu os dados para a constituição da prosopografia dos pesquisadores da área.

No Rio Grande do Sul, a produção na área de história da educação tem apresentado um significativo incremento. Isso se deve, em parte, à organização dos pesquisadores em grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação em educação. Em Pelotas, há o CEIHE – Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, centro de documentação e pesquisa criado em 2000 e vinculado à linha de *História da educação e movimentos sociais* do Mestrado em educação da UFPel³, com a coordenação dos professores Elomar G. Tambara e Eliane T. Peres. Em São Leopoldo, o Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS congrega os grupos – História, política e gestão da escola básica, sob a coordenação da professora Flávia O. Werle; Currículo, diferenças étnico-culturais, formação do estado-nação e o desafio da interculturalidade, sob a direção do professor Lúcio Kreutz. Em Santa Maria, há o grupo *Clio*, sob a coordenação do professor Jorge Luiz da Cunha. Em Porto Alegre, na UFRGS – Faculdade de Educação/PPGEDU, tem o grupo MNEMOSYNE – Núcleo de ensino, pesquisa e extensão em Memória, História e Educação, sob a coordenação da professora Maria Stephanou. Na Pontifícia Universidade Católica, a professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão coordena o grupo de pesquisa "Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa". As professoras Maria Stephanou (UFRGS) e Maria Helena C. Bastos (PUCRS) coordenam o grupo de pesquisa interinstitucional "Histórias e Memórias da Educação Brasileira e da Cultura Escolar" (CNPQ).

³ O CEIHE desenvolve os seguintes projetos de pesquisa: Histórias da educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul (século XIX e XX); Imprensa estudantil em Pelotas: produção e circulação de jornais de alunos de escolas pelotenses; Análise da gênese, constituição e metamorfose de uma escola de formação de professores: a história da Fae – UFPel; Sobre a ordem imperial: educação e cultura em Pelotas no século XIX (1845-1889); Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais. Construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS – 1870-1980); Repertório de livros escolares da escola elementar no Brasil no século XIX.

Além desses grupos, cabe salientar a ação da ASPHE⁴ na produção e socialização do conhecimento, realizando encontros anuais e publicando a revista *História da Educação* - de periodicidade semestral, com artigos de pesquisadores regionais, nacionais, internacionais, e com uma seção dedicada a publicar documentos inéditos para a História da Educação do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Foi analisada a produção dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, criado em 1972 (dissertações e teses); Pontifícia Universidade Católica, PUCRS, criado em 1972 (dissertações e teses); Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, criado em 1994 (dissertações); Universidade Federal de Pelotas, UFPel, criado em 1995 (dissertações); Universidade de Santa Maria, UFSM, criado em 1970 (dissertações); Universidade de Passo Fundo - UPF, criado em 1997 (dissertações). Foram selecionados oitenta e quatro (84) títulos. O quadro 1 apresenta o número total de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação por universidades e o número de dissertações e teses em História da Educação. Consta-se que o número de sessenta e duas (62) dissertações e vinte e duas teses (22) em história da educação ainda é relativamente pequeno no universo total de produção dos programas de pós-graduação (4%). As teses apresentam um percentual superior ao de dissertações (12% o total de teses sobre 3,2% do total de dissertações). Os novos programas de pós-graduação – UNISINOS, UFPel e da UPF – apresentam os percentuais mais altos de dissertações defendidas na área – 12%, 9% e 15% respectivamente.

QUADRO 1

Número de dissertações e teses defendidas nas instituições do Rio Grande do Sul. (1974-2000)

Instituições	Dissertações	Dissert. H.E	Teses	Teses H.E	Total	Total H.E
UFRGS	680	17	125	13	805	31
PUCRS	684	09	50	04	734	12
UNISINOS	67	08	-	-	67	08
UFPEL	67	05	-	-	67	05
UFSM	399	15	-	-	399	15
UPF	41	07	-	-	41	07
OUTROS*		1	-	5		06
TOTAL	1938	62	175	22	2113	84

* Dissertações e teses de autores do Rio Grande do Sul, defendidas em outros programas fora do estado.

Quanto ao recorte temporal pesquisado, constata-se uma concentração das dissertações e teses no século XX. Ainda é limitado o interesse por pesquisas em história da educação no período colonial, com tão somente seis dissertações e nenhuma tese. O século XIX apresenta seis estudos, sendo cinco dissertações e uma tese. No século XX, os estudos se concentram em temas sobre a educação no período pós-golpe de 1964, sendo difícil de classificá-los, pois abarcam um período muito recente da nossa história.

⁴ Sobre a ASPHE e a revista História da Educação, ver PERES, Eliane e BASTOS, Maria Helena C. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores (2001).

QUADRO 2

Períodos históricos pesquisados pelas Teses e Dissertações

SÉCULOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Séculos XVI-XVIII	0	5	5
Século XIX	2	3	5
Século XX	20	54	74
Total	22	62	84

QUADRO 3

Distribuição das dissertações e teses no século XX

PERÍODOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
1900-1930	7	11	18
1930-1964	8	21	29
1964-	5	22	27
Total	20	54	74

A maioria das dissertações e teses centra-se em tópicos da realidade educacional brasileira. No entanto, identifica-se um pequeno número de estudos (seis dissertações e uma tese) que tratam de temas da história da educação internacional, especialmente de pensadores – Espinosa, Locke, Rousseau, Lênin, La Salle, Champagnat -, o que evidencia uma aproximação grande com a área da filosofia da educação. Há uma tese defendida sobre a educação na Argentina.

QUADRO 4

Temas de pesquisa por Programas de Pós-Graduação

TEMAS PROGRAMAS	História dos atores educativos		História das práticas escolares		História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso		História dos sistemas educativos	
	T	D	T	D	T	D	T	D
UFRGS	4	4	3	3	3	5	3	5
PUCRS	1	1	1	3	-	2	2	3
UNISINOS	-	1	-	2	-	4	-	1
UFPEL	-	1	-	-	-	3	-	1
UFSM	-	6	-	2	-	4	-	3
UPF	-	-	-	2	-	3	-	2
OUTROS	1	-	1	-	2	1	1	-
TOTAL	6	13	5	12	5	22	6	15

Quanto às quatro tendências da pesquisa em História da Educação, assinaladas por Nóvoa (1994, p.91), constata-se que a temática com maior número de produções é *história das idéias pedagógicas e a construção social do discurso* (27 pesquisas), seguida da *história dos sistemas educativos* (21 pesquisas)⁵, da *história dos atores educativos* (19 pesquisas), da *história*

⁵ Nessa temática foram incluídos os estudos sobre história das instituições educativas, que em estudo anterior (Bastos, 2002) foi a terceira temática mais pesquisada.

das práticas escolares (17 pesquisas). Observa-se uma distribuição temática mais equitativa entre as teses de doutoramento. Em relação às dissertações de mestrado, a maior concentração de pesquisas situa-se na história das idéias pedagógicas e construção social do discurso.

QUADRO 5
Níveis e modalidades de ensino abordados nas Teses e Dissertações

NÍVEIS PROGRAMAS	Educação Infantil		Ensino primário/ Primeiro Grau		Ensino Médio/ Segundo Grau		Ensino Superior		Geral	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
UFRGS	2	1	6	8	3	5	2	2	-	-
PUCRS	-	-	2	4	-	3	2	3	-	1
UNISINOS	-	-	-	2	-	3	-	2	-	2
UFPEL	-	1	-	2	-	1	-	-	-	1
UFSC	-	-	-	5	-	5	-	3	-	2
UPF	-	-	-	2	-	-	-	2	-	3
Outros	-	-	4	1	1	-	-	-	-	-
TOTAL	2	2	12	23	3	17	4	12	-	9

* Algumas teses e dissertações abrangem mais de um nível de ensino: UNISINOS – 1dissertação – ensino primário e médio; PUCRS – 2dissertações - ensino primário e médio.

Considerando-se os graus de ensino, o quadro não reflete objetivamente o universo pesquisado, tendo em vista que muitos estudos incluídos na temática sistema escolar e história das instituições escolares enfocam o ensino primário - nesse caso os temas não são entrecruzados. Assim, o baixo índice verificado no ensino primário (3%) deve ser relativizado em relação aos índices verificados no ensino médio (5,6%), ensino superior (5%) e educação infantil (3,6%). No período da Primeira República, a maioria das pesquisas privilegia a escola primária. Para os demais níveis, encontramos poucos estudos, principalmente sobre a educação infantil (3,6%). Quanto ao ensino superior, é importante assinalar que, com as comemorações do centenário de inúmeras instituições que deram origem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Medicina, Engenharia, Direito, Farmácia, Química, foram publicadas em uma dimensão descritiva-narrativa algumas obras de resgate dessa história para marcar os eventos. Também o grupo de pesquisa "Grupos de Estudos sobre a Universidade (GEU-UFRGS)", tem representado um espaço importante de produção, com alguns estudos envolvendo a perspectiva histórica do ensino superior/universidade.

QUADRO 6
Fontes - TESES

FONTES PROGRAMAS	ORAIS	IMPRESSAS				
		Documentos	Periódicos	Escritas ordinárias	Imagéticas	Livros/ manuais
UFRGS	5	9	10	1	4	2
PUCRS	2	3	1	2	0	1
OUTROS	3	4	5	0	0	0
TOTAL	10	16	16	3	4	3

* Há pesquisas que utilizam tanto fontes orais como fontes impressas.

QUADRO 7
Fontes - DISSERTAÇÕES

FONTES PROGRAMAS	ORAIS	IMPRESSAS				
		Documentos	Periódicos	Escritas ordinárias	Imagéticas	Livros/ manuais
UFRGS	7	13	8	3	6	0
PUCRS	5	5	3	0	1	4
UNISINOS	2	7	0	0	2	5
UFPEL	1	4	4	1	2	2
UFSM	6	10	2	0	0	5
UPF	1	3	2	0	1	4
OUTROS		1	1			
TOTAL	22	43	20	4	11	20

Quanto às fontes utilizadas, constata-se que produção analisada apoia-se em farta documentação, na perspectiva de abarcar distintas e variadas fontes de pesquisa. A idéia que perpassa esses estudos atrela-se à posição defendida por Jacques Le Goff (1993, p.28-29) que há uma *ampliação do campo do documento, substituindo a noção fundada essencialmente nos textos, nos documentos escritos, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc.* O levantamento e análise de farta documentação primária, revisão de fontes secundárias, permite afirmar que esses estudos evidenciam uma *"atitude dialogal e um mergulho na documentação; a compreensão do contexto a partir do próprio campo da educação"* (Mendonça, 1995, p.72-73).

Para melhor configurar o campo de produção da pesquisa em História da Educação no Rio Grande do Sul, analisou-se *quem* orienta as dissertações e teses nos programas de pós-graduação. Para o total de 84 pesquisas, o universo de orientações esteve assim distribuído: para 62 dissertações identificamos 38 orientadores, o que dá uma média de 1,6 dissertações por orientador; para 22 teses identificamos 18 orientadores, o que dá uma média de 1,2 teses por orientador. Para melhor visualizar esses dados, o quadro 10 identifica os orientadores com maior número de produtos na área.

O enfoque teórico é bastante diversificado e abrangente, mas reflete os avanços que têm sido desenvolvidos na área e na pesquisa histórica. De maneira abrangente, é possível afirmar que se direcionam para a *"nova história"*, com abordagens na perspectiva de uma *história cultural*⁶, superando abordagens tradicionais (positivistas) e algumas interpretações marxistas, de natureza mecânica e reducionista. Essa nova direção pode ser verificada a partir da utilização de referenciais teóricos embasados em Foucault, Certeau, Bordieu, Chartier, Darnton, Ginsburg, Burke e outros. A perspectiva foucaultiana está muito presente nas abordagens que enfatizam as idéias de formar, conformar, modelar homens/ mulheres/ trabalhadores para a aceitação das relações e das condições capitalistas de trabalho, e os espaços de resistência e emancipação/ transformação, as continuidades/singularidades.

⁶ Para Chartier, a história cultural pode ser definida pela conjugação de três elementos não dissociáveis: "uma história dos objetos em sua materialidade, uma história das práticas nas suas diferenças e uma história das configurações, dos dispositivos nas suas variações". (NUNES, CARVALHO, 1993, p.45)

Concluindo

Os balanços realizados sinalizam para uma diversidade de temas e de abordagens teórico-metodológicas. Isso pode ser decorrente da área de formação e do campo epistemológico adotado, o que reflete na pesquisa. Esse aspecto aponta para a necessidade de constituição e consolidação de grupos de pesquisa, de organização de eventos por temáticas afins, o que permitiria constituir uma identidade autônoma do campo.

Um desafio que devemos enfrentar refere-se à necessidade de constituirmos grupos de pesquisa de caráter nacional, com vistas a analisar temáticas e objetos comuns, que precisam de um tratamento macro, como resultado de estudos locais e regionais.

As análises da produção historiográfica na área apontam para a necessidade de um estudo mais verticalizado de fontes, de metodologias, de diálogos intelectuais adotados pelos pesquisadores da área. Essa abordagem possibilitaria o avanço da discussão teórico-metodológica, especialmente na virada dos anos 1980, com as perspectivas abertas e os desafios lançados pela nova história cultural para a pesquisa em história da educação (Nunes; Carvalho, 1993).

Também se faz necessário ampliar o olhar sobre estudos de História da Educação produzidos em outros campos de pesquisa, isto é, para os programas de pós-graduação de História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, consideradas ciências matrizes das ciências da educação.

Convém, ainda, ressaltar a necessidade de constituição de bancos de dados acessíveis via Internet, que facilitem ao pesquisador o acesso a repertórios de fontes documentais. O avanço da pesquisa na área sinaliza para a necessidade premente de um inventário de fontes local, regional e nacional, visando fundamentalmente à conservação, salvaguarda e preservação de uma memória da educação brasileira.

Para finalizar, assinalaria que as pesquisas em história da educação têm se orientado em responder questões relativas à consolidação de um sistema público de educação. Seria interessante inverter essa fórmula e nos questionarmos "quando a idéia moderna de educação se funda no Brasil e como ela se constitui em conhecimento sobre si mesma, depois sobre o sistema, seu objeto principal no século XX". Como e porquê a história da educação é feita e escrita? (Cezar, 2004, p. 45).

Referências

BASTOS, M.H.C. A Pesquisa em História da Educação em revista. In: IV Jornada do HISTEDBR. História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Estadual de Maringá, 5 a 7 de julho de 2004 (mimeo).

BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S.; MIGNOT, A.C.V. (org.) *Destinos das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: EdUPF, 2002.

BASTOS, M.H.C.; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma cartografia da pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)*. Pelotas: Publicações Seiva, 2004.

_____. *Uma cartografia da pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)*. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002.

BASTOS, Maria Helena C. História da educação do Rio Grande do Sul: estado da arte. *História: debates e tendências*. Passo Fundo, v. 1, n. 1, p.183-206, jun. 1999.

_____. História da educação do Rio Grande do Sul: estado da arte. In: BASTOS, M.H.C; TAMBARA, E.; KREUTZ, L. (Org.) *Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Publicações Seiva, 2002. Pp.11-42.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE, n. 2, jul/dez. 2001, pp. 137-152.

CARVALHO, Marta M. C. de. A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FREITAS, Marcos de (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. pp. 329-353

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. *Paedagogica historica – Internacional Journal of the History of Education*, vol. 36, no.3, p.909-933, 2000.

CATANI, Denice B.; FARIA Filho, Luciano M. de. Um lugar de Produção a produção de um lugar. História e historiografia da educação Brasileira nos anos 80 e 90 – a produção divulgada no GT História da Educação. Caxambu: ANPED, 2001.

CEZAR, Temístocles. Presentismo, Memória e poesia. Noções da escrita da História do Brasil oitocentista. In: PESAVENTO, Sandra. J. *Escrita, Linguagem, Objetos. Leituras de História Cultural*. Bauru: EDUSC, 2004. pp. 43-80.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº79, ago. 2002, pp. 257-272.

GARRIDO, Elsa. *Catálogo do Instituto de Psicologia da USP*. São Paulo: USP, 1993.

MENDONÇA, Ana W.P.C. A História da Educação face à "crise dos paradigmas". In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1995. P.67-74.

NÓVOA, António. L'histoire et l'histoire de l'éducation (Refléxions à propos de l'historiographie américaine. In: NÓVOA, António. *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'Éducation). Lisbonne, Educa, 1998. pp.13-50.

_____. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'Education*. INRP/França. nº73, p.3-48, janvier 1997.

_____. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. (mimeo)

NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. *Cadernos ANPED*. nº2, p.37-47, 1989.

NUNES, Clarice. Locus da Produção da História da Educação hoje. In: FERNANDES, Rogério e ADÃO, Áurea (org) *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*. Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. Vol. III. P. 579-588.

PERES, Eliane; BASTOS, Maria Helena C. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 34, pp. 221-227, 2001.

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PERNAMBUCO

*Maria Betânia e Silva**

Este texto, que está inserido em uma pesquisa mais ampla de Mestrado, pretende contribuir com as reflexões acerca da história da arte na educação dando ênfase às tentativas, reivindicações e movimentos realizados por artistas, intelectuais e educadores pernambucanos que pretendiam garantir um espaço para a arte também na escola. O nosso enfoque está voltado ao estado de Pernambuco onde surgiram várias instituições e movimentos que contribuíram para tornar visível a importância da presença da arte em meio à sociedade e no processo de formação do indivíduo.

A pesquisa, acima citada, intitulada *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*, teve como objetivo central compreender como se deu o processo de inserção da arte na instituição escolar.

Inserido em uma linha de investigação denominada História das Disciplinas Escolares, o estudo foi baseado teórica e metodologicamente na Nova História e na História Oral onde utilizamos como principais fontes de pesquisa, os documentos oficiais, dentre esses, a legislação, pareceres, resoluções, propostas curriculares, programas de ensino. Pesquisamos, também, em jornais e revistas e realizamos entrevistas com profissionais do campo educacional e artístico do período contemplado.

Vários estudos desenvolvidos no campo da História das Disciplinas Escolares, como por exemplo Hébrard (1990), Chervel (1990), Goodson (1990), Julia (2002), têm buscado compreender em que momento histórico os saberes que já circulavam na sociedade tornaram-se propriamente escolares e como se deu esse processo. Muitos pesquisadores brasileiros, também, têm realizado estudos nessa área.

A principal preocupação da pesquisa na área da História das Disciplinas Escolares é explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Dessa forma, os diversos estudos e pesquisas contribuíram para compreender e identificar o processo histórico da presença da arte na educação, particularmente em Pernambuco.

No caso brasileiro, durante o século XX surgiram não só inúmeros grupos de artistas que objetivavam ampliar as possibilidades do ver, do usufruir, do apreciar, do compreender, do fazer artístico, como também educadores e intelectuais despertaram para a importância da presença da arte no processo educativo.

Com a Escola Nova¹ passou a ser reforçado o movimento de inclusão da arte na escola primária como uma atividade integrativa, ou seja, a arte seria utilizada para expressar ou para

* Mestra em Educação pela UFPE; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas História da Educação em Pernambuco – NEPEPE. e-mail: betarte@ig.com.br

fixar o conteúdo que tinha sido aprendido em outras áreas de conhecimento, como por exemplo, nas aulas de geografia, de estudos sociais etc.

Em Pernambuco nasce a Reforma Carneiro Leão, no ano de 1928, de onde viria a brotar o primeiro órgão central de educação e cultura do Estado (Cavalcanti, 1986). Durante a Reforma novos objetivos foram propostos à escola pública com reformas de programas, métodos e novos planos de formação dos professores. No ano seguinte, em 1929, Aníbal Bruno, educador em várias instituições pernambucanas, assumiu a Diretoria Técnica de Educação procurando pôr em ação toda a programação de caráter artístico e cultural, prevista na Reforma Carneiro Leão. No âmbito cultural e artístico, Aníbal Bruno definiu seu enfoque de educação afirmando que:

...a escola falharia em sua missão se esquecesse a iniciação da criança no mundo dos valores estéticos e desprezasse a benéfica influência que sobre a formação do seu espírito podem exercer as formas expressivas da arte, que constituem um estímulo para a alegria de viver... (Cavalcanti, 1986, p.27).

Para os pioneiros da Escola Nova, a arte e a literatura possuíam uma significação social profunda e múltipla, a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade, a extensão do raio visual e o valor moral e educativo que conferem à arte uma enorme importância social (Azevedo, 1958). No entanto, essa ampla concepção e valorização da arte na educação, evidenciando sua importância na formação do indivíduo passou a ser reprimida em suas raízes através da instauração do Estado Novo, em 1937. As posições de liderança foram substituídas e instituições foram levadas ao encerramento formal de suas atividades.

No decorrer do século XX encontramos, em Pernambuco, algumas instituições e movimentos que desempenharam um papel de fundamental importância na sistematização do ensino da arte, na divulgação e promoção da arte, na aproximação da arte às camadas populares, cada um com sua especificidade. Esses espaços também favoreceram a articulação e organização dos profissionais ou os que desempenhavam função na área de arte ou ainda os que nela demonstravam interesse além de provocarem um olhar mais acurado à arte por parte do estado. Foram instituições e movimentos que formaram, deram suporte, apoio e orientação aos profissionais da área de arte. Destacamos, aqui, a Escola de Belas Artes, a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Esses espaços contribuíram, ainda de alguma forma, para a inserção obrigatória da arte no currículo escolar que se deu através da Reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971.

Veremos a seguir como nasceram esses espaços, que objetivos possuíam, que contribuições desempenharam no campo da arte, enfim, que público visavam atingir.

¹ A partir do final do século XIX, em vários países muitos educadores passaram a considerar novos problemas, procurando resolvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos metodológicos transformando as normas tradicionais da organização escolar, assim ensaiavam uma escola nova, diferente da que existia até então. Daí o nascimento do termo Escola Nova. O nome escola nova sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora. As primeiras escolas novas, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia e outros países depois de 1880. No Brasil tentativas de mais ampla renovação incluindo a revisão dos fins sociais da escola se desenvolvem só a partir do século XX, na década de 20 (Lourenço Filho, 1978).

A Escola de Belas Artes

Desde o final do século XIX, um grupo de artistas já sonhava com o nascimento de uma Escola de Belas Artes em Recife, porém essa idéia só veio a concretizar-se no final da década de 20 do século XX. O nascimento da Escola de Belas Artes, no Recife, estava baseado nos moldes da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. A intenção era favorecer o acesso ao ensino da arte daqueles que concluíam o curso secundário fundamental fazendo surgir, assim, novas vocações artísticas na sociedade.

Não havia por parte dos governos estadual e municipal uma política de estruturação e organização desta escola. Dessa forma, o grupo de artistas e outros profissionais começaram a desenvolver campanhas para conseguir os equipamentos necessários para a estruturação da escola e não cessaram de incomodar os governos estadual e municipal.

Na escola foram oferecidos cursos superiores de Arquitetura, Pintura e Escultura que tinham por fim o preparo técnico e artístico, bem como a instrução superior, geral e especializada de que necessitavam para exercer sua função no meio social (Marques, 1988).

Para os fundadores da instituição, o ensino acadêmico devia ser seguido fielmente dentro dos moldes da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Assim, para ser completo deveria, aliar a teoria com a prática. A metodologia utilizada pelos professores era espelhada nos grandes mestres da pintura de séculos passados. O ensino era voltado ao clássico e exigia-se do aluno fidelidade nas observações e realidade nos desenhos (Silva, 1995).

O objetivo geral da Escola de Belas Artes encontra-se num escrito do comitê da escola que afirma: *"Para isso é criada a Escola de Belas Artes. Disciplina e coordenação de aptidões nascentes, estímulo aos negligentes e pessimistas, glória aos gênios e conforto aos medianos..."* (Silva, 1995, p.147).

No decorrer dos anos a escola manteve-se de pé por força de vontade e perseverança dos artistas que estavam à sua frente, pois desde o seu nascimento os professores não percebiam qualquer remuneração por seu trabalho docente. Somente após treze anos de sua fundação a Escola de Belas Artes teve seu reconhecimento federal (Galvão, 1956).

Com o passar do tempo e o amadurecimento causado pelas novas experiências realizadas, as idéias foram se modificando, foram se enriquecendo e os horizontes se ampliando. No 25º aniversário da escola o professor Delgado (1957, p.9) pronunciou:

A arte não é um privilégio de um reduzido grupo de indivíduos. Sua nobreza está em ser largamente humana, acessível a todas as almas. O destino da obra de arte não é servir de tema a digressões e ensaios: é tocar os corações. É dar-lhes por um momento essa especial e indizível vibração que é o substrato do estético...

A Escola de Belas Artes, no ano de 1946, foi incorporada à Universidade do Recife. Embora tenha sido criada com o objetivo voltado ao ensino clássico e acadêmico da arte e reservada a um público específico da sociedade, a Escola de Belas Artes iniciou um ensino estruturado e tornou-se um espaço reconhecido e reservado para a arte, o que até então não ocorria, na medida em que inexistia, no Estado, uma escola com essas características.

A Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA)

O final da década de 40, no Brasil, caracterizou-se pelo contexto de redemocratização do país após a queda do Estado Novo. Foi nesse período que nasceu uma nova instância, em Pernambuco, com o objetivo de congregar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura. Essa instância, chamada Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), foi criada na estrutura administrativa do Departamento de Educação.

O objetivo dessa Divisão era dar continuidade ao trabalho de Aníbal Bruno. A equipe da DECA era composta de professoras especializadas e, certamente por isso, promoveu um intenso número de atividades no campo artístico. A DECA desenvolveu um papel de suma importância no campo artístico e cultural, sobretudo favorecendo orientação em atividades artísticas e desenvolvendo cursos para as professoras com o intuito de melhorar a qualidade do ensino artístico na escola.

As áreas de atuação da DECA eram: Música e Canto Orfeônico, Teatro, Artes Plásticas e Cinema Educativo. Na área da Música realizou inúmeras palestras; promoveu cursos de iniciação a instrumentos de banda de música, etc. (DECA, 1961-1962).

Na área do Teatro realizou várias apresentações de peças teatrais e essas atividades também se difundiram para outras cidades. Já o Setor de Artes Plásticas dispunha de um serviço interno permanente para atendimento a quaisquer pessoas, professoras ou não, que buscassem orientação da DECA. Semanalmente se dava orientação prática sobre Artes Plásticas. Além disso, realizou conferência sobre Arte e Educação proferida por Augusto Rodrigues², da Escolinha de Arte do Brasil, para professores e autoridades escolares e realizou curso intensivo de História da Arte que recebeu um número expressivo de participantes.

Uma das atividades que mais se destacou foi a realização dos Salões de Arte Infantil e de Artistas Estreantes marcando presença no cenário artístico da cidade. O Salão de Arte Infantil constituiu-se, essencialmente, numa mostra de expressão artística das crianças e jovens. Funcionou também como avaliação da educação pela arte que se desenvolvia no Estado. Nestes Salões eram expostos trabalhos de pintura, desenho, colagem, xilogravura ou pirogravura e os selecionados recebiam certificado de participação, não havendo premiação (Moser, 1988). Colaboraram crianças de todo o Estado, em sua maioria de estabelecimentos de ensino primário.

Note-se que aqui já se encontra uma diferenciação no público que se visava atingir: diferentemente da Escola de Belas Artes que se voltava para os que haviam concluído o curso secundário, com a DECA se vê a preocupação em promover, em favorecer uma melhoria continuada do ensino artístico na escola e o acesso das crianças a essas atividades.

O Movimento Escolinhas de Arte (MEA)

Nessa mesma década, anos 40, o Conselho Britânico realizou uma exposição de trabalhos infantis, no Rio de Janeiro, que causou surpresa e encantamento por causa da qualidade e expressividade dos trabalhos. A exposição serviu de grande estímulo a novas idéias, sobretudo, no que se refere a pensar uma escola onde fosse permitida a livre expressão. Assim, Augusto Rodrigues, pernambucano, e Lúcia Alencastro Valentin do Rio Grande do Sul, começaram a

² Pintor pernambucano e fundador do Movimento Escolinha de Arte.

concretizar essas novas idéias fazendo nascer o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) que se difundiu de norte a sul do Brasil e alguns países da América do Sul. Esse Movimento veio buscar romper com a excessiva valorização dos cânones europeus, trazendo uma nova proposta de arte-educação nacional.

No caso pernambucano, após o contato com a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, Noemia Varela³, durante uma reunião com um grupo de artistas, médicos, educadores, psicólogos e outros profissionais, fundou a Escolinha de Arte do Recife.

O Movimento Escolinhas de Arte não se preocupou exclusivamente com o ensino da arte para crianças, mas abriu espaço também para os adolescentes, os adultos e os arte-educadores promovendo Cursos Intensivos de Arte-Educação para contribuir na formação desses profissionais. Assim, além dos Cursos Intensivos de Arte-Educação, voltados, especificamente, para a formação do arte-educador, freqüentemente professores e professoras da área de artes de instituições estrangeiras, especialmente inglesas, eram convidados a dar palestras, cursos, trocar experiências, enfim, estabelecer um diálogo contínuo, uma contínua discussão no campo da arte-educação. Foram realizados encontros e congressos nacionais entre as Escolinhas de Arte que deram suporte às Secretarias de Educação com as discussões e estudos acerca da arte na educação. Note-se que pouco a pouco foi se ampliando o acesso à arte na sociedade e particularmente voltou-se o olhar para a estruturação e organização do ensino sistemático da arte seja na escola formal, como foi o caso da DECA, seja em outros espaços alternativos, como foi o caso da Escolinha de Arte, que promovia e visava a uma educação estética que contribuísse na formação integral do indivíduo criança, adolescente, adulto e também arte-educadores e profissionais que despertavam interesse e sensibilidade para a área artística.

O Movimento de Cultura Popular (MCP)

No início dos anos 60 veremos o nascimento de um outro movimento, em Recife, que obteve um crescimento e desenvolvimento extraordinários, no pouco tempo de vida que teve, além de receber apoio político e de importantes setores da sociedade.

O MCP nasceu em maio de 1960 e recebeu várias influências de obras e autores, sobretudo, franceses. Suas atividades iniciais se orientaram, fundamentalmente, no sentido de conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base. A realidade de um Estado com enorme índice de analfabetismo exigia esforços urgentes, a fim de incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife, dotando-os de uma nova consciência (Pernambuco, 1963).

Os objetivos do MCP centravam-se na promoção e incentivo da educação de crianças, adolescentes e adultos; no atendimento ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano; na formação de quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular além de proporcionar a elevação do nível cultural e material do povo.

Os clubes recreativos, as sociedades beneficentes, os salões paroquiais, os templos protestantes, os centros espíritas, os clubes desportivos das camadas populares abriram espaço para a implantação de escolas do MCP. Para o quadro docente foram convocadas as 300 normalistas do Instituto de Educação de Pernambuco que se integraram ao espaço governamental

³ Hoje aos 86 anos, Noemia Varela, continua ativamente na Escolinha de Arte do Recife.

para diminuir o déficit escolar. O comércio e a indústria também foram convocados a contribuir com as despesas dos professores, além das pessoas das mais variadas origens, dispostas a colaborar para manter as escolas que iam sendo criadas e colocadas em funcionamento. O MCP também passou a receber apoio da imprensa.

Sua estrutura foi composta por três departamentos: Formação da Cultura; Documentação e Informação e Difusão da Cultura. Esse último obteve um crescimento maior e era integrado por dez divisões: Pesquisa, Ensino; Artes Plásticas e Artesanato; Música, Dança e Canto; Cinema; Rádio, Televisão e Imprensa; Teatro; Saúde; Cultura Brasileira; Bem-estar coletivo; Esportes.

O MCP realizou uma educação popular por vários meios e atingiu um grande público. Foram criadas escolas primárias para crianças e adolescentes; escolas radiofônicas e de aperfeiçoamento para adultos; programas de educação e cultura pelo rádio e pela televisão; escolas de formação profissional, como a de motoristas mecânicos e o curso de corte e costura; praças de cultura com discoteca, tele-clubes, biblioteca pública, cinema, teatro e jogos infantis; centros de cultura, clubes de leitura e círculos de cultura, onde eram debatidos os problemas brasileiros; cursos e campanhas de educação sanitária, além de assistência médica para crianças e adultos; cursos de educação física, esportes, piqueniques esportivo-culturais; centros de artesanato e artes plásticas e exposições para o público, como as da Galeria de Arte do Recife, construída às margens do rio Capibaribe; programas teatrais realizados no teatro do Arraial Velho e no Teatro do Povo (ambulante), além de debates dos problemas teatrais com o público (Godoy e Carreiro Coelho, 1962).

O projeto de artes plásticas e artesanato tinha como objetivos incentivar as atividades tradicionais no campo da arte utilitária, visando à ocupação das famílias de baixa renda; dar assistência aos artesãos e a centros de produção artesanal; mobilizar os artistas plásticos no esforço de elevar o nível artístico do artesanato estimulando a capacidade criadora popular e a diversificação das linhas de produção. Para isso, promoveu cursos de desenho, pintura, gravura, fantoche, cestaria, cerâmica, estamparia, tapeçaria, tecelagem, etc. Estimulava também a produção realizada pelo projeto; exposições; feiras de artesanato e exposições itinerantes nos bairros.

Foram organizados o Centro de Artes Plásticas e Artesanato do MCP e a Galeria de Arte do Recife (Pernambuco, 1963). Esta última realizou a cada quinze dias uma nova exposição contribuindo para o desenvolvimento e a difusão das artes plásticas e do artesanato (Jornal do Commercio, 02.09.1962).

No âmbito da dança, da música e do canto, o MCP também abriu espaço e buscou reviver e preservar o folclore, incentivando o seu florescimento, difundindo-o e combatendo a alienação cultural na dança, no canto e na música como meio de promover a politização do povo e incentivar e vitalizar as festas populares.

Percebemos que através do acesso à arte seja o teatro, a música, a dança, as artes plásticas havia uma intenção em desenvolver o senso crítico e político das pessoas sobre os problemas sociais que as circundavam. A arte no MCP apresenta-se como uma arte engajada, crítica, política, com uma característica específica, que a diferencia da arte apresentada pela Escola de Belas Artes, pela DECA e pelo MEA.

Com o golpe militar não só todas as atividades do Movimento de Cultura Popular foram completamente encerradas como também todo o trabalho que a Divisão de Extensão Cultural e Artística vinha desenvolvendo. O Movimento Escolinhas de Arte não foi encerrado porque não possuía vínculo governamental, mas sofreu fortes restrições. Assim, conhecer o processo de estruturação, de atividades realizadas, de articulação de educadores, arte-educadores, intelectuais e a participação da sociedade nesses movimentos e instituições, favorece uma compreensão mais ampliada sobre as contribuições desses espaços sociais que promoveram o ensino da arte,

particularmente em Pernambuco, no período anterior à obrigatoriedade da arte na escola que se deu durante a ditadura militar.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. *1964 e o Nordeste: golpe, revolução ou contra-revolução?* São Paulo: Contexto, 1989.

ARRAES, Miguel Newton. Diretrizes do MCP. In MENDONÇA, Fernando; TAVARES, Cristina. *Conversações com Arraes*. Belo Horizonte: Veja, 1979.

AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas, orientações*. Obras completas de Fernando de Azevedo. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. v.16.

BOLETIM DECA. Recife: Divisão de Extensão Cultural e Artística, 1953-1954. Trimestral.

CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. *DECA*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1986.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, p.177- 229, 1990.

DECA. *REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL E ARTÍSTICA*. Recife, 1959 - 1962.

DELGADO, Luiz. Arte, Expressão e Cultura. *REVISTA DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO*. Recife, ano 2, n.1, 1958.

DIÁRIO DA NOITE. Recife, ano 14, n.20, 20.01.1969

GALVÃO, Joel F. Jayme. *Memórias de uma cruzada*. Recife: Secretaria do Interior e Justiça – Arquivo Público Estadual, 1956.

GODOY, Josina Maria Lopes de; CARREIRO COELHO, Norma Porto. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n.2, p.230-254, 1990.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n.2, p.65-110, 1990.

JORNAL DO COMMERCIO. Recife, n.202, 02.09.1962

JULIA, Dominique. Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARQUES, Norma de Oliveira. *Escola de Bellas Artes de Pernambuco: aspectos de estudo histórico*. 1988. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes Plásticas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

MENDONÇA, Luís. Teatro é festa para o povo. *Revista da Civilização Brasileira*, n 2, s.d., caderno especial: "Teatro e Realidade Brasileira".

MOSER, Joana Siqueira. *Salão Infantil de Arte: seu reflexo na educação pela arte*. 1988. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes Plásticas) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

PERNAMBUCO. Movimento de Cultura Popular. *II Semana Estudantil de Cultura Popular. Exposição de Artes Plásticas e Artesanatos*. Recife, maio de 1961.

PERNAMBUCO. Movimento de Cultura Popular. *Plano de ação para 1963: I Encontro Nacional de Alfabetização e cultura popular*. Recife: Impresso pelo projeto de editorial e imprensa, 1963.

REVISTA DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO. Recife, 1957 – 1959.

SILVA, Beatriz de Barros Melo e. *A Pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife: um olhar a mais*. 1995. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

ÚLTIMA HORA. Recife, n.84, 09.09.1962.

A PROPAGANDA COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PELOTAS (1920-1930)

*Helena de Araujo Neves**
*Giana Lange do Amaral***

Resumo

Esta comunicação apresenta um estudo, em fase inicial, que utiliza a propaganda como fonte de pesquisa para a História da Educação no município de Pelotas. São abordadas, assim, algumas características da propaganda – mostrando como ela se inseriu nas sociedades – e de que forma se relaciona com as questões do ensino.

Na história da imprensa e na história da propaganda, que convergem para a história da civilização, o anúncio é como um painel inesgotável por onde se exprime a organização social com seus atores e suas circunstâncias. Nele se exibem a paisagem, a economia, as artes e as letras, as lutas políticas, a educação e a cultura, os hábitos e costumes, as correntes de pensamento e ação, a vida em sociedade, os movimentos como as idéias e o progresso, as influências internas e externas, o avanço da tecnologia, as conquistas científicas, as cidades e as modas, o triunfo e a derrota (BRANCO, 1990, p.210).

Introdução

Estuda-se muito o passado pelotense. São investigações que envolvem aspectos ligados a grupos sociais e étnicos, e à conjuntura política, econômica, educacional e cultural. Tudo isso despertou o interesse em investigar, em minha dissertação de mestrado – linha da História da Educação – a educação em Pelotas. Proponho, para tanto, a utilização da propaganda como fonte de investigação para essa história.

O interesse em utilizar a propaganda como fonte de estudo nasceu a partir do meu trabalho de graduação, no curso de Comunicação Social, ao perceber o quão rica pode se tornar tal fonte. Dessa forma, parto da idéia de que, a propaganda, sendo um produto cultural¹, contribui para a constituição e estudo da História da Educação pelotense.

* aluna do Curso de Mestrado em Educação PPGE FaE-UFPEL, e integrante do grupo de pesquisadores do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). E-MAIL: lennan@terra.com.br.

** professora do Curso de Mestrado em Educação PPGE FaE-UFPEL, e pesquisadora do CEIHE. E-MAIL: giana@ufpel.edu.br.

¹ Para aprofundar-se nesse conceito aconselha-se a leitura de KELLNER (2001) e THOMPSON (1995) elencados na bibliografia desta comunicação.

Essa pesquisa, que se encontra em sua fase inicial, está sendo realizada através dos principais jornais e almanaques pelotenses², e se propõe, em um primeiro momento, a investigar elementos contidos em anúncios publicitários, observando seus conteúdos, suas estruturas redacionais, bem como as gráficas e demais traços que possam nos levar até o passado da educação pelotense, buscando assim, perceber a sociedade pelotense e sua relação com a educação. Isso por quê: "um texto é constituído por suas relações internas e pelas relações que mantém com sua situação social e histórica, e quanto mais relações estiverem expressas numa leitura crítica, melhor poderá ser a compreensão do texto" (KELLNER, 2001, p.130).

Em um segundo momento, pretendo fazer uma investigação através das matérias editoriais, publicadas pelos jornais/almanaques, sobre a educação pelotense. Partindo do pressuposto de que as matérias também são uma forma de propagandear a educação, e as próprias escolas. Assim, os jornais abrem um espaço privilegiado para atestar algo sobre as escolas, divulgando suas qualidades, suas atividades, além de contribuir para a divulgação e consolidação das identidades escolares.

O estudo apresentará, então, uma pesquisa ilustrada por meio de análises dos anúncios publicitários e de matérias editoriais, publicados nas décadas de 1920 e 1930, nos veículos de comunicação pelotenses. O período proposto é marcado por importantes acontecimentos no tocante à educação. Segundo Jorge Nagle (2001) foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se constituiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas Constituições, de modo especial a partir de 1934 – embora muitas vezes desrespeitados na prática. Esses princípios são a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, direito à educação, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da família no tocante à educação e ensino religioso de caráter "interconfessional". A década de 1920, conforme NAGLE (2001), foi constituída por um momento de grande discussão na educação brasileira, já que o modelo existente – que dava destaque à formação das elites – foi posto em discussão, propondo-se um sistema nacional de educação com ênfase na educação básica, no ensino primário. Ele considera característica dos anos 20: o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico", pois neste período surgem intelectuais e educadores profissionalizados, ou seja, especialmente voltados para a educação que empreendem debates para recuperar o atraso brasileiro.

O período que me proponho a estudar também foi de grandes transformações para a propaganda, momento em que as técnicas publicitárias aperfeiçoavam-se, passando a publicidade a ser mais persuasiva nas suas mensagens e deixando em segundo plano o seu sentido inicial, exclusivamente informativo, apresentando, dentre suas funções, a função educativa.

Através das análises das propagandas das escolas pelotenses, pretende-se observar como elas retratam esse período e, pesquisar, em um primeiro momento, as seguintes questões: Qual o provável intuito da utilização da publicidade para a divulgação de uma proposta pedagógica?; O que as escolas anunciavam tinham em comum?; O que elas anunciavam? Qual a ênfase dada aos saberes escolares e à disciplina?; Por que, nos anos pesquisados, as escolas só anunciavam no primeiro semestre?; Por que publicavam por anos consecutivos o mesmo anúncio?; Quando a escola não recebia apoio/espço de um jornal a propaganda tornava-se uma saída para a sua divulgação?; Por que encontramos um volume maior de anúncios de uma escola e não de outra?.

Constitui-se portanto, intenção dessa pesquisa, investigar e analisar as concepções do processo de educação, em que a propaganda – institucional – torna-se uma ferramenta para

² Até o momento estão sendo analisados o Almanaque de Pelotas e os jornais: Opinião Pública, Diário Popular, Jornal do Comércio, O Libertador, Diário Liberal, Folha do Povo e O Rebate.

transmissão de métodos pedagógicos, de disciplina e de saberes escolares. Assim, propõe-se um estudo através da análise da propaganda institucional, ou seja, busca-se saber de que forma a propaganda era utilizada como uma ferramenta a serviço da educação.

Portanto, diante do exposto, esta comunicação tem duas propostas: apresentar algumas características da propaganda – mostrando como ela se inseriu nas sociedades e de que forma se relaciona com as questões do ensino – e, com base nesses estudos, trazer algumas observações formuladas a partir de um primeiro contato com as fontes em minha pesquisa de mestrado.

Breve relato sobre aspectos da Imprensa e da Propaganda

O primórdio da imprensa brasileira é datado em 1703 quando uma tipografia em Recife imprimia orações e letras de câmbio, tipografia essa que foi confiscada pelo governo português no ano de 1706. Em 1746 foi aberta, na cidade do Rio de Janeiro, uma outra tipografia que, logo no ano seguinte, foi fechada. Foi somente em 1808, com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil, que a imprensa então começa a se desenvolver, quando o Regente D. João instituiu – através do Decreto de 13 de maio de 1808 – a Impressão Régia³.

Em 1808, existiam no Brasil dois tipos de periódicos: a Gazeta e o Correio. A primeira possuía periodicidade curta, intenção informativa mais do que doutrinária, poucas folhas e baixo custo. Já o Correio tinha em sua estrutura mais de cem páginas, uma publicação mensal com o custo alto e conteúdo mais doutrinário do que informativo (SODRÉ, 1996). No ano de 1809, surgiu a arte da gravura nos jornais brasileiros. Desenhistas, gravadores e tipógrafos começaram a ilustrar as publicações. "A informação verbal passa então a ter esses novos e importantes aliados visuais, além de famílias tipográficas que já eram utilizadas como diferencial persuasivo, abrindo caminho para a maior exploração de imagens" (CARRASCOZA, 1999, p. 74).

O desenvolvimento das técnicas de impressão, juntamente com a evolução social, tornaram possível, em 1821, a publicação de trinta e nove periódicos⁴.

No Brasil, entre os anos de 1861 a 1890, existiam mais ou menos três mil e trezentos títulos. Esses números mostram a ebulição do jornalismo que, além de noticioso, agora apresentava em suas páginas temas literários, artísticos e científicos. Foi nesse período que surgiram imprensas especializadas em temas rurais, jurídicos, militares e de moda. O conteúdo apresentado pelos jornais então cresce, dando espaço à propaganda; aos acontecimentos dos outros países, além das notícias locais do dia-a-dia (SODRÉ, 1966).

A luta entre a informação e a opinião não foi a única que marcou o desenvolvimento da imprensa; logo a luta entre a opinião e a publicidade, que era a forma organizada que a propaganda assumia. Já em 1803, o *Evening Post* confessava que "de fato é o anunciante

³ Esta para SODRÉ (1996, p.22) era um tipo de impressão em que se imprimiam exclusivamente toda a legislação e papéis diplomáticos oriundos de qualquer repartição do serviço Real, ficando inteiramente pertencendo ao governo a administração da tipografia.

⁴ Cinco anos depois da Independência, em 1827, era criado o primeiro jornal do Rio Grande de Sul: o Diário de Pôrto Alegre (SODRÉ, 1996).

Segundo MAGALHÃES (1993) em 1851 o habilidoso tipógrafo Cândido Augusto de Mello muda-se da cidade de Rio Grande para a cidade de Pelotas, onde fundou, em 7 de novembro de 1851, o primeiro jornal da cidade denominado O Pelotense. Até a década de 1920, conforme OSÓRIO (1998), além desse título Pelotas chegou a abrigar mais de oitenta jornais.

quem paga o jornal ao subscritor", mas a realidade é que o anúncio tinha o papel ainda secundário, sendo grande a resistência dos profissionais da imprensa ao seu avanço gráfico, que temiam como séria ameaça aos valores éticos peculiares ao capitalismo de concorrência, e até estéticos, ligados à paginação, à arte gráfica, que na verdade, estavam em liquidação. (SODRÉ, 1966, p. 4)

A utilização da propaganda, como um grande atrativo de receita, fez-se porque existia um número expressivo de tiragem de jornais, e com isso, um vasto número de leitores, algo que se tornava realmente interessante aos comerciantes.

A penetração cada vez maior da publicidade dentro dos jornais fez mudar radicalmente a maneira como a imprensa vinha sendo feita. Evoluindo cada vez mais, os anúncios passaram a fazer parte da estrutura básica de um jornal.

Os conceitos de publicidade e propaganda foram discutidos durante muitos anos. Alguns autores trazem que a terminologia publicidade tem o seu significado ligado ao ato de divulgar, tornar público. Já o de propaganda, é entendido como sendo a responsabilidade por implantar uma idéia, uma crença. Por acreditar que hoje ambos são utilizados como sinônimos, assim utilizarei seus significados em minha pesquisa.

Com relação aos tipos de propaganda, Rafael Sampaio (1997, p.16) mostra que existem três definições que explicam os seus diferentes aspectos:

*Advertising: Anúncio comercial, propaganda que visa a divulgar e promover o consumo de bens (mercadorias e serviços); assim como a propaganda dita de utilidade pública, que objetiva promover comportamentos e ações comunitariamente úteis (não sujar ruas, não usar drogas etc.);

*Publicity: Informação disseminada editorialmente (através de jornal, revista, rádio, TV ou outro meio de comunicação público) com o objetivo de divulgar informações sobre as pessoas, empresas, produtos etc., sem que para isso o anunciante pague pelo espaço ou tempo utilizado na divulgação da informação;

*Propaganda: Propaganda de caráter político, religioso ou ideológico, que tem como objetivo disseminar idéias dessa natureza.

O autor divulga ainda que esses termos no Brasil fundem-se em outros dois: "propaganda e publicidade", nomenclaturas que são usadas indistintamente. Essas categorias formuladas por SAMPAIO (1997), serão utilizadas em minha pesquisa, ao tomar o anúncio impresso, e a matéria editorial, como sendo ambos utilizados para divulgar assuntos relativos à educação.

No início da propaganda brasileira, os anúncios eram publicados pelas "primitivas" agências de propaganda, compostas por vendedores de espaço dos jornais. Neste período, os anúncios recebiam o nome de "reclames" e apresentavam textos longos e completos, que possuíam um caráter explicativo e persuasivo, dispensando a ilustração. "Os reclames eram espaços onde eram anunciadas vendas, ou compras, ou mesmo captura de escravos, como também negócios sobre comércio varejista, hotéis e produtos farmacêuticos" (MARTINS, 1997, p. 31). Nessa fase, a responsabilidade ficava toda sobre o redator, cargo que, em muitos casos, era exercido por poetas. Vários textos encontrados nos primeiros anúncios brasileiros possuíam rimas, não somente por que eram feitos por poetas, mas porque ajudavam a gravar a mensagem contida no mesmo. "O público, na sua maioria, analfabeto ou semi-alfabetizado, encontrava nas rimas a indispensável ajuda mnemônica para melhor guardar temas e anúncios" (BRANCO, 1990, p. 3). Por volta de 1850, os poetas começaram a tornar-se os primeiros *free-lancers* de redação, e os

anúncios de classificados foram mudando, cresciam no tamanho para dar maior espaçamento – necessários à composição de versos mais longos. E, em 1875, começaram a surgir os primeiros colaboradores e desenhistas⁵ para os anúncios ilustrados – feitos principalmente por caricaturistas.

Com o desenvolvimento do jornalismo, também se desenvolvem as técnicas de propaganda. Os pequenos anúncios ganham mais espaço e melhor tratamento gráfico. Entre os anos vinte e trinta era comum encontrar, nos anúncios, algumas técnicas de comunicação que – em alguns casos – persistem até os dias de hoje⁶.

Em meados dos anos vinte, alguns anúncios começam a apresentar linguagem coloquial em suas redações. Já nos anos trinta a principal novidade encontrada está ligada ao tamanho dos textos: "[...] ainda superadjetivados, apresentam, todavia, junto às informações, argumentos subjetivos de venda" (CARRASCOZA, 1999, p. 90). Salienta-se que no início da década de trinta o jornal era o veículo predominante e a qualidade de impressão ainda era muito deficiente. Nas ilustrações dos anúncios predominava o desenho a traço, única arte capaz de assegurar um mínimo de qualidade de impressão. A precariedade dos recursos técnicos e a falta da qualidade de impressão atrasaram um uso mais expressivo da fotografia – que aos poucos foi ganhando mais espaço.

Ao longo dos anos, a estrutura dos anúncios vinha mudando, como observado anteriormente. Conforme Torben Vestergaard (2000, p.50) os simples classificados foram ganhando mais espaço e mais texto, depois ilustrações, até serem formados por cinco partes⁷ contendo título, texto, ilustração, slogan e assinatura.

Para MARTINS (1997) o título caracteriza-se por estar destacado do resto do texto; pelo tamanho, tipo e formas de letras. Sua função é a de conter palavras e expressões-chave altamente informativas; mostrar algum benefício do produto que possa fazer desejá-lo; apresentar a marca de identificação da empresa, e conduzir a alguma decisão por meio de argumentação lógica. Segundo ele, o título possui ainda – dentre algumas funções – as de atrair e prender a atenção, causar impacto emocional ao leitor, personalizar a mensagem e provocar interesse pelo conteúdo do texto. O texto é a parte do anúncio onde se desenvolve a argumentação e a explanação sobre o produto ou serviço a que se destina. Seu conteúdo, é formado por elementos que se referem às características objetivas e reais do produto; a seus valores racionais e concretos, assim como aos valores emotivos dirigidos às faculdades psíquicas dos receptores. Além disso, fazem parte do conteúdo os processos argumentativos e os juízos que acionam, como instrumentos, os campos da significação e da expressão de idéias (MARTINS, 1997, p.39). A ilustração, segundo Martine Joly (1999, p.59), é um "instrumento de comunicação entre as pessoas, a imagem também pode servir de instrumento de intercessão entre o homem e o próprio mundo". Além disso, para o autor, a utilização da imagem pela propaganda ocorre – em um primeiro momento – porque a linguagem visual é "universal" e proporciona uma leitura rápida, capaz de fazer o receptor reconhecer concomitantemente o seu conteúdo e a sua interpretação. Com relação às interpretações feitas à luz da ilustração, JOLY (1999, p. 135) assim se posiciona:

[...] longe de ser um flagelo ameaçador, a imagem é um meio de expressão e de comunicação que nos vincula às tradições mais antigas e ricas da nossa cultura. Mesmo sua

⁵ Cabe ressaltar que, aqui, me refiro a uma categoria de profissionais, já que a arte da gravura em livros e volantes segundo (RIZZINI, 1998) é data de 1809.

⁶ Ver (CARRASCOZA, 2003, p. 67).

⁷ A importância de se explorar as partes contidas nos anúncios foram estudadas por autores como Roland Barthes, Martine Joly, Jorge Martins e Torben Vestergaard. Esta comunicação baseia-se, inicialmente, em suas teorias sobre os elementos formadores de um anúncio, e sobre a importância de investigá-los.

leitura mais ingênua e cotidiana mantém em nós uma memória que só exige ser um pouco reativa para se tornar mais uma ferramenta de autonomia do que de passividade.

Roland Barthes citado por (MARTINS, 1997, p. 37), destaca que o texto possui duas funções em relação à imagem: a função de ancoragem e a função de ligação. A primeira diz respeito ao papel da linguagem em substituir a imagem dentro do anúncio, ou ajudá-la a complementar seu sentido, agindo dessa forma como a orientadora da significação. O texto tem, portanto, a função, de "ancorar" o sentido proposto pela imagem, visto que, a partir dela, o receptor poderá, em alguns casos, fazer várias leituras. Dessa forma, o texto será responsável por conduzir o leitor em direção ao sentido proposto pelo anunciante, evitando, dessa maneira, erros de identificação. A função de ligação é aquela responsável por acrescentar algo novo à mensagem.

Observando as partes do anúncio, MARTINS (1997, p.149) argumenta que esse possui duas funções essenciais: a de interessar o público através da mensagem e a de transmitir o conteúdo. Segundo ele (1997, p. 150) "As duas funções podem ocorrer simultaneamente na mesma mensagem, ou apenas uma ter predominância".

O aumento da produção industrial trouxe como consequência a necessidade de se ampliar o consumo dos produtos estocados. Esse fator fez com que a linguagem contida nos textos publicitários tivesse que se adaptar ao sistema vivido. O discurso usado pelos anúncios – que antes era basicamente informativo – passa a utilizar recursos para convencer a sociedade a consumir mais, tanto os produtos de necessidade básica, como os supérfluos. Foi surgindo, assim, segundo MARTINS (1997, p.33) a linguagem publicitária, que buscava apresentar as características reais do produto e também as subjetivas.

Esta linguagem usada pelas agências de propaganda nos anúncios e textos comerciais sofreu grandes modificações desde os primórdios da atividade propagandística até os nossos dias. Essas modificações aparecem comparando os primeiros anúncios da década de 20 com os textos de hoje, tanto na imprensa como nos cartazes, no rádio ou na televisão atual.

Nesse cenário conviviam também as escolas. Para Philip Kotler (1994), os estabelecimentos de ensino, a partir do instante que são considerados como uma organização que mantém contatos com um determinado mercado, se comprometem também com a aplicação do marketing para atingir os seus objetivos. Esses, nada mais são do que satisfazer de forma rápida e eficiente seu cliente e, conseqüentemente, obter sucesso – seja ele material, ou através da consolidação de metas.

Conforme KOTLER (1994, p. 358) alguns educadores acham a idéia de utilizar a propaganda uma novidade, todavia, segundo ele, as escolas já usavam propaganda há 2.000 anos atrás. Os sofistas gregos, como médicos ou profissionais nômades, por exemplo, faziam publicamente grandes demonstrações das suas realizações, através de exposições e da utilização de argumentos para mostrar o valor dos seus feitos.

Considerações finais

O que se observou – até o momento, num primeiro contato com as fontes a serem utilizadas nessa pesquisa – é que em Pelotas a propaganda além de ter sido utilizada pelas Instituições de Ensino como uma prática de mercado, também divulgava e implantava questões

relativas à educação, além de se tornar um recurso de divulgação e consolidação de suas identidades. As escolas estavam inseridas em um contexto sócio-histórico em que a propaganda tornava-se uma ferramenta para divulgação de algo, a alguém. Percebe-se que este algo tem a ver com proposta das escolas, que apresentam no conteúdo do anúncio suas práticas, sua postura perante os pais e seus alunos, sua estrutura física, moral e pedagógica. Através dos anúncios também convocam os alunos ao início das aulas e buscam atrair novos – provavelmente seja por isso que se tenha encontrado uma concentração maior de anúncios no primeiro semestre de cada ano.

A fase inicial dessa investigação indica a existência de um número expressivo de anúncios de escolas. Essas divulgam suas propostas pedagógicas e concepções de qualidade de ensino. Constata-se, ainda, que algumas escolas publicam anúncios durante um período, em determinados jornais, e em outros não. Por sua vez, alguns jornais dão espaço em suas matérias para determinadas escolas, o que não ocorre com outras.

Diante do todo exposto, ao propor uma pesquisa que vise a identificar e a analisar, através da história, as concepções e ações de incentivo à educação por meio da publicidade em um universo mais restrito, como o caso do município de Pelotas, pretende-se identificar e descrever a existência ou inexistência de tais ações.

Referências

- BRANCO, Castelo Renato. *História da Propaganda no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário – A associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. São Paulo: Futura, 1999.
- _____. *Redação Publicitária – Estudos sobre a retórica do consumo*. São Paulo: Futura, 2003.
- COSTELLA, Antonio. *Comunicação – Do Grito ao Satélite*. São Paulo: Mantiqueira, 1984.
- CRATO, Nuno. *Comunicação Social A Imprensa – Iniciação ao Jornalismo*. São Paulo: Presença, 1992.
- JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. São Paulo: Papirus, 1999.
- KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: ECUSC, 2001.
- KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. *Marketing Estratégico para Instituições Educacionais*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1994.
- MAGALHÃES, Mario Osório. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – Um estudo sobre a História de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: Editora da UFPel., 1993.
- MARTINS, Jorge S. *Redação Publicitária – Teoria e Prática*. São Paulo: Atlas S. A., 1997.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OSÓRIO, Fernando. *A Cidade de Pelotas*. Pelotas: Armazém Literário LTDA., 1998.
- RIZZINI, Carlos. *O livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil 1500-1822*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP, 1988.

SAMPAIO, Rafael. *Propaganda de A a Z*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SANDMANN, A. *A Linguagem da Propaganda*. São Paulo: Contexto, 2000.

SANT´ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1966.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VESTERGAARD, Torben. *A Linguagem da Propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A RENOVAÇÃO EDUCACIONAL EM PELOTAS NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930: AS INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES DA ESCOLA

Aliana Anghinoni Cardoso*
Eliane Peres**

Resumo

Neste trabalho destacamos a criação e expansão das *instituições complementares da escola* na rede de ensino municipal de Pelotas nas décadas de 1920 e 1930. Ao longo do texto defendemos que esse fato está relacionado à influência que o *movimento de renovação educacional* exerceu sobre os administradores da educação municipal pelotense.

Palavras -Chave: Movimento escolanovista – Rio Grande do Sul - Pelotas

Introdução

Essa comunicação é um dos resultados da pesquisa denominada *O Movimento de Renovação Educacional e seus desdobramentos na Região Sul do Rio Grande do Sul* que pretende, através da análise dos jornais pelotenses que circularam nas décadas de 1920,1930,1940 e 1950, estudar a repercussão do movimento da *Escola Nova* na região sul do Rio Grande do Sul.

Dos resultados que obtivemos através dessa investigação merecem destaque àqueles que se referem ao projeto de modernização do ensino público municipal de Pelotas, elaborado e empreendido pela municipalidade nas décadas de 1920 e 1930, mais especificamente durante as administrações dos Intendentes Augusto Simões Lopes (1924-1928) e João Py Crespo (1928-1931).

A leitura e análise dos relatórios intencionais escritos por Simões Lopes e Py Crespo durante sua administração e das matérias publicadas pelo jornal pelotense Diário Popular¹ nos anos de 1924 a 1932 nos permitem acreditar que a reformulação do ensino público municipal pelotense, pretendida por esses intendentes, foi grandemente influenciada pelas discussões que estavam sendo realizadas no país a respeito da necessidade de expandir, organizar e modernizar a educação brasileira.

* Aluna do curso da pedagogia da Fae/UFPeI, bolsista PIBIC/CNPq, Pesquisadora do CEIHE. Email: aliananghinoni@yahoo.com.br

** Docente da FAE/UFPeI, pesquisadora do CEIHE. Email etperes@ufpel.tche.br

¹ Órgão oficial do partido republicano e, portanto, destinado a noticiar o feitos das administrações municipais republicanas, como as dos intendentes citados.

Partindo dessa premissa, o que defendemos nesse artigo é que um dos aspectos da reforma da educação pelotense, que foi a criação e disseminação das chamadas *instituições complementares da escola*, possui um vínculo muito estreito com as idéias defendidas pelo movimento escolanovista, principalmente com aquelas que se referem à dimensão social das novas atribuições que caberiam às *escolas modernas*.

A modernização pedagógica em Pelotas: algumas considerações

Durante o mandato do Intendente Municipal Augusto Simões Lopes (1924-1928) a educação ocupou lugar de destaque entre os assuntos que preocupavam o poder público. Nos relatórios desse intendente percebemos de forma mais explícita a influência das idéias renovadoras que estavam tomando força no restante do país, principalmente com as reformas da instrução pública realizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal. Nesses documentos, o intendente faz diversas referências à excelência dessas reformas e a sua importância, como subsídio, na reformulação do ensino público dos outros estados do país.

Os dados que obtivemos a respeito da situação do ensino público municipal durante o mandato do Intendente Augusto Simões Lopes demonstram ainda que se a temática da educação mereceu a máxima atenção por parte da administração municipal, a educação primária obteve ainda maior destaque. Além de construir doze escolas isoladas e *dois magníficos grupos escolares* (Relatório Intendencial de 1928), todos com *instalações adequadas, sob o ponto de vista pedagógico e higienico* (Relatório Intendencial de 1928), foi durante a administração de Augusto Simões Lopes que se intensificaram os debates acerca da nova função da educação e, especialmente, da educação primária.

Para cumprir essa nova função, que seria oferecer via escola uma *educação integral* e completa, que preparasse o aluno para suas atribuições futuras, a educação primária não poderia mais ser organizada e executada sob os moldes anteriores. Era preciso inovar, transformar.

Nesse sentido, as ações e as discussões desenvolvidas durante a gestão de Augusto Simões Lopes evidenciam que aquilo que se pensava sobre educação em Pelotas, nesse período, estava em consonância com as discussões escolanovistas – caracterizadas como *renovadoras e modernizadoras* – em franca ascensão em todo o país.

O intendente João Py Crespo, sucessor de Augusto Simões Lopes, de certa forma, deu continuidade à obra empreendida no mandato anterior. Auxiliado por João Simões Lopes Filho e por Jorge Salis Goulart², encarregados da Diretoria da Instrução Pública Municipal, Py Crespo investiu na formação de professores, colaborando para a criação da Escola Complementar, no ensino profissional, instalando a escola técnico profissional e no ensino primário, enfatizando o caráter experimental do Grupo Escolar Dr. Joaquim Assunção, criado por Augusto Simões Lopes em 1927. De acordo com uma reportagem publicada pelo Diário Popular, em 1931:

Intensamente procede-se na Instrução Municipal a importante reforma.

² Os dados que obtivemos até esse momento demonstram que Jorge Salis Goulart foi entre os pelotenses um dos maiores conhecedores e defensores da escola ativa. Além de auxiliar o Diretor da Instrução Pública João Simões Lopes Filho durante o governo Py Crespo ele teve importante participação junto à administração anterior, ministrando aulas nos Cursos de Férias destinados aos professores. Durante o ano de 1931 esse autor escreveu para o Diário Popular diversos artigos defendendo os métodos da escola ativa e exemplificando como poderiam ser aplicados ao ensino das diversas disciplinas do ensino primário.

Introduzir-se-ão os novísimos métodos de ensino, servindo de modelo às demais aulas para a reforma iniciada, o Grupo dr. Joaquim Assumpção.

Esse grupo será assim como um laboratório para as demais escolas municipais, o campo de experimentação eficiente que irá constantemente aperfeiçoar o nosso aparelhamento pedagógico, dando assim ao sistema escolar um órgão administrável destinado a marcar o ritmo de sua evolução. (Diário Popular, 26/05/1931)

Para efetivar essa *importante reforma* e implantar *novíssimos métodos de ensino* nas escolas municipais, Pelotas recorreu mais uma vez às experiências renovadoras realizadas em outros estados brasileiros. Dessa vez foi o Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, que emprestou elementos para a continuidade da modernização do ensino primário pelotense. Segundo reportagem do Diário Popular, datada do ano de 1931, Jorge Salis Goulart foi enviado pelo Intendente Municipal João Py Crespo ao Rio de Janeiro, com a finalidade de "estudar na capital da República o ensino primário, o qual concretiza a notável reforma do sr Fernando Azevedo" (Diário Popular, 26/05/1931).

Assim, Pelotas atravessou os anos 30 com um recorrente discurso de *modernização pedagógica* na instrução pública municipal. Esse discurso, como demonstramos até aqui, foi fortemente influenciado pelo pensamento modernizador, cada vez mais forte no restante do Brasil. Para além do discurso, diversas ações que foram efetivadas durante o mandato dos Intendentes Augusto Simões Lopes e João Py Crespo têm relação com as tendências modernizadoras discutidas tanto no Brasil como no restante do mundo nesse momento. Nos ocuparemos a seguir com a análise de um dos aspectos que aproximam a educação pelotense da tão desejada *educação nova*: a criação e disseminação das *instituições complementares da escola*.

A modernização pedagógica em Pelotas: as instituições complementares da escola

Educação é vida e não preparação para a vida. Foi a partir dessa idéia que os escolanovistas se propuseram a repensar a escola. No entanto, para que a escola cumprisse sua real função, que segundo os defensores do movimento de renovação educacional seria a de *educar de forma integral e não apenas instruir*, era preciso bem mais do que reformar currículos e métodos pedagógicos. Para que uma escola pudesse ser considerada realmente uma *escola moderna* seria necessário adotar práticas que tornassem possível o desenvolvimento cognitivo, biológico, psicológico e social da criança.

Em relação ao desenvolvimento social defendia o professor Lourenço Filho (1969) que "atitudes, hábitos de trabalho, pensamento, formação intelectual e moral exigem um contexto de *relações humanas* para que se produzam" (p.135, grifos do autor). Nessa afirmativa se justifica, segundo o autor, as modificações nos procedimentos de ensino propostos pelo *movimento de renovação educacional*,

[...] primeiramente no sentido de *maior aproveitamento das próprias situações de natureza social*, existentes em cada classe de ensino e de cada escola; depois, no de *melhor aproveitamento do sentido conjunto de trabalho educativo*, que nelas se fizesse, com o da comunidade próxima, através da família, dos grupos de vizinhança, das instituições locais. (Lourenço Filho, 1969, p.135, grifos nossos).

Para um *maior aproveitamento das próprias situações de natureza social* propunham os renovadores a criação das *instituições escolares* que seriam, segundo Lourenço Filho (1969)

"grupos sociais da própria escola"(135). Por meio da participação nessas instituições (grupos de trabalho, associações, comissões, equipes, pelotões) teriam os alunos a oportunidade de desenvolver capacidades de auto-gestão, de liderança, de convivência e de responsabilidade.

A função social da escola não poderia, no entanto, estar resumida somente no funcionamento dessas instituições. Para assegurar o *melhor aproveitamento do sentido conjunto de trabalho educativo* as escolas modernas deveriam, ainda, expandir o seu campo de ação, aproveitando do meio social tudo aquilo que pudesse colaborar com o trabalho educativo. Nesse sentido, as *instituições complementares da escola* (que seriam as associações de pais e mestres, bibliotecas escolares, grupos de escoteiros, caixas escolares, cinema educativo, pelotões) possibilitariam que a escola cumprisse de forma mais eficiente sua missão social.

Ao que nos parece, a idéia de que a obra educativa depende fundamentalmente da ação da escola, em parceria com as demais instituições sociais, também esteve presente na proposta dos administradoras pelotenses. Essa afirmativa se justifica pelo fato de que o investimento na criação das chamadas *instituições complementares da escola* esteve presente tanto na administração do Intendente Augusto Simões Lopes (1924-1928) quanto na do seu sucessor João Py Crespo (1928-1931).

Segundo os relatórios intencionais de Augusto Simões Lopes, durante sua administração várias outras instituições ofereceram seu apoio às escolas municipais pelotenses. Entre essas instituições destacam-se, por seu caráter assistencial, as *Caixas Escolares* e o programa *Copo de Leite*. No que tange os cuidados com a higiene e a saúde dos alunos das escolas municipais foi criado o *Pelotão de Saúde* e implantadas a assistência médica e dentária, destinada a atender professores e estudantes das escolas municipais.

Em relação as *Caixas Escolares*, destaca o Intendente Municipal, no relatório de 1928, que "funcionando em todos os collegios" elas deveriam "amparar com livros, roupas e merendas os alunos pobres". Segundo nossos dados, os recursos que mantinham as *Caixas Escolares* eram provenientes de doações da população local, de fundos recolhidos por meio da promoção de eventos pelas escolas e do auxílio financeiro da própria Diretoria de Instrução Pública.

O programa *Copo de Leite*, segundo o Intendente Augusto Simões Lopes, estaria destinado a prover "assistência aos alumnos com defficiencia organica notória", que assim receberiam "o alimento necessario á sua precaria nutrição"(Relatório intendencial, 1928). O encaminhamento dos alunos a serem beneficiados por esse programa era realizado pelo médico escolar, conforme consta no relatório de Augusto Simões Lopes. Ainda no mesmo relatório, o intendente esclarece o número de alunos e quais escolas estariam sendo atendidas pelo programa:

Em face da limitada verba foi possível atender as aulas da manhã. O "Cópo de Leite" está servindo a 35 alumnos do "Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção", 30 do "Grupo Escolar Da. Antonia", 15 da "Escola João Afonso" e 10 das escolas "Laquintinie" e "Da. Mariana Euphrasia". O consumo diario é de 20 litros, ou sejam, 200 grammas "per capita". Foram organizadas turmas suplementares nas escolas citadas (Relatório intendencial, 1928)³.

A higiene escolar e a saúde dos escolares, por sua vez, estaria confiada a atuação do serviço de inspeção médica e dentária. De acordo com os documentos, esse serviço contava com a

³ Segundo nossos dados, o "copo de leite" era servido apenas para as crianças inscritas no programa. A inscrição, que era feita mediante solicitação do médico escolar, permitia ainda que se formassem turmas suplementares, ou seja, alunos que teriam direito ao "copo de leite" no caso de alguma das crianças da primeira turma faltar. Pode-se dizer, então, que o programa Copo de Leite foi uma das primeiras modalidades de merenda escolar nas escolas municipais pelotenses.

atuação de um médico e um dentista, nomeados pela Diretoria da Instrução Pública com a finalidade de acompanhar e registrar o desenvolvimento dos alunos das escolas municipais. Esse registro era feito por meio de uma ficha individual onde constavam resultados dos exames clínicos e antropométricos realizados pelos médicos. Segundo o Intendente Municipal o atendimento aos alunos era efetuado em gabinetes médicos "installados nos grupos escolares da cidade, dotados de aparelhamento para pesagem, medida e exame da audição e visão dos alunos"(Relatório intendencial, 1928).

Aliado aos programas de assistência acima referidos, ainda foi criado no decorrer do mandato intendencial de Augusto Simões Lopes o *Pelotão de Saúde*, que segundo o próprio intendente "constitui-se por um nucleo de alumnos que se obrigam ao cumprimento diario de uma serie de deveres necessarios á saude physica e moral"(Relatório intendencial, 1928).

Ainda sobre a educação higiênica, Augusto Simões Lopes destacava em um de seus relatórios o papel da escola, ressaltando que a sua ação efetiva colaboraria para que o conhecimento acerca dos cuidados adequados com a saúde extrapolassem as dependências da escola:

O papel da escola na educação hygienica é sobremaneira importante, pois a acção desta se projecta alem do recinto collegial, esxtendo-se ás famílias do educando, em cujos hábitos hygienicos vae influir decididamente (Relatório intendencial, 1928).

Além das instituições destinadas a cumprir funções assistenciais temos ainda dados que se referem ao empenho do poder público municipal com o aproveitamento do potencial educativo do cinema e a criação de bibliotecas nas escolas municipais.

Em 1926, a Intendência Municipal recebeu, por parte da Associação Pelotense de Educação, um ofício que alertava a respeito da importância de "aproveitar o cinematographo na educação popular e da infancia"(Diário Popular,25/11/1926). Nesse documento, a seção pelotense da ABE destacava tanto as possíveis utilidades pedagógicas do cinema quanto os grandes males que esse recurso poderia trazer à educação das crianças e jovens pelotenses, sendo que esse efeito dependeria do uso que se fizesse dele. Em resposta a campanha para uso do *cinema como agente educativo*, a Intendência Municipal endereçou à Associação Pelotense de Educação o seguinte documento:

Em officio de 21 de dezembro ultimo endereçado a Secção Pelotense, o dr. Augusto Simões Lopes, intendente municipal, communicou haver tomado na devida consideração ao appelo que lhe dirigiu essa Sociedade local no sentido da exhibição, de preferencia, no cinema publico, mantido pela municipalidade, de films educativos, assumpto que seria objecto de seu attento estudo.

Por sua vez, o Conselho Municipal votou as seguintes disposições, constantes na Lei nº 183 de 31 de dezembro ultimo.

Quando as empresas ou particulares que exploram os cinematographos organizarem sessões diurnas em dias uteis, exhibindo exclusivamente, films de character educativo para a infancia e previamente approvados pelo intendente, não será cobrada a taxa do parágrafo 2º da lei orçamentária (Diário Popular, 15/01/1927).

Em relação à criação de bibliotecas o Intendente Augusto Simões Lopes dispõe em seu último relatório que, durante sua gestão, "foram constituídas em todas as escolas *bibliothecas nucleares* para uso dos professores e no "Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção"formou-se a primeira bibliotheca infantil, que conta, actualmente, 184 volumes" (Relatório Intendencial,1928,

grifos nossos). Em relação à construção, nas demais escolas, de bibliotecas permanentes e que atendessem também aos alunos, destaca Augusto Simões Lopes:

Pelo regulamento do ensino, aprovado, 15% da renda das "Caixas Escolares" serão applicados na constituição de bibliothecas infantis, o que propicia a immediata formação destas em todos os collegioids, mesmo porque é exigencia dos novos programmas a visita bimestral á bibliotheca, pelos alumnos das 4 ultimas séries (Relatório Intendencial, 1928).

No que se refere as *instituições complementares da escola* o trabalho de João Py Crespo na Intendência Municipal parece não ter sido tão intenso quanto o de Augusto Simões Lopes, mas também caracterizou uma inovação nas escolas municipais de Pelotas. Além de manter o estímulo dado por Simões Lopes ao desenvolvimento das *bibliotecas escolares*, foi durante sua gestão que foram oficialmente propostos os *Círculos de Pais*⁴ nas escolas pertencentes ao sistema de ensino público municipal.

Segundo nossos dados, a proposta de criação dessas instituições foi motivada também pela disparidade entre o número de alunos matriculados nas escolas municipais e o número de alunos que efetivamente freqüentavam essas escolas. Além disso, essa iniciativa possibilitaria uma maior aproximação entre os pais e a escola, o que era visto também como um benefício e uma garantia de que o trabalho da escola teria uma continuidade. A respeito da proposta da criação dessas instituições publicou o Diário Popular:

A idéia do governo municipal da realização do circulo de pais junto às escolas tem tido o melhor acolhimento entre as nossas famílias.

Vai effectivar-se deste modo uma instituição utilissima a qual concretizará um entendimento constante entre a escola e o lar; o pai, por seu intermédio, acompanhara a educação do filho e pelas informações que for dando ao professor cooperará efficientemente para o desenvolvimento regular do seu curso.

Demais, essa instituição valerá por constante e efficaz propaganda das escolas, de modo que se não reproduza o phenomeno que se vem notando de uma acrescida matricula nas escolas municipais, a par da frequencia muito menor (Diário Popular, 12/03/1931).

Em seguida, na mesma reportagem, destaca o jornal Diário Popular a aceitação, por parte da população, da proposta de criação dessas instituições. Segundo o periódico, "instituições como essa florescem nos países de maior civilização. Eis o motivo por que essa idéia tem sido recebida com o maior interesse e geraes applausos da collectividade (Diário Popular, 12/03/1931).

Como procuramos demonstrar até aqui, nossos dados indicam que tanto o Intendente Augusto Simões Lopes quanto João Py Crespo investiram na contribuição de outras instituições sociais para garantir o bom funcionamento da educação pública municipal. A criação das *Caixas Escolares*, do programa *Copo de Leite*, da *assistência médica e dentária* e do *Pelotão de Saúde*, bem como a atenção dispensada as *bibliotecas escolares*, ao *cinema educativo* e à participação dos pais junto ao trabalho das escolas, por meio dos *Círculos de Pais*, demonstram, segundo nossa avaliação, o reconhecimento, por parte desses administradores, das novas atribuições que caberiam à *educação moderna* e da necessidade das escolas estabelecerem relações de parceria com a comunidade para o cumprimento dessa *nova função*. Dessa forma, por meio do funcionamento das *instituições complementares da escola*, as escolas municipais pelotenses

⁴ Cabe salientar que a criação dessa instituição representa uma inovação somente em relação as escolas municipais. Temos dados que indicam que no ano de 1930 o Colégio Felix da Cunha, administrado pelo estado, fundou oficialmente o seu Circulo de Paes, sendo essa instituição "destinda a fomentar a assistência moral dos pais a obra educativa"(Diário popular, 13/05/1930).

teriam garantido o *melhor aproveitamento do sentido conjunto de trabalho educativo* (Lourenço Filho, 1969, p.135, grifos nossos), se adequando, assim, as mais inovadoras tendências educacionais da época.

Referências

CARDOSO, Aliana & PERES, Eliane. *A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE-1926)*. Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória. Pelotas: Seiva Editora/ASPHE, 2003.

CARDOSO, Aliana & PERES, Eliane. *A participação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação na 1ª Conferência Nacional de Educação*. Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação: História da Cultura Escolar: Escritas e Memórias Ordinárias, Pelotas: Seiva Editora/ASPHE, 2004.

CARDOSO, Aliana. *A fundação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação e a proposta de modernização do ensino na cidade de Pelotas*. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (V ANPed Sul), Curitiba, 2004. CD-ROM - meio digital.

CARDOSO, Aliana & PERES, Eliane. *Por uma educação moral, física e cívica: a Associação Brasileira de Educação e a divulgação do movimento de renovação educacional na Região Sul do Rio Grande do Sul*. III Congresso Brasileiro de História da Educação. SBHE, Curitiba, 2004.

CARDOSO, Aliana & PERES, Eliane. *A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas primeiras ações no campo educacional*. História da Educação. Pelotas: UFPel/ASPHE, abril, 2004 (no prelo).

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

FILHO, Lourenço. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Melhoramentos, São Paulo, 1969, 10 ed.

A REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Eliane Peres*

Resumo

Faço, neste trabalho, um levantamento dos artigos publicados nos 16 números da revista *História da Educação* (1997-2004) que podem ser caracterizados como sendo do campo da *História da Alfabetização*. A conclusão deste estudo é a de que o periódico publicado pela ASPHE tem sido um importante veículo de divulgação de trabalhos nessa área e, nesse sentido, tem colaborado para o fomento das pesquisas nesse campo ainda tão timidamente desenvolvido no Brasil.

Apresentação

Como professora, orientadora da Pós-Graduação (Especialização e Mestrado) e pesquisadora vinculada à área de História da Educação tenho desenvolvido alguns trabalhos no campo da *História do ensino da leitura e da escrita* ou *História da Alfabetização* (Peres, 1999; Peres & Cezar, 2003; Peres, 2003; Peres & Porto, 2004). Como professora tenho trabalhado com a disciplina *História da Alfabetização* no curso de Especialização em Alfabetização e Letramento (FaE/UFPel). Na condição de orientadora do Curso de Mestrado em Educação (FaE/UFPel) orientei um trabalho de dissertação nessa área que já foi concluído (Porto, 2005) e outro está em andamento (Savendra, 2005).

Integro, também, a equipe de um projeto interinstitucional desenvolvido entre UFPel, UFMG e UFMT (Rondonópolis), intitulado *Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais - construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)*, em andamento desde 2001. Trata-se de um projeto que pretende realizar um levantamento e análise qualitativa da produção das cartilhas nacionais que circularam no Brasil no período de 1870/1996, destacando o material produzido e em circulação em MG, MT e RS. Com essa pesquisa pretende-se, também, colaborar para a consolidação da investigação da alfabetização em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, foram estabelecidas algumas metas: realizar estudos comparados no campo do impresso e da circulação de materiais de alfabetização e de ideários pedagógicos; construir um conjunto de categorias que permitam compreender aspectos pedagógicos, históricos e editoriais de cartilhas; produzir um catálogo com especificidades dos impressos mais representativos de determinada época e/ou aprofundar o estudo de cartilhas que tiveram maior circulação e influência pedagógica nos

* Professora da FaE/UFPel. Pesquisadora do CEIHE.

diferentes Estados; identificar os pressupostos metodológicos com que operam os autores das cartilhas; identificar as concepções de leitura e escrita explicitadas na metodologia; estabelecer as relações dessas concepções com o contexto histórico em que emergem e com os paradigmas científico-pedagógicos que orientam a produção de cartilhas; constituir um conjunto de fontes documentais para a compreensão da política de alfabetização e do livro didático "cartilha", no período em questão¹.

Em função da inserção nessa área decidi por "mapear" os artigos publicados na revista *História da Educação* que podem ser caracterizados como trabalho no campo da *História da Alfabetização*. É preciso considerar, ainda, que a revista *História da Educação* foi a primeira do gênero no Brasil e é hoje um dos periódicos mais importantes da área. Nesse sentido, os trabalhos publicados nesse periódico podem ser um dos indicadores da produção nesse campo de investigação. O objetivo desse trabalho é, portanto, fazer um levantamento e tecer algumas breves considerações sobre os artigos veiculados na revista *História da Educação* (ASPHE) que versam sobre o ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização.

A temática da *História da Alfabetização* na revista *História da Educação*

A revista *História da Educação* é um periódico semestral da ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de História da Educação). Essa Associação foi fundada oficialmente, após várias reuniões de trabalho, em 2 de setembro de 1996, em São Leopoldo (UNISINOS). Nessa ocasião estabeleceu-se, como objetivos da ASPHE, incentivar e realizar a pesquisa e a divulgação na área de História da Educação, prioritariamente do Rio Grande do Sul; congregar os pesquisadores e os estudiosos na área e manter intercâmbio com entidades congêneres². Nesse encontro da fundação da Associação, confirmou-se, ainda, a realização do primeiro encontro de pesquisadores sul-rio-grandenses de História da Educação, para abril de 1997, e criou-se um periódico de divulgação da entidade, cujo primeiro número seria lançado no encontro programado. A revista teve então seu primeiro número lançado no *I Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores de História da Educação* que foi realizado na UNISINOS nos dias 28 e 29 de abril de 1997. *História da Educação* está, portanto, nesse primeiro semestre de 2005, em seu nono ano de publicação e está lançando a revista de número 17.

Em relação aos artigos que se pode caracterizar como sendo do campo da *História da Alfabetização* surpreendentemente a revista publicou ao longo desses nove anos (1997-2004) vários trabalhos vinculados diretamente a essa temática³. Nos seus 16 números, publicados até

¹Em Minas Gerais, o trabalho de pesquisa vem sendo desenvolvido por Francisca Izabel Pereira Maciel e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, ambas pesquisadoras CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da FAE/UFGM). No Mato Grosso, estão à frente da pesquisa duas professoras do NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação da UFMT - Campus Rondonópolis), Cancionila Janzkovski Cardoso e Lázara Nanci de Barros Amâncio. No caso do Rio Grande do Sul inicialmente a pesquisa teve apoio da FAPERGS (2002-2003), cujo auxílio tornou possível a publicação de um livro que reuniu alguns resultados parciais da pesquisa (Peres & Tambara, 2003). Embora com objetivos comuns, cada um dos grupos encontra-se em uma etapa diferente da pesquisa, pois têm desenvolvido a investigação considerando suas particularidades, seus objetivos específicos e, principalmente, o acesso aos arquivos e as condições concretas e possíveis de trabalho.

²Estatuto da ASPHE, cap.II, artigo 5.

³É interessante observar que um rápido olhar sobre a Revista Brasileira de História da Educação (SBHE), publicada desde 2001 revela que apenas um artigo foi publicado, em 2004, que aborda diretamente essa temática

2004, a revista publicou um total de 135 artigos. Desses artigos, dez (10) podem ser caracterizados como sendo diretamente relacionado à *História da Alfabetização*. Esses artigos representam 7,4% dos trabalhos publicados. Veja-se que estou considerando especificamente artigos que se referem ao **processo inicial** de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a **aquisição inicial formal** (escolar) dos processos de ler e escrever, excluindo, portanto, os artigos referentes à História da leitura de forma mais genérica ou artigos sobre livros escolares em geral (nesses campos a produção também é significativa).

Os artigos que podem ser caracterizados como sendo do campo da *História da Alfabetização* publicados pela revista referem-se fundamentalmente a métodos de ensino da leitura e da escrita e a materiais pedagógicos, ou seja, nesse caso, principalmente a produção e a circulação de cartilhas escolares. Abaixo apresento um quadro-síntese desses artigos para depois fazer alguns comentários em relação a eles.

Título do artigo	Vol., Nº, mês e ano da revista	Autor/a	Vinculação institucional	Palavras-chaves
1. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal	Vol. 2, Nº 4 Setembro, 1998	Cátia Regina OLIVEIRA	UNESP/ Araraquara	Alfabetização; Leitura; Portugal
2. Método Analítico, Cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920)	Vol. 3, Nº 5 Abril, 1999	Maria do Rosário Longo MORTATTI	UNESP/ Marília	História da Educação; Ensino da leitura; Cartilhas de alfabetização
3. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? E Quero Ler	Vol. 3, Nº 6 Outubro, 1999	Eliane PERES	UFPel	Manuais; Livros de leitura; História da Educação
4. Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas, RS	Vol. 5, Nº 09 Abril, 2001	Clarice Saletre TRAVERSINI	UFRGS	Alfabetismo e processos culturais; História da Educação; imigração teuto-brasileira
5. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos	Vol 5, Nº 10 Setembro, 2001	Anne Marie CHARTIER & Jean HÉBRARD	INRP EHESS – França	História do ensino; ensino de leitura; métodos de leitura
6. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos	Vol. 6 Nº 11 Abril, 2002	Francisca Isabel Pereira MACIEL	UFMG	Alfabetização; Leitura e escrita: paradigmas metodológicos; História da educação

(Trindade, 2004). É curioso, também, observar que outra revista Nossa História (Ano 2, Nº 14, dezembro, 2004, Editora Vera Cruz. Editada com o Conselho de Pesquisa da Biblioteca Nacional) publicou recentemente um artigo sobre o Método Bacadafá, denominado Aprendendo a ler com a História, de Alessandra Frota Schueler (UERJ/Uni La Salle). Um outro dado que se pode observar é em relação aos artigos apresentados nos encontros da ASPHE e publicados nos Anais desses encontros. Os Anais com os textos completos dos trabalhos apresentados são publicados desde o VII Encontro da ASPHE, que aconteceu em Pelotas no ano de 2001. Há, portanto, 04 volumes dos Anais: 2001, 2002, 2003, 2004. Nos Anais há três trabalhos que se pode inserir no campo da História da Alfabetização (Peres & Cezar, 2003; Porto, 2003; Porto, 2004. Ver bibliografia).

7. A adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública Gaúcha	Vol 6, Nº 12 setembro, 2002	Iole TRINDADE	UFRGS	Cartilhas; Discursos; Estudos Culturais
8. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação	Vol 7, Nº 14 setembro, 2003	Isabel Cristina das Silva FRADE	UFMG	Alfabetização; Livros Didáticos; Leitura; Métodos
9. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano	Vol. 8, Nº 16 setembro, 2004	TRINDADE, Iole	UFRGS	Cartilhas de alfabetização; Rio Grande do Sul; Primeira República
10. La escritura e la lectura en la morigeración de los corrigendos de la Ciudad de México en el siglo XIX	Vol. 8, Nº 16 setembro, 2004	SEGURA, Enrique Vera	Escuela Normal de Especialización (México)	Morigeração; Correção; Lecto-Escrita

No conjunto dos trabalhos o artigo de Segura (2004) se diferencia dos demais por tratar especificamente da inclusão da leitura e da escrita como forma de correção penal e de educação correcional. Nesse sentido, mostra o autor, como o ensino da leitura e da escrita foi considerado uma estratégia fundamental na *regeneração moral das crianças e jovens delinquentes*. O autor apresenta, também, alguns materiais utilizados nas instituições correcionais para o ensino da leitura e escrita. Em relação aos outros trabalhos é possível comentar também a especificidade do artigo de Traversini (2001) que aborda aspectos históricos e culturais que explicam o fato de Poço das Antas, no Rio Grande do Sul, ser o município com os melhores índices de alfabetização no Brasil. Os demais trabalhos (oito) versam sobre métodos de ensino da leitura e da escrita e/ou sobre cartilhas e livros de alfabetização. Nesses estudos destaca-se a análise do método João de Deus, da Cartilha Maternal, em dois trabalhos (Oliveira, 1998; Trindade, 2002). Os demais ocupam-se de uma ou de um conjunto de cartilhas em circulação em determinado espaço-tempo histórico e/ou suas relações com determinados métodos de ensino da leitura e escrita (Mortatti, 1999; Peres, 1999; Maciel, 2002; Frade, 2003; Trindade, 2004; Chartier & Hébrard, 2001). As questões da produção, circulação e utilização de cartilhas de alfabetização e a querela dos métodos de ensino estão, portanto, em evidência nesse campo de estudos a julgar pelos artigos publicados na revista *História da Educação*.

Sobre os/as autores/as que publicaram artigos na revista que se enquadram nessa temática dois, como revela o quadro, são de pesquisadores internacionais: um deles, o dos franceses Anne Marie Chartier e Jean Hébrard, ambos bastante conhecidos dos pesquisadores brasileiros em função da circulação, no Brasil, de vários de seus trabalhos e da vinculação com algumas Universidades brasileiras, foi publicado em 2001, e trata da história do ensino da leitura, enfocando os métodos *mais habitualmente lembrados: método silábico e método global*; o outro, é justamente o artigo do professor da Escola Normal do México, Enrique Vera Segura, publicado em 2004 e já comentado anteriormente.

Os outros oito artigos são de pesquisadoras brasileiras. Dois artigos são de professoras paulistas, ligadas a UNESP (Marília e Araraquara), dois de pesquisadoras de Minas Gerais, da UFMG, e quatro artigos de professoras do Rio Grande do Sul, sendo uma ligada à UFPel e duas à UFRGS (dois artigos são de uma mesma autora).

Uma palavra ainda acerca da bibliografia dos trabalhos, em especial dos artigos das pesquisadoras brasileiras. É possível perceber uma certa *dispersão* nas referências bibliográficas.

Diferentes autores/as são citados/as nesses trabalhos: Roger Chartier (citado em apenas dois artigos), Michel Foucault, Stuart Hall, Harvey Graff, Justino Magalhães, Jorge Larrosa, Brian Street, Richard Johnson, Anne Marie Chartier, Lawrence Hallewell, Samuel Pfromm Neto e et, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Circe Bittencourt, Mary Julia Dietzsch, Alceu Ferraro, Tomaz Tadeu da Silva, Carlota Boto, José Murilo de Carvalho, etc, para mencionar apenas alguns autores/as conhecidos/as no campo educacional. Isso parece indicar uma pluralidade teórico-metodológica na produção publicada e talvez no próprio campo de estudos.

Um estudo recente de Maciel (2003) indicou o reduzido número de trabalhos produzidos no Brasil no campo da história da alfabetização. A autora afirma, a partir dos dados da pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (Soares & Maciel, 1999), que de um universo 799 teses e dissertações produzidas no período de 1961 e 2001, apenas seis trabalhos abordam a alfabetização na sua dimensão histórica (Dietzsch, 1979; Magnani, 1999; Carvalho, 1998; Amâncio, 2000; Maciel, 2001; Trindade, 2001). Analisando ainda comunicações e conferências em seis congressos de História da Educação (quatro Congressos Luso-Brasileiros e dois Congressos da SBHE) a autora identifica somente dez trabalhos, na totalidade das comunicações, que enfocam a alfabetização em uma perspectiva histórica. Como indica Maciel essa é uma temática recente na historiografia educacional e com um limitado número de trabalhos realizados.

Diante desses dados e considerando que em oito anos (1997-2004) a revista *História da Educação* publicou dez artigos que se referem a temática do ensino escolar da leitura e da escrita, ou seja, da história da alfabetização, pode-se afirmar que esse periódico tem sido um importante veículo de divulgação de trabalhos nessa área e não é muito dizer que tem colaborado significativamente para o fomento das pesquisas nesse campo ainda tão timidamente desenvolvido no Brasil.

Referências

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. *Ensino da leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição ao estudo de aspectos do discurso institucional no início do século XX*. Presidente Prudente: UNESP, 2000 (Tese de doutorado).

CARVALHO, Silvia A. S. *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. São Paulo: PUC, 1998.

DIETZSCH, Mary Julia. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. São Paulo: USP, 1979 (Dissertação de Mestrado).

MACIEL, Francisca I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001 (Tese de doutorado).

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo (SP, 1876-1994)*. Presidente Prudente: UNESP, 1999 (Tese de livre docência).

PERES, Eliane & CEZAR, Thais Moreira. A divulgação e a adoção do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). *Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória*. Porto Alegre, ASPHE, junho de 2003.

PERES, Eliane & PORTO, Gilceane. A produção e a circulação de cartilhas do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (org). *Espaços e Tempos de Educação (Ensaio)*. C.L. Edições. Brazilian Studies Associations (BRASA), Núcleo de Trabalhos e Estudos em Educação, 2004.

PERES, Eliane. O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane & TAMBARA, Elomar. *Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

PORTO, Gilceane. A produção do Pré-livro "Nossos Brinquedos" por alfabetizadoras do Instituto Educacional Assis Brasil. *Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória*. Gramado, ASPHE, junho de 2004.

_____. Divulgação e utilização do Método Global de Contos em Pelotas. *Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória*. Porto Alegre, ASPHE, junho de 2003.

_____. *Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas, 1940-1970)*. Pelotas: FaE/UFPel, 2005 (Dissertação de Mestrado).

SAVEDRA, Vera Luci. *A divulgação do construtivismo em Pelotas nos anos 80*. Pelotas: FaE/UFPel, 2005 (Projeto de Qualificação do Curso de Mestrado em Educação).

SHUELER, Alessandra Frota. Aprendendo a ler com a História. *Nossa História*. Ano 2, n. 14, Editora Vera Cruz dezembro, 2004.

TRINDADE, Iole M. F. A Cartilha Maternal e algumas marcas de sua aculturação. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE/Autores Associados, n. 7, jan/junho, 2004.

_____. *A invenção de uma ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional, mestra: queres ler?* Porto Alegre: UFRGS, 2001 (Tese de doutorado).

A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

Gilceane Caetano Porto *

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender a utilização do Método Global de Contos a partir da sistematização adotada no planejamento diário das atividades de uma turma de alfabetização. Para tanto, analiso o diário de classe elaborado por uma alfabetizadora no ano de 1971 e busco mostrar a aplicação pontual do método naquele ano letivo, exemplificando como as fases do método eram trabalhadas.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo compreender a utilização do Método Global de Contos a partir da sistematização adotada no planejamento diário das atividades de uma turma de alfabetização, no Instituto de Educação Assis Brasil. O IEAB, como é conhecido, foi a primeira escola complementar fundada em Pelotas/RS no ano de 1929. Pertence a rede estadual de ensino.

Para tanto, analiso o desenvolvimento do Método Global de Contos pela alfabetizadora Dalva Ramil no primeiro semestre letivo do ano de 1971, momento em que a professora utilizou o método para o ensino da leitura e da escrita no Instituto de Educação Assis Brasil - Pelotas RS. O diário de classe¹ analisado é um exemplo importante da aplicação do método. Através dele foi possível observar como o Método Global de Contos foi utilizado pela professora. A análise desse diário de classe não pretende estabelecer uma generalização do método. Pretende mostrar a aplicação pontual do método por uma professora em um determinado ano letivo, exemplificando a forma como a alfabetizadora desenvolveu, no cotidiano, o Método Global de Contos. Todavia, permite mostrar como o método era compreendido, como o pré-livro foi utilizado e como as fases do método foram trabalhadas durante o processo de alfabetização.

Para a escrita deste artigo, utilizei o diário de classe elaborado pela professora Dalva no primeiro semestre de 1971, o Manual da Professora de *O livro de Lili*, o manual intitulado Parte do Mestre do pré-livro *Os três porquinhos* e ainda as entrevistas² que realizei com a professora Dalva

* Professora substituta FaE/UFPel. Pesquisadora do CEIHE.

¹ A análise deste material faz parte da Dissertação de Mestrado FaE/UFPel intitulada: Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil – Pelotas/RS (1940-1970), sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Eliane Peres.

² Para a dissertação foram entrevistadas, além da professora Dalva outras quatro alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil.

Ramil. Utilizei o primeiro manual principalmente porque a professora Dalva afirmou que aprendeu a trabalhar com o Método Global de Contos a partir da leitura do *Manual da Lili*. Além disso, esse manual é considerado o mais completo, "um verdadeiro tratado metodológico sobre o método global" (Maciel, 2001, p.142). A utilização da parte do mestre do pré-livro *Os três porquinhos* deve-se ao fato de a professora ter utilizado no ano letivo de 1971 este pré-livro. Em seu diário percebe-se a aplicação de várias atividades sugeridas pelo *Manual da Lili* e que não constam no manual de *Os três porquinhos*. Isso caracteriza uma certa mescla entre sugestões de um e de outro. Por entender essa lógica utilizada pela professora para a organização das suas aulas, é que utilizei os dois manuais.

O dia-a-dia da utilização do Método Global de Contos

O Método Global de Contos é composto por cinco fases. Na primeira fase – Fase do Conto ou Historieta – a preocupação central do professor deve estar em colocar o aluno em contato com a leitura e motivar o interesse pelo ato de ler. Na fase seguinte - Fase da Sentenciação – o professor deve levar o aluno a reconhecer as sentenças como parte do conto. A fase posterior – Fase da Porção de Sentido – é o momento em que o professor deve conduzir o aluno, através de exercícios, ao entendimento de que as palavras formam as sentenças. A quarta fase – Fase da Palavração – tem como preocupação central levar o aluno a identificar e reconhecer as palavras dentro do texto. A quinta e última fase – Fase da Silabação – deve levar o aluno a compreender que as sílabas formam as palavras.

No caderno do primeiro semestre letivo de 1971, consta o registro de oitenta aulas que iniciam no dia 8 de março e terminam em 2 de julho. Nesse primeiro semestre fica evidente o processo de alfabetização a partir do Método Global de Contos.

Nesse ano, o pré-livro *Os três porquinhos*³ foi o material básico utilizado de forma sistemática pela professora. Ou seja, após a apresentação do cartaz referente ao primeiro conto foram sendo trabalhadas, nos dias subsequentes, todas as fases que compõem o Método Global de Contos. Ainda durante o primeiro semestre a professora apresentou os treze contos que fazem parte do pré-livro e trabalhou as cinco fases que compõem o método.

O ano letivo iniciou em 8 de março e a partir do dia 10 de março a professora já menciona em seu planejamento o trabalho com o pré-livro *Os três porquinhos*, da coleção "As mais belas histórias", de Lúcia Casasanta, como mostra sua anotação no diário de classe:

Preparo dos alunos para a chegada do livrinho As mais belas estórias. Quais serão os personagens do livrinho? Serão crianças ou bichinhos? Após saberem que serão 3 porquinhos, farão um desenho imaginário dos mesmos e escreverão: "Os três porquinhos".

O texto acima sugere um roteiro de diálogo estabelecido entre a professora e a turma e demonstra também que ainda durante o Período preparatório a professora introduzia as primeiras lições do livro, conforme sugerido por Lúcia Casasanta (1961, p.21) no Manual do pré-livro *Os*

³ Esse material faz parte da Coleção "As mais belas histórias", que foi organizada por Lúcia Casasanta. Essa coleção constava de seis volumes de livros destinados à leitura. O primeiro volume da coleção era o pré-livro "Os três porquinhos", que tinha por objetivo dar início ao aprendizado da leitura. O exemplar que analisei foi a 2ª edição, publicado no ano de 1961 pela Editora do Brasil.

três porquinhos: "é comum o período preparatório continuar com o treino intensivo das atividades para desenvolver o pensamento e a linguagem, mesmo depois de iniciada a classe na leitura".

Depois dessa motivação inicial, no dia 12 de março, uma sexta-feira, a professora começa a trabalhar a primeira etapa do Método Global de Contos, a Fase do Conto. No caderno há uma seqüência de passos que foram seguidos pela professora, como, por exemplo, o roteiro abaixo, que tinha por objetivo orientar a professora na motivação dos alunos para conhecer os personagens do pré-livro em uso, *Os três porquinhos*:

Hoje é a grande surpresa.
Quem chegará?
— Os três porquinhos.
Conversa a respeito dos mesmos. Como serão? Como se chamarão? Querem vê-los?
Apresentação do 1º cartaz do livro "As mais belas estórias".
Comentários sobre a gravura.
— Quantos são os personagens? As roupas? As cores? O que fazem?
— Querem ouvir a estória?
— Leitura (pela profª)
" pelos alunos
Cópia nos blocos após a escrita da mesma no quadro.⁴
Ilustração- desenho dos porquinhos no caderno.

Fica claro que a professora seguia as orientações indicadas por Lúcia Casasanta (1961, p.26), para quem as atividades de motivação dos alunos eram fundamentais para mantê-los envolvidos, interessados na história, conforme indicado na Parte do Mestre do pré-livro *Os três porquinhos*:

Tôda oportunidade deve ser aproveitada, para provocar a linguagem da criança. Por isso, os comentários em torno do cartaz podem ser grandes e interessantes. Os três porquinhos apresentados podem ser apreciados quanto às vestimentas, à expressão, etc.

Nos dias seguintes vão sendo apresentados "cartazes suplementares", que cumpriam a função de reforçar as atividades de leitura. No dia 17 de março é apresentado o primeiro cartaz suplementar e o segundo cartaz é apresentado no dia 19 do mesmo mês.

O segundo e terceiro conto do pré-livro *Os três porquinhos* foram apresentados nos dias 23 e 29 de março, respectivamente. Entre esses dias foram realizadas atividades de leitura dos cartazes, cópia, ditado do primeiro cartaz e dos cartazes suplementares. As atividades de leitura dos cartazes eram realizadas diariamente tanto pela professora quanto pelos alunos.

Após bastante explorada a fase do conto, a partir do trabalho com vários cartazes, certamente os alunos já estão preparados para passar para a segunda fase do Método Global de Contos, a sentencição. Essa fase cujo objetivo é fazer que o aluno compreenda que os textos são formados por frases é iniciada pela professora Dalva pouco antes de completar um mês de aula.

Em 6 de abril aparece no caderno o registro: "Início da sentencição", demonstrando o princípio do trabalho com a Fase da Sentença. Nesse dia, aparece o registro do seguinte roteiro:

Início da fase da sentencição:
— Reconhecimento e identificação das sentenças dos dois primeiros cartazes.
— Identificação das mesmas com as fichas do professor.

⁴ Os blocos referidos pela professora eram cadernos específicos para a cópia de textos.

- Comparação com as sentenças dos cartazes.
- Exercícios variados de reconhecimento e identificação.

No manual do pré-livro *Os três porquinhos*, Lúcia Casasanta (1961, p.38) esclarece que a partir do momento que se inicia a fase da sentencição as aulas devem ser divididas em dois períodos de leitura:

O primeiro período deve continuar com as atividades referentes à fase do conto. Continua-se a apresentar o 6º cartaz e outros, até o fim, seguindo a orientação já dada, mas variando sempre as atividades para interessar à classe.
Quanto ao 2º período, poderá ser destinado às atividades características da fase da sentencição.

Nos demais dias, após o início da segunda fase, em 6 de abril, são realizadas diariamente atividades envolvendo a leitura dos contos e sentenças. Para que se possa compreender a divisão da aula em dois períodos de leitura e a variedade de atividades envolvendo leitura e escrita, apresento o registro da aula do dia 13 de abril:

Leitura das sentenças dos 4 primeiros cartazes.

Jogos diversos de leitura:

- a) Escolha de sentenças pelos próprios alunos.
- b) Um aluno aponta sentença no cartaz e chama o outro para ler.
- c) Distribuição de todas as sentenças para que cada um leia a sua. Etc.

Ditado — Sentenças previamente preparadas:

- 1 – Eu sou o Palhaço.
- 2 – Esta casa é minha.
- 3 – Minha casa é de palha.

Exercício de reconhecimento das sentenças:

- Três coelhinhos
- Três passarinhos
- Três patinhos
- Três casais
- Três porquinhos
- Os alunos marcarão as sentenças pedidas com o lápis de cor

Composição

Será feita em conjunto. Os alunos darão a idéia principal da gravura e eu escreverei no quadro para que copiem.

No dia 16 de abril, depois de apresentar quatro contos e trabalhar há 10 dias com a fase da sentença, a professora inicia o trabalho com a terceira fase do método, a fase da porção de sentido. Segundo Maciel (2001), foi Lúcia Casasanta quem sistematizou essa fase a partir da sua longa experiência observando e orientando a prática do método na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Anteriormente ao trabalho da professora Lúcia, não havia referência a essa fase na literatura sobre métodos de ensino da leitura e da escrita.

A fase da porção de sentido, conforme Maciel (2001), tem o objetivo de evitar a ruptura normalmente ocorrida entre a passagem da sentencição para a palavração, pois na fase da porção de sentido são realizadas atividades para completar sentenças com novas palavras e também unir sentenças existentes e já trabalhadas formando um novo sentido. Essa fase possibilita que o aluno também compreenda que mudar determinada palavra da frase faz com que ela mude totalmente seu sentido.

No registro da aula de leitura do primeiro dia de trabalho com a fase da porção de sentido constam as seguintes atividades no diário da professora Dalva:

Leitura dos cartazes e sentenças avulsas.	Eu sou.....
Preparação para a fase da porção de sentido:	Esta casa.....
Oralmente: Como posso completar esta parte (mostrar partes de sentenças):	Esta casa.....
Eu sou.....	Minha casa.....
Três.....	Minha casa.....
Esta casa.....	
Após o trabalho oral, pedirei que completem no caderno o seguinte exercício:	Escreve uma sentença que fale nas figuras.
Eu sou.....	Ditado- das sentenças previamente preparadas em casa.
Eu sou.....	

Como se pode perceber a partir do registro da professora são realizadas atividades de completar frases. O diálogo da professora, que chama a atenção dos alunos para a parte que falta da sentença, demonstra que a professora segue as orientações sugeridas tanto no *Manual da Lili* quanto no de *Os três porquinhos*. Também é interessante perceber que mesmo no dia de apresentação de uma nova fase do método as demais fases não deixam de ser trabalhadas. A partir de então todas são trabalhadas concomitantemente. A professora Dalva procurando explicar como se desenvolve essa fase, diz o seguinte:

A terceira é a fase da porção de sentido. A porção de sentido é o seguinte, por exemplo: era uma vez, era uma vez, três porquinhos..., depois tu vais ir mudando, por exemplo, era uma vez... três patinhos, tu podes dizer, era uma vez três coelhinhos,(...) isso é um pedaço da sentença, não é exatamente a palavra ainda [referindo-se a fase da palavração], quer dizer que entre a frase e a palavra tem a porção de sentido, que é o que fala aqui, visse?[mostrando o diário de classe] Porção de sentido é aquele pedaço que tem sentido que a gente pode completar. A mesma coisa, quando tem partes depois que diz eu sou o Pedrico. Então depois eles preenchem, quer dizer eu sou o... podem botar até o nome deles, essa é a porção de sentido tá?

A fala da professora Dalva esclarece a forma de trabalhar com essa fase e também reafirma o seu caráter intermediário entre a sentencição e a palavração. De acordo com Casasanta (1961, p.47), o professor deveria dar início à fase da porção de sentido quando percebesse que os alunos já haviam se desenvolvido a ponto de realizar "leitura pronta das fichas de três ou quatro cartazes, quando apresentadas desordenadamente"; isto é, quando demonstrarem capacidade de marcar nos cartazes estudados uma palavra solicitada e reconhecer de forma espontânea uma ou outra palavra nos cartazes já estudados.

O início da quarta fase do método, a fase da Palavração, deu-se no dia 22 de abril, depois de seis dias de trabalho com a porção de sentido. Essa fase, segundo Maciel (2001), era considerada a mais fácil do método, desde que as anteriores tivessem sido bem trabalhadas. Segundo a autora, era uma preocupação de Lúcia Casasanta, durante essa fase, ter cuidado para que as crianças não perdessem o hábito de identificar as palavras dentro de um texto, isto é, trabalhar sempre com o significado das palavras. Essa atitude fundamental para com a leitura deveria ser muito valorizada. Ainda segundo Maciel (2001, p.129):

Se a professora não fosse bastante previdente, a criança perderia essa atitude fundamental — o interesse, a motivação. Para isso era necessário continuar com a fase do conto, apresentando os últimos cartazes, e, quando esses terminassem, apresentar as leituras suplementares do pré-livro.

No dia de início da fase da palavração, 22 de abril várias atividades foram realizadas na aula de linguagem, conforme registro no diário de classe da professora Dalva Ramil:

Leitura dos cartazes dados.

Exercícios de leitura das sentenças até o cartaz do Pedrico.

Exercícios orais de porção de sentido.

Fichas do professor e fichas dos alunos

Recorte das fichas dos alunos do cartaz do Pedrico

Exercício escrito, de porção de sentido:

1- Três.....

2-Eu sou.....

3-Eu sou.....

4-Esta casa.....

5-Esta casa.....

6-Minha casa.....

7-Ela é.....

Introdução à fase da palavra:

1º) Leitura de determinadas palavras nos cartazes: porquinhos, casa Pedrico, Palhaço, Palito, palha, pau, patinho, passarinho, etc.

2º) Leitura e reconhecimento nas fichas do professor

3º) Exercícios de escrita dos nomes [desenhos no quadro para os alunos escreverem: casa, palha, pedra, coelhinho, porquinho, pau, patinho, passarinho]

Como se pode perceber a partir das atividades descritas acima, mesmo no dia de início de uma nova fase, as demais fases trabalhadas eram fixadas. Percebe-se com isso uma seqüência lógica na organização do planejamento da professora. Pode-se perceber, tanto a partir das atividades acima quanto das demais descritas até o momento, uma das particularidades do Método Global de Contos, isto é, a utilização do processo de memorização.

A preocupação em facilitar o processo de memorização dos alunos pode ser constatada pela estrutura dos pré-livros. Os contos são, invariavelmente compostos por palavras simples. Como diz Casasanta (1961, p.11) "as palavras são, na maioria, de natureza concreta, para garantir sua fixação mais rápida". Ainda segundo a autora, ao final da aplicação das treze lições do pré-livro os alunos terão entrado em contato com noventa e três palavras novas, fora as que o professor apresentar com o material suplementar. A formação de um "vocabulário visual" certamente contribuirá para a aprendizagem de palavras novas.

As atividades de trabalho com as fases do Método Global de Contos seguem sendo registradas no diário da professora Dalva. Diariamente praticamente todas as fases eram trabalhadas. A inserção de uma nova fase se deu no dia 18 de maio, quando aparece o registro do início da Fase da Silabação — última fase do método. Da mesma forma que nas fases anteriores, o desenvolvimento dos alunos nas práticas de leitura é que indicava o momento certo para seu início.

Esta fase, segundo Casasanta (1961, p.68), deve ser iniciada quando "as crianças começam a notar pedaços de uma palavra em outras palavras; lêem palavras diferentes das do pré-livro, quando apresentam sons semelhantes". Segundo a autora, as atividades com sílabas das palavras auxiliam a criança no reconhecimento de novas palavras, o que contribuiria para aumentar o vocabulário e estabelecer relações entre o que já se sabe e o que se está aprendendo.

Com relação a divisão dos períodos de leitura, Casasanta (1961) sugere que as aulas de linguagem continuem sendo divididas em dois períodos. No primeiro, devem ser realizadas atividades referentes as demais fases do Método Global de Contos e no segundo as destinadas a desenvolver o processo de composição de palavras através das sílabas. Ainda segundo a autora, é

no segundo período que o professor deve promover atividades a fim de formar a consciência de que as palavras são compostas a partir de sílabas.

Como era no início de cada fase, as aulas de linguagem registradas no diário de classe da professora Dalva contemplam o trabalho com as demais fases desenvolvidas anteriormente. Dessa forma ocorreu em 18 de maio, quando a professora deu início ao trabalho com a última fase do Método Global de Contos. No seu registro constam as seguintes atividades:

Ditado previamente preparado das seguintes sentenças:

- 1 – Esta casa é do Palito.
- 2 – Esta casa é do Pedrico.
- 3 – A casa do Palhaço é de palha.
- 4 – A toca é do coelhinho.
- 5 – O ninho é do passarinho.

Introdução ao reconhecimento das sílabas.

Marca com lápis colorido, os pedacinhos iguais:

gato — galo — gatinho

palito — palha — pata

casa — cada — calo

Cato — pato — ato

Palito — Palhaço — Pateta

Exercícios de sílabas, com o quadro de pregas:

Apresentação da palavra inteira e a seguir a mesma em pedacinhos:

porquinhos — por — qui — nhos

lôbo — lô — bo

patinho — pa — ti — nho

casa — ca — sa

palhaço — pa — lha — ço

Palito — Pa — li — to

pato — pa — to

Percebe-se que a professora inicia trabalhando com a identificação das sílabas, enfatizando para os alunos que as mesmas são "pedacinhos" das palavras, conforme sugere Fonseca (1942, p.83) no Manual de "O livro de Lili". A autora explica que "antes de fazer a decomposição em sílabas, a professora deve promover muitos exercícios de observação de semelhanças e diferenças entre as palavras, aguçando a observação da criança para a análise".

Fica evidente que o trabalho com o Método Global de Contos não se esgota no momento em que é trabalhada a fase da silabação. No diário de classe consta o registro de atividades relativas as diferentes fases até 29 de junho. É interessante observar a partir do registro a seguir como foi organizada esta aula:

Linguagem — Leitura dos 4 últimos cartazes

Leitura das sentenças avulsas já dadas

Apresentação do último cartaz da sequência os três porquinhos.

Expectativa — Como terminará a estória? O que farão os porquinhos? o que acontecerá com o lobo?

Após apresentar o cartaz será feito o comentário sobre a gravura e logo após sobre o conteúdo;

Leitura individual por vários alunos, cópia e pintura da folha do livro. Colocação da folha no livro individual.

Palavração — cartazes:

E...zás [8ª lição] e o "lôbo viu a casa de Pedrico" [9ª lição]

Recorte das fichas individuais

Armar as sentenças das duas estórias

Identificação de algumas palavras com as do cartaz e das fichas da professora.

Leitura de palavras indicadas.

Formação de 3 sentenças, diferentes das do cartaz aproveitando as mesmas palavras

Em um pouco mais de dois meses de trabalho (12 de março a 18 de maio), a professora já havia explorado todas as fases do Método Global de Contos. Todavia, concluiu a apresentação dos cartazes no final de junho. Pelo que foi visto, não há um momento fixo para início e conclusão

do desenvolvimento de uma fase. Elas se entrecruzam, de modo que os contos continuam sendo estudados ao longo das fases.

De acordo com Casasanta (1961) o tempo de aplicação do método dependeria do rendimento da turma. Turmas com menos dificuldade concluíram as lições em dois ou três meses, como foi o caso dos alunos da professora Dalva. Como o Método Global de Contos era utilizado para a alfabetização, após sua conclusão a professora deveria iniciar o trabalho com lições intermediárias, que não tinham vinculação com o método.

A diversidade de atividades desenvolvidas na aula de linguagem demonstra que a professora foi cuidadosa em trabalhar cada fase do Método Global de Contos. Conforme indicado nos manuais dos pré-livros, procurou dividir o tempo da aula proporcionando que os alunos vivenciassem em um único dia diferentes possibilidades de leitura, tendo sempre presente que no início de uma nova fase "as outras fases do método não podem ser esquecidas. Diariamente é necessário fazer-se a leitura *pelo sentido*" (Fonseca, 1942, p.83). Segundo a professora Dalva, ao concluir as lições do pré-livro praticamente todos os alunos já estavam alfabetizados.

Assim, através do diário de classe utilizado pela referida professora e de outros materiais utilizados nessa pesquisa, foi possível compreender como o Método Global de Contos foi utilizado no cotidiano de uma sala de aula. Ficou evidente o desenvolvimento de cinco fases distintas, a importância do uso do pré-livro e a relevância dos manuais de orientação para a professora, que constantemente os consultava durante o trabalho docente.

Referências

CASASANTA, Lúcia M. *As mais belas Histórias: Pré-livro*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1961.

_____. *As mais belas Histórias: Pré-livro — Parte do Mestre*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1961.

FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. 68. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1959.

FONSECA, Anita. *Manual da professora de O livro de Lili*. 2. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos*. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. FAE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado).

AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS ÉTNICAS ENTRE IMIGRANTES ITALIANOS NO RIO GRANDE DO SUL

*Terciane Ângela Luchese**

Resumo

O objetivo deste artigo é reconstruir brevemente a história das escolas étnicas da chamada Região Colonial Italiana no Rio Grande do Sul, tendo como foco principal o final do século XIX e início do século XX, momento em que houve maior participação e importância desta forma de escolarização. Entendemos como escolas comunitárias étnicas aquelas 'aulas' criadas por iniciativa dos próprios imigrantes, que ministravam aulas em italiano (dialetos) e que, em sua maioria, recebiam subsídio material (livros didáticos) da Itália.

Palavras-chave: escolas comunitárias étnicas, imigrantes italianos.

Considerando os contextos culturais, sociais, políticos e econômicos que permeiam a trama histórica dos processos de imigração, em especial de italianos¹ para o Rio Grande do Sul a partir de 1875, o intuito deste artigo é reconstruir um pouco da história das escolas étnicas entre aqueles grupos. O enfoque da análise são as chamadas antigas colônias italianas – Dona Isabel, Conde d'Eu e Caxias – hoje correspondendo aos municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha e Caxias do Sul.

Entendo por escolas étnicas as 'aulas' elementares que, na maioria dos casos, por iniciativa das próprias comunidades eram instituídas. As que funcionavam na zona urbana, em geral, foram resultado do empreendimento das Sociedades de Mútuo Socorro. As rurais, erigidas pelas próprias famílias da comunidade que mediante a inexistência de escolas públicas ou pela própria distância, escolhiam o professor entre aqueles moradores que era um pouco mais instruído. O ensino era em italiano (geralmente dialetos – especialmente o vêneto) e em alguns períodos, essas escolas recebiam material didático do Governo Italiano.

As iniciativas dos imigrantes são resultado também das condições de ensino em que encontrava-se a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em fins do século XIX. Conforme estudo realizado por Schneider, durante a década de 1870 a instrução pública, no meio rural, era muito precária. Ela não podia ser regulada pelas mesmas normas que a maioria das escolas da

* Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas do CARVI – UCS e doutoranda em Educação pela UNISINOS. terci@terra.com.br

¹ Neste artigo utilizarei a denominação genérica e, hoje comum de – italianos, para nomear todos os imigrantes saídos da península itálica ao final do século XIX e início do século XX. Ressalto entretanto que uma discussão sobre os processos identitários destes grupos é um tema de grande pertinência.

Província, já que os filhos de imigrantes falavam dialetos diferentes e os professores não poderiam ensinar se não compreendessem o que seus alunos falavam.² Surgia, então, um grande problema: onde conseguir professores que compreendessem os dialetos italianos, dominassem o idioma nacional e se dispusessem a se deslocar até as colônias e ali permanecerem para ministrar suas aulas?

Para solucionar essas dificuldades, o Governo passou a incentivar a criação de aulas particulares, através de seu órgão, a Inspeção Especial de Terras e Colonização. O ofício de julho de 1878, comunicava aos diretores das colônias que o Governo deixara o estabelecimento das aulas para a iniciativa dos particulares. Entretanto, continuava contribuindo com 25\$000 mensais quando o número de alunos passasse de 15, e mais 1\$000 por cada aluno que ultrapassasse esse número, contanto que não excedesse a importância com que abonava os professores nomeados.³ No ano anterior, em 6 de agosto de 1877, o Ministro da Agricultura mandara um aviso comunicando aos professores particulares existentes ou aos que se estabelecessem nas colônias que os diretores também deveriam providenciar a construção das escolas, se houvesse mais de trinta alunos.⁴

Neste sentido, existiram muitas iniciativas por parte dos próprios pais e da comunidade que criava "aulas" onde o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos na leitura, escrita e cálculos. Conforme o imigrante Júlio Lorenzoni, estabelecido em Dona Isabel:

A absoluta falta de escolas do Governo Brasileiro obrigava o colono a escolher as pessoas mais aptas para ensinar a ler, escrever e fazer contas àquela mocidade toda, sob pena de criarem-se na maior ignorância, verdadeiramente analfabetos. Precisavam então conformar-se com o melhor que houvesse, pois não eram professores formados os que iam lecionar, mas sim os que, na Itália, tivessem recebido uma razoável instrução e que, mediante módica retribuição, se sujeitassem a desempenhar a árdua tarefa de mestre, o que procuravam fazer da melhor maneira.⁵

Entre os imigrantes havia alguns professores com formação em sua terra natal, mas seu número era insuficiente para suprir a carência / necessidade de escolas. Conforme Giron "[...] entre os imigrantes da Colônia Caxias, apenas quatro se identificaram como professores, sendo os responsáveis pelas primeiras escolas particulares regionais. Foram eles Giacomo Paternoster, Abramo Pezzi, Clemente Fonini e Marcos Martini."⁶

Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos estas aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa das crianças.

² SCHNEIDER, Regina Portela. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770 - 1889)*. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS/EST edições. 1993. p. 356.

³ Ofício n. 218, da Inspeção Especial de Terras e Colonização para os diretores de núcleos coloniais em 01/07/1878. Lata 280, maço 09, Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

⁴ Ofício da Inspeção Especial de Terras e Colonização enviado para todos os diretores de colônia em 15/09/1877. Lata 280, maço 09, Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

⁵ LORENZONI, Júlio. *Memórias de um imigrante italiano*. Tradução Armida Lorenzoni Parreira. Porto Alegre: Sulina, 1975. p.126.

⁶ GIRON, Loraine Slomp. Colônia Italiana e Educação. In: *Revista História da Educação*. Pelotas: UFPel, nº 3, vol. 2, set. 1998, p. 90.

Já nas primeiras décadas do século XX estas aulas foram desaparecendo pela dificuldade dos pais manterem o investimento (em especial pelo elevado número de filhos), pelo crescimento de ofertas de escolas de outras modalidades ou pela própria desistência do professor mediante parcas remunerações (o que por vezes era feito em espécie – feijão, trigo, milho...).

A dificuldade para organizar o ensino primário nas colônias e, posteriormente, nos já municípios, manteve-se por muitos anos. A distância da zona rural e a falta de meios de transporte isolavam algumas comunidades que, organizando-se por conta própria e com o auxílio recebido do governo italiano, fundaram escolas italianas.

As autoridades italianas, como os cônsules, preocupavam-se com a falta quase absoluta de instrução nos núcleos coloniais. É possível encontrar em todos os relatórios consulares registros que retratam a situação das colônias mencionando a falta de escolas e a necessidade do governo italiano intervir, passando a apoiar a educação, enviando livros e material escolar.

Enrico Perrod, cônsul italiano em Porto Alegre escrevia em seu relatório de 1883 que sua visita às colônias da serra tinham como um dos intuitos principais formar um juízo do estado intelectual e das aspirações que nutriam quanto à instrução aqueles colonos.⁷ Enumera que os colonos lhe fizeram, em sua visita, dois pedidos apenas: estradas e escolas, já que o que estes podiam fazer a respeito já o tinham feito. Referindo-se aos custos para a instrução, constatava que os valores eram elevados:

[...] o dinheiro ainda é raro e o preço dos livros elevadíssimo. Um abecedário custa 500 mil réis (1,25 libras), uma pequena gramática, 1 mil réis (2,50 libras), e um simples livro de leitura, entre 2, 50 e 5,50 libras. (...) Sobre uma média de rendimentos calculada em 300 franco ao ano, segundo meus cálculos, cada pai reserva pois, cerca de 60 a 70 francos para a instrução dos filhos. E que pediram a mim? Não subsídios pecuniários, mas livros escolares.⁸

Perrod afirmava que seria uma calamidade permitir que a instrução elementar se extinguisse nas colônias e, nada havia de se esperar das escolas brasileiras já que as aflições e lamentos em relação àquelas eram constantes por parte dos colonos. E, referindo-se exclusivamente à colônia Dona Isabel, informava:

Em Dona Isabel há uma escola pública onde leciona uma senhora, mas a maior parte dos pais retiram dela seus filhos, e os enviam para a de um professor italiano, de quem vi o diploma de licença ginásial, e outros certificados de elogio dados pelas autoridades municipais italianas. Cada criança paga mensalmente 1 mil réis para frequentar as aulas. Na Linha Palmeiro há também uma escola, mantida com grandes dificuldades pelos próprios colonos. O professor chama-se Santo Bolzoni. Dele também vi os diplomas e certificados recebidos das autoridades municipais italianas. Na verdade, é desoladora a situação destes professores. Sabem que são mais cultos, e mesmo assim, embora trabalhem tanto quanto os demais colonos, encontram-se na impossibilidade de fazer a menor economia. Conseguem apenas sobreviver, enquanto muitos de seus concidadãos, em breve tempo, conseguem um modesto patrimônio. De outro lado, como estes concidadãos jamais pagaram diretamente o

⁷ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 26 e 27.

⁸ Id. *ibidem*, p. 27.

professor, agora fazem dificuldades em tirar de suas duras fadigas uns 60 ou 70 francos anuais para a instrução de um filho, ou 150 francos, para quem possui mais de um.⁹

As autoridades italianas buscavam incentivar a criação de escolas pela iniciativa dos colonos. Em 1882, haviam criado, em Dona Isabel, a Sociedade Artística de Mútuo Socorro, que contava inicialmente com 40 sócios. Através do incentivo de Enrico Perrod, em 1883, no ano seguinte surgiu uma escola italiana. Lorenzoni descreveu-a afirmando que:

Seu primeiro mestre foi o senhor Isidoro Cavedon, que residia na Linha Santa Eulália e o Inspetor Escolar era o Reverendo Padre João Menegotto, pároco local (...) Devido, ao ordenado mínimo que lhe era outorgado, e também à distância que o separava da família, pouco depois pediu sua demissão sendo substituído pelo senhor Santo Bolzoni.¹⁰

O terceiro professor da escola italiana, mantida pela Sociedade de Mútuo Socorro, foi o próprio Júlio Lorenzoni. Em suas memórias Lorenzoni relata a situação escolar da época:

Prestei o devido exame perante o Inspetor Escolar e mais dois membros, no dia doze de maio daquele mesmo ano. Na sessão ordinária da sociedade, realizada no dia dezoito do mesmo mês fui aprovado para desempenhar provisoriamente o cargo de professor elementar, nas mesmas condições do meu antecessor, a saber: trinta mil-réis mensais. Tinha a obrigação de dar aulas cinco horas por dia (menos os festivos) e servir, ao mesmo tempo, de secretário da Sociedade. (...) No primeiro dia de junho abri minha escola, atendendo a nada menos que cinquenta alunos. O local da escola, ao mesmo tempo sede da Sociedade, era uma espaçosa sala, na propriedade do senhor Henrique Enriconi, bem arejada e com luz suficiente. (...) Depois de três meses, o meu ordenado de professor foi aumentado de dez mil-réis e, com esse mísero pagamento, desempenhei o árduo serviço até dezembro de 1889. Naquela ocasião, era nomeado para as funções de agente postal e deixava o meu cargo com o senhor Alberto Bott, que me substituiu. Recordo ainda, com viva satisfação, que, durante todo o tempo desempenhei o magistério nessa ex-colônia (cinco anos e sete meses), sempre tive uma frequência média superior a quarenta alunos e pude constatar que muitos desses conseguiram tirar grande proveito dos ensinamentos que, com verdadeira paixão à arte de ensinar, procurei ministrar-lhes.¹¹

Informava ainda que naquela época haviam sido criadas quinze escolas italianas mistas nas diversas linhas, todas, porém, dependendo da Sociedade, que era quem se interessava pelo seu funcionamento e que distribuía-lhes os poucos recursos que possuía. O Real Consulado Italiano de Porto Alegre encaminhava à Sociedade Rainha Margarida o que esta necessitava em livros e meios para atender professores e alunos, tudo proveniente do Governo da Itália. A média da população escolar naquela época era de cerca de quinhentos alunos. Os subsídios às escolas rurais, por parte da Sociedade, durou até fins de 1894, quando uma a uma foram sendo fechadas, por abandono de parte das autoridades consulares, suspendendo os subsídios, e pela falta de recursos da Sociedade para manter em funcionamento tantas aulas.¹² Em Caxias e em Conde d'Eu, havia várias Sociedades de Mútuo Socorro e, também nestas, iniciativas escolares e o recebimento de material didático.

⁹ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 33 e 34.

¹⁰ LORENZONI, Júlio. *Memórias de um imigrante italiano*. Porto Alegre: PUCRS / Sulina, 1975. p. 123 e 124.

¹¹ LORENZONI, Júlio. *Memórias de um imigrante italiano*. Porto Alegre: ed. Sulina, 1977, p. 123 e 124.

¹² Id. *ibidem*, p. 124 a 126.

Os subsídios fornecidos pelo governo italiano para estas escolas constituíam-se na remessa de livros didáticos e materiais de ensino sendo que não previa o pagamento dos professores, que deveriam contar apenas com as mensalidades dos alunos.

No ano de 1884, Pascoale Corte, também cônsul, visitou novamente as colônias e referiu-se à situação da instrução em Dona Isabel:

A colônia possui na sede uma sociedade italiana de mútuo socorro, com 85 sócios e um capital de reserva de cerca de 2 mil francos.(...) Esta sociedade abriu uma escola italiana que conta com cerca de 60 alunos, de ambos os sexos. Há também uma escola pública mista, mantida pelo governo e uma banda de música, organizada por diletantes italianos. Nas várias linhas, contudo, talvez por falta de professores, a instrução é bastante descuidada, embora depois de minha visita me tenha sido prometido em diversas linhas, principalmente na Palmeiro, que serão abertas escolas, pagando os colonos uma mensalidade aos professores.¹³

Outro relatório, de Eduardo de Brichanteau, de 25 de março de 1892 noticiava que existiam 7 escolas públicas das quais 2 eram na sede e 5 nas linhas. Estas escolas, segundo ele, eram pouco frequentadas pelos filhos dos colonos, que preferiam as italianas. Estas também perfaziam um total de 7 sendo muito frequentadas- especialmente a da sede. Brichanteau afirmava que os alunos eram em sua maioria nascidos no Brasil, sendo apenas 7% os italianos. Na escola italiana mantida na sede pela Sociedade de Mútuo Socorro Regina Margherita as aulas eram gratuitas para os filhos de sócios já que o subsídio público era suficiente para o pagamento dos professores. A sociedade cedia o local, os móveis e arcava com pequenas despesas. Nas outras escolas étnicas cada aluno pagava em média 500 réis mensais. Por fim, acrescentava Brichanteau que "em geral os colonos desejam que as escolas italianas progridam, mas, assim como na Itália, há também aqui os que pouco se preocupam com a instrução de seus filhos."¹⁴

As "escolas italianas" foram importantes na manutenção da língua e do culto da Itália como a pátria dos filhos dos imigrantes. A importância do professor como elemento de ligação entre os imigrantes, a cultura e língua italianas foi reconhecida pelo governo da Itália, que no final do século XIX designou o professor-agente, com o objetivo de fazer a ligação entre os imigrantes e as autoridades consulares italianas.¹⁵

Os relatórios que referem-se ao processo escolar em Bento Gonçalves e que tornam-se fonte fundamental são os elaborados por Luigi Petrocchi. Ele veio como professor subsidiado pelo Governo Italiano e serviu de agente consular na região entre os anos de 1903 e 1909 (pelas informações obtidas). Em seu relatório de 1903 noticiava:

A nova escola italiana adquire sempre mais simpatia mesmo entre as autoridades do país. No corrente ano, na seção de trabalhos femininos, estavam inscritas 9 crianças filhas de brasileiros. Em 2 anos de vida, a escola deu um pouco de instrução a mais de 100 analfabetos e conseguiu obter frequência máxima mesmo de filhos de gente que sempre se mostrou cética em matéria de instrução.¹⁶

¹³ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 42.

¹⁴ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 66.

¹⁵ Id. *ibidem*, p. 71.

¹⁶ Id. *Ibidem*, p. 68.

Em outro relatório, de julho de 1904, Petrocchi afirmava:

Geralmente é reconhecida a importância da escola italiana neste estado, visto que só por meio da escola mantém-se vivo o culto das memórias pátrias, cultivam-se o espírito e a mente, difundem-se a língua e a cultura italiana. O envio de outros professores-agentes, da parte do governo italiano, continua a ser vivo desejo de todos os compatriotas que vivem nos vários centros coloniais. E mesmo os brasileiros, que com justa razão querem conservar e difundir seu idioma, sua literatura e seu sentimento de nacionalidade, não se opõem a que nossos colonos enviem seus filhos à escola italiana, pelo contrário, admiram esta escola, estuda o método didático que nela é adotado e vêm assistir os exames. Deixam a cada um total e plena liberdade de manifestar seus sentimentos patrióticos, e tomam parte, sem constrangimento, nas festas de caráter italiano.(...) As escolas públicas, colocadas sob a fiscalização direta do intendente e dos conselheiros, são mantidas pelo Estado. Em todo o município há 18 escolas públicas, das quais 9 são masculinas, 2 femininas e 7 mistas. As escolas italianas, subsidiadas pelo governo da Itália com material didático, chegam a 24, somadas aqui também as que foram abertas no corrente ano.¹⁷

Em dezembro de 1905, Petrocchi escrevia novo relatório, afirmando que a instrução deixava muito a desejar pois em todo o território havia apenas 18 escolas públicas brasileiras e cerca de duas dezenas de pequenas escolas italianas, dirigidas estas de boa vontade por imigrantes que, pouco se importando com sacrifícios e privações de toda a sorte, ensinavam o que sabiam e como podiam, sem ao menos terem a certeza de poderem cobrar ao final do mês o mil réis de que tinham direito. Comentando sobre a situação daqueles professores:

Estes pobres párias além de lutar contra as grandes dificuldades causadas pela falta absoluta de material escolar, especialmente livros de leitura, que os colonos consideram objetos de luxo, devem ainda, seguidamente, despojar-se da autoridade de ensinadores ante os próprios alunos.¹⁸

Petrocchi como professor agente relata em 1905 a desconfiança com relação à iniciativa de uma escola com ensino em italiano e as conquistas obtidas:

Quando, em 1901, foi fundada a escola "Petrocchi" na vila de Bento Gonçalves, alguns procuraram obstaculizá-la de todas as maneiras, porque suspeitavam que nos auxílios que o governo italiano lhe garantira supunham esconder-se alguns fins políticos ocultos. Afirmavam que a existência de escolas italianas no Brasil era um grande empecilho para a formação e afirmação mais vigorosa da nacionalidade brasileira. Duvidavam que a nacionalidade e a soberania brasileira não viessem a ser abaladas pelo ensinamento da história e de línguas estrangeiras ministrado aos filhos de colonos italianos. Para eles, não se deveria estudar nada além da língua portuguesa. Em pouco tempo os temores desapareceram. Ninguém mais tentou opor-se à escola italiana, quando se percebeu que ela não era um foco de política hostil, mas um local onde se ensinava a amar a pátria de origem e a de adoção. Tal escola, juntamente com as outras, respondia à missão regeneradora da juventude, a qual, sem instrução, acabaria por viver uma existência brutalizada e não constituiria um povo orgulhoso de bom nome de sua pátria de origem.¹⁹

¹⁷ Id. *Ibidem*, 71 e 74.

¹⁸ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 112.

¹⁹ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 113.

Neste mesmo ano de 1905, Bento Gonçalves foi visitada pelo italiano Vittorio Buccelli, agente de imigração do governo brasileiro no Vêneto, que em seu relato de viagem, assim registrou a situação escolar na região:

As escolas foram organizadas com amor, e não com a mesma sorte, em todo o município de Bento Gonçalves: há 18 mantidas pelo estado; 4 na vila por conta do município e 16 particulares, entre as quais o primeiro lugar é ocupado pela do professor Luigi Petrocchi, um mestre benemérito, que há seis anos presta os mais relevantes serviços à italianidade e às colônias, percorrendo-as de canto a canto, aconselhando os colonos a instruir-se, ajudando-os a abrir escolas nos lugares mais distantes, e tornando-se assim um precioso auxiliar das autoridades consulares italianas de toda a região serrana. (...) Em algumas escolas italianas das colônias adotou-se nos últimos anos um sistema educacional que infelizmente falta na mãe-pátria: junto com o ensino dos primeiros elementos e das noções gerais de história e geografia, desenvolve-se a instrução militar. (...) A população escolar na vila é naturalmente mais importante que nos pequenos centros rurais (...).²⁰

Com o incremento do ensino público e as iniciativas dos institutos religiosos, já no início do século XX as escolas italianas iam aos poucos desaparecendo. Conforme Giron, "na década de 1920, das escolas italianas poucas sobreviviam em alguns municípios da região colonial, porém em vias de extinção, sendo mal vistas pelo governo estadual e mal assistidas pelo governo italiano."²¹

De toda forma, vale ressaltar que outro elemento deve ser considerado ao tratarmos das escolas étnicas nos anos de 1920 – a propaganda fascista – inclusive com o envio de professores agentes. Entretanto, numericamente as escolas italianas já eram em número bastante reduzido. Informa Kreutz: "A partir da década de 20 em São Paulo, e de 1930 nos estados sulinos, as escolas da imigração italiana foram passando gradativamente para escolas públicas, de modo que em 1938, início da nacionalização compulsória, já não tinham muita expressão."²²

Compor os cenários escolares das antigas colônias italianas no Rio Grande do Sul é tarefa que ainda precisa ser produzida. Aliar as iniciativas públicas, às dos próprios imigrantes, cônsules e da própria Igreja Católica através das escolas confessionais se torna necessário para compreender os processos escolares entre aquelas comunidades. Apresentar aspectos da dinâmica das escolas étnicas a partir, em especial dos discursos dos cônsules, foi o intuito para este artigo.

²⁰ DE BONNI, Luis A. *Bento Gonçalves era assim*. POA:EST / Caxias do Sul: Correio Riograndense / Bento Gonçalves: FERVI, 1985, p. 126 e 127.

²¹ GIRON, Loraine Slomp. Colônia Italiana e Educação. In: *Revista História da Educação*. Pelotas: UFPel, nº 3, vol. 2, set. 1998, p. 92.

²² KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M.T e outros (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

AS FONTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO- UM ESTUDO DE CASO EM UM ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA NO INTERIOR DE PELOTAS

*Patrícia Weiduschadt**
*Elomar Antônio Callegaro Tambara***

Resumo

O trabalho pretende analisar o uso de diferentes tipos de fontes a partir de um estudo de caso em uma escola teuto-brasileira no interior de Pelotas. O recorte do estudo foi feito no período de 1938-1953, em função da documentação encontrada na escola. As fontes documentais encontradas na escola: atas cívicas, circulares etc, correspondem a um período da nacionalização do ensino. Buscou-se entender a implementação da política de nacionalização do ensino através destas fontes e confrontadas com as fontes orais através de dois depoimentos de participantes do processo: um aluno e uma professora. Analisou-se as contradições existentes entre os diferentes tipos de fontes. Considera-se que no trabalho historiográfico é importante o pesquisador utilizar mais que um tipo de fonte de maneira crítica e contextualizada, tentando evitar assim uma visão unilateral da pesquisa.

Introdução - Um breve mapeamento do espaço da pesquisa

Este estudo pretende analisar o uso de diferentes tipos de fontes na História da Educação a partir de um estudo de caso em uma escola teuto-brasileira no interior de Pelotas.¹ A pesquisa está sendo realizada numa escola localizada na Colônia Triunfo em Pelotas.² A escola foi fundada quase junto com a comunidade. Inicialmente, a escola foi organizada por moradores da região em 1906 e não consta nome oficial, apenas menciona responsabilidades dos moradores em construir a

* Aluna do Curso de Mestrado da FaE/UFPEL. Linha de Pesquisa História da Educação. Pesquisadora do CEIHE e-mail prweidus@ibest.com.br

** Professor da FaE/UFPEL. Orientador da Pesquisa. e-mail tambara@ufpel.edu.br

¹ Este estudo de caso faz parte de uma pesquisa maior do curso de Mestrado em Educação.

² A colônia Triunfo localiza-se na Costa do Arroio Grande, na zona rural de Pelotas. A comunidade, na sua maioria, é composta de descendentes germânicos. A historiografia mostra que a colônia foi fundada por João Baptista Scholl. Na época da sua fundação em 1900, havia 56 lotes com 50 famílias e 245 pessoas. (ANJOS, 2000). Já, pelos registros da igreja, constata-se que a comunidade religiosa foi fundada em 18 de março de 1895. Nestes registros constam batizados, casamentos, sepultamentos e participação dos membros nos cultos. Percebe-se nestes registros que as pessoas da comunidade vieram de outras regiões, como do interior do município de São Lourenço do Sul, ou mesmo de outras localidades como Pelotas. Atualmente a colônia está localizada no 4º distrito de Pelotas.

escola e manter o professor. No presente trabalho irá se fazer um recorte da instituição no período de 1938 a 1953, em função da documentação encontrada na escola. Nesta época a instituição chamava-se Evangélica Luterana "Barão do Triunfo".

No início do processo organizativo da comunidade aparecem como relevantes para a formação identitária: o campo do trabalho-a agricultura familiar-, o campo religioso: a igreja e os ritos religiosos e o campo educativo,- a preocupação com a escolaridade. A esfera do trabalho, da religião e da escola se complementam e representam mormente para os sujeitos envolvidos um significado especial. Poder-se-ia dizer que estas diferentes esferas fazem parte da construção identitária do grupo.

A esfera do trabalho baseado na agricultura familiar pode ter determinado um certo "isolamento" entre os imigrantes alemães e seus descendentes. As condições econômicas desta etnia foram se delineando com características de organização comunitária. Nesta perspectiva, entende-se que esta comunidade possuía uma identidade baseada na unidade étnica.³ O que poderia dar consistência a esta unidade não viria só da organização do trabalho, mas também da organização do cotidiano, representados aí pela esfera religiosa e educativa.

Estas duas últimas esferas estavam estreitamente relacionadas, embora mantivessem peculiaridade próprias na constituição e finalidades. A esfera religiosa era importante porque reunia os valores de unidade:

Neste sentido a Igreja, mais do que a escola, atuava como centro polarizador da vida comunal. Batalhando duramente durante a semana, em companhia apenas da família, no isolamento de sua propriedade, o encontro dominical da igreja impedia que a situação fizesse os colonos definharem psicologicamente. (RAMBO, 2003, p.82)

Seguindo a linha do pensamento anterior, a vida religiosa representava valores de socialização e de convívio. Em detrimento da vida religiosa começa a residir a importância da escolarização. A escola era um espaço para aprender a ler, escrever e calcular. E, sobretudo, para apreender os valores religiosos e morais que faziam parte desta organização.

Por isso, a educação encontra especial significado para os descendentes germânicos, na medida que está relacionada com a construção identitária do grupo.

As fontes na pesquisa-utilização e contradição na identidade e memória da comunidade

No período analisado na pesquisa(1938-1953) a proposta do governo brasileiro em reforçar os valores de nacionalização do ensino aparecem de forma clara. A nacionalização do ensino consistia em unificar os programas de ensino. Nas zonas de colonização estrangeira, buscava-se determinar parâmetros de ensino vinculados com a cultura nacional, incluindo-se aí a

³ Para abordar conceitos de etnia, levo em consideração os pressupostos defendidos por Roberto Cardoso de Oliveira em *Identidade, etnia e estrutura social* e Barth com *Teorias da Etnicidade*, sendo que a etnia é vista como construção dos indivíduos no grupo em que vivem. Ainda segundo Kreutz, define em um dos seus estudos que "[...]não se entende o étnico como algo constituído e estável, mas fundamentalmente como um processo, um eixo desencadeador de conflitos e interações" (Kreutz, 2000, 352). Ainda neste estudo o autor, considera que tendência dos imigrantes em tentar uma cultura homogênea, baseada na unidade étnica, influenciando a sua organização religiosa, social, escolar em perspectiva comunitária.

preocupação com a língua portuguesa, o ensino da história do Brasil e a educação cívica, representada, entre outras formas, pelas comemorações de festas cívicas.

No período delimitado pela pesquisa, a possibilidade de se encontrar as fontes foi a partir dos arquivos da escola, que atualmente é uma escola municipal, e chama-se Escola Municipal Silva Jardim e funciona num sistema multisseriado de 1^a a 4^a série. O acesso às fontes se deu facilmente. O professor atual da escola colaborou com a busca das fontes.

A quantidade de fontes documentais desta época na escola chama atenção, não se sabe se estes documentos foram melhor guardados em função do número, já que era um período de maior fiscalização do governo e de mudanças para as escolas teuto-brasileiras, ou se simplesmente elas foram preservadas em maior número por acaso. Logo,

A seleção [das fontes] já foi feita tanto por aqueles que produziram o material, pelos que o conservaram ou que deixaram os rastros de uma destruição- intencional ou não-, por aqueles que o organizaram em acervos e pelo próprio tempo. Neste sentido é que a história será sempre um 'conhecimento mutilado', pois só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber. O passado nunca é demais repetir, é uma realidade inapreensível (LOPES E GALVÃO, 2001, p.79)

Portanto, a seleção das fontes não é imparcial, por isso a seleção e a descoberta das fontes não pode ser considerada mero acaso. Elas representam um passado que precisa ser reconstruído pelo pesquisador.

Por isso, acredita-se que "[...] A fonte é uma construção do pesquisador[...] A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada.[...]" (RAGAZZINI, 2001, p.14)

Daí a importância da fonte ser interrogada, porque ela não representa uma "verdade absoluta" dos fatos, mas, sim uma representação da realidade num dado contexto.

[...] Mas em vez de fetichizarem o documento, acreditando que eles possam falar toda a verdade, os historiadores tem se esforçado para problematizar as fontes. Em outras palavras, é preciso discutir, por exemplo, o que presidiu a publicação de uma ato oficial ou entender que, ao lado da intenção da lei, existem práticas que fazem o dia-a-dia da escola. [...] (LOPES E GALVÃO, 2001,p. 81)

O pesquisador poderá enfocar de maneira diferente as fontes, mas sem fugir do rigor metodológico e das interrogações levantadas. Estas indagações precisam estar relacionadas com o objeto da pesquisa.

As fontes encontradas na escola já foram selecionadas de alguma maneira para manterem-se até hoje no local. Elas representam significados na medida que são questionadas e confrontadas com outras fontes.

A questão identitária representada no processo escolar deste período pode ser problematizada a partir das fontes encontradas. Estas auxiliam a analisar as experiências escolares nas escolas teuto-brasileiras envolvidas neste processo.

Percebe-se claramente nos documentos da época enviados à escola como circulares, boletins e portarias a preocupação do governo na ideologia nacionalista.

Além de uma forte orientação para o culto aos símbolos da Pátria e a implantação de um projeto pedagógico que contemplasse os ideais nacionais, havia forte fiscalização neste sentido. Exigia-se uma obrigatoriedade em orientar os alunos para o culto cívico. Em circular da Secretária

da Educação, redigida pelo Secretário J. P. de Souza ⁴ percebe-se que o documento estimula e orienta os professores a utilizar o ensino da história de forma que os alunos conheçam grandes vultos históricos, heróis de guerra e figuras que inspiram brasilidade. A circular começa mencionando:

A história e a lenda de uma nação fornecem pela exemplificação de suas figuras humanas exponenciais, o revigoramento cívico que capacita aos povos o progresso e ao alevantamento moral [...] Foi dentro desse espírito que a Secretaria da Educação, determinou e regulamentou o ensino da educação cívica nas escolas. E se ao Secretario de Educação foi dado ver e sentir a maneira ótima porque esse ensino se realiza, é de seu dever complementar esse trabalho com a presente circular, motivada por uma observação direta (CIRCULAR S/D J. P: COELHO DE SOUZA)

A circular justifica o ensino de educação moral e cívica como uma disciplina fundamental para os ideais nacionais, e útil para a propagação do cultivo da "brasilidade". O documento também é dotado de um elevado discurso ufanista. A circular faz menção aos vultos históricos por ordem cronológica: figuras que se destacaram na colônia, império e república, como se a fusão de todos pudessem constituir a nação brasileira. *Na braza viva de Guararapes, eram Vidal de Negreiros, Henrique Dias e Felipe Camarão-trez raças fundidas no cadinho da batalha para a formação e consolidação da pátria brasileira.* (CIRCULAR S/D J. P: COELHO DE SOUZA).

Outra prática orientada pelo governo era o registro de comemorações cívicas escritos em atas, denominadas assim atas cívicas. Estas atas eram obrigatórias, sendo norma relatada na Circular de Inspeção pela Delegacia de Ensino 13 de janeiro de 1944 assinada pela Delegada de Ensino Sílvia Mello, no item 2:

2)Atas de Comemoração- Todas as escolas particulares devem ter livro exclusivamente para atas de comemorações, não só dos sábados, como dos demais feriados

É relevante para esta questão a análise das atas cívicas encontradas nos documentos da escola. Sobretudo, porque elas eram obrigatórias nas escolas particulares, já que a maioria dos alunos destas escolas eram de descendência germânica.

O livro de atas encontrado data da Semana da Pátria de 1943 até 15 de dezembro de 1949. Entretanto, quase todas as atas são muito parecidas. Relatam festas e comemorações nos feriados cívicos e apresentações cívicas aos sábados. Uma considerada relevante para o estudo é a ata da festa cívica realizada no dia 17 de setembro de 1944 em comemoração ao dia da Independência. A ata assim menciona:

Aos 17 dias do mês de Setembro de 1944 realizou-se uma festa em comemoração ao dia 7 de setembro de 1944.

Esta festa devia ser realizada no dia 7, porém, realiza -se hoje porquanto o professor achava-se na Capital do Estado, tendo acompanhado a caravana de gauchinhos para lá assistirem aos festejos da Semana da Pátria.[...] Intercalado a programa das crianças o Rev. Mundel proferiu brilhante discurso, visando a nacionalização do ensino e a integração dos coloninhos à sociedade brasileira.[...]

⁴ Esta circular está em uma pasta de documentação da escola. Nesta pasta estão reunidos documentos de 1940 até 1953, em ordem cronológica. A circular está assinada pelo Secretário de Educação J. P. Coelho de Souza, sem data, mas colocada entre documentos expedidos pelo mesmo secretário entre os períodos de 1940 e 1943.

É interessante notar que de acordo com o relato da ata o pastor de origem alemã tenta colocar a integração dos alunos como colonos no projeto da sociedade brasileira como algo acabado e pronto. À primeira vista parece não haver nenhuma resistência dos participantes da escola, talvez porque era preciso desviar das perseguições do governo.⁵

Muitas questões podem ser discutidas a partir daí, será que realmente era o sentimento do pastor em relação aos seus alunos no tocante a nacionalização do ensino? Ou será que a pressão da política governamental de nacionalização do ensino fomentava na escola um discurso dissociado da realidade?

Diante destas questões, observa-se que as atas são formatadas do mesmo modo e possuem geralmente as mesmas características. Elas mencionam as datas das comemorações, o canto dos hinos nacionais, o cultivo aos símbolos, e pequenas palestras dos professores e pastores como se estivessem reproduzindo textos prontos e indicados.

Por isso, observou-se que a investigação poderia ficar prejudicada se fosse utilizada somente um tipo de fonte, considerando assim, importante buscar diferentes tipos de fontes: as fontes documentais e as fontes orais.

Para investigar utilizando as fontes orais optou-se por contatar a princípio com dois depoentes: uma professora, que atuou na escola por dois anos: 1947 e 1948 e um dos alunos desta época, e que frequentou a escola por cinco anos de 1946 até 1950.

Uma questão a ser investigada era se realmente todas aquelas comemorações eram realizadas e com a ênfase dada no documento, já que era muito parecido com as orientações governamentais.

Utilizou-se as fontes orais, a partir de entrevistas. As entrevistas foram realizadas numa perspectiva de entender o processo educativo mais amplo, relacionando-o com a construção da identidade e memória. Mas tiveram uma atenção especial em relação a memória dos depoentes na lembrança da realização das festas e das comemorações cívicas, mencionadas nas atas. Para tanto, percebeu-se que a memória dos depoentes é construída socialmente. O passado pode não ser feito somente de acontecimentos reais, mas de representações de um realidade.

[...] se as imagens se fundem tão intimamente com as lembranças, e se elas parecem emprestar a estas sua substância, é que nossa memória não é uma tabula rasa, e que nos sentimos capazes, por nossas próprias forças, de perceber como num espelho turvo, alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado. (HALBWACHS, 1990, p.26)

Ao se analisar a comunidade e as práticas escolares é necessário levar em conta que as lembranças e as imagens dos depoentes estão configuradas e relacionadas no contexto a que pertencem. A lembrança de qualquer pessoa vai estar ligada à construção histórica e a identificação com o grupo que a constituiu, pois as relações sociais e culturais dos grupos são marcantes na formação destas memórias coletivas. Se a memória é um processo, também é importante perceber as formas do grupo se relacionar e se identificar.

O que se está querendo dizer é que as lembranças e os relatos dos depoentes vão estar relacionados com as experiências marcantes que tiveram, no caso, como aluno e como professora.

⁵ Havia uma preocupação neste período na fiscalização das escolas estrangeiras, justificadas no perigo nazista. No livro de Aurélio Py as denúncias da formação nazista aparece em forma de inquéritos e denúncias. A organização escolar alemã também é fiscalizada, auxiliada pelo Secretário de Educação J. P. Coelho de Souza. [...] Faz-se mister que o poder público exerça severa fiscalização no ensino particular, especialmente no primário.[...] (AURÉLIO PY, 1942, 245)

No período da atuação da professora entrevistada, nas atas, constam vários feriados nacionais que foram comemorados: Tiradentes, 1º de maio, 13 de maio, todas as semanas do mês de setembro, proclamação da República e outros. Praticamente, segundo as atas, todos os meses do ano letivo eram realizadas de duas a três vezes por mês comemorações cívicas na escola.

Segundo a professora, isto não acontecia de forma tão acentuada. Ao ser questionada se eram realizadas comemorações freqüentemente, a depoente relata:

Sim hastear a bandeira, cantar o hino nacional, não se fazia assim, ginástica não sempre, mas de vez em quando, festa nunca se fez lá, as vezes antigamente tinha festa, tinha festa do colégio, mas naquele tempo nunca se fez.

De acordo com o relato, era preciso ensinar o hino nacional, hastear a bandeira, mas o significado que era dado não condizia com as pretensões da política de nacionalização do governo. A ênfase dada nas atas era ufanista e nacionalista, por vezes, parecem cópias dos discursos das circulares e decretos. Não se está querendo dizer que as comemorações não aconteciam. O que se percebe é que os acontecimentos destas sessões cívicas não alcançavam a repercussão desejada pelo ideal nacionalista e, provavelmente, nem aconteciam em todas as ocasiões.

A data mais enfatizada nas escolas e estimulada pelo governo era dia 7 de setembro. Como coloca o depoente que era aluno desta época, ao ser questionado se era comum as comemorações no dia 7 de setembro:

Naquela época acho que sim, bastante, pelo menos no 7 de setembro era muito comemorado. Numa época o pessoal era proibido de trabalhar na lavoura, era considerado feriado. E como a colônia não festeja muito os feriados, mas aquele dia era muito observado. O 7 de setembro.

Por outro lado, a professora em relação ao dia 7 de setembro responde que nem sempre o que constava nas atas era cumprido:

Eu acho que tinha esta comemoração aquilo que a ata diz, ginástica estas coisas, mas até sempre nem, tinha, de vez em quando.

Esta última fala revela que as datas eram realizadas sem o significado evidenciado nas atas e nem se fazia com a mesma freqüência. Do mesmo modo ao ser questionado sobre a comemoração de outras datas o aluno da época coloca:

1º de maio naquele tempo não. Eu não me lembro. Pode ser que houve...

Em relação a outras datas como a comemoração do Estado Novo, dia de Tiradentes:

Eu não me lembro. Só o dia 7 que eu me lembro mesmo, que era mais comemorado, e aí se respeitava muitas vezes que era feriado que não tinha aula. No mês de novembro dias dos Finados, naquele tempo não tinha aula. Havia outros dias, que não tinha aula.

Neste aspecto pode ser observado a contradição de significado entre as fontes documentais- representadas pelas atas e circulares, pelos decretos-e nas fontes orais- representadas pelos relatos das pessoas envolvidas neste processo de rememoração. Não esquecendo, sem dúvida, de levar em conta a problematização destas diferentes fontes dentro do contexto.

Considerações Finais

Neste artigo, procurou-se revelar alguns problemas teórico metodológicos em relação ao uso das fontes em História da Educação. Observou-se a relevância das fontes bem como a importância do papel do pesquisador em confrontar e abordar o material historiográfico disponível.

Pode-se dizer que a utilização das fontes requer alguns cuidados. É preciso estar atento na seleção e busca das fontes. Manter o olhar crítico em relação ao que elas suscitam. É importante que se busque alternativas para as questões que se apresentam na pesquisa utilizando mais de um tipo de fonte, quando necessário.

Não é o objetivo do estudo discutir o grau comparativo de importância entre a fonte documental e a fonte oral. Pretendeu-se levar em consideração os dois tipos de fontes para confrontá-las na pesquisa.

Em relação a este estudo sentiu-se a necessidade de buscar diferentes tipos de fontes porque percebia-se que somente um tipo não conseguiria responder às indagações da pesquisa. O documento mostrava uma realidade vinda da orientação governamental. Com isso possibilitava-se levantar hipóteses se realmente aquelas orientações e manifestações tinham acontecido daquela maneira.

Por isso buscou-se na fonte oral uma tentativa em problematizar a fonte documental. Buscou-se uma maneira de abordar a orientação nacionalista a partir da perspectiva dos atores envolvidos nas entrevistas. Entretanto, não se quer dizer que as fontes orais representam maior validade, já que elas fazem parte da memória construída dos sujeitos. Esta memória evidencia muitas vezes a representação da realidade.

Na verdade, nenhuma das fontes pretende alcançar uma verdade absoluta dos fatos, por entender que seja difícil que isto aconteça. De um lado, nas fontes documentais, a realidade é vista a partir da orientação da política nacionalista. De outro, nas fontes orais, a realidade será apreendida pelos sujeitos envolvidos no processo que rememoram os fatos que aconteceram.

Por isso, é importante destacar que se fosse utilizado apenas um tipo de fonte a problematização e os questionamentos apontados no estudo poderiam ficar prejudicados, pois se correria o risco de uma abordagem unilateral. Acredita-se que para o enriquecimento de pesquisas em História da Educação é importante confrontar e visualizar algumas contradições que as fontes possam sugerir.

Referências

ANJOS, Marcos Hallal dos. *Estrangeiros e modernização: a cidade e Pelotas no último quartel do século XIX*. Pelotas, UFPEL; 2000.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande*. 2 ed. Porto Alegre, Thurmman, 1941.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

KREUTZ, Lúcio. A Educação de Imigrantes no Brasil. IN: LOPES; Eliane Marta Teixeira; Filho, Luciano Mendes de Faria; Veiga, Cíntia Greive. (org) *500 anos de história da educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autentica, 2000, p 347-370.

LOPES, Eliane M. T., GALVÃO, Ana Maria de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro. DP e A, 2001.

OLIVEIRA, R. C. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PY, Aurélio. *A 5ª coluna no Brasil: A conspiração nazi no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Globo, 1942.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: *Educar em Revista*, nº 18, ° 13 a 28. Editora da UFPr. Curitiba Paraná, 2001.

RAMBO, Arthur Blásio. O teuto-brasileiro e sua identidade. IN: FIORI, Neide Almeida (org). *Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis, Tubarão, UFSC, Unisul, 2003, p. 71-89.

AS MARCAS DA ESCOLA NA VIDA DAS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS EM UMA COMUNIDADE DE COLONIZAÇÃO ITALIANA/ CRICIÚMA- SC

*Marli de Oliveira Costa**

Resumo

O texto mostra algumas das experiências dos filhos e filhas de imigrantes italianos na condição de alunos e alunas do Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz, escola que se inicia como particular/comunitária em 1905, isso é mantida pela comunidade, localizada no Bairro Morro Estevão em Criciúma-SC. Em 1925 essa escola passa para a responsabilidade do Estado. Dentre as experiências vivenciadas pelas crianças destacam-se: conciliar o trabalho na roça e freqüentar a escola, ser obrigados a falar uma língua diferente da falada em casa, principalmente no período do Estado Novo.

Palavras-chave: imigração, língua, educação, infância, escola.

(...) Porque eles eram obedientes, não eram crianças rebeldes, não sei se eles tinham medo da gente. Mas eram obedientes. (Prof. Maria Ceza Guolo, 2000)

João Zanette,¹ nascido em 1911 estudou no tempo em que o professor Lombardi ministrava aulas para os filhos dos imigrantes italianos em Morro Estevão, comunidade da cidade de Criciúma. Ele é provavelmente o aluno mais antigo do Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz ainda vivo. Essa escola foi a primeira escola a ser investigada pelo grupo de pesquisa História e Memória: O processo da educação escolar em Criciúma-SC- GRUPEHME, investigação que resultou no primeiro caderno da história da educação escolar de Criciúma, intitulado: A escola na colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905-2002), localizada no Bairro Morro Estevão que foi ocupado por imigrantes e descendentes de italianos a partir de 1898. O presente artigo apresenta-se como um recorte dessa pesquisa.

Por meio das lembranças de João Zanette, juntamente com as de outros moradores do lugar que estudaram posteriormente na escola e dos registros encontrados no educandário, como atas, relatórios de inspetores e fotografias, pude alcançar um pouco da história de estar aluno ou aluna entre os anos de 1919 até meados dos anos de 1970. Como por exemplo: a idade em que iniciavam e o tempo que permaneciam na escola; o nome dos alunos mais antigos; quem freqüentava a escola, meninos ou meninas; qual a descendência étnica; como se dava à

* Doutoranda do curso de Pós graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora dos cursos de História e Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

¹ João Zanette nasceu em Criciúma em 18/11/1911. Entrevista concedida em 28/05/2002.

conciliação do trabalho na roça com as horas de estudos e outras lembranças que por serem significativas, marcaram a existência desses homens e mulheres em sua fase de infância.

Tempo de torna-se aluno e aluna

A idade de ir para escola apresenta-se na vida das crianças como um rito de passagem, a escolaridade deveria ser sua principal atividade, alguns autores chamam isso de "ofício de aluno", pois, passa-se a assumir outras responsabilidades, como o fato de freqüentar uma instituição, e todas as rotinas que nela se encontra.²

Entre os anos de 1920 a 1937 a idade de ir para a escola de acordo com os depoimentos variava entre 8 a 13 anos de idade, sendo que as pessoas entrevistadas permaneceram na escola no máximo três anos. Alguns fatores implicaram nesse tempo de permanência, dois deles estão ligados ao fato de que a escola funcionava até a terceira série de forma multisseriada, ou seja, 1ª, 2ª e 3ª séries juntas sob a responsabilidade de uma professora; e o trabalho na agricultura envolvia toda unidade familiar, o que implicava na contribuição das crianças.

João Zanette iniciou com 8 anos e concluiu com 10 anos e diz: "a única coisa que aprendi na escola foi fazer conta". D. Maria de Luca,³ nascida em 1923, iniciou com 11 anos, pois como coloca: "uma vez mandavam velha, 11 anos e eu trabalhava na roça" Por esse motivo D. Maria fez apenas até o "2º ano". Já Dona. Maria Dinca Dal'Toé⁴ nascida em 1915 foi para a escola com 13 anos de idade. Para recordar o porque dessa idade, ela vasculhou suas lembranças encontrando o trabalho na roça. E, atualizou suas lembranças comparando com os tempos atuais em que a lei determina a idade de ir a escola. Myriam Moraes de Lins Barros, ao estudar lembranças de família a partir das recordações dos avós coloca que:

Os limites de sua infância são traçados, no presente, com olhos e elaborações atuais que, embora possam ser explicados e racionalizados em função das mudanças sociais, mudaram as representações dessas pessoas, aparecendo em cada etapa de sua vida com configurações diferentes.⁵

Além do trabalho na roça lembrado pelos narradores. Os registros realizados pela professora Paula Westphal que lecionou na escola entre os anos de 1925-1939, guardados como relíquias, compõem o acervo documental da escola e ajudam na montagem de um mosaico formado por objetos, entrevistas, fotografias que possibilitam a visibilidade da história dessa escola.

Esses registros oferecem entre outras, informações sobre a reprovação dos alunos e das alunas: Em 1925, dos 45 alunos do 1º ano foram reprovados 20 alunos; em 1926 dos 44 alunos do 1º ano, foram reprovados 16; em 1927 dos 36 alunos foram reprovados 14 e, em 1932 dos 51 alunos reprovaram 15. O número de reprovação diminuiu de 1935 em diante. A evasão escolar também é notável nesse período. Em 1925 dos 45 alunos que freqüentaram o 1º ano, apenas 08

² Sobre isso ver, SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora dos autores associados, 2001.

³ Maria De Luca Thomasi nasceu em 20/06/ 1926 em Criciúma. Entrevista concedida em 29/05/2002.

⁴ Maria Dinca Dal'Toé nasceu em 05/01/1915 em Criciúma. Entrevista concedida em 25/05/2002.

⁵ LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Memória e Família. In: *Estudos Históricos* 3, Memória. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 34.

seguiram para o 2º ano, em 1926, desse 08, 03 seguiram para o 3º ano em 1927. Em 1928 dos 32 alunos que freqüentavam o 1º ano, 06 foram para o 2º ano em 1929, sendo que permaneceram 06 no 3º ano de 1930. Em 1931 havia 56 alunos matriculados no 1º ano, foram para o 2º ano de 1932 13 alunos e, para o 3º ano de 1933, 08. Esses números seguem mostrando a evasão do 1º ano para o 2º e uma razoável permanência entre o 2º e o 3º ano até 1939 de acordo com os registros guardados na escola. A evasão escolar pode estar ligada a reprovação, fator que incide sob o tempo de permanência na escola.

Observando as fontes que estão a disposição, percebe-se que reprovação associada à aprendizagem pode estar ligada a dois fatores: a freqüência na escola e a língua em que eram ministradas as aulas.

Dias de ir para a escola

No dia 07 de fevereiro de 1925 quando o Inspetor de Educação visitou a escola, dos 45 meninos estavam presentes 29 e das 29 meninas estavam presentes 24. Já em 1926 durante a visita, o Inspetor deixou registrado no livro Termo de Visitas sua preocupação com as faltas, pois continuavam altas. Sendo dos 30 meninos, presentes apenas 14 e das 30 meninas, presentes apenas 11. Observando as anotações nessa fonte percebe-se que isso não modificou e em, 1941 quando a regência da escola competia à professora Amábile Pavan, que lecionou na escola entre 1941 e 1942, "a freqüência era irregular e a pontualidade baixa". As entrevistas nos oferecem alguns sinais sobre porque isso ocorria e como as professoras reagiam: "Ela ficava "braba" quando faltávamos. Ela não queria que faltássemos".⁶

A preocupação com as faltas dos alunos e alunas era algo presente no dia-a-dia das professoras, ora porque o Inspetor de Ensino iria cobrar essa freqüência, ora porque isso atrapalhava a aprendizagem.

(...) e não era todo o dia que ia pra aula, porque o pai precisava de mim, às vezes ia dois dias por semana e três ficava em casa para trabalhar.(...)

(...) Ah, todo mundo faltava sempre, porque os pais trabalhavam na roça, o dia que precisava tinha que ficar em casa, mas, não era falta não, ela sabia que a gente era pobre, vivia da roça então tinha que ajudar os pais. (Maria de Luca Thomasi, 2002)

Essa realidade é presente em escolas com perfil de Escola Rural e ainda encontra-se em muitos lugares do Brasil. Em Criciúma até a década de 1980 ainda encontrávamos esse problema nas escolas localizadas em áreas de plantação de fumo, no tempo do plantio e da colheita as crianças não iam para a escola. "Então, eu gostava de trabalhar, estudar pra quê? Naquele tempo não era como hoje, que quem estuda ganha."⁷

Estudar pra quê? Reflete o Senhor Antônio Zanette, de fato no tempo de sua infância a terra era o maior bem que os pais poderiam deixar para os filhos. Pois, o cultivo da terra era a garantia da sobrevivência das famílias, que investiam tudo o que possuíam na aquisição de mais

⁶ Lembrança de Maria Dinca Dal'Toé. ex-aluna do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 05/01/1915, em Criciúma. Entrevista concedida em 25/05/2002.

⁷ Lembrança de Antônio Zanette, ex-aluno do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 02/12/1920, em Criciúma. Entrevista concedida em 25/06/2002.

terras. Como recorda Estela Dagostim Cechinel,⁸ 85 anos, moradora de Morro Albino comunidade vizinha a Morro Estevão: "naquele tempo comprava-se muitas terras."

A terra, o jeito de trabalhar com ela, seria o maior legado que um pai poderia deixar para os filhos. O objetivo de enviar as crianças para a escola muitas vezes se resumia a aprender a escrever seu nome e fazer contas. O espaço escolar e o trabalho da professora não eram as únicas formas possíveis de aprendizagem. Seu Antônio recorda que aprendiam com os mais velhos, lembra do "Velho Zanoli", que possuía alguns livros e contava história para as crianças às vezes substituindo a professora, recorda, por exemplo, que de uma feita o Inspetor de Ensino chegou na escola e perguntou o número de habitantes de São Paulo e seu Antônio respondeu, o Inspetor ficou intrigado, "mas o falecido Velho Zanoli que morava aqui perto, ele dizia para nós."

O fato que além do trabalho, muitos poderiam ser como Dona Maria de Luca que "não gostava muito não de ir para a aula, gostava de brincar."

Não pude deixar de imaginar uma cena descrita por Dona Maria. A professora Paula Westphal, lecionou na escola provavelmente entre 1925-1940, ensinando as crianças, a janela da escola aberta e de repente passam mulas do lado de fora, as crianças ficam prestando atenção nas mulas e esquecem a professora. A Vila cercada de verde, os animais circulando, tudo isso era mais atrativo do que estudar para alguns, que não viam finalidade nos estudos, já que seu futuro parecia estar traçado, o trabalho na roça. Embora, nos dias de chuva, como recorda a professora Maria Ceza, professora entre os anos de 1943-1968, "não faltavam muito porque não precisavam trabalhar".⁹

Um outro fator que parece ter influenciado na vontade de ir para a escola era a questão da língua.

A questão da língua

A Língua Portuguesa tornou-se obrigatória nas escolas do Brasil durante o Governo do Estado Novo (1937-1945) tempo em que os filhos/as de imigrantes italianos da localidade investigada mais sofreram na escola, pois em casa a língua falada era a italiana. E, na escola a professora ensinava em português.

Os *sillabários* apresentaram-se como alternativa para o ensino da língua portuguesa nas chamadas colônias desde o início do século XX, pois havia o entendimento por parte dos imigrantes que era necessário aprender o português, no entanto isso não excluía a língua de seu país de origem, as crianças tornavam-se bilíngües. Encontramos um exemplar, que nos foi doado pelo ex-aluno de Morro Estevão João Zanette.

⁸ Stela Dagostim Cechinel nasceu em 29/12/1921. Entrevista concedida em 2002.

⁹ MARIA CEZA GUOLLO, ex-professora do Grupo Escolar "Núcleo Hercílio Luz", nasceu em 05/03/1927, em Siderópolis Esposa de Octávio Guollo. Entrevista concedida em 10/06/2002.



Capa do sillabário pertencente a João Zanette.

Praticamente todas as crianças desse educandário eram filhas e filhos de imigrantes italianos, que falavam italiano em casa. Sendo que na escola a professora ensinava em português. Embora o livro de leitura usado desde o tempo do professor Lombardi¹⁰ fosse construído com o fim de ensinar o português, muitos apresentavam dificuldades.

O levantamento sobre alguns aspectos do Grupo Escolar Hercílio Luz em 2002 mostrou que a descendência étnica dos alunos está assim distribuída: Das 69 famílias que preencheram os questionários enviados pela escola, 42 pessoas possuem sobrenomes vinculados a etnia italiana, 02 a etnia polonesa e 80 aos brasileiros, sendo que 08 não foram identificados. Boa parte das crianças apresenta a junção de sobrenomes vinculada a mais de uma etnia. Porém, a análise dos livros de matrícula nas décadas de 1950 a 1960, a partir da observação dos sobrenomes dos alunos, mostra uma diferença considerável para os descendentes de italianos em proporção as demais etnias, por exemplo, em 1950 do total de 29 alunos de ambos os sexos, havia 27 descendentes de italianos para 02 brasileiros. Em 1960 para os 63 alunos e alunas havia 40 descendentes de italianos para 22 brasileiros. Esses eram os alunos que estavam na escola e que, deveriam aprender a ler e escrever em português, o que na maioria das vezes era muito difícil como recorda Seu Antônio: "Naquele tempo era assim, tinha turma que só falava em italiano, e ela [a professora] queria dar aula em brasileiro, português. Mas eu não compreendia nada como era, então ela ficava brava, e a gente falava em italiano para cá e para lá."

Com a implantação do Estado Novo, as línguas das colônias formadas pela imigração europeia do século XIX foram banidas das escolas, mesmo aquelas em que as comunidades e ou consulados pagavam os professores. Para lecionar era necessário ser brasileiro. A partir de 1937

¹⁰ Professor contratado pela comunidade em torno de 1905. Utilizava um livro de leitura com uma página escrita na língua italiana e outra na língua portuguesa.

encontramos então as maiores dificuldades. Em vez de bilingues as crianças deveriam saber apenas a língua portuguesa e seu sotaque italiano era considerado um vício como nos fala Leila Lourenço:

Em 1955, no livro *Termo de Visitas*, encontramos ainda observações para a professora Maria Ceza sobre a linguagem: *A pronúncia dos alunos continua viciada, continuar a fazer constante correção, solicite a colaboração de todos os pais, para que as crianças usem socialmente o idioma nacional.*¹¹

Além dos professores brasileiros a proibição e o controle da língua era feita por meio da Liga Pró-Língua Nacional, organização que deveria ser formada por alunos e alunas para vigilância da fala estrangeira nas escolas. Em Morro Estevão as atas mostram que a Liga existia, ao menos no papel, pois os entrevistados não recordam dessa experiência.

Frequentar a escola representa também fazer parte de um espaço de relações sociais.

A escola como espaço de sociabilidade

A escola apresenta-se também como espaço de sociabilidade, onde o convívio envolve conflitos, solidariedade e amizades.

Das lembranças dos/as ex-alunos/as, muitos atualmente, avós ou pais de alunos da escola algumas lembranças ficaram de forma especial em suas memórias. João Zanette recorda os colegas: *Tinha uma que me ganhava nas contas, era a Tereza Dal'Pont, e também havia o Tonhão.* Maria Dinca Dal'Toé lembra da Maria e da Iria Cerimbeli e também de Augusta Dal'Pont.

Para Dona Maria de Luca Thomazi, uma lembrança marcante foi o dia em que perdeu a escola juntamente com a colega Graciosa. *Meu pai me deu um troco, e o meu troquinho era um niquelzinho que caiu dentro de uma poça de água e nós perdemos a aula para achar aquele dinheiro.* Além da colega Graciosa, Dona Maria recorda de Maria Zanivam, Batista Zanette, Carolina Dalmolin, Vicente Dal'Pont. Quanto à professora ela lembra Dona Paula era boazinha. São lembranças de pessoas que hoje se encontram com 90, 80, 70 anos, lembranças às vezes vagas, turvas, mas que mostram como os velhos de hoje vêm seu tempo de infância, onde devido às condições concretas do lugar em que viviam improvisavam brincadeiras, trapaças, enfim saberes que elas mesmas produziam para criar e recriar sua realidade, suas experiências. Desde a bola de pano, o escorregador com folhas de coqueiros, a roda e as cantigas.

O cotidiano da vida escolar dos alunos e alunas desse educandário revela um perfil de infância, Filhos e filhas de pessoas pobres, que buscam sua subsistência, em sua maioria em trabalhos encontrados na própria comunidade desde muito tempo. São crianças, que no papel de sujeitos, vem construindo formas de brincar com elementos da própria realidade.

Pelo espaço do Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz passaram quase um século de gerações de crianças que nesse lugar aprenderam a ler, escrever, contar, conhecer um pouco do país que habitam e um pouco do conhecimento produzido por seus antepassados. Da antiga lousa ao caderno espiral, da caneta tinteiro com bico de pena as canetas esferográficas, os lápis de cor, as canetas hidrocor, do velho livro do professor Lombardi para ensinar a língua italiana e a

¹¹ GIANI, Rabelo, LOURENÇO, Leila e COSTA, Marli de Oliveira. *A Escola na Colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905-2002)*. Criciúma: UNESC e Prefeitura Municipal de Criciúma, 2002. p. 60.

portuguesa as modernas publicações, da antiga mesa com bancos, as carteiras em dupla até as mesas individuais de estudo. Das várias tendências pedagógicas que se modificam rapidamente às políticas educacionais que cada governo implanta, tudo isso teve como alvo principal às crianças.

As experiências aqui narradas não traduzem a vida dos alunos e alunas nessa escola, muitas questões deixaram de ser apresentadas e discutidas pelas limitações de uma comunicação. Mas, por serem lembrada e registradas revelam que deixaram marcas indeléveis na vida daqueles que passaram pelos bancos escolares.

Referências

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

BELOLLI, Mário. A colonização Italiana na Região de Criciúma (1880-1925). In: PIAZZA, Walter.. (org). *Italianos em Santa Catarina*. Florianópolis: Lunardelli, 2001.

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. *Nos Tempos de Getúlio: da Revolução de 30 ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Atual.

FARIA, Ana Lucia Goulart (et al). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIANI, Rabelo, LOURENÇO, Leila e COSTA, Mārli de Oliveira. *A Escola na Colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905-2002)*. Criciúma: UNESC e Prefeitura Municipal de Criciúma, 2002.

LINS DE BARROS, Myrian Moraes. "Memória e Família". In: *Estudos Históricos* 3, Memória. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 34.

MILANEZ, Pedro. *Fundamentos históricos de Criciúma*. Florianópolis: Ed. do autor, 1991.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar:renúncia a educação*.São Paulo:Xamã, 2001.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. IN:*CADERNOS DE PESQUISA*. N 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora dos autores associados, 2001.

ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR VEICULADOS PELO IMPRESSO ESTUDANTIL "COMPLEMENTARISTA" DA ESCOLA COMPLEMENTAR DE PELOTAS/ RS

*Daiani Santos da Silva**
*Giana Lange do Amaral***

Resumo

Esta comunicação pretende analisar, a partir da imprensa estudantil, alguns aspectos da cultura escolar, identificando práticas e discursos que permeavam o espaço educativo da Escola Complementar de Pelotas. O impresso estudantil Complementarista, órgão oficial do clube literário da citada escola, começou a circular em 1932 e foi considerado pelas alunas como sendo uma revista literária, científica e didática, na qual publicariam suas melhores composições escolares e outros temas referentes à educação da época.

Palavras-Chave: Escola Complementar, cultura escolar, impresso estudantil e Complementarista.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar, a partir da produção da imprensa estudantil em Pelotas, alguns aspectos da cultura escolar veiculados pelo impresso "Complementarista", produzido pelas alunas da Escola Complementar de Pelotas¹, instituição fundada em 1929 com o objetivo de formar alunas-mestras para o exercício do magistério².

O "Complementarista" passou a circular em 1932, e dispomos de seus nove primeiros números. Consideramos que esses são documentos que possibilitam uma reflexão sobre o modo de produção do discurso sobre o ser professora e as características pertinentes à profissão, assim como é possível se observar, também, características do pensamento pedagógico da época. Por outro lado, seu estudo traz elementos que levam à compreensão dos modos de funcionamento da

* Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, bolsista PIBIC/CNPq, integrante do grupo de pesquisadores do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE- FaE/UFPel). dadasilsa@ibest.com.br

** Professora da FaE/UFPel e pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação. giana@ufpel.edu.br

¹ Atualmente essa escola é denominada Instituto de Educação Assis Brasil. Em alguns momentos do texto aparecerá a sigla E. C. P para designar a Escola Complementar de Pelotas.

² Esse estudo faz parte da pesquisa A imprensa Estudantil em Pelotas: produção e circulação de jornais de alunos de escolas pelotenses, coordenado pela professora Giana Lange do Amaral e desenvolvido junto ao CEIHE.

vida escolar, de seu cotidiano, das relações de ensino e aprendizagem e da constituição de seus atores.

Possibilidades de apreensão da cultura escolar por meio de impressos estudantis

Nos estudos que privilegiam a investigação das práticas culturais, seus sujeitos e produtos, os impressos estudantis são considerados elementos potenciais para a apreensão do espaço e do fazer escolar.

Atualmente no Brasil o uso dessas fontes, em pesquisas relacionadas à História da Educação, ainda, são pouco exploradas. NUNES (1992) adverte que a partir de novas fontes pode-se fazer uma *nova abordagem de velhos objetos*, dentre eles as instituições educacionais. É nesse sentido que a imprensa estudantil torna-se um importante instrumento de trabalho que poderá revelar as inúmeras facetas dos processos escolares, fazendo emergir outros aspectos antes ignorados.

Dessa forma, a imprensa estudantil constitui-se em "artefato cultural" produzido por alunos, para seus pares e comunidade escolar que evidenciam o seu modo de percepção das práticas e discursos. De acordo com BASTOS (2002, p. 173) "a imprensa pedagógica afigura-se como fonte privilegia de estudo: *jornais, boletins, revistas, magazines*; feita por professores para professores, *feita para alunos por seus pares* ou professores"(Grifos nossos).

Nos impressos estudantis (jornais e revistas) há a predominância de textos produzidos por alunos. Contudo, existia também a participação de outras pessoas que faziam ou não parte da Instituição (diretores, inspetores escolar, ex-alunos e associações de outras escolas). Ressalta-se, dessa forma, que a instituição escolar é caracterizada, então, por ser um território cultural que perpassa as relações internas e expande-se a outros campos, a outros atores. E, um dos atores constituintes do espaço educativo, que tem muito a contribuir nas pesquisas histórico-institucionais é o aluno. Sem dúvidas, são vozes pouco escutadas que o estudo da imprensa estudantil pode fazer emergir. É, portanto, a partir deste prisma que se intenta uma averiguação, através desses documentos, da produção de uma cultura escolar que perpassou o espaço de uma escola de formação de professores. Para FRAGO (1994, p. 5), cultura escolar deve ser entendida como:

Os aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas.

Considerando, desse modo, cultura escolar é tudo que permeia o espaço educativo: práticas, discursos, debates, contradições, desejos, aflições, medos... É um viver cotidiano que envolve um número elevado de sujeitos. E a comunidade discente representa um dos melhores propagadores dessa cultura.

Mapeamento de alguns aspectos da cultura escolar no "Complementarista"

O "Complementarista" era uma revista científica, didática e literária do Clube Literário da Escola Complementar, denominado Eva Rosa dos Santos³. Sua organização era de total responsabilidade das alunas. No seu primeiro exemplar é explicitado seu objetivo:

Uma revista literária, na qual pudessem depositar os seus pensamentos, as suas melhores composições. Enfim, uma revista que ao desenvolver o intelecto de seus associados, despertasse-lhes o gosto pela literatura e o desejo de progredir nessa língua tão bela que é a nossa. (Complementarista, abr/1932, p.1).

É importante dizer que embora a escola Complementar permitisse a co-educação, quase todo o corpo discente era constituído por mulheres. A direção do impresso e secretaria eram cargos desempenhados somente pelas alunas, e mesmo na comissão fiscalizadora não havia a participação dos professores. A presença masculina no "Complementarista" dava-se por meio de algumas poesias, de palestras e, supõem-se uma contribuição, numa de suas seções, denominada de *Perversidades*, na qual o masculino agia de forma satírica⁴. Porém, algumas evidências, como o uso de pseudônimos na autoria dos textos, nos leva a crer que esta seção poderia ser escrita por mulheres, buscando um divertimento, zombarias comum em impressos estudantis. Em "Perversidades", sob o pseudônimo de *Platão*, são expostas várias provocações em relação à figura feminina, como se pode observar a seguir:

Perversidades... Saber enganar não é para quem quer, mas, para quem é mulher [...] Se o pensamento da mulher não fosse uma ficção, o mundo estaria perdido, porque elas chegam a pensar de si as maiores grandezas: as vezes pensam que até poderiam ser homens! [...] Quando falamos da mulher, a tomamos no conceito da menina hodierna na concepção própria do sexo: uma coisa que pensa que é tudo, mas que, somada, diminuída, multiplicada ou dividida, é sempre igual a zero. (Complementarista, agos/1932, p. 13).

Em resposta a estas provocações, saiu no número posterior um contra argumento, assinado sob o pseudônimo de "*Uma Eva*". A apresentação desses textos polêmicos poderia ser uma forma de as alunas chamarem atenção para a leitura do impresso, visto que a comissão que recolhia e organizava os textos que seriam expostos neste era formada somente por alunas.

O "Complementarista" era constituído por diversificados escritos e seções. Todos os números pesquisados apresentam um caráter bem humorado, com brincadeiras dirigidas às alunas, não escapando os professores e professoras, nem mesmo o diretor e inspetor escolar. Mas, além disso, também, apresentam temas relacionados à educação, ao modelo pedagógico que vinha ganhando espaço na época – Moderna Pedagogia ou Escola Ativa. Além disso, o clube literário organizava quinzenalmente conferências, que eram publicadas no periódico sob a responsabilidade de algumas alunas de diferentes séries da E. C. P. Apenas uma dessas conferências era escolhida para ser publicada mensalmente no "Complementarista". Os temas versavam sobre: reflexões sobre a vida; preocupações com o analfabetismo, com o progresso da nação, com os deveres cívicos, com as questões do voto feminino; da necessidade de igualdade de

³ Homenagem das alunas à professora de português, dessa Instituição, Eva Rosa dos Santos. Provavelmente, ela fosse uma grande incentivadora e organizadora das atividades do Clube Literário.

⁴ As seções constituintes do impresso são: Apresentação, Perfis Antagônicos, Conferências, Nossa Capa, Poesias, Festividades, Aniversários, Quadras, Charadas, Homenagem, Discursos, Correspondências, Perversidades, Vida Social, Necrológio e Pedidos.

direitos a homens e mulheres; futilidades sociais; a esperança; a caridade; o amor e a criança. Trata-se de temas diversos que em determinados momentos assumiam até mesmo um caráter crítico aos constituintes da época, como é o caso da conferência sobre *futilidades sociais* como: o baile, o teatro, o vestuário, as visitas e o esporte. E em outros momentos refere-se a temas sérios relacionados às questões políticas e educacionais.

Percebe-se, ao analisar o impresso, que havia rotatividade de alunas visando o desenvolvimento da aptidão de falar em público, de defender uma idéia, de organizar frases e pensamentos coerentes. Para tanto, na apresentação oral dessas conferências, contavam com a assistência do diretor, do inspetor, dos professores e colegas. Na edição de julho (Complementarista, 1932, p.17) é esclarecido que:

Deveria realizar-se uma conferência por uma aluna, em presença dos professores e colegas. Assim, na intimidade, acostumar-nos-íamos a falar, traduzir nosso pensamento, coordenar idéias, para formar um conjunto agradável e interessante. Sm, pois, para nós, futuras professoras, essas qualidades serão indispensáveis e agora nem imaginamos, talvez, quanto proveito poderemos tirar um dia dessas conferências feitas na Escola.

Pode-se inferir que essa era uma prática estimulada pelos professores, que elas mesmas se impunham, objetivando desenvolver a expressão oral, o discurso, a argumentação e a própria escrita, características fundamentais, de acordo com a citação, para as professoras.

Quanto ao debate acerca das idéias pedagógicas, presentes no "Complementarista", salienta-se uma escrita produzida pelo inspetor escolar, publicada no primeiro exemplar do impresso, e um discurso do diretor da E. C. P na formatura da primeira turma de alunas que se tornariam professoras primárias, lecionando em colégios elementares e também em escolas rurais (Complementarista, abr/1932).

Na escrita do inspetor escolar⁵, cujo título denominou-se: *Pedagogia Moderna – Dignidade e importância das funções magistrais* – é notória a emergência de idéias que, vinham ganhando espaço na E. C. P desde a sua fundação, idéias essas, relacionadas ao discurso da Pedagogia Moderna cujo objetivo ressaltado era o de modernizar a educação.

A partir de 1930, católicos e liberais buscam participar da elaboração da reforma educacional do governo Vargas. A proposta dos liberais, inscrita no Manifesto dos Pioneiros, continha mudanças na educação dita tradicional. Enfatizavam o uso de métodos ativos de ensino e aprendizagem, o trabalho em grupo, a prática de trabalhos manuais, a centralização da criança no processo de ensino-aprendizagem e também a valorização dos estudos de psicologia experimental, sociologia, etc. A própria prática da imprensa estudantil foi estimulada pelo Escolanovismo, na medida em que motivou os trabalhos em conjunto e a divulgação de idéias compartilhadas. No ano de surgimento do impresso estudantil "Complementarista", 1932, constata-se que estes assuntos estavam presentes, visto que é também nesse período que se intensificam as idéias da Pedagogia Moderna inscritas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nesse período o papel da professora disseminado pela E. C. P estava associado às mudanças que ocorriam na educação em âmbito nacional. Ao professor caberia a exemplificação do bem, da moral. Sua profissão é uma missão social, na qual ele deve ser suficientemente dócil e enérgico ao mesmo tempo. Nesse sentido, assim se manifesta o inspetor I. L. Xavier:

⁵ Os inspetores escolares eram pessoas designadas pelo Estado para inspecionar as instituições educacionais, visando dar legitimidade aos processos.

Hoje o papel do professor não é mais o do mestre escola, armado de fêrula, carrasco e carcereiro de uma leva de pequenos condenados ao suplicio de uma inércia soporífera, de uma passividade degradante, no recinto de um cubículo anti-higiênico, onde as vidas se estiolam paulatinamente e onde as almas se enchiam de uma amargura que pouco a pouco se transforma num sentimento terrorista e repulsivo para com a escola. Não. Ambos se transformaram e se engrandeceram. O magistério, mais e mais se afirma como um sacerdócio, como uma missão social [...] A escola moderna é uma instituição social cujas bases se fundam nos mais lídimos princípios filosóficos e científicos. Não é um simples acessório da vida pública ou privada [...] Depende do mestre, de suas qualidades, de seu trabalho, de seu zelo, de sua inteligência, o êxito da instrução. (Complementarista, abr/1932, p. 10-11).

É evidenciado, de acordo com escrita produzida pelo inspetor, o quanto o ideal escolanovista se fazia presente, salientando o novo papel do professor; a transformação da escola como espaço de ação do educando e do professor, fazendo emergir a imagem da "antiga" escola que era pouco atrativa e enfadonha. Esclarece também a importância da higienização. Para que haja pleno desenvolvimento do educando é essencial que ele esteja em um ambiente limpo e arejado. Em outros trechos, o inspetor, disserta sobre a influência positiva da psicologia infantil, que vinha auxiliar os professores ao entendimento das crianças, suas dificuldades de aprendizagem e realização de testes para medir a eficiência dos alunos. Quanto à rotina, o Inspetor Escolar alega que os professores devem fugir dela, ou melhor, devem eliminá-la, necessitando cada vez mais a ampliação dos seus conhecimentos, para a promoção de uma educação solidificada nas novas bases da pedagogia, na Moderna Pedagogia (Complementarista, abr/1932).

Adolfo FERRIÈRE, importante referência do Movimento da Escola Nova, teve sua obra, *Transformemos a escola: um apelo aos pais e as autoridades*, amplamente difundida no Brasil a partir de 1928. Este autor afirma que a escola, como até então se apresentava, atrofiava o espírito infantil, trancando-o, substituindo a alegria de viver pelo sacrifício do silêncio, das tarefas intelectuais excessivas e remete-se aos professores rotineiros. Professores sem capacidade para criar, de acordo com as necessidades das crianças, uma escola para as próprias crianças e não ao contrário, crianças para uma dada escola.

Neste mesmo sentido, tem-se o discurso do diretor da E. C. P, Emilio Boeckel, na entrega dos diplomas da primeira turma de formadas. Ele define como sendo três os objetivos do professorado: *instruir e educar; formar o coração e alma; promover a robustez física* (Complementarista, abr/1932, p.15). O primeiro diz respeito à instrução do cidadão que não deve estar dissociado da formação moral e intelectual, uma educação que abarcasse a formação total do sujeito, desenvolvendo todas as suas capacidades. O segundo, *formar o coração e alma*, é no entender de Boeckel, *fortalecer a vontade para conquistar a vitória do homem sobre ele mesmo* e o último diz respeito à prática de atividade física, desenvolvendo características biológicas e psicológicas, objetivando uma criança sadia, apta aos processos de escolarização, envolvendo o ensino e aprendizagem.

No "Complementarista" são veiculadas aspirações da Escola para com as alunas-mestras. Nele circulava informações importantes quanto à prática docente, sobre a cultura docente que pretendiam que se pluralizasse ao longo da vida professoral daquelas alunas. A exemplo disso, são abordadas questões relativas ao estudo contínuo, à abertura da classe professoral aos modernos sistemas de ensino, ao ensino ministrado nas escolas rurais e à necessária fuga da rotina na sala de aula, temas abordados pelo diretor e inspetor escolar.

Inovação era a nova ordem nos processos pedagógicos. As professoras que iriam lecionar no meio rural, deveriam manter essa proposta. Assim o inspetor da escola adverte:

E, não se suponha que o professor de campanha, o mestre rural, deva se eximir a essas obrigações deva fugir a esses deveres. Em boa razão esses funcionários deveriam, além dos conhecimentos comuns do programa primário, ter apreciáveis noções de legislação, agricultura, pecuária, botânica e quiçá, princípios de medicina, pois em geral, ele esta destinado a ser o centro de irradiação intelectual de seu arraial. (Complementarista, abr/1932, p. 11).

A dedicação do professor deveria ser um princípio a ser seguido. O impresso "Complementarista" nos possibilita a interpretação de que havia na E. C. P, um sentimento de adoração, tanto à figura do diretor, quanto em relação à própria instituição. O primeiro era reconhecido pelas alunas como sendo um professor altamente dedicado. A escola, ao que tudo indica, era considerada como sendo a segunda casa das alunas. Ali poderiam contar com a figura de um diretor-amigo, chamado também de padrinho. No discurso pronunciado pela formanda Rute Lamas, na cerimônia de entrega dos diplomas da primeira turma de alunas-mestras, pode-se verificar um pouco da veneração à figura do diretor:

Querido Padrinho! De vós fostes para nós um bondoso pae, pois a escola nos foi sempre um segundo lar, que nos consagrastes parte de vossa vida, que nos testemunhastes um grande interesse, guiando-nos e aconselhando-nos com carinho, exemplo que procuraremos imitar. (Complementarista, maio/1932. p. 16).

O carinho com o qual as alunas reverenciavam a figura do diretor, fez com que as festividades de entrega de diplomas das formandas fossem destinadas a ocorrer na data natalícia e matrimonial deste⁶. A Escola Complementar de Pelotas era considerada como um *espaço de adoração, templo sagrado*, no qual "o saber" seria o Deus maior (Complementarista, jun/1932, p. 7).

Em grande parte das conferências realizadas pelas alunas é ressaltada essa característica da instituição, e também, como manancial de esperança, luz e instrução.

Outros temas que emergiam no periódico são relativos a sociedade, à sua organização que era tida como um "organismo vivo". Uma das alunas da instituição, do 2º ano, realiza uma conferência (Complementarista, nov/1932, p. 8) acerca deste tema e diz que: *uma sociedade é como o corpo humano, todos os seus membros precisam contribuir para o desenvolvimento e bem estar do mesmo*. Aqui há provavelmente, evidências da influência de Émile Durkeim, com a sua teoria sobre a sociedade interligada a várias outras instituições, sem as quais não sobreviveria de forma harmoniosa se faltasse conexão entre elas. Outras informações sobre o cotidiano da Escola também são evidenciadas. Apresenta a mobilização que era realizada para a arrecadação de livros, visando a ampliação do acervo da biblioteca; traz, ao longo dos seus nove exemplares, as mudanças que ocorriam na direção e comissão do *Grêmio dos Alunos da Escola Complementar*, da própria *Revista Complementarista* e de um outro departamento que havia, a *Caixa Escolar*. Este último tinha objetivos de angariar recursos para as crianças humildes, desprovidas de meios para permanecerem na escola e também, como é dito no jornal pelotense Diário Popular (07/07/1929) para a criação de cursos noturnos gratuitos a operários.

⁶ A E. C. P ficou conhecida como sendo a "Escola Coração", não apenas pelas alunas, mas também por outras pessoas alheias à comunidade escolar. Tal fato está publicado na edição de abr/1932 (p. 14), em que Emilio Boeckel conta que em suas férias, o Diretor Geral da Instrução Pública lhe perguntou: Como vae a sua Escola Coração?

Considerações finais

O que constatamos nesta rápida análise, é que os impressos estudantis e, especificamente o "Complementarista", são fontes privilegiadas às investigações em História da Educação, na medida em que oferecem novas possibilidades de se olhar para o espaço escolar, produzido por determinados sujeitos em determinadas épocas. No "Complementarista" foi possível observarmos alguns aspectos ligados à cultura escolar, aspectos esses relativos a algumas atividades realizadas na instituição, às relações que se estabeleciam nesse espaço de formação, as expectativas, os interesses dos alunos e de alguns professores e discursos relativos à nova proposta educacional que estava em efervescência no período estudado. Assim, o estudo da imprensa estudantil contribui para a abordagem dessas características. É interessante, ainda, salientar que o estudo da cultura escolar apresenta algumas situações do cotidiano e do fazer escolar. São saberes e fazeres que ocuparam um dado momento histórico, mas que evidenciam que o espaço escolar não é um espaço que está fora de embates (políticos, econômicos, sociais, educacionais e culturais). Ao contrário, encontra-se numa área de combate que ora subverte, ora libera. É um espaço aberto de disputas (LOURO, 1987), abertos a nossa ação.

Referências

- AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas históricas-institucionais. *História da Educação*. ASPHE Pelotas, n. 11, abr, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A edificação modélica do professor cidadão: o impresso (in)formando um discurso sobre o ser docente. *Revista Veritas*. Porto Alegre, V. 43, n. especial. Puc/RS, 1998.
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos (orgs). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- ESCOLA COMPLEMENTAR DE PELOTAS. *Complementarista*. Pelotas, V 1, nº 1, 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V1, nº2/ abril 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº3/ mai. 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº 4/ jun. 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº 5/jul. 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº 6/ ago. 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº 7set. 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº 8/out. 1932.
- _____. *Complementarista*, Pelotas, V 1, nº 9/jun. 1933.
- FERRIÈRE, Adolfo. *Transformemos a escola: um apelo aos pais e as autoridades*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchi-Leroy, 1928.

FRAGO, Antonio Viñao. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas e cuestiones. *Historia de la Educación*. v. 13-14, 1993-1994.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL. *Jubileu de Prata*. Pelotas, 1959.

JORNAL PELOTENSE. *Diário Popular*, 1929.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

MESQUITA, Hortência Ribeiro de. *Histórico do cinqüentenário do Instituto de educação Assis Brasil*. Pelotas, 1979. (mimeo)

NUNES, Clarice. História da educação: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 6, 1992.

SILVA, Daiani Santos da; AMARAL, Giana Lange do. Imprensa Estudantil em Pelotas. *IV Seminário Internacional da Região Sul: Desafios da Educação para a América Latina*. Pelotas, 2004. (meio digital)

_____. Complementarista: o impresso estudantil investigado como objeto. *V Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil*. Sorocaba, 2005. (meio digital)

ASPECTOS DO ENSINO INDUSTRIAL DA AGÊNCIA DE TREINAMENTO ERALDO GIACOBBE, NA PRIMEIRA DÉCADA DE SUA FUNDAÇÃO (1976/1986)¹

*Ana Cristina dos Santos Amaro da Silveira**

Resumo

O ensino industrial do SENAI em Pelotas, aspectos históricos e legais, na primeira década de sua fundação. Focalizando a instituição como educacional e evidenciando a profissionalização dos jovens como introdutória ao mercado de trabalho.

Introdução

Este estudo trata-se do ensino industrial, ministrado na cidade de Pelotas pelo SENAI/PELOTAS - Centro de Educação Profissional Eraldo Giacobbe, no período que vai de sua fundação em 9 de fevereiro de 1976 até o ano de 1986. Focaliza-se inicialmente alguns esclarecimentos históricos e legais sobre a Educação Profissional, o Ensino Industrial e o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Após busca-se um pouco do ensino ministrado em Pelotas, evidenciando os conteúdos e a metodologia desenvolvida na instituição nesta primeira década de sua existência. Assim pretende-se mostrar a contribuição do SENAI em Pelotas, como instituição educacional, mesmo sendo formadora de mão de obra para indústria pelotense.

1 A Educação Profissionalizante e o Ensino Industrial, das décadas de 1940 a 1980 em seu aspecto histórico e legal

Na década de 1930, ocorrem mudanças em nosso país, deixando sua economia de ser essencialmente agrícola e crescendo o processo de industrialização. Conforme salienta TEIXEIRA (2002, p.296), não há dúvidas de que foi a partir da década de 1930 que o ensino profissionalizante começou a ser efetivamente implementado. Isso em função das mudanças

¹ Este texto faz parte do artigo desenvolvido como requisito parcial do certificado da Especialização em Educação da FaE/UFPEL, sendo parte da pesquisa em andamento sobre a instituição do SENAI na cidade de Pelotas. Tem como orientadores os professores Elomar Tambara e Giana do Amaral.

* Pesquisadora do CEIHE e aluna do curso de Especialização em Educação da FaE/UFPEL. anaattila@ig.com.br

estruturais geradas devido ao processo de industrialização, o que tornou evidente a necessidade da formação de operários (as) especializados (as).

O governo de Vargas reformula o sistema educacional brasileiro, com a *Reforma Capanema*², dentro de uma institucionalidade marcada pela dicotomia entre a educação geral e a profissional. Consolidando esta nova concepção voltada para a formação das necessidades do mercado, como salienta RIBEIRO (1984, p. 122), "a Reforma Capanema com seus dispositivos legais apontavam uma direção nitidamente fascista", visando a promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente. E neste contexto, a lei orgânica do ensino industrial trazida pela Reforma Capanema oficializava esta dicotomia educacional. Conforme ROMANELLI, (1989, p. 166),

A organização do ensino médio profissional continuou, pois, apesar das reformas, arrastar-se lentamente, sem uma expansão capaz de atender às necessidades do desenvolvimento. A indústria por sua vez exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito do modo mais rápido e mais prático. Recorreu, pois, o governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – A Confederação Nacional das Indústrias.- O decreto –lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país...

A lei que estipulou que o SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados.

Mesmo com as reformas o ensino secundário não atendia à necessidade de mercado, que exigia mão de obra profissional em larga escala, devido à nova fase de expansão industrial. Assim sendo, a indústria que necessitava de um operariado com uma formação mínima e rápida, buscou no governo um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, através do SENAI.

Na década de 1960 o governo da ditadura militar, com medidas que trouxeram a "ordem" nas relações de trabalho (medidas estas como: repressão às greves, a proibição da negociação coletiva, a suspensão do regime de estabilidade tão desejada pelos empregadores).

Os governantes consentiram a liberdade almejada pelos empresários para impor uma maior subordinação aos empregados e com estas mudanças nas relações de trabalho e principalmente na política salarial adotada, sendo esta de arrocho salarial, onde a estagnação dos salários dos operários facilitaria o combate aos surtos inflacionários, foram medidas que aumentaram lucros do empresariado. Com altos lucros e com incentivos financeiros do governo as indústrias passaram a produzir bens-de-consumo destinados a suprir o alto consumo da classe média "viveu-se assim o milagre econômico brasileiro".

Diante deste quadro social, político e econômico pelo qual passava o Brasil, fazia-se necessário uma reestruturação no ensino em todos os níveis devido às metas de desenvolvimento que eram aplicadas. Segundo, TEIXEIRA (2002, p.302).

² Conjunto de decretos-leis que tiveram como objetivo principal a organização da educação brasileira. Em 1942, surgiu a primeira delas: Decreto-lei n 4073, de 30 de janeiro – Lei orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n 6141 de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino comercial; Decreto-lei n 4244 de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei n 9613 de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica Agrícola; Decreto-lei 8529 de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; O Decreto-lei n 8530 de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino normal.

Nesta fase o ensino profissional, assumiu outro nível de importância, no sentido do ensino oferecer uma contribuição para o aperfeiçoamento técnico profissional do trabalhador em face da perspectiva de modernização do país. Com a nova versão do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), em 1967, a qualificação profissional passou a ser meta prioritária e, para tanto, o sistema educacional teve de adequar-se às necessidades do país. Especialmente a formação profissional de nível médio e o aumento apreciável de mão de obra qualificada eram, sem dúvida, uma prioridade. Uma das diretrizes básicas do PED era a expansão de programas especiais de preparação de pessoal técnico para as atividades agrícolas, comerciais e industriais, visando a atender às imediatas necessidades do desenvolvimento econômico.

Salientando BRANDÃO (2002, p.128),

O novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho, em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política.

O que o contexto exigia do sistema educacional era a diminuição da demanda pelo ensino superior, e que esta procura fosse substituída pela formação profissional já no segundo grau, visto que a função do sistema educacional era preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

Baseado nestas diretrizes e com o objetivo de propor a universalização do ensino profissional em nível de segundo grau, em 1971 implantou-se a nova LDB, a Lei n 5.692. Para CUNHA (1977, p.48),

A proposta de profissionalização universal e compulsória para o ensino médio com a lei 5692/71, numa fase de expansão acelerada da economia do país, o modelo de desenvolvimento adotado pelo governo a partir de 1964, na medida em que objetiva a efetiva modernização do país e a definição de sua maneira específica de participar na economia internacional, teve como consequência (entre outras) atribuição ao sistema educacional da função de preparar recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

BRANDÃO (2002, p.131), afirma que,

O fato de a dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela lei n 5692/71, não deve causar espanto, **na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, que separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dêem distintas formas e quantidades de educação.**

O sistema educacional brasileiro com estas características só evidencia e ratifica a organização da sociedade brasileira – no passado e no presente - os que estudam para administrar e pensar e aqueles que estudam (ou não) para executar.

Mas quatro anos após a promulgação da lei 5.692/71, o próprio MEC reconhece a limitação desta obrigatoriedade e inviabilidade da proposta de articulação entre educação e trabalho.

Entre as causas desta limitação estariam as precárias condições de funcionamento das escolas de segundo grau da rede pública de ensino, porque as mesmas obrigadas a cumprirem a lei

e sem serem contempladas com os recursos necessários – recursos humanos e materiais para a efetiva implementação do ensino profissionalizante – foram descaracterizadas.

Diante do fracasso da política educacional do ensino de 2º grau, do período, o MEC fornece nova orientação por meio do parecer número 76/75 do Conselho Federal de Educação, "o mesmo reforça o caráter complementar entre a educação geral e a profissional, entendendo que a cultura geral é a base para a formação profissionalizante", e ainda passando a existir com o mesmo, dois tipos de habilitações: a plena voltada para a formação de técnicos e a parcial voltada para a formação de auxiliares técnicos.

Diante desta situação, de extrema indefinição do ensino profissionalizante das escolas de segundo grau, as quais perderam o caráter social de preparação para o mercado de trabalho, em 1982 a Lei 7.044 objetiva substituir a qualificação profissional plena e a parcial, da Lei 5.692/71 e do parecer 76/75, pôr uma ampla e geral preparação para o trabalho. A lei 7.044/82, veio para comprometer-se com o preparo básico da mão de obra, sendo que o complemento do preparo seria fornecido com o ingresso no mercado de trabalho e assim seria de fácil adaptação para as mudanças ocorridas no mesmo.

2 A Agência SENAI de Treinamento Eraldo Giacobbe.

O SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, nasce a partir do Decreto n 4048 de 22 de janeiro de 1942, na época denominado de Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. É uma entidade de direito privado, criada para promover o desenvolvimento e o aprimoramento da indústria nacional, conforme conceito da Revista SENAI (2002 p.1).

O Brasil deveria tornar-se progressivamente fornecedor de sua mão de obra e diante da necessidade da indústria em obter trabalhadores capacitados para renovar sua mão-de-obra e, principalmente, para o desempenho de funções que exigiam formação profissional baseada em uma educação básica e de rápida formação, o SENAI foi criado para organizar e administrar, em todo o Brasil, escolas de aprendizagem Industrial que iam ao encontro desta necessidade. De acordo com LEDUR (1992, p.43).

Com a Segunda Grande Guerra, diminui as opções de importação, expandem-se com rapidez as indústrias de base, de modo especial os setores de metalurgia, mecânica, cimento e papel, que se juntaram aos já tradicionais segmentos industriais: têxtil, alimentos, bebidas e fumo. Liquidificador, aspirador de pó, batedeira, enceradeira, chuveiro elétrico e o pirex foram alguns dos lançamentos da indústria nacional que viriam a mudar os costumes dos brasileiros. Expande-se em São Paulo a indústria de autopeças com a inauguração de 34 fábricas, voltadas à reposição na frota de automóveis importados.

No fim da década de 1940, as bases da industrialização estavam lançadas. O crescimento das indústrias de base, impulsionado pela criação da CSN – Companhia Siderúrgica Nacional, incrementou a fabricação de produtos nacionais no setor de bens de capital.

O SENAI, portanto, constitui-se como formador de mão de obra para a indústria onde através de cursos, convênios, pesquisas e serviços, busca o desenvolvimento de técnicas avançadas e na capacitação e aprimoramento de profissionais a fim de atender a necessidade do mercado de trabalho.

Em Pelotas, em um contexto de desenvolvimento econômico em virtude do crescimento industrial no setor da alimentação, no ano de 1971, é implantado o distrito industrial e isto

possibilitou a instalação de várias indústrias que receberam incentivos da prefeitura municipal. Como afirma TAVARES.(2000, p. 38),

Os financiamentos dos bancos tiveram notáveis efeitos multiplicadores no parque de indústrias de conservas de Pelotas, formado, até então, por empresas familiares que operavam, sobretudo, com recursos próprios.

O desenvolvimento econômico de Pelotas, graças à expansão de suas indústrias, com ênfase na produção de alimentos, passou a chamar a atenção em todo o Brasil.

Diante deste quadro foi fundado o SENAI em 9 de fevereiro de 1976, com o nome "Agência de Treinamento Eraldo Giacobbe", hoje "Centro de Educação Profissional Eraldo Giacobbe".

Atendendo a um número aproximado de 2200 empresas e 13 mil empregados na indústria, esta nova unidade além de Pelotas atenderia aos municípios de Arroio Grande, Canguçu, Jaguarão, Pedro Osório e São Lourenço do sul. Revista SENAI (2002 p. 68 e 69)

A princípio dois cursos funcionariam permanentemente nas dependências da Agência de Treinamento: Eletricidade e Mecânica Geral, na modalidade de aprendizagem, com duração de dois anos destinados a menores (filhos de trabalhadores da indústria), chamados de menores aprendizes, nesta modalidade era necessário que os jovens estivessem estudando e tivesse de 14 a 18 anos de idade, e que também fossem submetidos a um exame de admissão, que era gratuito, assim como o curso de aprendizagem.

E também outros cursos passariam a funcionar na Agência na modalidade de qualificação, somente para adultos, esses eram voltados para funcionários das indústrias, para melhorar técnicas já usadas costumeiramente e atendiam à necessidade das empresas locais.

Sendo a educação da Agência, especializada, mas não especializante, ou seja, em termos de ensino oferecia aos seus alunos uma boa formação – porque seus cursos teriam um alto grau de especialização técnica (mas somente na formação escolhida pelo aluno) -, mas não valiam como ensino regular e não permitia o acesso a outros níveis mais elevados. Entendendo que este ensino especializado se dava em função que os mantenedores desta instituição - e outras do sistema S -, forneciam (e ainda fornecem) a receita da mesma – através de contribuições sobre a folha de pagamento -, portanto o ensino era controlado de perto pelos empresários. Como a mão de obra formada na instituição era absorvida pelas indústrias esta deveria preencher os requisitos solicitados pelos empresários de "profissionais somente especializados" – de fácil alienação e subordinação – e se o "produto" (mão de obra) não estivesse de acordo os empresários saberiam a quem reclamar. Para evidenciar, FRIGOTTO (2003, p.100) esclarece,

O trabalho assalariado passa ser a pedra de toque, o manancial de onde se torna possível à acumulação e a riqueza de poucos mediante a exploração e alienação do trabalhador... Trata-se de uma maneira de forçar o trabalhador a empregar-se e a submeter-se à exploração e alienação.

Alienar é uma palavra que vem do latim e significa deter algo que pertence e a outrem. A existência de proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e, de outro lado, de milhões de pessoas que apenas possuem sua força de trabalho para vender, produz uma situação que permite a exploração e super exploração dos trabalhadores. O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria força de trabalho.

Salienta-se que os mantenedores com esta "alienação e subordinação" apenas ratificavam a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. De acordo com CASTRO (1995 p. 162 e 163),

... Nada acontece por acaso na sala de aula ou na oficina do SENAI. Tudo é premeditado, ensaiado e controlado. A imaginação e originalidade foram cuidadosamente aparafusadas nas rotinas de aula e nos materiais instrucionais, não dependendo da inspiração aleatória do professor... Se "ensinar a aprender" é inviável como objetivo imediato, a alternativa é começar "ensinando a fazer". É dentro deste contexto que vemos a metodologia do SENAI como uma alternativa saudável. Com ela passamos de uma lógica dedutiva abstrata para uma lógica mais concreta, que parece mais acessível àqueles menos acostumados com o pensamento abstrato. Na metodologia de ensino do SENAI, o texto escrito é um mero complemento ou quase uma coleção de lembretes. As séries metódicas e todos os conjuntos de exercícios práticos onde o desenvolvimento cognitivo é um produto indireto, alcançado por indução. Os paradigmas da física passam das mãos para a cabeça. Inacessível em sua linguagem tradicional, a ciência é absorvida por conta de observar e descrever conjuntos de procedimentos pré-organizados.... Isso constitui um dos mais valiosos componentes do seu patrimônio.

Diante da metodologia aplicada pelo SENAI, onde "tudo é premeditado", onde não há nem a autonomia do professor e este segue apenas as instruções fornecidas pelos mantenedores, compreende-se que a formação profissional dada pela instituição vem a ser um instrumento de dominação, criando uma força de trabalho alienada e subordinada, principalmente porque é enfocada a partir da ótica que se "é impossível ensinar a aprender, vamos ensinar a fazer". Para GHIGGI, (1993, p 10 e 11).

"Para compreender o ser humano como um ser prático (enquanto modifica o ambiente em que vive), social (enquanto articula-se com os seres humanos em geral) e histórico (enquanto seu modo de ser é construído no tempo e com o tempo e não é pré-determinado e ou fixo e eterno), é necessário refletir a questão do trabalho, elemento fundamental na constituição do ser humano. A ação humana, social e histórica, produz o mundo material e o próprio modo de ser do homem. A essência do homem, neste sentido, é o trabalho, que se dá em circunstâncias históricas concretas e não abstrata e idealista...". "O trabalho, no entanto, analisado no conjunto, concreto, das relações sociais, que constitui e constrói o homem, é trabalho contextualizado em sociedades determinadas. É assim, portanto, que podemos entender o trabalho como fator de construção do ser humano porque é por ele que o homem se faz e se constrói".

Conforme estudos realizados sobre a "Agência de Treinamento Eraldo Giacobbe", que atendia aos jovens de baixa renda que tinham o atrativo de receberem para estarem na instituição e assim poderiam estudar e terem uma formação profissional, quando enfoca-se por esta ótica entende-se esta impossibilidade de "ensinar a aprender", sendo assim, compreende-se o valor da instituição como formadora de mão de obra profissionalizante, porque a partir desta "especialização profissional" estes jovens foram conduzidos ao seu trabalho, e este vem a ser a essência do ser humano, e assim poderiam integrar-se à sociedade e adquirir a partir desta formação princípios básicos de cidadania.

A instrução ministrada na Agência de Treinamento Eraldo Giacobbe, baseada igualmente em uma metodologia do "aprender a fazer", seus cursos possuíam nos currículos disciplinas essencialmente técnicas caracterizando e evidenciando ainda mais esta metodologia, podemos comprovar esta característica a partir de documentos analisados na instituição, como

conteúdo programático dos cursos e ainda cópias de históricos escolares e de certificados de conclusão dos cursos oferecidos pela Agência de Treinamento.

As aulas eram teóricas e práticas. Conforme depoimento do Sr. Daniel Salvador - hoje Coordenador do SENAI/Pelotas, e na época menor aprendiz da instituição, do curso de Eletricidade, ele foi um dos instaladores da planta elétrica piloto da Indústria Agapê S.A. - os aprendizes executavam as aulas práticas nas indústrias em Pelotas (que possuíam convênios com a Agência), inclusive a manutenção das mesmas era dada pelos aprendizes.

É evidenciada ainda no depoimento do coordenador da instituição a contribuição para o desenvolvimento local,

E na primeira década de sua fundação a mão de obra profissionalizada (menores aprendizes) pelo SENAI/Pelotas era absorvida pela indústria local, inclusive era maior a oferta de empregos do que o número de formandos. (Sr. Daniel Salvador - Coordenador de cursos SENAI/PELOTAS, 2004).

Considerações finais

Acreditando que a educação profissionalizante, que é a condutora do homem ao seu trabalho e tendo presente a idéia de que este vem a ser a sua essência, entende-se que a educação profissional dada pelo SENAI em Pelotas atendeu a sua missão primordial, que foi a de fazer com que o Ensino Industrial fosse a introdução do profissional no mercado de trabalho. Isso porque quando o jovem buscava uma oportunidade de se qualificar por meio de uma formação técnica na Instituição estava, na realidade, em busca do conhecimento e enquadramento na vida produtiva.

A contribuição do SENAI para a cidade de Pelotas nesta primeira década de sua fundação foi de suma importância para os funcionários qualificados das indústrias de Pelotas que passaram pela Instituição, seja na condição de menor aprendiz ou nos cursos de qualificação profissional.

Compreendendo que, independente do contexto político e social na época, a Agência de Treinamento Eraldo Giacobbe cumpriu o papel de instituição para Educação Profissional. Mesmo desenvolvendo conteúdos essencialmente técnicos e ainda com uma metodologia de ensino formadora de mão de obra para as suas mantenedoras, ainda assim, formou jovens trabalhadores que puderam com sua força de trabalho integrar-se na sociedade adquirindo com a sua profissionalização princípios básicos de cidadania.

Referências

BRANDÃO, Márcia Serôa da Mota. Panorama histórico da educação profissional no Brasil. *Centros Públicos de Educação Profissional*, Brasília, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação Brasileira Consertos e Remendos*. Rio de Janeiro: 1995.

CUNHA, Luis Antônio. *A profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: 1977.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: 1977

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção social da existência: base dos processos de ensinar e aprender. *Cadernos de Educação FaE/UFPEL*, Pelotas, 2003
- GHIGGI, Gomercindo. Disciplina, trabalho e conhecimento. *Trabalho, Conhecimento e Formação do trabalhador*, Ed. Universitária, UFPEL. 1993
- LEDUR, Paulo Flávio. *SENAI 50 ANOS DE Rio Grande do Sul 1942-1992*. Porto Alegre: 1992.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: 1984.
- RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua "história do ensino industrial no Brasil. *Revista Brasileira de história da educação*, n 4 jul/dez 2002".
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: 1989.
- SENAI – Serviço NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. *História e Percursos*. Brasília: 2002.
- TAVARES, Jaqueline Marques. *A Indústria Conserveira Pelotense: Ascensão e Declínio*. Pelotas: UCPEL, 2000. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social), Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- TEIXEIRA, Zuleide Araújo. *Legislação e educação profissional no Brasil*. Centros Públicos de Educação Profissional, 2002.

Depoimentos:

SALVADOR Daniel (Coordenador de Cursos do SENAI/Pelotas). *Informações sobre o SENAI/Pelotas*. Pelotas, 5 de agosto de 2004. Depoimento concedido a Ana Silveira.

CIDADE, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

*Luciane Sgarbi S. Grazziotin**

Resumo

A pesquisa, através da história oral, é uma proposta de (re)construção dos processos de educação do município de Bom Jesus, nos campos de cima da serra, desde sua emancipação em 1913 até 2004. Utilizando-se para isso o Arquivo de Memória Oral do município, onde homens e mulheres com idade superior a 65 anos relatam suas trajetórias de vida. Desses relatos faz-se um recorte nas narrativas referentes à educação formal de modo específico e da educação em outros espaços na cidade. Procurando-se desenvolver a argumentação de que a cidade de Bom Jesus a partir de sua emancipação cria mecanismos de educação dos sujeitos, os sujeitos se educam e constroem espaços de educação na cidade.

Introdução

"O passado não é aquilo que passa, é aquilo que fica do que passou." (Alceu de Amoroso Lima, *apud*, Tavares, 1999, p. 11).

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas envolvendo cultura escolar e práticas produzidas em torno das mais variadas situações que englobam os fazeres escolares. Julia (2004) afirma que não se pode estudar cultura escolar sem fazer relações com outras culturas que lhe são contemporâneas, como cultura religiosa, cultura política ou cultura popular, definindo cultura escolar como:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, é um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas à finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2004, P.10).

Acrescentaria também, variações dentro de uma mesma época, dependendo em que espaço geográfico ocorre.

O presente projeto de pesquisa, no viés da cultura escolar, trabalha o contexto escolar na cidade de Bom Jesus desde a emancipação do município em 1913 até os dias de hoje, tendo como fonte documentos escritos e as memórias de entrevistados com mais de 65 anos, obtidas de relatos

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) – Programa de Pós-Graduação em Educação. lusgarbi@terra.com.br

encontrados no Museu e Arquivo Municipal, acervo de memória oral do município de Bom Jesus. Dessas narrativas foi feito um recorte no que se refere a educação formal e a educação em outros espaços sociais, envolvendo comportamentos, normas e práticas, que segundo Chartier (1988) "...identificam o modo como diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pesada e dada a ser".

É essa realidade social que a pesquisa procura focar, na medida que ela adquire dimensões relevantes de educação "na cidade", pois os questionamentos que faço no desenrolar desse trabalho, além das práticas escolares, são: Como o sujeito se educa fora do espaço escolar? A cidade educa o sujeito? Quais outros espaços e práticas educam os sujeitos na comunidade? Os sujeitos constroem espaços de educação na cidade?

Com a finalidade de traçar caminhos que conduzam as respostas ou a reflexões para essas perguntas, entendo que as memórias são uma fonte de informações extremamente rica, uma vez que se trabalha com história de indivíduos, que como diz Pesavento,(2004) "...derivam de uma história social". No caso dessa pesquisa, indivíduos que ao contar a história de suas vidas, relatam simultaneamente os diferentes aspectos do contexto social e cultural onde estavam inseridos, bem como expressam sentimentos, emoções e idéias que possibilitam a historicização desse contexto, "...permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados" (PESAVENTO,2004,P. 57), além daqueles marcados pela "história tradicional".

São estes outros significados que darão sentido a esta pesquisa, significados que surgem da percepção de como, ao longo do tempo pesquisado, emergiram subjetividades que nos dão a perceber a História da Educação, na perspectiva da História Cultural.

Na voz de sujeitos, que através de suas memórias relatam o passado, dando-nos a possibilidade de construir "uma história da educação", junta-se para tentar dar conta das indagações referidas anteriormente, entrevistas de professores do presente, que, através de suas narrativas dizem como foram criados e como percebem outros espaços de educação na cidade, além das instituições escolares.

Essa pesquisa traz a história oral como primeira forma de encontrar o início dessa tecitura e os depoimentos dos professores, não para fazer o fechamento, mas para que, através da percepção de educadores que se destacaram na comunidade possa-se unir passado e presente, percebendo as diferentes práticas de educação que se constituíram no município de Bom Jesus.

Histórico da cidade e educação na cidade

Nos chamados Campos de Cima da Serra, extremo nordeste do Rio Grande do Sul, situa-se o município de Bom Jesus.

Sua história se inicia no séc. XIX, quando os tropeiros¹ procurando passagem para o gado encontraram a vastidão das pastagens e iniciaram as primeiras fazendas, a implantação destas, traz no seu bojo o início do catolicismo que domina absoluto na região até a chegada dos alemães no final de 1800.

No início a terra pertenceu a Santo Antônio da Patrulha, com a emancipação do município de Vacaria, passou a 3º distrito de Vacaria, "o da Costa".

¹ Sobre tropeiros, ver, SANTOS, Lucila Sgarbi; VIANNA, Maria Leda; BARROSO, Vera Lúcia. Bom Jesus e o tropeirismo no Brasil Meridional - Porto Alegre: EST,1995

Devido a distância da sede os fazendeiros viram a necessidade de fazer um povoado.

Conta a história oral, que o Sr. Manuel Silveira de Azevedo, quando participou da Guerra do Paraguai prometeu, se voltasse com vida, mandaria erigir uma capela ao Senhor Bom Jesus do Bom Fim. Retornando, deu início ao processo de criação.

Pelo município de Bom Jesus passavam obrigatoriamente as tropas com destino a Sorocaba em São Paulo, estas cruzavam o rio Pelotas no Passo Santa Vitória.

A manutenção das fazendas era feita pelos tropeiros de mulas arriadas, foram eles, os trapeiros, que difundiram a beleza do local, com abundantes aguadas, divulgando a necessidade que esta comunidade tinha de profissionais como pedreiros, ferreiros, seleiros, carpinteiros, entre outras.

As informações divulgadas pelos tropeiros trouxeram para o local os lusos, primeiros habitantes brancos da região, logo após vieram famílias germânicas, originárias, principalmente de Três Forquilhas, com o objetivo de comprar fazendas. Estes fixaram-se em Bom Jesus no final do século XIX, com eles se organiza a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil.

No início do Século XX chegaram as primeiras famílias de origem italiana..

Os italianos suprem as carências de ofícios pois se estabeleceram aqui pedreiros, marceneiros, ferreiros e comerciantes.

Em 1913, uma comissão chefiada pelo Ce. Laurindo Paim de Souza, tomava as providencias preliminares para a emancipação do que era até então o 3º distrito de Vacaria.

Segundo depoimentos orais o presidente da Província na ocasião, Sr. Carlos Barbosa foi contrário a criação do novo município. Foi Dr. Augusto Borges de Medeiros que mediante um acordo com a comissão emancipacionista, onde esta se comprometeria a reforçar as fileiras políticas do seu partido, pelo decreto 2000 de 16 de julho de 1913, declarou criado o Município de Bom Jesus, passando o mesmo a categoria de vila, e em 1940 a de cidade.

Seu primeiro intendente foi o engenheiro Arthur da Silva Ferreira.

Na época da emancipação do município, não existiam escolas públicas, as aulas eram ministradas em casa por professores contratados pelos pais para esse fim.

Na década de 1914 a intendência municipal já mantinha escolas subvencionadas pelo estado, muitas funcionavam no interior e algumas na sede, essa ainda contava com a escola particular do professor João Talatino, que segundo o depoimento de D. Lili também dava aulas particulares na casa dos alunos, no seu caso o avô buscava o professor para ir à fazenda e esse era pago separadamente.

As primeiras aulas que se tem registro no ano de emancipação do município (1913), consta no "Livro de Contratos 1909-1941, p. 16 do município de Vacaria:

Contrato de aula, em ausentes 3º distrito de Vacaria, contratou com a intendência o Sr. Eduardo Ignácio Pereira, em 01/02/1913 aula subvencionada pelo estado, valor anual a ser pago seiscentos mil reis 600\$000, sendo pagos a razão de 50\$000 por mês.

No mesmo ano outras duas aulas são contratadas para a localidade.

Aula contratada por José Pereira da Silva no lugar denominado Pascoal, de 7ª aula pública municipal do sexo masculino, 3º distrito de Vacaria, aula subvencionada pelo Estado, valor igual ao anterior.

Aula no local denominado Itaimbezinho, 3º distrito de Vacaria, contratada por Luiz Bittencourt. Valor igual ao anterior- 8ª aula municipal subvencionada.

Por muito tempo se manteve esta situação de precariedade com relação a educação formal, os pais, na maioria das vezes tinham que arcar com as despesas, se quisessem dar alguma instrução para seus filhos. A comunidade passou a pressionar cada vez mais o Intendente da "vila", para que viessem professores público e para que se abrisse uma escola pública na sede.

Somente em 23/03/1923, foi inaugurado, na Vila, um Grupo Escolar, criado pelo Governo do Estado tendo como primeira Diretora a Srta. Maria Ignez Ramos, que em 1943 ganha sede própria num terreno que já havia sido comprado anteriormente pelo então prefeito Luiz Inácio Dutra e que foi doado ao Estado para construção da escola que passa a se chamar Grupo Escolar Conde de Afonso Celso em homenagem ao escritor e poeta mineiro.

Até 2004, a rede de ensino contava com escolas municipais e estaduais.

Tecendo história, espaços de educação e memória

Essa pesquisa até sua conclusão ouvirá cinquenta depoimentos de homens e mulheres, fazendo um recorte dos trechos onde os narradores falam sobre educação, porém até o momento presente só foi possível ouvir e analisar seis, dessas cinquenta.

A dona Clori Camargo Grazziotin (D. Lili) conta que quando morava na fazenda com os avós tinha aula em casa com o professor João Talatino, ele tinha escola particular na cidade, seu avô mandava busca-lo num "Forzinho", para dar aulas na fazenda. Depois foi para o internato em Vacaria com mais ou menos 14 anos. Certa vez as freiras chamaram os avós pois ela estavam usando "pintura", os avós defenderam a neta e ameaçaram levá-la para o internato em Caxias, como os avós sustentavam o internato, as freiras permitiram que ela continuasse a usar "pintura".

Outro relato é o da D. Júlia Kramer Acauan, segundo seu depoimento ela tinha aulas em casa com o professor Anibal, que era pago pelo seu pai, junto com outras crianças cujos pais auxiliavam a custear o professor. As meninas tinham aula de dia e os meninos a noite dentro de casa.

Quando as Irmãs Ramos vieram para Bom Jesus, ela foi para Cidade estudar com elas, que eram professoras estaduais, no seu caso porém, as aulas eram em turno contrário ao turno regular e pagas separadamente, pois ela estava mais adiantada. Dona Júlia conta que auxiliava as professoras no turno da manhã com a 1º e 2º séries.

Quando terminou os estudos, foi para casa de uma tia dar aula para prima.

Casou e deu aulas aos próprios filhos, junto com outras crianças, ensinava até a 4º série, tornando-se depois professora municipal remunerada.

D. Maria dos Prazeres Ribeiro Velho, também teve aulas, na fazenda, indo posteriormente morar na cidade, na casa do Senhor Francisco Spinelli para estudar com as Irmãs Ramos, quando terminou o "estudo", foi interna em Taquara onde ficou até os 16 anos.

Com esses três relatos quero dar a perceber um fragmento da dinâmica escolar no período entre 1915 a 1936.

A pesquisa também conta com dez relatos de professores que falaram da educação em 2004 esses ainda não foram transcritos e analisados.

Além de abordar a educação formal, falamos aqui em outros espaços na cidade que educam os sujeitos. Esta outra etapa da pesquisa diz respeito portanto ao projeto "Resgatando Nossas Raízes" iniciado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura..

As informações referentes a esse Projeto possibilitará o entendimento desses "outros espaços de educação na cidade", de que trata a pesquisa e sua importância para a reflexão sobre os questionamentos feitos no início desse trabalho.

Em 1991 a SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), iniciou um projeto intitulado "Resgatando Nossas Raízes". Esse projeto partiu de uma equipe dessa secretaria particularmente, foi concebido e coordenado pela professora e pesquisadora Lucila M^a Sgarbi Santos, com o apoio da então secretaria de educação Elaine Grazziotin Dutra. A medida que foi se consolidando e ganhando espaço, o projeto foi se subdividindo em diferentes sub-projetos, os quais foram:

"Vendo e Lembrando", cujo objetivo era coletar fotos, documentos e objetos relativos a história da cidade, catalogá-los, limpá-los e organizá-los para pesquisa. A partir desse sub-projeto foi criado e organizado o museu e o arquivo histórico da cidade.

"Ouvindo e Lembrando", com a finalidade de conhecer a história de Bom Jesus através dos que a viveram, para tal foram projetadas entrevistas de memória oral com pessoas com idade superior a 65 anos. Tem hoje aproximadamente 270 fitas gravadas com 85 pessoas, as quais tem média de idade de 75 anos. Nas entrevistas (todas feitas pela mesma pessoa), foram levantadas lembranças dos entrevistados iniciando pela genealogia e passando por suas experiência de vida, dando ênfase a profissão, se fosse o caso, alimentação diária, alimentação de domingos e festas, tipo de vestuário, lazer, músicos locais, participantes da comunidade que se destacavam na época: (médicos, parteiras, sacerdotes, professores), benzeduras, simpatias, educação (escolas existentes, primeiros professores, aulas em casa).

Um tipo de atividade teve particular relevância nesse trabalho de memória, foram os tropeiros e tropeadas, nesse aspecto abordou-se sua alimentação, caminhos, pousadas, passos e finalidades, surgimento de casas de comércio, moinhos d'água e tudo o mais que envolvesse o desenvolvimento desta atividade no município. Esse viés específico do trabalho de memória desencadeou na cidade um processo de valorização e auto estima na população, culminando nos dias de hoje com um seminário de nível internacional e o tombamento de "passos de tropas", quais sejam Passo do Meio, no rio das Antas e Passo Santa Vitória, no rio Pelotas.

Sendo esses sub-projetos os de maior relevância para a pesquisa.

Podendo-se destacar também: "Os Índios os Donos da Terra, Esses Desconhecidos", "Leitura Como Fonte de Desenvolvimento", "Organização e Execução do Seminário Nacional e Encontro do Cone Sul sobre tropeirismo (SENATRO)".

É importante ressaltar que esse projeto sempre esteve sob a coordenação da prof. Lucila M^a Sgarbi Santos e vinculado a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nas mudanças de administração os projetos continuaram com maior ou menor ênfase, esta continuidade e preservação de um mesmo eixo norteador foi, na minha opinião fundamental na construção talvez de um novo "imaginário² coletivo".

O trabalho de História Oral junto ao Projeto como um todo, possibilita a percepção das dimensões que se estabelecem ao redor de um projeto educador que tem a comunidade como palco, as redes intrincadas que ele cria, e os acessos que proporciona à comunidade. Parece claro nesse caso o desenvolvimento do processo educativo da comunidade, que vai se consolidando a medida que as ações implantadas pelo Projeto vão sendo implementadas e se desvinculam do órgão gestor público para se tornarem ações autônomas.

² Termo utilizado por Sandra Pesavento, ligado à História Cultural que designa um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo.

Pode-se perceber também, entre outras coisas, a face intergeracional esquecida em nossa sociedade, mas que vem sendo edificada novamente em alguns projetos de socialização.

Com o sucesso do projeto citado, um fenômeno de participação coletiva nas atividades propostas à comunidade pôde ser observado. A criação de um desfile chamado "O Vai e Vem da Moda", onde a organizadora dos projetos resgata a moda de vestidos de noiva, de debutantes, de roupas de passeio, etc., desde as épocas mais antigas até a atualidade. Recentemente o tombamento de uma casa que foi doada e restaurada para a instalação do Museu da Imigração Italiana em Bom Jesus, bem como a instalação nesse local da Associação de Artesãos de Bom Jesus e da Casa do Artesão Joana De Boni.

O incentivo ao teatro para crianças e adolescentes com a colaboração de professores vindos de outros locais, criação da Banda de Sopro e Oficinas de Música, são exemplos que ilustram a construção de um novo perfil comunitário.

Esse processo parece constituir-se como alavanca para uma cidade que aos poucos vislumbra uma possibilidade de tornar-se educadora. As palavras de Moll (2002) ilustram este cenário.

[...] as tarefas educativas podem ser lidas como centrais, pois nos ajudam a desenhar em seus processos dinâmicos e permanentes, possibilidades outras para a vida em sociedade. Através dos processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de fraternidade e de alegrias compartilhadas. (p.5).

Temos na trajetória deste município, após o início do trabalho relatado, o desencadeamento de um outro projeto, subliminar àquele iniciado em 1991, é o projeto de desenvolvimento do espírito de comunidade, de desenvolvimento cultural, de um novo olhar sobre a própria comunidade e sua identidade e portanto de participação em busca de *alegrias a serem compartilhadas*.

Conclusão

Os documentos analisados pela historiografia mais tradicional, revelam vários aspectos relativos a História da Educação nos diferentes âmbitos que possa interessar a um historiador. Não entanto, através da voz, ouvida nos depoimentos colhidos no acervo de história oral, que se percebe "...a possibilidade de novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores" (THOMPSON,1992, P.18). O que disseram esses que ficaram sem escola? Que andavam a cavalo horas a fio, para chegar na "aula", enfrentando geada e neve, que ficavam meses em internatos longe de casa, que freqüentavam conventos ou seminários sem a intenção de tornarem-se freiras ou padres, mas com o propósito de adquirir alguma instrução gratuita. Participamos então, de alguma forma, das angústias, tristezas, alegrias, conquistas e frustrações de professores e de alunos que "só gostariam de poder estudar". O relato desses entrevistados são tangenciamentos da educação formal, que compartilhamos quando nos utilizamos dessa metodologia. São essas vozes que nos dão muitas vezes a dimensão da importância do "estudo", já em épocas tão longe do agora.

E as perguntas, que fiz no início, sobre outros espaços que educam?

Os espaços que pudemos perceber num primeiro momento da pesquisa, tem relação com o Projeto "Resgatando Nossas Raízes", são eles: Museu e Arquivo Municipal, Biblioteca Pública Municipal Profª Ilma Jacobi De Boni, acervo de história oral, Feira municipal do livro, Vaie Vem

da Moda, Seminário Nacional e Encontro do Cone Sul Sobre Tropeirismo e Casa do Artesão Joana De Boni, com o espaço designado para a história da imigração italiana em Bom Jesus, além do grupo de teatro, banda de sopro e oficinas de música.

Mesmo sem estar finalizada, essa pesquisa demonstra algumas possibilidades do sujeito educar-se na cidade e com a cidade, construindo outros espaços que na sua intencionalidade primeira podem não ter esse fim, mas será que poderíamos concluir que serve de meio a esse propósito?

Muitas indagações ainda não têm a possibilidade de serem respondidas devido a incompletude da pesquisa e talvez muitas nunca cheguem a sê-lo, porém certamente algumas reflexões são possíveis e a partir delas, quem sabe também mudanças positivas com relação a "educação na cidade".

Referências

Livros

ABREU, Enio Farias de; ABREU, Marisa Costa de. *Bom Jesus História de Uma Cidade*. Porto Alegre: UCS – EST, 1977.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da educação*. ASPHE. Pelotas, UFPel, n.8.set. 2000, p.141-156.

CHARTIER, Roger. *História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira da História da Educação*. ASPHE, Campinas, n.º1, p. 9 - 43, 2001.

MOLL, Jaqueline. Para el reencuentro de las ciencias humanas com la vida: tejiendo investigación, memoria y complejidad. In: *Panorama. diálogos*. Barcelona, vol.23-24.dez.2000.

_____, A cidade Educadora como possibilidade-apontamentos. In: Toledo, Leslie.et al.

Cidade educadora a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004.P.197.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.330p.

SANTOS, Lucila Sgarbi; BARROSO, Vera L. Maciel.(org.).*Bom Jesus na rota do tropeirismo no Cone Sul*. Porto Alegre, EST, 2004. 763p.

TAVARES, Flávio. *Memórias do Esquecimento*. São Paulo: Globo. 1999.

THOMSON, Alister. Reconstituo a memória: Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: *Revista do Programa de Estudos pós-graduado em História do Depto. De História da PUC/SP*. São Paulo, n.º15, abr.1997, p.51-84.

Documentos

LIVROS DE REGISTROS DE DECRETOS GOVERNATIVOS MUNICIPAIS DE BOM JESUS
– D-L-01 (1925-1940)

LIVRO DE CONTRATOS DO MUNICÍPIO DE VACARIA- (1909 – 1941)

Entrevistas

Clori Camargo Grazziotin (D.Lili)

Julia Krame Acauan

Maria dos Prazeres Ribeiro Velho

CONCEPÇÕES DE LEITURA EM PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE PELOTAS /RS – FINAL DO SÉCULO XX

*Renata Braz Gonçalves**
*Eliane Peres***

Resumo

Este artigo constitui-se em resultado parcial de pesquisa desenvolvida no PPGE da UFPel, cuja temática é "políticas de incentivo à leitura nas últimas décadas do século XX na cidade de Pelotas". Utilizou-se como metodologia a pesquisa documental. Como fontes de pesquisa usaram-se atas, relatórios, projetos e correspondências pertencentes ao arquivo inativo da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Esse artigo apresenta a análise das concepções de leitura explicitadas em projetos e relatórios de incentivo à leitura desenvolvidos em escolas da rede pública municipal de Pelotas na década de 1990.

Palavras-chave: História da Educação; Leitura; Incentivo à Leitura; Políticas Públicas.

Introdução

Este artigo tem por finalidade comunicar alguns dos resultados obtidos na pesquisa que está sendo realizada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Esta investigação, que se desenvolve na linha de pesquisa História da Educação, tem por objetivo indagar sobre a existência de uma política sistematizada de incentivo à leitura promovida pelo poder público municipal de Pelotas/RS na rede pública de educação durante as últimas décadas do século XX.

A escolha da temática abordada partiu da necessidade de responder aos seguintes questionamentos: Existiu uma política sistematizada de incentivo à leitura em Pelotas nas últimas décadas? O que foi planejado/elaborado em relação ao incentivo à leitura literária pela Secretaria Municipal de Educação? O que foi planejado/elaborado em relação a esse assunto pelas escolas da rede pública municipal? Qual a concepção de leitura apresentada nessas propostas?

A determinação do recorte temporal (décadas de 1980 e 1990) foi estabelecida levando em consideração dois fatores: o primeiro, e provavelmente o mais importante é o resultado de um

* Aluna do Curso de Mestrado em Educação – PPGE- UFPel. Pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). E-mail: renata_braz@ufpel.edu.br

** Professora do Curso de Mestrado em Educação – PPGE – UFPel. Pesquisadora do CEIHE. E-mail: etperes@ufpel.edu.br

levantamento preliminar em documentos pertencentes aos arquivos inativos da Secretaria Municipal de Educação (SME), onde se verificou a inexistência de informações, na área de educação, anteriores a década de 1980, excetuando-se livros pontos e avaliações de estágios probatórios; o segundo fator é o fato de, segundo Custódio (2000), apenas a partir da década de 1980 aparecerem, de forma mais sistemática, políticas públicas de incentivo à leitura em nível nacional, possibilitando então, a verificação da abrangência da aplicação dessas políticas num contexto regional, nos anos posteriores.

Como metodologia para a investigação, utilizou-se a pesquisa documental, tendo como fontes documentos pertencentes aos arquivos inativos da SME.

O somatório de fontes localizadas para a realização dessa pesquisa totalizou 95 documentos, os quais foram fotocopiados na medida em que eram localizados. As cópias dos documentos foram, primeiramente, divididas em dois grandes grupos: Quinze documentos relacionados à leitura elaborados pela própria Secretaria de Educação (atas, planos, relatórios e correspondências) e; Oitenta documentos relacionados à leitura elaborados ou por professores de classe, ou professores responsáveis pela biblioteca ou ainda por coordenadores ou diretores das escolas da rede (projetos de incentivo à leitura, planos e relatórios de bibliotecas). Vale ressaltar que de todos os documentos recuperados, apenas um documento não apresenta autoria identificada pelo nome e cargo da pessoa que o elaborou.

Posteriormente à divisão dos documentos em dois grandes grupos, foi feita uma catalogação dos mesmos em um banco de dados em *MS Access*, no qual foram criados campos de informações sobre cada documento. No banco de dados, cada documento recebeu um número de identificação e teve informações preenchidas nos seguintes campos: número do documento, ano, escola, tipo, setor de origem, título, resumo do conteúdo e pré-análise do documento.

Nesta comunicação, serão apresentadas algumas **definições de leitura** presentes nesses documentos que foram feitas pelos professores que elaboraram projetos e/ou relatórios relacionados à leitura. Em virtude do alto número de documentos e conseqüentemente da grande quantidade de informações a serem trabalhadas, optou-se por utilizar como amostra sete documentos. A escolha desses documentos se deu a partir da verificação de que são esses documentos, dentre os demais, os únicos que apresentam, explicitamente, definições de leitura feitas pelos professores.

Algumas concepções de leitura

A fim de que se pudesse melhor compreender as concepções de leitura que poderiam vir a ser apresentadas pelos professores que elaboraram os documentos analisados, procurou-se nesta investigação verificar algumas concepções de leitura que poderiam estar sendo difundidas no meio acadêmico, as quais serão apresentadas a seguir.

Partindo do pressuposto de que a leitura tem sido explorada como tema central de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, inclusive na História da Educação (GALVÃO, 2000, p. 79), e que tem sido investigada com maior intensidade a partir da década de 1980, como afirmam FERREIRA (2001) e ZAPPONE (2001), procurou-se verificar e entender quais seriam as possíveis concepções de leitura difundidas pelo meio acadêmico, de forma que se pudessem identificar algumas de suas características nos documentos das escolas públicas municipais de Pelotas, analisados nesta investigação.

Segundo pesquisa realizada por ZAPPONE (2001), as matizes sob as quais se constrói o conhecimento sobre o ato de ler no Brasil são menos variadas do que se poderia imaginar, o que equivale a dizer que as muitas pesquisas existentes sobre o tema parecem abranger, na maioria das vezes, um mesmo universo teórico, embora apresentem aplicações pedagógicas variadas.

De acordo com essa autora, a partir de levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, foram pesquisados e cotejados vários textos e autores, o que permitiu o estabelecimento de quatro linhas básicas em que se ramificam as pesquisas sobre leitura no Brasil. Essas linhas foram designadas pela autora como: *Linha Estruturalista-funcionalista*, *Linha Sócio-política*, *Linha Cognitivo-processual* e *Linha Discursiva* (ZAPPONE, 2001, p. 46).

De maneira simplificada, pode-se dizer que a **Linha estruturalista/funcionalista** é aquela que apresenta a leitura como processo de decodificação. A decodificação é a operação por meio da qual o leitor capta o significante, ativado através da escrita, e entende o significado do texto.

Predomina a idéia de que o texto possui uma codificação que contém as idéias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se linguagem e pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência.

Já a **linha sócio-política** pode ser identificada como aquela que defende a idéia de que a leitura seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, pois é considerado todo o conhecimento prévio do leitor, sua experiência de vida e de leituras anteriores e, acima de tudo, a sua realidade. A concepção sócio-política de leitura, portanto, supõe para o leitor uma posição de sujeito no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das idéias veiculadas pelo texto e pelo autor.

Segundo ZAPPONE (2001), surge no final da década de 1970 e primeiros anos da década de 1980 a **linha cognitivo-processual**, quando muitos autores estrangeiros passam a preocupar-se com os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Nesse momento, ampliam-se as pesquisas sobre leitura, que objetivam verificar como as pessoas aprendem a ler.

Esses estudos sobre leitura são desenvolvidos sob o ponto de vista das teorias da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura. São, portanto, abordagens que se desenvolvem a partir da psicolinguística e da sociolinguística.

A **linha discursiva** tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso. Para ORLANDI (1996, p.101), a relação que se dá no momento da leitura é uma relação entre o leitor virtual e o leitor real, sendo, portanto, uma relação de confronto. Logo, o leitor não interage com o texto, mas com sujeitos que podem ser o autor, o leitor virtual e outros.

Uma concepção que não é trabalhada por ZAPPONE, mas que merece ser destacada é a concepção de leitura trabalhada na área de Estudos Culturais na qual CHARTIER (1997) considera a leitura como uma atividade humana que tem, portanto, uma história e uma sociologia. A significação é, para este autor, função direta da "atuação" do leitor ou dos leitores:

[...] é preciso lembrar que a leitura tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprias às diferentes comunidades que constituem, na sincronia e na diacronia, seus diferentes públicos. (Chartier, 1997, p.67)

Assim para o autor, ler deixou de ser uma atividade universal, praticada sempre da mesma maneira para se tornar uma prática individual e subjetiva, onde um único texto pode receber inúmeras possibilidades de leitura, de acordo com a experiência de vida do leitor.

Percebe-se, então, que esta concepção de leitura apresentada por CHARTIER apresenta algumas características semelhantes às linhas discursiva e sócio-política.

Concepções de leitura na Rede Pública Municipal de Educação

Após analisar os documentos que foram produzidos na própria Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, entendeu-se que não houve uma política sistematizada de incentivo à leitura durante o período abordado na pesquisa. Tampouco, pôde-se afirmar qual a concepção de leitura adotada por esta instituição, tendo em vista que nos documentos analisados não se identificou posicionamento explícito em relação ao ato de ler.

No entanto, os dados indicam a existência de ações isoladas realizadas por iniciativa das escolas públicas municipais de Pelotas no mesmo período em questão. Essas ações, na maior parte, foram produzidas pelas bibliotecas escolares e foram registradas em projetos e relatórios.

Esses documentos, em sua maioria, foram elaborados seguindo o seguinte roteiro: dados de identificação da escola, objetivos gerais, objetivos específicos, justificativa, atividades previstas (metodologia) e avaliação.

São passíveis de análise, tanto os conteúdos quanto a forma desses documentos, fato que possibilitaria discorrer sobre o preparo/despreparo dos professores para elaboração de projetos e relatórios. No entanto, em decorrência do curto espaço de tempo, nesta comunicação enfatizaremos as concepções de leitura estão explícitas em trechos desses documentos, tendo maior ocorrência na justificativa e nos objetivos. É importante ressaltar que dos 80 documentos relacionados ao incentivo à leitura que foram emitidos pelas escolas, apenas seis apresentam alguma definição explícita para o ato de leitura e/ou sua importância para os educandos, dos quais se retiraram 17 excertos.

Destacam-se, primeiramente, excertos que buscam definir a leitura enfatizando suas potencialidades¹:

[A leitura] desenvolve as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação.^(Proj. 07)

[A leitura] é instrumento de suma importância para enriquecer o processo de ensino aprendizagem.^(Proj. 07)

Ler é sonhar.^(Proj. 12)

[O aluno] precisa se sentir sujeito do próprio processo, descobrindo-se capaz de pensar e formar uma opinião e não apenas ser mais um anônimo da massa com sua individualidade ignorada.^(Proj. 02)

¹ A numeração das notas nas citações obedecem a numeração recebida pelos documentos durante a catalogação dos mesmos no banco de dados em MS ACCESS, conforme citado anteriormente.

^(Proj. 07) PELOTAS. E.M.E.F. DR. JOAQUIM ASSUMPÇÃO. *Incentivo à leitura*. Pelotas, maio. 2000. 5f.

^(Proj. 12) PELOTAS. E.M.E.F. DONA MARIA JOAQUINA. *Ler é sonhar: planejamento da biblioteca*. Pelotas, 1998. 5f.

^(Proj. 02) PELOTAS. COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE. *Projeto do banco do livro*. Pelotas, abr. 1997. 4f.

O indivíduo que não lê torna-se restrito, limitado. A leitura amplia os limites do conhecimento, estimula a imaginação e o pensamento.^(Proj.03)

O aluno só terá chances de superar seus limites através da leitura, do exercício do pensar, analisar e formar uma opinião fundamentada no conhecimento maior do que o oferecido apenas em sala de aula.^(Proj. 02)

Nos fragmentos acima transcritos observam-se alguns aspectos da concepção sócio-política da leitura, nos quais os professores definem a prática da leitura como uma ação libertadora capaz de modificar a realidade das pessoas. No entanto, tais definições acabam por enfatizar uma visão salvacionista da leitura, como se a mesma fosse a única alternativa capaz de melhorar a vida dos indivíduos.

Essa ênfase dada à leitura como determinante ao sucesso dos leitores não se configura em fato isolado, tendo em vista a afirmação de ABREU (2000, p. 9):

No final do século XX, imagina-se que a leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros.

Já nos excertos seguintes, observam-se aspectos que possibilitam inferir a influência de duas concepções: a concepção estruturalista-funcionalista, tendo em vista que se enfatizam elementos como a expressão verbal e a melhoria do vocabulário e linguagem escrita; e a concepção sócio-política, na medida em que se verifica, a preocupação em ser realizada uma "leitura de mundo". Contudo, ainda sobressai-se uma maior preocupação em trabalhar o texto considerado como mensagem, mensagem esta que precisa ser decifrada, através da análise da sua forma, seus signos e significante:

O mundo em que vivemos pode ser lido por nós a todo instante, mas para tanto, necessitamos compreender seus sinais^(Proj. 03)

Desenvolver o projeto da biblioteca, que é o de despertar no aluno o gosto pela leitura, ampliando seu vocabulário oral e melhorar o desempenho na linguagem escrita.^(Proj. 68)

[A leitura] é o meio de desenvolver habilidades de interpretação, expressão, visão de mundo, melhoria e enriquecimento de vocabulário.^(proj. 02)

Em um dos projetos de incentivo à leitura, que parece estar embasado na linha sócio-política de leitura, observa-se em vários trechos um pré-conceito em relação à realidade de leitura do aluno. Apesar dessas afirmativas não aparecem tão claramente em outros projetos, considerou-se de extrema importância a sua transcrição e análise:

[O aluno] não tem o hábito de leitura e para que isso aconteça, é preciso que seja motivado, orientado, caso contrário acaba engolido pela acomodação e facilidades apelativas de outros meios de comunicação, como, por exemplo, a televisão e seus programas que o deixam mais alienado e conformado com seu mundinho.^(proj.02)

^(Proj. 03) PELOTAS. E.M.E.F. ALMIRANTE RAPHAEL BRUSQUE. *Eu gosto de ler*. Pelotas, 1997. 3f.

^(Proj. 68) Pelotas. E.M.E.F. Joaquim Nabuco. Relatório da Biblioteca. Pelotas, 2000. 02 f.

[o aluno] não tem acesso a livros, muito menos de literatura e, mesmo que o tenha, por falta de orientação mais específica não sabe o que ler, levando-os muitas vezes a ler livros que não estão em consonância com sua realidade e seus interesses, o que o desmotiva. (proj. 02)

[o aluno] não domina o ambiente de uma biblioteca, isto o deixa inseguro, sem saber como agir para conseguir aquele livro que ele não sabe qual é, mas que gostaria de ler. Essa situação gera uma sensação de desconforto e insegurança que o afasta da biblioteca convencional. (proj. 02)

Ressalta-se que as afirmativas acima transcritas compõem um projeto de um professor de Língua Portuguesa para criação de um banco do livro (biblioteca paralela) com acervo de literatura para o Colégio Municipal Pelotense, (escola municipal com maior acervo bibliográfico no período). Apesar de parecer estar apresentando um posicionamento embasado na linha sócio-política de concepção de leitura, o professor que assina o projeto parece exagerar na visão salvacionista da leitura, por vezes gerando equívocos na medida em que considera sem cultura a pessoa que não lê livros literários. Agindo dessa forma não estaria o professor ignorando as histórias de vidas dos alunos, seu contexto, sua cultura? Ao propor a criação de uma biblioteca paralela à biblioteca já existente na escola, com a justificativa de que o aluno não domina o ambiente de uma biblioteca, não estaria também esse professor segregando esses alunos? Por que não estimulá-los a utilizar o espaço já existente?

Ainda em relação ao papel da escola e da biblioteca escolar diante da necessidade de incentivar a leitura, destacam-se alguns excertos que exprimem o entendimento de que é responsabilidade da escola e da biblioteca escolar como agentes promotores da leitura:

É papel da escola desenvolver relações entre a leitura e o indivíduo. (proj. 03)

É preciso resgatar em nossas escolas o gosto pela leitura. Para isto, deve-se valorizar os livros, através de ações que vão torna-los atraentes a nossos alunos. A biblioteca é o local mais favorável para integrar estas ações, já que nelas estão os livros. (proj. 03)

Como entendemos que um dos papéis da escola seria o de formar leitores e para que a criança aprenda a ler e escrever é necessário que desenvolva o gosto pela leitura, procuramos fazer o melhor possível, num esforço conjunto, para integrá-la à programação escolar. (Proj. 73)

Considerações Finais

Até o presente momento, a análise dos dados fornecidos pelas fontes localizadas possibilitou constatar que não houve uma política sistematizada de incentivo à leitura por parte da Secretaria Municipal de Educação no período estudado. Em contrapartida, verificou-se a existência de 80 documentos (projetos e relatórios) relacionados com a leitura que foram elaborados pelas escolas, e em especial pelas bibliotecas escolares.

Dos documentos analisados que apresentaram explicitamente sua definição de leitura, foi possível verificar uma visão salvacionista da leitura em relação ao sucesso dos indivíduos.

(Proj. 73) Pelotas. E.ME.F. Santa Irene. Relatório das atividades desenvolvidas na biblioteca. Pelotas, 2000. 2 f.

Observou-se também uma variedade de concepções de leitura que permeiam mais insistentemente pelas linhas estruturalista-funcionalista e sócio-político de leitura.

Identificou-se ainda, um posicionamento, de certo modo, equivocado em relação à realidade de leitura do aluno, em que se alegou que de maneira geral o aluno não lê e que por esse motivo ele se torna alienado e sem cultura. Além disso, se verificou a explicitação, por parte dos professores, da necessidade de engajamento da escola e da biblioteca escolar em prol do incentivo à leitura, mesmo que esse assunto ainda não seja uma das prioridades da Secretaria Municipal de Educação no período.

Dessa forma, a partir da análise dos dados recuperados, verificou-se que apesar de o estudo das definições de leitura apresentar algumas características que poderiam facilitar inferências sobre a concepção de leitura adotada nos projetos de leitura realizados pelos professores nas escolas da rede pública municipal de Pelotas, ainda não foi possível verificar qual seria a concepção de leitura mais enfatizada nos documentos. Contudo, foi de extrema importância a realização desse estudo preliminar, pois esses resultados viabilizarão o cruzamento de dados que levará em consideração além das definições de leitura, os objetivos a serem atingidos e as propostas de metodologia e avaliação desses projetos.

Referências

ABREU, Márcia A. (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CUSTODIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

FERREIRA, Norma. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. São Paulo: _____, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

LOPES, Eliane M.T.; GALVÃO, Ana Maria. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 245 f.

CRISE E FECHAMENTO DAS ESCOLAS CONFSSIONAIS NO VALE DO RIO CAÍ (1970-1996)¹

*Mara Regina de Ávila Campeão**

Resumo

O trabalho que apresentamos, sobre a crise e o fechamento das escolas confessionais no vale do Caí (1970-1996), tem como objetivo investigar os motivos que levaram inúmeras instituições católicas que atuavam na região e fechar (ou mudar de mantenedora), todos em um curto espaço de tempo. O foco do trabalho esta centrado nas escolas São José e São João Batista ambas da cidade de Montenegro. As demais escolas confessionais da região serviram como complemento para fundamentar nossas hipóteses, que procuraram demonstrar uma interligação de vários fatores que acabaram proporcionando estes fechamentos. Entre eles situamos: uma mudança no modelo de Estado, com o Brasil se acomodando dentro da ótica neoliberal, uma reestruturação da Igreja Católica com o concílio do Vaticano II, um significativo investimento do Brasil e do estado do Rio Grande do Sul na educação pública, buscando qualificar melhor a mão-de-obra para a incipiente industrialização, e bem como as mudanças nas políticas educacionais que ocorreram no nosso país durante o período em estudo.

O tema estudado se situa no âmbito da História da Educação Brasileira. Nossa pesquisa tem por objetivo analisar os fatos que proporcionaram a criação de um novo panorama educacional no Vale do Caí (RS). Isto é, a partir do final da década de 60 e inicio da década de 70, algumas políticas educacionais foram postas em prática, influenciando o sistema de ensino do Estado, no qual, historicamente, haviam ganho muita importância as escolas confessionais católicas. Esta pesquisa possibilitará um aprofundamento do estudo destas instituições de ensino, visto que não existem trabalhos que tenham pesquisado o tema, sob este enfoque e esta delimitação espacial e temporal.

No Rio Grande do Sul foi grande importância que estas escolas tiveram na formação educacional desta região, pois durante muitos anos as escolas confessionais foram às únicas existentes na região, sendo elas responsáveis pela formação de uma parcela privilegiada destas comunidades e certamente tiveram grande importância na construção das elites políticas e econômicas da região.

¹ O presente trabalho trata-se do assunto de um projeto de dissertação de Mestrado em Educação que esta em andamento na UNISINOS. Tendo como Orientadora a professora Dr^a Berenice Corsetti.

* Professora da rede Estadual e municipal de Montenegro e mestranda em Educação na UNISINOS. E-mail: maraavilacampeao@bol.com.br

O trabalho tem como marco temporal o período que se estende desde a década de 70, mais precisamente o ano de 1973 até 1996, quando entra em vigor a nova LDB.

Em 1973, conforme levantamento prévio, ocorreu o fechamento do Colégio São João Batista em Montenegro, e, em 1989, na mesma cidade, o fechamento do Colégio São José. O estudo dessas instituições educativas são o foco do nosso trabalho. Esta escolha se deve ao fato de termos acesso à documentação desses colégios e de ser possível entrevistarmos várias pessoas que estavam presentes nestas instituições na época de seu fechamento. Os outros colégios que, em alguns momentos do trabalho, serão citados, também fazem parte da investigação, mas por encontrarmos dificuldades na obtenção das fontes primárias, serão utilizados de forma complementar.

Em função das pesquisas preliminares desenvolvidas, podemos situar o contexto que nos permite formular algumas possíveis respostas para a questão, conforme expomos a seguir:

1) Ocorreram mudanças na conjuntura política do país. Este passou a incentivar a criação de escolas públicas e a retirar a "ajuda que era antes oferecida às escolas particulares que na época eram na sua grande parte confessionais-católicas".

Na esfera estadual, já em 1959/1963, durante o governo de Leonel Brizola, houve um grande investimento em educação. Construindo 5902 escolas primárias, 278 escolas técnicas urbanas e rurais, 131 ginásios, colégios e escolas normais totalizando 6300 estabelecimentos, abrindo um total de 700 mil novas matrículas com a contratação de 42 mil novos professores.²

A LEI 5692/71 promoveu uma mudança na estrutura do ensino, pois ampliou a obrigatoriedade escolar para 8 anos, tornando maior a obrigação do Estado de promover à educação do povo. A mudança na política educacional se justifica pelas novas tendências econômicas que visam aumentar cada vez mais o número de pessoas com uma escolaridade "média" e preparar mão de obra com uma qualificação mínima para atender as demandas da industrialização crescente do Brasil.

2) As mudanças na política e na economia, que no caso da educação representaram o fim de uma política educacional que favorecia este tipo de estabelecimento de ensino levaram provavelmente ao aumento de mensalidades e ao gradual desmonte dos colégios confessionais. Neste trecho de um documento de estudo do colégio São José podemos observar esta problemática:

... a manutenção do estabelecimento na forma atual só é possível mediante o crescente preço das mensalidades. Em consequência disso, a educação cada dia mais se eletiza. E o Colégio São José toma cada vez mais consciência desta contradição: enquanto promove uma reflexão em que privilegia a justiça, a solidariedade e a igualdade fundamental da pessoa humana, na prática, no que diz respeito à clientela que tem condições de participar dessa Escola seleciona, discrimina, em última análise, por razões de ordem econômica.³

3) Aliado a esta crise política e econômica deve-se levar em consideração as mudanças sociais que estavam ocorrendo no âmbito da sociedade brasileira, a partir da década de 70. Também devemos ressaltar a influência do Concílio do Vaticano II, que ocasionou uma grande crise vocacional, obrigando os colégios confessionais a contratar professores pela CLT.⁴ Tais mudanças refletiram no cerne da prática educacional destes colégios, causando uma

² Carrion Jr. Brizola: Momentos de decisão. Porto Alegre. L&PM. 1989.

³ Documento de Estudo do Colégio São José. 1989. P.1

⁴ AZZI, Riolando. História da Educação Católica no Brasil: a expansão da obra de Champagnat no Brasil. 1947- 1972, v.3. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999. P.292 a 300.

transformação nos valores e na cultura, que podem ser constatados até mesmo na crise das vocações religiosas, já comentada, e também citada por De Boni, ao estudar a região de colonização italiana na Serra Gaúcha.⁵ Esta questão será mais bem trabalhada em capítulo posterior.

Pretendemos no decorrer do projeto esclarecer a seguinte questão e seus desdobramentos:

Como as mudanças na política educacional brasileira, na sociedade e na orientação da Igreja Católica, no período estudado influenciaram no fechamento das escolas confessionais católicas?

Partindo deste, outras questões surgem e que nos proporcionara um maior esclarecimento do objeto de estudo.

- De que forma as mudanças políticas na educação brasileira acarretaram em uma crise nos colégios confessionais?
- Quais as mudanças ou tentativas de adequação à nova realidade enfrentaram estas instituições?
- Em que medida as resoluções do Concílio do Vaticano II proporcionaram a evasão de religiosos professores?

O trabalho esta fundamentado na análise de documentos escritos e fontes orais, buscando compreender as razões sócio-políticas que contribuíram com o fechamento das escolas confessionais no Vale do Caí.

Fundamentação teórica

Nosso trabalho basear-se-á na concepção teórica da dialética, pois, como a natureza, também a sociedade vive em um permanente processo de transformação. Categorizamos como dialético quando o processo que estamos investigando está sempre em movimento pela luta de forças contrárias. Essa luta promove mudanças de forma quantitativas e qualitativas na realidade. Portanto, a "alma da dialética é o conceito de antítese". (Demo, 95).

Baseada no mesmo autor pode-se ter outra explicação para as forças contrárias que estão em constante movimento:

As realidade sociais não são apenas complexas; são sobretudo complexidades polarizadas. São campo magnetizado, onde qualquer presença provoca ação e reação, e mesmo a ausência é maneira de polarizar. (Demo, 95. p. 97)

No entanto, estas partes não estão separadas. Elas necessitam estar agindo de forma concomitante para que possa existir essa contradição. Ou seja, tem que haver uma "totalidade" para que possa existir a contradição. Desta forma não existe um todo que não irá mais sofrer alteração, pois todas as coisas estão em constante transformação.

Moacir Gadotti explica o conceito de totalidade na dialética da seguinte forma:

⁵"A Zona colonial foi também atingida pela secularização. Termômetro da intensidade da crise que a atingiu foi o número de vocações religiosas e sacerdotais, que diminuiu consideravelmente. Os noviciados, os escolasticados, os seminários menores e maiores, que até fins da década de 50 encontravam-se repletos, esvaziaram-se dentro de poucos anos...." (De Boni In.: DACANAL José H., GONZAGA, Sergius e LANDO, Aldair M. Imigração & colonização. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.)

O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetivos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta. (Gadotti, 1984. p.24 e 25)

Então, chegamos a conclusão de que o movimento está sempre em todas as coisas. Pois, para que exista esta contradição dentro da totalidade é necessário que haja movimento:

A dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza e a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas. (Gadotti, 1984. p. 25).

O processo dialético, como já citado, se dá de forma quantitativa e qualitativa. Um estando ligado ao outro para formar uma nova realidade:

Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo. (Gadotti, 1984.p. 26)

Trabalharemos dentro deste contexto, pois acreditamos que o Fechamento das Escolas Confessionais foi um processo que ocorreu em um contexto dialético, o que pretendemos explicitar no decorrer do trabalho.

A metodologia do trabalho

A metodologia em que está baseada a investigação a que nos propomos realizar está relacionada ao processo que levou ao fechamento das escolas confessionais. O nosso campo empírico será analisado detalhadamente para que se possa perceber todos os movimentos contraditórios que existem neste processo. No nosso entendimento as escolas confessionais são sujeito-objeto desse processo, marcado por uma transformação da realidade existente, o que vai produzir uma nova realidade.

O trabalho terá análise de fontes primárias, através dos documentos dos colégios e dos jornais e periódicos da época. Também contará com entrevistas de pessoas que participaram do fechamento dos colégios confessionais estudados.

Dentro da lógica dialética parte-se do pressuposto que o contexto histórico e as relações humanas e institucionais são permeadas de contradições que colocam por terra a visão estática da realidade. Assim, a dialética é coexistência dos contrários numa perspectiva tese-antítese-síntese. Seguindo esta lógica temos que, no movimento da história, o fechamento dos colégios confessionais ocorreu a partir de uma negação de sua existência (antítese), fazendo surgir assim, uma síntese que, neste caso, será uma outra opção educacional, os colégios públicos.

O procedimento metodológico está sendo desenvolvido levando em consideração a base empírica do trabalho.

Os documentos das escolas e os materiais de jornais e revistas estão sendo utilizados na tentativa de verificar as hipóteses levantadas. Entre os documentos já trabalhados, numa prévia pesquisa, podemos citar: A revista Unittas, a Revista do Ensino e o Jornal O Progresso, além dos documentos dos Colégios.

Também serão feitas entrevistas individuais através das quais procuramos outros subsídios para responder as questões levantadas no projeto. Elas serão semi-estruturadas, abertas, o que permitirá um diálogo que será mantido através de perguntas previamente elaboradas.

Procuraremos entrevistar sempre uma pessoa leiga e uma religiosa que estiveram presentes no momento de transição ou fechamento das escolas, para que tenhamos uma amostra diversificada.

Conforme Gattaz, a história oral tem o seguinte entendimento:

... história oral concretiza-se somente quando chega ao texto, superando a etapa da entrevista e da formação de arquivos. Deve haver um processo de transcrição das entrevistas que assegure a formação de um corpo documental a ser trabalhado pelo historiador. (Gattaz, in: Bom Meiry, 1996. p. 135)

Levantamos então as seguintes **hipóteses**, que pode se constituir em prévias explicações que pretendemos verificar.

O Concílio do Vaticano II realizado durante os anos de 62 a 65 trouxe para a Igreja uma visão nova do que é ser Igreja e ser religioso. Uma nova concepção de Igreja, uma abertura até então nunca vista. A partir do concílio e das reuniões de Puebla e de Medellín as recomendações vão tomar outro rumo. Os religiosos passaram a ser orientados viver junto com o povo e como o povo. Começam então a surgir crises nas vocações, bem como questionamentos que antes não existiam, ou seja: se a função da Igreja é evangelizar o povo, qual a função dos enclausuramentos e das escolas voltadas somente para as classes abastadas?

Assim, muitos religiosos passaram a abandonar as escolas onde lecionavam e iam trabalhar junto ao povo. Começa-se a valorizar uma educação libertadora, mas voltada às comunidades pobres. Essa mudança na Ideologia traz algumas conseqüências, entre as quais uma significativa diminuição do número de religiosos. Com isso os colégios confessionais vão perder sua mão-de-obra barata, tendo que contratar professores leigos, o que tornou mais caro para as escolas que começam a sentir dificuldades em se manter, pois estes professores precisavam receber salários condizentes para poderem sustentar suas famílias.

Outra das possíveis causas que levantamos no projeto é uma mudança no papel do Estado que dentro da ótica Neoliberal, que o Estado transferindo as verbas do salário Educação, antes destinadas às escolas confessionais para a construção de escolas estaduais e municipais, também agregou uma dificuldade específica às escolas pesquisadas.

Constatamos claramente este fato quando analisamos as reportagens do Jornal " O Progresso" onde encontramos a notícia de que foram inauguradas no município de Montenegro sete novas escolas somente na década de 70.

Uma das reportagens do jornal traz o seguinte relato:

Cumprindo seu roteiro de inauguração de obras em todo o Estado, o governador Eng. Euclides Triches estará em nossa cidade hoje às 16 horas, a fim de inaugurar o Ginásio Polivalente, um dos mais modernos e bem equipados estabelecimentos de ensino de Montenegro...

O Ginásio Polivalente, com seus 2.468 metros quadrados de área coberta, construindo em moderno estilo arquitetônico, projetado em obediência a mais alta funcionalidade, poderá abrigar em suas amplas dependências 800 alunos, distribuídos em dois turnos".

(O Progresso. Ano 70. Nº 791. 28/10/72. P. 01).

Em outra reportagem do mesmo jornal é relatada a inauguração de uma escola municipal, com apoio do Estado:

Mais uma escola se inaugura em Montenegro.

Através do convênio entre o governo do Estado, o município de Montenegro, 'através da secretária da educação e cultura, inaugura-se domingo próximo o novo e moderno prédio da Escola rural de Batinga Norte (foram utilizados recursos do FAS - Fundo de Assistência ao Desenvolvimento Social – que prevê construir e mobiliar 795 unidades escolares na zona rural do Estado. (O Progresso. Ano 76. nº 1007. 26/02/77. p. 01)

Podemos perceber então, que o Estado pretendia investir muito na construção de escolas com uma meta de construir quase 800 escolas na zona rural do Estado. No entanto, esse grande investimento em educação não pretendia mudar nenhuma realidade social. Era simplesmente uma exigência da sociedade, para se adaptar aos novos tempos.

Considerações finais

Como tentamos demonstrar, o projeto ainda está em andamento, existindo ainda diversas questões para serem esclarecidas. O trabalho que estamos desenvolvendo integra, a nossa dissertação de Mestrado, que esta sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Neste contexto, como estamos trabalhando as fontes primárias, na busca de esclarecimento da problemática proposta.

Dentro das limitações que temos, pois, o projeto ainda esta em andamento, procuramos dar um panorama do que tratará nossa dissertação. Existem algumas questões que ainda não estão esclarecidas, o que será feito posteriormente.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª edição. Rio de Janeiro: edições Graal. 1985.

AZZI, Riolando. *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL: Contribuição dos irmãos maristas. V. 3 – a expansão da obra de champagnat no Brasil (1947-1972)*. São Paulo. Simar, 1999.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. (Re) Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.

BUFFA, Éster. *Ideologias em conflito: Escola Pública e Escola Privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma Introdução a História*. 9ª edição. São Paulo. Editora brasiliense. 1992.

CARNOY, Martin. *EDUCAÇÃO ECONOMIA E ESTADO: base e superestrutura: relações e mediações*. 4ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DACANAL, José H., LANDO, Aldair Marli. *GONZAGA Sergius. RS: Imigração & Colonização*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.

- DEBONI, Luis Alberto. Catolicismo no Brasil, início do fim? Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre, Escola superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1977.*
- DEMO, Pedro. Metodologia Científica em ciências sociais. 3º ed. Ver. E ampl.- São Paulo: Atlas, 1995.
- DIEHL, Astor Antônio. Do método histórico. Passo Fundo: Ediupf, 1997.
- FAVERO, Osmar (Org.). A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. São Paulo: Autores Associados. 1996.
- FREITAG, Bárbara. ESCOLA, ESTADO & EDUCAÇÃO. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.*
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo: Autores associados. 1984.
- GIOLO, Jaime. Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República. São Paulo: FEUSP, 1997.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). Globalização, Pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC: UNC, 2001.
- MOURA, Pe. Laércio Dias de, SJ. A Educação Católica no Brasil. São Paulo: E. Loyola. 2000.
- RODRIGUES, Nadir Bonini, irmão. A ação inovadora dos irmãos maristas no sul do Brasil: 1900-2000. Porto Alegre: EPECÊ. 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1930-1973). 7ª ed.. Edt. Vozes. Petrópolis, 1985.*
- SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- SHIROMA, Eneida Oto. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição.
- Jornal O Progresso, Montenegro, RS, 28 de outubro de 1972. Ano 70. nº 791.
- Jornal O Progresso, Montenegro, RS, 26 de fevereiro de 1977. Ano 76. nº 1007.

EMÍLIO MIRA Y LÓPEZ FALANDO SOBRE A PSICOPEDAGOGIA NA REVISTA DO ENSINO/RS (1951-1978)

*Elizandra Ambrosio Lemos
Maria Helena Câmara Bastos*

Introdução/Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a vida, a trajetória de Emílio Mira y López para a formação psicopedagógica dos professores primários, através da *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul, da qual foi um dos importantes articulistas.

A *Revista do Ensino* foi um periódico educacional que teve seu primeiro número editado em 1939, em sua primeira fase que foi até 1942, com vinte e seis números editados. A sua segunda fase teve início em 1951 e foi até 1978. Esta revista tinha como objetivo orientar professores primários para que eles pudessem atuar positivamente junto à criança e funcionava também como um guia prático do cotidiano educacional e escolar. Em seus vinte e seis anos a Revista publicou 170 números, com oito a dez números anuais.

A pesquisa abordará também a Psicopedagogia, já que seus temas estiveram presentes nos primeiros trabalhos realizados por Mira y López e também nos artigos escritos por ele na *Revista do Ensino*, onde seus temas eram desenvolvidos e comentados com um olhar voltado para a Psicopedagogia.

A Psicopedagogia estuda a aprendizagem, seus padrões evolutivos normais e patológicos, as influências familiares e escolares no aparecimento das Dificuldades de Aprendizagem. A Psicopedagogia representa uma nova área de atuação profissional. No Brasil, o curso de Psicopedagogia em nível superior já existe desde a década de 60, e já são 360 cursos de pós-graduação em Psicopedagogia no país. Atualmente no Brasil, muitas universidades já estão formando alunos graduados em Psicopedagogia, com o objetivo de oferecer uma formação ampla e consistente aos seus alunos, pertinente aos fundamentos da prática psicopedagógica, que possa subsidiar o trabalho com a realidade educacional brasileira, capacitando-os para intervir preventivamente nas demandas do não aprender, tão comum em nosso sistema escolar.

Em outros países como na Espanha e na Argentina a formação psicopedagógica também é oferecida em nível de graduação por algumas universidades.

Mira y López foi escolhido como foco principal da minha pesquisa por ser um dos poucos médicos naquela época a se interessar pela Psicopedagogia e a escrever sobre ela.

Vida e Obra de Emílio Mira y López

Emílio Mira y López nasceu em 24 de outubro de 1896, em Santiago de Cuba – então colônia espanhola, aonde seu pai, Rafael Mira Merino havia sido enviado, pelo governo espanhol, como médico militar, era especialista em doenças tropicais e integrava o serviço responsável pela saúde dos militares espanhóis sediados em Cuba, tendo-se tornado famoso no tratamento da febre amarela. Sua mãe, Emília López García, acompanhou o marido naquela missão.

Em 1898, a Espanha perdeu o domínio sobre Cuba, e os espanhóis, que ali se encontravam a serviço da Espanha, foram repatriados, nesta época, Mira y López tinha dois anos. Finda a guerra, a família retornou à Espanha, e, após permanecer quatro anos na Galícia, radicou-se em Barcelona em 1902, onde Mira y López viveu seus anos de formação intelectual, política e profissional. Bacharelou-se em 1911, Licenciou-se em Medicina em 1917 pela Universidade de Barcelona.

No ano de 1919, se casou com Pilar Campins Garrida com quem teve três filhas: Pilar, Emília e Montserrat.

Doutorou-se em 1923 na Faculdade de Madrid, onde defendeu a tese sobre psicotécnica intitulada: "*Correlaciones somáticas del trabajo mental*". Um ano depois, foi eleito Presidente da Sociedade Catalã de Psiquiatria e Vice-Presidente da Associação Espanhola de Neuropsiquiatria e Membro do Conselho Superior Psiquiátrico de Madrid.

Em 1940, é chamado a participar das atividades de vários institutos científicos na Argentina. Logo depois foi para o Uruguai, participar das atividades do Instituto Morey- Otero, onde coordenou a realização de extensa pesquisa sobre o normotipo do uruguaio. Durante a sua estada no Uruguai, divorciou-se de Pilar Campins Garrida e casou-se com Alice Madeleine Galland, que o acompanhou até a morte, inclusive o ajudando profissionalmente. Dessa nova união nasceram quatro filhos, todos no Brasil: Nuria, Rafael, Emílio Carlos (que teve poucos meses de vida) e Emílio.

Em 1945, foi chamado a ministrar cursos especiais de Orientação e Seleção profissional, no Departamento Administrativo do Serviço Público, de nosso país. Em maio, foi chamado a ministrar cursos e conferências em São Paulo e Rio de Janeiro. Em São Paulo, atendeu a convite da USP, do Instituto de Organização Racional do Trabalho, do Senai e da Divisão de Ensino e Seleção da Estrada de Ferro Sorocaba. No Rio de Janeiro, a sua presença foi requerida por várias entidades, particularmente o MEC, o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp) e o Departamento Nacional da Criança. Em outubro do mesmo ano, Mira y López foi incumbido de organizar e dirigir o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, da Fundação Getúlio Vargas, a convite de Luiz Simões Lopes e João Carlos Vital, por sugestão de Lourenço Filho, desenvolvendo sem cessar, extraordinária atividade científica, administrativa e didática.

Mira y López deu uma ótima colaboração ao desenvolvimento dos estudos psicológicos em nosso país, nestes últimos dois decênios. Organizou e dirigiu cursos de formação técnica, coordenou grandes pesquisas, secretariou a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, bem como a importante publicação, que fundou os "Arquivos Brasileiros de Psicotécnica", hoje em seu 16º ano, chamam-se Arquivos Brasileiros de Psicologia. Antes que os cursos de psicologia fossem regularmente implantados no Brasil, Mira y López destacou-se na luta pelo reconhecimento da profissão de psicólogo, contribuindo para que o Brasil fosse o primeiro país do mundo a regulamentar essa profissão.

Sem deixar de ser médico, foi cada vez mais estreito seu vínculo com a psicologia aplicada. O Psicodiagnóstico Miocinético foi a sua mais importante contribuição científica, conjunto de provas agora utilizado nos mais diversos países, através de sua tradução em francês,

inglês, espanhol e alemão e o Isop, da Fundação Getúlio Vargas, a sua realização mais completa e fecunda, concerniam à psicologia aplicada. Além disso, a psicologia foi o tema focal de livros obrigatoriamente associados ao nome de Mira y López como o *Manual de orientación profesional, 1947; Psicología Evolutiva Del niño y Del adolescente, 1941, e Cuatro Gigantes Del alma, 1947.*

Preocupado em diminuir o sofrimento humano, apontou sempre no sentido de que o melhor remédio para os males individuais ou sociais não pode ser imposto. Tem de vir de um desejo interior e consiste na possibilidade que o homem possui de conhecer-se a si mesmo, condição primeira para poder compreender o outro.

De 1947 a 1964, o Isop proporcionou a Mira y López a oportunidade de construir, ao lado de sua aplicação técnica e científica, uma sólida contribuição à educação brasileira, uma vez que os "Cursos do Isop", na esteira do "Curso Dasp", constituíram uma referência em todo o País. Além disso, seus livros, quase todos escritos em espanhol, foram, em sua maioria, traduzidos para o português.

Mira y López faleceu em 16 de fevereiro de 1964 por insuficiência cardíaca em Petrópolis, deixando alguns originais inéditos. Suas obras ainda são sucessos pelo mundo inteiro.

Mira y López e a psicopedagogia

Mira y López também se interessou bastante pelos temas psicopedagógicos, realizando alguns trabalhos em Barcelona e Madri: a iniciação do escolar na vida social, a reforma do ensino, a exploração da afetividade na escola, a psicopedagogia da afetividade. Estes são alguns exemplos de temas de artigos do autor, escritos em catalão ou espanhol e publicados entre 1921 e 1936, e também foram tratados em cursos e conferências. O interesse pela psicopedagogia pode ser comprovado em três livros que foram publicados, todos em 1ª edição no mesmo decênio: *Psicología evolutiva del niño y del adolescente, 1941; El niño que no aprende, 1947; e Como estudiar y como aprender, 1948.*

Em seu livro *Psicología Evolutiva da criança e do adolescente*, Mira y López teve a intenção de condensar em poucas páginas uma visão sintética da evolução da criança, ressaltando, de modo especial, os fatos e fatores importantes para fundamentar uma psicopedagogia formadora e corretora da personalidade infantil, isto é, não limitada a determinados aspectos, até agora hepertrofiados pelos métodos educativos correntes. Este livro foi escrito principalmente para o professor primário, para o pai e para a mãe, ou para quem tiver interesse de conhecer informações sistemáticas das fases evolutivas de seus filhos ou alunos, pois este, fala desde a fase inicial como o pré-natal, até a puberdade e a adolescência.

Os livros *A criança que não aprende* e *Como estudar e como aprender*, falam mais diretamente da Psicopedagogia, onde o não aprender é foco principal do trabalho dos profissionais que trabalham na Psicopedagogia. O psicopedagogo trabalha na prevenção, diagnóstico e tratamento dos transtornos de aprendizagem, com crianças, adolescentes e adultos. O campo das dificuldades de aprendizagem agrupa uma variedade de conceitos, critérios de investigação, teorias, modelos e hipóteses demonstrando que o sujeito que não aprende tem uma discrepância entre o potencial e realização, nas tarefas pertinentes a sua faixa etária. Por isso o enfoque de pesquisa e trabalho psicopedagógico é multidimensional, no qual estão contemplados os fatores constitucionais/biológicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, em determinado momento histórico de cada pessoa ou cada grupo, afetando a busca e a compreensão dos conhecimentos.

Mira y López na *Revista do Ensino/RS*

Mira y López aparece pela primeira vez na *Revista do Ensino*, em agosto de 1953 (nº 16 na p. 38), escrevendo um artigo com o título *Problemas de Educação Infantil*.

Nesse artigo, Mira y López dá dicas aos pais de como agir com seus filhos, pois considera que: amenta cada dia, de modo alarmante, o número de famílias que enfrentam conflitos derivados da falta de acordo a respeito dos fins e meios de formação de seus novos membros: filhos e filhas queixam-se de "não serem compreendidos", ao passo que pais e mães argumentam "que não são respeitados". E o resultado quase sempre é dramático: má conduta dos filhos, sofrimento da mãe e desgosto do pai.

Mira y López, ao abordar os problemas de educação infantil o faz através de princípios:

"Ninguém pode dar o que não tem nem tampouco mais do que tem".

Nesta primeira dica, o autor coloca que os pais antes de educar os filhos deveriam educar-se a si mesmo, pois os filhos aprendem pelo exemplo e não pelo o que é dito. Crianças e jovens espelham-se em seus pais e sua conduta surge de modo espontâneo, de dentro para fora. Não adianta os pais falarem "calma", se eles estão nervosos; nem pedir "respeito" se eles mesmos não se dão respeito e nem respeitam seus filhos; nem pedir sinceridade "se mentem um para o outro e para os filhos".

"Não basta querer, é preciso saber educar bem".

Ressalta que educar por educar não adianta. O correto é ter o desejo de educar veiculado por ações adequadas e eficientes; através de métodos pedagógicos. Mas antes de tudo, precisa-se traçar um objetivo, uma finalidade. Antes de saber "como" educar é preciso saber "para que" se vai educar.

"Educar, de educere, isto é:"extrair", conduzir para cima, supõem favorecer a melhor formação pessoal e possível em um ser".

Não adianta os pais educarem seus filhos, inibindo o seu jeito natural de ser, forçando um padrão desejado por eles. Isto significa, portanto, que a tarefa principal dos pais deve ser aperfeiçoar os recursos naturais de seus filhos, mas nunca estrangular suas vocações nem obrigá-los a seguir rotas de conduta para os quais não sente disposição alguma.

É preciso estabelecer uma distância entre o Ser e o Parecer; "antes de querer ser mais que os outros é preciso ser como os outros, isto é, compreender que é preciso conquistar primeiro a normalidade em todos os aspectos existenciais antes de nos alcançarmos ambiciosamente a superá-la em alguns..." para isso é preciso ter um certo equilíbrio.

Os pais, em geral, têm o hábito de superproteger seus filhos, muitas vezes pensam e tomam atitudes por eles. Precisam entender que filhos devem ser educados e deve-se indicar o caminho, mas cabe a eles decidir qual o caminho seguir e se este for o errado servirá de aprendizado e crescimento.

Os pais não devem ser desautorizados perante seus filhos. As regras precisam ser combinadas entre ambos, pois estes devem ter autoridades iguais sobre os filhos. E em caso de discórdia, devem conversar longe do filho e chegar a um consenso.

Pais que possuem mais de um filho devem tratá-los e amá-los igualmente. Jamais preferir um filho a outro, pois tiveram a mesma educação e a mesma criação, mas são seres humanos com suas diferenças e precisam ser respeitados e amados igualmente pelos pais.

O segundo artigo escrito por Mira y López na *Revista do Ensino* foi em agosto de 1954, (nº 24, p.5), com o título - *A observação das aptidões motrizes dos escolares*. Neste texto, o autor se preocupa com os cuidados que os mestres precisam ter com a formação das aptidões motrizes de seus alunos. Ressalta a importância da observação sistemática dos alunos, quais as suas "armas" e os seus "modos de ação" na realidade imediata, objetiva e natural. Observar se seus movimentos são defensivos, expressivos, construtivos ou lúdicos. Considera como características fundamentais de qualquer movimento: *Extensão, Intensidade, Frequência, Rapidez, Adequação, Fluidez* (agilidade ou graça, estilo), *Duração, Regularidade* ou *Ritmo* e a *Eficiência* como a mais importante.

Os cuidados dos professores com os alunos podem ser nas ações mais comum do dia a dia de um escolar, como quando ele for chamado para ir ao quadro-negro, quando caminha distraído, quando brinca etc. É importante que o mestre observe atentamente e classifique em um desses três tipos: *coibido* (movimentos pequenos, limitados); *normal* (movimentos de extensão média) ou *expansivo* (movimentos disbordantes, alunos que tropeçam frequentemente nas esquinas, com os companheiros, etc.)

Ressalta também que o ritmo é educável na infância e que compete ao professor uma observação mais atenta e que ele possa promover uma ritmização dos alunos disrítmicos ou arrítmicos integrando-os nas diversas harmonias vitais e cinéticas do grupo escolar, sem impor uma uniformidade entre eles.

Em junho de 1955, a *Revista do Ensino* (nº 31, p. 39) publica outro artigo de Mira y López, sobre *Psico-higiene escolar* que se refere aos problemas de aprendizagem, ao estudo das inter-relações do lar e da escola, sob o ponto de vista da psico-higiene infantil.

Para o autor a escola é o primeiro contato que a criança tem com o mundo real; é nela onde terá sua formação, fará amigos, enfrentará problemas, aprenderá coisas novas, enfim, é na escola que a criança aprenderá a se relacionar com os outros. A esta cabe o dever de orientar o aluno na sua formação, estimular sua aprendizagem, mostrar o certo e o errado, ensinar regras, direitos e deveres, ensiná-lo a crescer.

O primeiro dia de aula para uma criança é muito marcante. Elas ficam ansiosas, nervosas, com medo e ao mesmo tempo curiosas. Este contato com o novo, o diferente é sempre muito difícil, e como ele se dá poderá ficar marcado pelo resto da vida social de uma pessoa.

Quanto à inter-relação do trinômio: criança, lar e escola; Mira y López afirma que hoje em dia é muito comum o desentendimento entre pais e escola. O atrito se dá por causa dos métodos educativos; os pais se queixam que a escola invade seu lar intrometendo-se na educação de seus filhos, enquanto a escola reclama que a família destrói os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Há certos atos que são proibidos na escola, mas em casa são liberados e vice-versa. Essa dupla ação pode acarretar sérias conseqüências na formação da consciência moral da criança. Suas atitudes podem ser diversas dependendo da situação e de quem esteja presente. Para evitar esse tipo de conseqüência, família e escola precisam aproximar-se, estar sempre em contato, dialogando, expondo pontos de vista e chegando a conclusões favoráveis para ambos os lados. Essas atitudes podem evitar também que ocorra uma troca de colégio, o que seria ruim para criança, pois a mudança constante de ambiente pode fazer com que o aluno sinta-se menos integrado ao processo cultural, deixando de criar vínculos com amigos e professores.

Em setembro de 1955 (nº 33, p. 4 e continuação na p.6), Mira y López escreve sobre *A importância das primeiras experiências e condicionamentos emocionais na fixação do caráter. Estudo evolutivo da relação Mãe-Filho durante a fase da lactação*. Onde fala dos sentimentos e necessidades de uma criança recém nascida, de como deve ser a relação Mãe-Filho, a importância do leite materno e como as atitudes da mãe influenciam na formação do caráter do filho.

O bebê é completamente dependente, ele e a mãe formam uma pessoa. Sua necessidade básica inicial é a alimentação, e será justamente através desta que se estabelecerá uma relação com o mundo que o cerca, ou seja, utilizará a boca para alimentar-se e estabelecer suas relações mais primitivas.

O leite materno é fundamental para o bebê desde o seu nascimento. No momento em que suga o leite da mama da mãe, ele obtém uma enorme satisfação, pois enquanto mama, recebe carinho, calor e conforto da mãe. Esse contato físico do corpo da mãe com o corpo da criança é muito importante, pois se dá a sua inter-relação com o bebê nesse período de desenvolvimento.

Nessa fase do período as atividades da criança se concentram principalmente na boca. Ela é o instrumento principal para se relacionar com o mundo que o rodeia, pois tudo é levado à ela para ser reconhecido posteriormente.

Para Melanie Klein, o bebê passa a perceber a mãe com ambigüidade, a que nos momentos de necessidade o satisfaz e tranqüiliza, e a outra que o deixa em sofrimento e ameaçado em sua sobrevivência. Sua conexão concreta é com seio da mãe, estrutura dentro de sua mente a imagem de dois seios, um bom que o gratifica e outro ruim que o ameaça e provoca sofrimento.

Mira y López coloca claramente que as atitudes da mãe influenciam diretamente nas ações e no caráter do filho: mãe solícita e carinhosa (filho dependente e receptivo); mãe solícita e carinhosa (filho indiferente ou inibido); mãe instável (filho desnordeado pela inconstância das atitudes maternas); mãe frígida (filho desnaturado); mãe sádica (filho irritável, combativo, oposicionista); mãe sádica (filho obediente, masoquista ou deprimido); me superprotetora (filho super excitado e satisfeito).

O autor coloca que todas essas possibilidades, somente da primeira pode-se esperar um desenvolvimento psíquico normal e uma atitude social mais adequada de um filho.

Nessa fase a atenção da mãe é totalmente voltada para seu filho, mas interna e externamente passa a sofrer mudanças no seu corpo; o seu organismo se altera, surgem crises hormonais e neuro - circulatórias, ela fica mais sensível, mais nervosa, e qualquer alteração da sua voz ou no seu ritmo de movimentação, podem influenciar diretamente na criança. Essas alterações da mãe, sobrecam na criança em grande efeito, pois apesar de ser pequena e ainda não falar, ela sente e escuta tudo.

No *A Profilaxia do Ressentimento* artigo da *Revista do Ensino* de outubro de 1955, (nº 34, pág. 3 e continuação na pág. 16); Mira y López fala que a repressão dos desejos e a renovação das frustrações mais tarde podem se transformar em verdadeiro mal-estar e irritabilidade, passando a um pessimismo. Por isso que desde criança deve-se evitar o acúmulo de frustrações fazendo com que a própria criança possa descarregar a sua raiva, a sua tensão no momento em que ela surgir. Os pais não devem proibir que a criança chore ou simplesmente ignorar seu choro; devem perguntar o por quê do choro e se há motivos para isso.

O diálogo entre pais e filhos é muito importante no desenvolvimento infantil. O pai e a mãe são as primeiras pessoas a quem o filho confia e a quem tem como exemplo.

A *psico higiene moral da criança* mostra que a criança tende a repetir os atos dos pais, então a frase "faça o que eu digo mas não faça o que eu faço", é totalmente fora do contexto na infância.

É necessário que as crianças se relacionem com as outras de diferentes idades, assim elas passam a aprender a ter atitudes de acordo com a ocasião e diante de situações conflitivas.

A formação moral da criança é um resultado final de todo um processo de formação da personalidade durante as primeiras fases da vida. A criança adquire os valores morais internalizando-os a partir do meio ambiente, ou seja, interagindo com o meio onde vive.

Concluindo

Mira y López foi um homem que aprofundou as questões humanas mais complexas, trabalhou pela adversidade, que se viu compelido a emigrar e conhecer o amargor dos campos de concentração e, mesmo assim, cumpriu a busca de ajudar a construir um mundo livre, o melhor dos mundos possíveis.

Interessou-se cedo pelos temas psicopedagógicos, que estiveram presentes em muitos dos seus trabalhos como em livros, conferências e artigos. Em seus artigos escritos na *Revista do Ensino*, Mira y López orienta aos pais e professores nos cuidados com seus filhos e alunos, fala sobre os problemas na educação infantil, relação mãe-filho, psico-higiene escolar, enfim trata claramente de temas psicopedagógicos.

A Psicopedagogia é um novo conhecimento que nasce de outros campos, tendo como base os conhecimentos científicos da Pedagogia, Psicologia, Medicina, Linguística, entre outros. Ela é um modo de olhar o ensino e a aprendizagem, olhar as situações estabelecidas na relação professor–aluno por meio de comportamentos cognitivo–intelectual e simbólico-emocional, frente aos conteúdos de sala de aula.

Rosas (2002) conta que muitos alunos que passaram pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional, se destacaram alguns anos depois como profissionais competentes, atuando nos campos da psicologia aplicada, orientação profissional e psicologia escolar. Todos encontraram no professor Mira y López uma segura orientação técnica e científica. Muitos deles conservaram, ao longo de suas práticas profissionais; as marcas do que se pode considerar como diretrizes do pensamento e da ação psicopedagógica e terapêutica do professor: incondicional sentido ético e sensível respeito à pessoa.

Referências

BASTOS, Maria Helena C. As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951- 1978). In: CATANI, Denice Bárbara, e BASTOS, Maria Helena C. *Educação em Revista*. A imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC – Inep – Comped, 2002.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Globo, 1951-1954.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: SEC/RS, 1955.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Prop. Maria de Lourdes Gastal, 1956.

Sites:

www.psicologia.org.br/internacional/artigo3.htm

www.pol.org.br/pesquisa/resposta_pesquisa.cfm

ENTRE A CIVILIZAÇÃO E A BARBÁRIE: O DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO NO SÉC. XIX

*Eduardo Arriada**

Resumo

O presente texto procura mapear as discussões políticas e educacionais presentes no século XIX no Brasil. O conjunto dessas idéias estava representado principalmente pelo catolicismo, liberalismo e positivismo. Buscou-se dentro do possível resgatar o debate entre dessas correntes no plano educacional. Algumas dessas idéias, particularmente o liberalismo tiveram em nosso meio fortes defensores, é o caso de Tavares Bastos.

No século XIX estava muito em voga nas discussões políticas da sociedade brasileira o debate entre os que percebiam a extrema dialética entre país arcaico e país moderno. Os contemporâneos desse período, Tavares Bastos, Sílvio Romero, José de Alencar, Capistrano de Abreu, José Veríssimo, Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Euclides da Cunha, entre outros declinavam-se defendendo posições entre civilização e barbárie.

Sob a inspiração das idéias ilustradas do século XVIII, partilhadas, em grau maior ou menor, pela elite, cumpria espalhar as luzes do conhecimento para dispersar as trevas do despotismo, da superstição e da ignorância. Só assim seria possível elevar o Brasil ao mesmo nível alcançado pela Europa, fazendo deste país uma verdadeira nação. Herdeiras das Luzes, as elites intelectuais da Independência não podiam deixar de considerar a educação o instrumento fundamental para difundir a civilização e o progresso. O liberalismo mitigado, em que se converteu essa herança, conservou a mesma percepção. Na realidade, por oposição ao mundo litúrgico do Antigo Regime, de que tinham a pretensão de afastar-se, a modernidade definia-se pela capacidade dos homens de intervir na realidade, modificando-a pelo uso da razão e conhecimento objetivo dos fatos. Somente assim seria possível assegurar o progresso.

Com a chegada da Corte de Dom João VI ao Brasil (1808), a cultura brasileira, constituída ao longo de três séculos de colonização, foi profundamente afetada, provocando transformações significativas na sociedade como um todo e, sobretudo, no campo intelectual, exigindo que iniciasse seu processo de institucionalização.

A Independência (1822) impõe reordenamentos políticos e sociais, que se viabilizam pela absorção de princípios liberais que subjazem à transformação do estatuto da ex-colônia em Império. Cultura e política convergem, dando início à formação do Estado nacional brasileiro.

Ao longo de todo o século XIX, o campo intelectual se complexifica. A chamada "geração de 1870" representou uma mudança de orientação, por ter sido a responsável pela

* Professor da Faculdade de Educação/UFPEL, doutorando em Educação PUC/Porto Alegre.

introdução dos debates sobre as novas "questões sociais" emergentes como a Abolição e a República. Foi ainda essa geração a responsável pela disseminação das idéias positivistas e evolucionistas no Brasil.

Esse pensamento, quanto à necessidade de uma "pedagogia da civilização", esteve presente ao longo de todo o Império, e os ministros de Estado repetiram-no, incansavelmente, em seus relatórios, como Paulino José Soares de Souza: "*o ensino público é o primeiro elemento de moralização, abrandando os costumes, confirmando pelo esclarecimento da razão os bons sentimentos que Deus lançou em germe no coração do homem*".¹

Por volta de 1870, cada vez mais difundida, sob as vestes do positivismo, a influência do cientificismo europeu, alargou a consciência do papel da educação para a construção de um país mais civilizado.

Reforçava-se a convicção, nos espíritos mais cultivados e críticos da época, caso por exemplo de Joaquim Nabuco, Tavares Bastos, Tobias Barreto, Rui Barbosa e José Veríssimo, que somente pela escola podia regenerar-se a sociedade e resolver para sempre o grande problema social da miséria, imposto através de tantos séculos.

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.

O período enfocado pode ser "*caracterizado como tempo de construção do Estado Nacional brasileiro(...)*".² 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 plano inferior, a questão religiosa, a questão militar, e a questão imigratória*".³

Um dos pilares fortes da tradição imperial foi o catolicismo. Tanto como instituição, como liturgia. Do catolicismo vinha a representação da monarquia como uma comunidade irmanada por um princípio superior comum, supra-humano. Desse modo, a sociedade imperial encontrava um lugar para os homens livres pobres e escravos; sua incorporação era simbólica.

O catolicismo era também religião de Estado. A separação entre as esferas políticas e religiosa não se fizera, de modo que as instituições políticas não eram laicas. No período imperial, a Igreja Católica era parte do Estado, detendo diversas atribuições que transcendiam a esfera do religioso. A partir das Reformas Pombalinas ela perde parcialmente algumas de suas atribuições, precipuamente no campo educacional, onde aos poucos esse papel será delegado a um corpo de funcionários vinculados ao Estado, iniciava-se no Brasil um processo de secularização do ensino.

Isso não implica dizer que o ensino no império fosse secularizado. Na verdade, o catolicismo pela Constituição continuava sendo vinculado ao Estado. De acordo com o artigo 5º da Constituição de 1824, "a religião Católica, Apostólica Romana" continuaria a ser a "religião do Império". As outras religiões seriam permitidas desde que mantivessem um "culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo". Ainda pelo

¹ Relatório dos Presidentes de Província. Rio de Janeiro, 1839, p. 36.

² GAMA, 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.

³ TAMBARA, Elomar. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*. Pelotas, Seiva, 2000.p(68-9).

artigo 95º, ficava estabelecido que era necessário professar a religião católica para ocupar cargo eletivo.⁴

Por paradoxal que possa parecer, a partir da década de 70, tanto católicos, liberais como positivistas passam a clamar pela liberdade de ensino. Para os primeiros implicava no plano educacional desligar-se do controle do Estado e, assim, ter possibilidades do estabelecimento de uma rede privada de escolas sob o controle exclusivo da Igreja. Existia dentro do seio da mesma, um certo consenso que somente desvinculada do Estado, poderia ela voltar a exercer um papel preponderante. Essa questão de difícil solução e que permeou todo o século XIX, ou seja, a relação entre Estado e Igreja dentro do liberalismo, já que em tese essa doutrina recomendava a separação entre o poder laico e o religioso.

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 amiadaram-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.

Ao longo do século XIX, intensifica-se a prática das expedições científicas e cresce o interesse europeu pela América. Assim, intensificam-se também as viagens e o intercâmbio de idéias entre os intelectuais europeus e brasileiros. Alemães, ingleses, franceses e outros, como Jean Baptiste Debret, Spix e Martius, John Mawe, Saint-Hilaire, Langsdorff, Richard Burton, deixaram narrativas e imagens que tiveram conseqüências importantes no imaginário de europeus e brasileiros.

No decorrer do século XIX, assiste-se à perda progressiva dos valores e modelos lusitanos. Torna-se notória a hegemonia da cultura francesa, por intermédio dos vários bens materiais – moda, arquitetura, etiqueta, obras de arte e literatura, de práticas sociais como a frequência a salões e saraus literários, e até mesmo no modelo das instituições culturais, como o Instituto Histórico e Geográfico(1838) e a Academia Brasileira de Letras (1897).

No Brasil, o século XIX, no dizer de Maria Helena Camara Bastos, pode ser considerado um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França.

Na área da educação, continua a autora, a influência francesa é extremamente significativa. No campo das idéias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira.⁶

Civilização que traduzia em modas, hábitos, formas de pensar importados da Europa. De costureiras e prostitutas francesas ao influxo de doutrinas como o positivismo, para as quais a

⁴ NEVES, Lúcia B. P. das & MACHADO, Humberto F. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

⁵ ABREU, Capistrano de. Phases do Segundo Império. In: *Ensaio e Estudos*. 3ª Série. Edição da Sociedade Capistrano de Abreu, 1938. p. 119/120.

⁶ CAMARA BASTOS, Maria Helena. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). In: *História da Educação*. v. 4, n. 8, setembro 2000.

imprensa constituía o veículo fundamental. A religiosidade antiga cedia o passo a sensibilidade ultramontana de um espírito tridentino reformulado. Teatros, concertos, salões, bailes e cafés substituíam, na Corte, a festa barulhenta e permissiva das ruas.

Na literatura, o romantismo encontrara, na natureza tropical e no indígena, o cenário e o herói para dar ao brasileiro uma personalidade que a simples oposição ao português, dos primeiros anos de independência, não tinha condições de fazer. Ao final do período, as primeiras grandes obras de Machado de Assis revelavam um gênio. No Colégio Pedro II, os futuros dirigentes aprendiam o passado da nação, segundo expressão de Capistrano de Abreu, nos "quadros de ferro" a que Joaquim Manuel de Macedo reduzira a história do Brasil, da qual Varnhagen tinha recuperado os documentos, conservados pelo Arquivo Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Em que pese o domínio econômico britânico, a grande influência no plano cultural é francesa, desde idéias, modas, valores, livros, como atestam as grandes livrarias estabelecidas no Brasil, Garnier, Lammert, etc.

O repertório europeu chegava não só por experiência pessoal direta como também pelas revistas de divulgação filosófica e literária. A morosidade das comunicações retardava e encarecia a importação de livros. As revistas supriam eventualmente essa lacuna. É o caso da *Revue des Deux Mondes*, provavelmente a publicação estrangeira mais popular no Império. Era um filtro e um veículo do repertório europeu. Revista de variedades, quinzenal, trazia sessões de literatura, poesia, belas-artes, arqueologia, filosofia, ciência, história.

As idéias européias se apresentavam também nas formas de pensar. Sobretudo literatos e políticos do século XVIII e inícios do XIX. A filosofia política do liberalismo francês comparece como referência intelectual e/ou modelo político. O hegeliano Victor Cousin foi talvez a maior influência da época, disseminando um espiritualismo vago, uma teleologia muito afinada com o romantismo e que era, sobretudo, uma filosofia harmonizadora dos contrários.

Na década de 60, Paula 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).⁷

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.⁸

A introdução do liberalismo na cultura política brasileira apresentou a particularidade de – desvinculando a liberdade da igualdade – implantar um regime que garantisse as liberdades econômicas e mantivesse as desigualdades sociais presentes em uma sociedade escravagista.

As grandes teorias – a liberal de Locke e Rousseau ou ainda de Tocqueville, a positivista de Comte ou a evolucionista de Spencer e Darwin – tornam-se, por isso, parâmetros analíticos automáticos.

⁷ BEIGUELMANN, P. *Formação Política do Brasil*. São Paulo, Pioneira, 1976.

⁸ BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

O liberalismo do Segundo Reinado foi um "realismo conservador", epíteto que os saquaremas deram ao seu partido. Sua centralidade estava antes na idéia de ordem que na de liberdade; visava manter inalteradas as liberdades constitucionais e as bases do sistema representativo. Os princípios deviam se amoldar as circunstâncias. Ia aí um conformismo mantenedor da ordem. Antes uma liberdade sob controle do que a balbúrdia do povo.

Esta nova geração liberal incluiria homens como Tavares Bastos, Joaquim Nabuco, André Rebouças, Rui Barbosa, entre outros.

Nas "Cartas do Solitário"⁹ 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"*.¹⁰

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 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

⁹ Cartas publicadas originalmente no Correio Mercantil, RJ.(1861), posteriormente editadas em livro(1862).

¹⁰ TAVARES BASTOS. *Cartas do Solitário*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975, p. 35.

¹¹ NABUCO, Joaquim. *Um Estadista do Império*. Rio de Janeiro, Garnier, 3 volumes, 1897.

¹² COSTA, Emília Viotti. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 6. ed., São Paulo, Unesp, 1999.

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 oposto 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

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..."*.¹⁴

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 tendencias do seculo, o que possuimos nós? Escolas de abc, estas mesmas rarissimas, sem edificios proprios, sem mobilia e utensis, e, peior que tudo, sem mestres idoneos: e, fóra disso, algumas aulas de latim espalhadas aqui e ali"*.¹⁵

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."*¹⁶

Quando Presidente da Província do Rio de Janeiro, Luiz Pedreira do Couto Ferraz defendeu a política de desoficialização do dispendioso e improfícuo 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

¹³ TAVARES BASTOS. *A Província*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p.215/6.

¹⁴ TAVARES BASTOS. *Cartas do Solitário*. p. 34.

¹⁵ TAVARES BASTOS. *A Província*. p. 235.

¹⁶ TAVARES BASTOS. *Cartas do Solitário*. p. 23.

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.¹⁷

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*".¹⁸

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*".¹⁹

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.²⁰

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.

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*

¹⁷ MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias*. São Paulo: Comp. Editora Nacional, v. 02, 1939, p. 220.

¹⁸ TAVARES BASTOS. *Cartas do Solitário*, p. 51.

¹⁹ TAVARES BASTOS. *A Província*, p. 222.

²⁰ TAMBARA, Elomar. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*, p. 133/5.

*agrícolas sem dúvida que mais precisamos"; criação de escolas normais.*²¹ 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.

Com a mesma percepção Tobias Barreto em seu "Um Discurso em mangas de camisa" em 1877 apontava as mazelas da civilização brasileira: "*O que mais salta aos olhos, o que mais fere as vistas do observador, que bem se pode chamar o expoente da vida geral do país, é a falta de coesão social, o desagregamento dos indivíduos, alguma coisa que os reduz ao estado de isolamento absoluto, de átomos inorgânicos, quase podia dizer, de poeira impalpável e estéril. Entre nós, o que há de organizado, é o Estado, não é a Nação; é o governo, é a administração, por seus altos funcionários na Corte, por seus sub-rogados nas províncias, por seus ínfimos caudatários nos municípios; - não é o povo, o qual permanece amorfo e dissolvido, sem outro liame entre si, a não ser a comunhão da língua, dos maus costumes e do servilismo*".²²

Outra corrente de pensamento forte no Brasil nos anos finais do século XIX foi o positivismo. Ganhou terreno e adeptos nas últimas décadas desse século. As Academias militares, médicas, de engenharia e de direito foram os espaços intelectuais onde primeiro começaram a ser defendidas teses com base nos pressupostos teóricos de Comte.

O positivismo, em termos gerais, tem como pressupostos básicos uma crença inabalável na ciência e no primado da razão. A história seria regida por leis imutáveis, científicas ou positivas, passíveis de apreensão por parte do homem, sendo que a lei fundamental seria a evolução. A trajetória evolucionária da humanidade estaria sujeita à lei dos três estados: teológico, metafísico e positivo. No primeiro, predominavam as crenças no sobrenatural; no segundo, o pensamento metafísico; no terceiro, o pensamento científico.

Desde pelo menos 1844, há notícias de idéias positivistas no Brasil, quando foi defendida uma tese em um curso de filosofia na Bahia. A partir daí, mas sobretudo nos anos 1870, quando no país passou-se a discutir frontalmente a escravidão, a união do Estado e da Igreja, e o próprio regime monárquico, registram-se referências ao pensamento de Comte em livros, cursos, jornais, etc.

É importante ressaltar, como esclarece Alfredo Bosi, que um movimento intelectual forte, que retoma "cientificamente" os ideais das Luzes, estava em curso ao longo desses anos. Sílvio Romero resumiu-o com a expressão "um bando de idéias novas", fixando em 1868 o seu ponto de partida. Positivismo e evolucionismo, Comte e Spencer, formam o eixo principal de referência. O trabalho livre e um regime político mais representativo eram as metas a ser atingidas.²³

Investigando e analisando os anos cruciais e polêmicos de 1870, percebemos um tom geral de descontentamento, uma ânsia por mudança, cujo objetivo era o fim do regime monárquico, da escravidão e de tudo o que simbolizava o antigo regime, foi dentro desse contexto que estabeleceu-se o liberalismo no Brasil, bem como, vertentes desse pensamento, como o positivismo.

No alvorecer do século XX, quase ao raiar da República, o ambiente intelectual brasileiro sofreu grandes transformações. Entre 1850 a 1889, particularmente a década de 70, firmara-se uma literatura e uma língua nacional, superava-se o dogmatismo religioso, e com o positivismo e outras influências européias do final do século, ampliara-se a dimensão dos debates,

²¹ TAVARES BASTOS, *A Província*, p. 230/2

²² BARRETO, Tobias. "Um Discurso em mangas de camisa". In: LIMA, Hermes. *Tobias Barreto* (a época e o homem). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. p. 291.

²³ BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 235.

que prometiam, enfim, indicar o caminho para a superação do atraso e das mais gritantes disparidades do país, caso da escravidão e a falta de instrução. Anunciava-se o progresso. Mesmo assim, o peso de trezentos anos do antigo sistema colonial continuava perdurando, alijando dos mecanismos de controle do poder a maior parte da população.

Referências

- 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.
- ALONSO, Angela. *Idéias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BASTOS, Tavares. *A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. 2º edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- _____. *Cartas do Solitário*. 4. ed. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1975.
- _____. *Os males do presente e as esperanças do futuro*. 2. ed. 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.
- CAMARA BASTOS, Maria Helena. *Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900)*. In: História da Educação. v. 4, n. 8, Pelotas, Editora da UFPEL, setembro 2000.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 6. ed. São Paulo: Unesp, 1999.
- COSTA, João Cruz. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- 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, n. 5, abril de 1999.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.
- LIMA, Hermes. *Tobias Barreto (a época e o homem)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- 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*. 2. v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

- _____. *A instrução e as Províncias*. 2. v. 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.
- SALLES, Ricardo. *Nostalgia Imperial*: a formação da identidade nacional no Brasil do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- TAMBARA, Elomar. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Ed. Universitária/Seiva, 2000.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. *Interpretação da realidade brasileira*: introdução à história das idéias políticas no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- VIANNA, Oliveira. *O Occaso do Imperio*. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

FONTES DO PENSAMENTO EDUCACIONAL: TENTATIVAS DE APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

Attico Inácio Chassot*

Resumo

Nesta comunicação se relata a dinâmica de funcionamento do seminário *Fontes do Pensamento Educacional*, atividade curricular obrigatória do curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. Procura-se mostrar o quanto neste seminário, ao se fazer a tessitura entre a História da Filosofia, História das Religiões, História das Artes, História da Ciência se procura encontrar na História da Educação o fio condutor para entender como se deu / dá / dará a história da construção do conhecimento. Destaca-se o quanto cada um dos *autores-fonte* se relaciona com a história da construção do pensamento educacional (ocidental) e mesmo da própria Escola.

Um seminário que discute a formação do pensamento educacional

O seminário *Fontes do Pensamento Educacional* é uma atividade curricular obrigatória do segundo semestre de alunas e alunos do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. A atividade ocorre em 15 encontros semanais de duas horas, correspondendo a dois créditos dos 24 que são exigidos no curso para a integração curricular do Curso. Este seminário é usualmente oferecido no segundo semestre de estudos.

A edição que se relata nesta comunicação é a segunda sob a responsabilidade docente do autor. Ela ocorre em 2005/1 e se assemelha bastante à primeira edição (2004/1) exceto que, agora, ela está sendo oferecida a um grupo de 16 mestrandos da turma do MINTER – Mestrado Interinstitucional URI/UNISINOS. Parece oportuno um comentário acerca desse grupo, feita em espaço próprio desta comunicação, pois é a significativa adesão do grupo à proposta é que catalisou esse texto.

Uma dinâmica para definir autores-fonte

Por ocasião do primeiro encontro se discute a dinâmica do seminário para qual se define previamente que de uma lista de pelo menos 20 nomes (Tabela 1), propostos pelo docente, se

* Programa de Pós Graduação em Educação – UNISINOS. chassot@unisinós.br.

selecionarão doze para se constituírem em doze sessões consecutivas *autor-fonte da semana* (tabela 2). Vale um comentário acerca da constituição de uma e outra das listagens, até porque a elaboração destas duas tabelas não é muito trivial.

Tabela 1	
1. Platão (428/7 aC-348/7aC)	13 José Marti (1853-1895)
2. Aristóteles (384 aC-322 aC)	14 Friedrich Nietzsche (1844-1900)
3 Santo Agostinho (354-430)	15 A. Semyonovich Makarenko (1888-1939).
4. Maimonides (1135-1204)	16 Maria Montessori (1870-1952)
5. Santo. Tomas de Aquino (1225-1274)	17 John Dewey (1859-1952).
6. Martinho Lutero (1483-1546)	18 Fernando Azevedo (1894-1974)
7. Sto. Inácio de Loiola (1491-1556)	19 Celestin Freinet (1896-1966),
8. Jan Amos Comenius (1592-1670)	20 M. Bergström Lourenço Fº (1897-1970)
9. Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778)	21 Anísio Teixeira (1900-1971).
10 Immanuel Kant (1724-1804)	22 Jerome Bruner (1915)
11 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827)	23Paulo Freire (1921 -1997)
12 Auguste Comte (1798-1857)	24 Jean Piaget (1896-1980)

A tabela 1 pode ter algumas adições de nomes por parte dos participantes, quando se explica a dinâmica do seminário. A tabela 1 tem algumas marcas pessoais do autor, mesmo que se procure nomes que realmente tenham sido significativos na formação do assim chamado *pensamento educacional*. Um ponto de partida são as edições pregressas do Seminário. Uma mirada desta tabela permite caracterizá-la como marcadamente ocidental, branca, masculina e cristã. Mesmo que haja um esforço para fugir, por exemplo, do eurocentrismo ainda não se tem tido êxito no mister. Por outro lado, se observa uma certa incapacidade de dar outra fisionomia aos nomes propostos, mesmo que se busque contemplar as sugestões dos mestrandos, que contribuem quase exclusivamente com nomes que gostariam ver presentes, ou por se tratar de referenciais teóricos que conhecem ou precisam, ou ainda, por surgir algum nome que está na moda. A contribuição do grupo também não é muito estimulada nessa etapa, porque se sabe que no momento seguinte se terá que fazer redução da lista em cerca de 50% e assim não se quer gerar falsas expectativas.

A segunda tabela tem sua produção mais dificultada e gera na sua feitura, logo na instalação da primeira sessão do seminário, momentos bastante significativos ganhos acadêmicos. Há por exemplo, uma constatação da presença de alguns nomes que são desconhecidos dos estudantes e mesmo que sejam apresentados datados, os mestrandos não têm a idéias muito consistentes acerca do significado histórico dos mesmos. A formação desta listagem tem dois movimentos que se completam e são necessários: a inclusão e a exclusão de nomes. Há nesse momento uma significativa e consentida diretividade do professor, que destaca nomes que, a seu juízo, necessariamente deveriam estar presentes. Há sugestão de outros, que por limitação de datas poderiam não ser incluídos nessa edição.

Tabela 2#					
Data	AUTOR	Apresentadores(as)	Data	AUTOR	Apresentadores(as)
01#0322	Planejamento/Biblioteca		08#0510	Kant	Cacilda + Denise
02#0329	A Ciência é masculina?		09#0517	Marti	Cassol
03#0405	Platão	Luciomauro	10#0524	Comte	Ophelia
04#0412	Maimonides	Ivo	11#0531	Nietzsche	Adiniura+Leila
05#0419	Lutero	Eliane	12#0607	Makarenko	Celito
06#0426	Comenius	Antônio	13#0614	M.Montessori	Eracilda
07#0503	Rousseau	Soraia + Alice	14#0621	A.Teixeira	Fernanda + Juliana
			15#0628	Seminário Atividades de clausura	

As datas e os nomes dos responsáveis correspondem a Edição de 2005/1.

É nesse momento que também aparecem preferências que se refletirão, no momento seguinte, quando da escolha dos responsáveis por cada uma das sessões. Deve se reconhecer que há uma certa frustração com não inclusão de nomes desejados presentes na lista final. Esse momento pode ser aproveitado para se instigar os participantes a estarem atentos aos nomes não incluídos. Há o aceno de incluí-los em estudos individuais, laterais ao seminário, como propostas suplementares. Não há informação de adesão a essas propostas. Também se indica a possibilidade de alguns dos nomes não escolhidos possam 'aparecer' na esteira de alguns dos selecionados. Também se convida a salutaros exercícios acerca da 'cultura geral' de cada um.

Uma proposta metodológica

Das quinze sessões do calendário do seminário se definem doze nas quais se terá *autor-fonte*. As três outras são diferenciadas: a primeira, em que se está fazendo as escolhas que ora se descreve. Esta ainda terá um complemento que se vai relatar adiante; a segunda sessão, por não se ter ainda as perguntas sinalizadoras do *autor fonte* (etapa 5, adiante descrita), tem uma proposta diferenciada que também se faz referências; e a décima quinta sessão, destinada as atividades de encerramento. As outras 12, são na verdade o cerne do seminário. Para cada uma destas 12 sessões está definido que estejam caracterizadas por cinco momentos, que se espera presentes de maneira bastante distinta, o que não implica que se estimule uma tessitura entre esses cinco segmentos:

1 A apresentação do *autor-fonte da semana* e contextualização de seu tempo. Esta apresentação poderá envolver uma breve biografia. Comentários gerais sobre as obras do *autor-fonte* e as repercussões das mesmas. Ainda nesse primeiro segmento se espera uma apresentação de uma contextualização histórica e uma análise sóciopolítico do período e do país onde viveu o autor. Atualmente, com a facilitação dos 'buscadores' na internet essa etapa não só é facilitada, mas pode ser apresentada com detalhes muito ricos, como vídeos, fotos e músicas.

2 A trazida para estudo em sala de um conjunto de texto(s) de no máximo cinco páginas, com excertos da produção do *autor-fonte* em destaque, que envolva tema relacionado com Educação. Aqui não são permitidas leituras de acerca de textos do *autor-fonte*; (estas poderão aparecer no primeiro e terceiro segmento da sessão), mas sim da busca de textos do autor. É preciso apresentar a fonte (referências bibliográficas) de onde foi retirado o excerto. Textos localizados na rede mundial de computadores, nesse segmento, serão aceitos com restrições, pois se estimula a forte presença em bibliotecas reais. Definiu-se, ainda que cada um se responsabilize

para que cada participante receba cópia dos textos apresentados nesse segmento. Tem havido farta disponibilização do *autor-fonte* em cópias eletrônicas. O estudo destes textos nesse segmento se constitui no momento privilegiado da sessão do seminário, e traduz o momento que se espera maior participação de todo o grupo, o que necessariamente não precisa ocorrer no segmento anterior.

3 Uma discussão de possíveis repercussões do texto *autor-fonte* à época de sua publicação, destacando-se particularmente situações relacionadas com a Educação, tendo-se presente especialmente a Escola à época da produção dos textos apresentados no segmento dois. Também aqui se espera uma intensa participação de todos.

4 Uma análise dos textos antes apresentados buscando discutir a (des)atualização dos mesmos hoje e suas superações, focando muito particularmente a situação da Escola e as possibilidades de aproveitamento do material hoje.

5 Um debate a partir das questões acerca da sessão propostas na sessão anterior. Em cada das sessões anteriores a apresentação do *autor-fonte* os responsáveis pela sessão seguinte deverão deixar para o grupo no mínimo duas questões acerca do *autor-fonte* da semana seguinte, que deverão servir para catalisar os estudos preparatórios à sessão seguinte. Foi constituída uma lista na internet e ao lado de os responsáveis pela sessão seguinte enunciar e apresentar as questões para a próxima sessão essas remetidas por correio eletrônico.

Três sessões diferenciadas

As três sessões diferenciadas, como antes se relatou são a primeira, a segunda e décima quinta. As outras doze têm a formatação que antes se descreveu e cada uma delas tem um *autor-fonte*.

O *primeiro encontro*, em qualquer atividade que envolva professor, alunas e alunos é um momento de sedução. Temos que mostrar o quanto nossa disciplina / Programa de Aprendizagem / Seminário será algo atrativo e importante. Claro que não basta ser assim no primeiro encontro, mas este é decisivo para garantir todos os outros encontros. Nesse seminário de *Fontes do Pensamento Educacional*, no primeiro encontro, na primeira metade do tempo ocorre que se descreveu acima: fazer surgir uma Tabela 2 a partir da tabela 1. Então, também se defini as responsabilidades por cada uma das sessões. Ainda se caracteriza cada um dos cinco momentos, antes detalhados. No segundo tempo é realizada uma visita à Biblioteca. Esta visita não tem a importante finalidade de colocar os estudantes em contato com o acervo. Alunas e alunos que já estão pelo menos no segundo semestre de curso de mestrado já conhecem isso. Há uma preocupação de enfatizar que a Biblioteca é local por excelência para o melhor desenvolvimento do Seminário. No sentido de se fazer a Biblioteca esse ícone, visita-se o setor de obras raras da Biblioteca. Essa visita reveste-se de particular significado se for considerado que a biblioteca da UNISINOS é das poucas instituições brasileiras¹ que tem a coleção completa da primeira edição da Enciclopédia Francesa. Acredito que estudantes tendo contato com esses históricos suportes do conhecimento em papel, passarão a ter nas visitas às Bibliotecas lócus privilegiados para busca da construção do conhecimento em *Fontes do Pensamento Educacional*. É preciso referir que não é sem propósito que a quase reverente visita à Enciclopédia Francesa é central. Dos *doze*

¹ Tive oportunidade de ver esta 1ª edição da Enciclopédia Francesa nas Bibliotecas da UFMG e do Centro Cultural do Banco do Brasil no Rio de Janeiro.

autores-fonte um quarto são do Século da Luzes, onde a obra visitada é uma das referências da produção do conhecimento.

O *segundo encontro* não pode ocorrer na maneira que se desenha os demais doze encontros básicos, pois falta o que se definiu como o item 5. Assim, nesse encontro nos instantes iniciais há apresentação das questões que deverão balizar os estudos para o primeiro *autor-fonte*. Isso posto, há apresentação de um seminário especial: *A Ciência é masculina?* com duas finalidades. A primeira numa tentativa de justificar porque nossas listas (Tabelas 1 e 2) são quase exclusivamente masculinas. A segunda é uma tentativa de mostrar como extensas pesquisas originaram livro homônimo² onde são analisadas três vertentes que nos constituíram como humanos no mundo ocidental: a grega (mitos, particularmente de Pandora e as noções de fecundação de Aristóteles), a judaica (Gênesis e o Levítico e a cristã (São Paulo, Sto Agostinho, Sto. Alberto Magno, Sto. Tomás de Aquino). A análise das (des)contribuições destas três raízes nos fizeram uma sociedade machista, na qual a Ciência não faz exceção. Para essas discussões, ainda enquanto o seminário que aqui se descreve ocorria sob a regência de outro professor, eu era convidado, com as duas finalidades referidas.

O *décimo quinto encontro* que para a edição que se relata aqui ainda (este texto esta sendo elaborado em maio de 2005, o semestre deve se concluir em 28 de junho) não ocorreu, na edição anterior se constitui em uma produtiva avaliação onde entre outras questões os estudantes responderam a questões como: Se fosse possível indicar mais dois nomes para serem *autor-fonte* quais seriam as suas indicações? Dentre os escolhidos para a edição de 2004 qual / quais lhe parece excludível / excludíveis? Qual uma possível relação sua com o seu autor-fonte? Para a sessão de encerramento da edição corrente se planeja uma avaliação que poderá ter questões semelhantes àquelas antes enunciadas.

Acerca de duas sessões especiais

Duas das sessões tiveram a elas associados complementos especiais. Mesmo que possam parecer registros parábolos, acredito oportunos trazer neste texto.

A sessão onde o *autor-fonte* foi Kant teve uma preparação para no encontro seguinte, em horário suplementar assistir *Copenhagen*³ – uma peça premiada em vários países – encenada pela Companhia Paulista de Teatro, que já é detentora de vários prêmios pela produção e apresentação desta peça –. A estréia de *Copenhagen* foi Londres, em 1998. Seu autor é o dramaturgo (também repórter e tradutor) Michael Frayn⁴ (Londres, 1933), detentor de muitos prêmios recebido por uma longa lista de produções, especialmente para teatro. Em 25 de setembro de 2002, quando assisti esta peça pela primeira vez, registrei em meu diário que vira ao mesmo tempo uma das melhores aulas de História e Filosofia da Ciência e de Didática e também de uma profícua discussão sobre éticas. Esta a razão da ligação à sessão onde Kant era central.

Em *Copenhagen* vamos nos encontrar com apenas três personagens, que tiveram histórias excepcionais: o dinamarquês Niels Bohr (1885-1962) e o alemão Werner Heisenberg (1901-1976), dois dos maiores físicos do século 20 e Margarethe Bohr (1890-1984), esposa de

² CHASSOT, Attico. *A Ciência é masculina?* São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

³ Acerca desta peça escrevi 'Mirada ao passado para fazer uma terra habitável' no IHU on line, n. 141, p. 27-30 de 16 de maio de 2005.

⁴ Para saber mais: <http://www.imagi-nation.com/moonstruck/clsc74.html>

Niels, que numa trama de idas e vindas que passa em revista as diferentes hipóteses, sem a pretensão de determinar a suposta versão 'verdadeira' do encontro histórico dos dois eminentes físicos.

Quais as razões pelas quais Heisenberg procura seu antigo professor para um jantar que acompanhamos intrigado durante as 2,5 horas de espetáculo? Essa pergunta sem resposta é o pivô da peça e é sobre ela que surgem as especulações que envolvem a História da Ciência e a Filosofia da Ciência permeadas por profundas discussões éticas. Esta é a dimensão que ainda hoje traz atualidade às discussões e foi extremamente proveitoso ver todos os 16 alunos e alunas postergando o retorno para juntos assistirmos *Copenhagen*.

Algumas hipóteses podem ser levantadas sobre o encontro: Heisenberg pretendia extrair de Bohr segredos do programa nuclear dos aliados? Teria ido alertá-lo para o projeto de Hitler de fabricar a bomba? Teria ido se aconselhar com ele? Ou foi a Copenhague para sondar o grau de desenvolvimento do projeto nuclear dos aliados (que só começou em 1942)? Será que foi tentar roubar segredos de seu antigo orientador para adiantar a construção da bomba para Hitler? Ou será que foi propor um pacto de paz, onde os cientistas nazistas e aliados se recusariam a construir armas de genocídio? Estas discussões perpassaram forte na sessão de *Fontes* em que preparamos a peça.

A segunda atividade especial ocorreu quando o autor-fonte foi Comte. Visitamos, após o seminário em sala de aula, a Capela Positivista em Porto Alegre, um dos poucos templos da religião positivista existentes no mundo. Na Capela tivemos explicações oferecidas pelo Senhor Afrânio Capelli, que ratificou aquilo que se discutira em aula, de como nos últimos anos de vida Comte sintetizou seus projetos de renovação social e de moralização da sociedade industrial numa nova doutrina religiosa. Mostrou também quanto há uma clara analogia com a religião Católica: os santos seriam substituídos por imagens de importantes homens no desenvolvimento do espírito rumo ao Estado Positivo. Foi destacado então como o Deus Cristão é substituído pela Humanidade representado na figura da mulher (com os traços de Clotilde de Vaux). No recinto da capela se aprendeu também acerca do calendário e se teve oportunidade de conhecer detalhes da história da Capela e do positivismo no Rio Grande do Sul.

Algo sobre o grupo

Como foi referido na abertura a edição do Seminário Fontes do Pensamento educacional 2005/1 é oferecida com exclusividade a um grupo de 16 mestrados da turma do MINTER – Mestrado Interinstitucional URI/UNISINOS. Esse grupo se desloca a cada semana nas noites de domingo para segundas-feiras de Frederico Westphalen e outras cidades próximas, incluindo algumas de Santa Catarina (Chapecó, Maravilhas e Palmitos) para São Leopoldo. O retorno é nas noites de terças-feiras para quartas feiras. A viagem de ida e volta é cerca de duas vezes 500 quilômetros.

O grupo é formado por onze mulheres e cinco homens, com idades assim distribuídas: 21-30: duas; 31-40: seis; 41-50: cinco; e mais de 50: três. Desse conjunto uma é assistente social e 15 tem no magistério a atividade profissional central, sendo que quanto à atuação há 5 no Ensino fundamental; 7 no Médio; e 7 no Superior⁵. O tempo de magistério do grupo está assim distribuído: até 5 anos: três; 5-10: seis; 11-20: quatro; 21 a 30: dois e mais de 30: um.

⁵ O somatório maior que 15, pois há aqueles que trabalham em mais de um nível.

Seminário *Fontes do Pensamento Educacional e a História da Educação*

Quando se olha a tabela 1, e muito mais particularmente a tabela 2 pode se verificar o quanto cada um dos *autores-fonte* se relaciona com a história da construção do pensamento educacional (ocidental) e mesmo da própria Escola. Assim, por primeiro, parece válido admitir que esse seminário privilegia aspectos históricos e por isso a pretensão de se fazer esse relato em *Encontro de Pesquisadores em História da Educação* mesmo que seu autor possa ser considerado um alienígena na tribo. Esta pretensão é embasada quando se enfatiza, especialmente, nos segmentos 2 e 3 dinâmicas de discussão de possíveis repercussões do texto *autor-fonte* à época de sua publicação, destacando-se particularmente situações relacionadas com a Educação, e também o contexto sócio-político tendo-se presente especialmente a Escola à época da produção dos textos.

Vale fazer uma vista panorâmica para se verificar isso. É preciso referir que essa mirada deve ser pensada como uma breve tentativa de justificar a presença deste texto, alinhado ao foco temático do evento: *História da Educação na formação do educador*, pois é num Programa de Pós Graduação em Educação que se deve dar mais fortemente esta formação. Vale recordar que os doze nomes trazidos aqui são um recorte de um universo bem maior e que a limitação temporal é que faz essa seleção. Talvez até se pudesse pensar nesse seminário expandido por dois semestres, com pelo menos o dobro de autores-fonte.

Assim, quando se abre com Platão e suas metáforas acerca da caverna, estas não poderiam estar mais atuais nas discussões da Escola. Quinze séculos depois, com Maimônides, vivemos a quase desconsiderada contribuição judaica à Educação e conhecemos o que foram as escolas de tradutores na então islâmica península Ibérica. A Escola no Renascimento está adequadamente presente nas propostas de Lutero. A modernidade tem no texto de Comenius uma verdadeira *Didática Magna*, instituindo-se, então, os preceitos científicos que passam a orientar a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente. Os três *autores-fonte* seguintes Rousseau, Kant e Comte ensejam oportunas análises da contribuição do Século das Luzes para Educação. Isso já foi referido quando se comentou a Enciclopédia Francesa. A contribuição de Marti, em seguida, traz uma marca distinta: a presença latino-americana tão significativa para falarmos de nossas origens e na busca de novas identidades. Aqui me permito referir um novo capítulo no *Ciência através dos tempos*⁶, onde procuro um outro marco para a Ciência na América Latina. Com Nietzsche ocorrem descobertas de suas contribuições à Educação especialmente no texto *Gaia Ciência*. A produção de Makarenko tem permitido a olhada da Escola de um lugar até então não muito comum: fazendo inclusões. Os dois últimos autores-fonte têm explicações especiais para sua inclusão, não que per se não merecessem a presença no seminário. Maria Montessori é a solitária presença feminina do seminário, justificada até nas considerações do seminário "A Ciência é masculina?" e Anísio Teixeira, presente como o único brasileiro da lista, mas que traz significados importantes para que se conheça um pouco a História da Educação.

Assim parece que justifico a presença desta comunicação oral no evento. Tenho expectativas de que o seminário *Fontes do Pensamento Educacional* se alie às pesquisas de História da Educação, com uma contribuição na formação de educadoras e educadores.

⁶ CHASSOT, Attico. *Ciências através dos Tempos*. 16. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

PAINEL 2: RETROSPECTIVA DA ASPHE...

FUNDAÇÃO E PRIMEIROS DOIS ANOS DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE)

*Lúcio Kreutz**

Certamente é significativo realizar o XI Encontro da ASPHE, comemorando o décimo ano de fundação desta nossa associação. O objetivo da minha participação, no painel relativo aos dez anos da entidade, é apresentar considerações referentes ao contexto e às circunstâncias nas quais um grupo de pesquisadores em História da Educação, no Rio Grande do Sul, resolveu fundar sua associação científica. Relembro momentos e realizações marcantes nos dois primeiros anos. Para isso recorro a anotações pessoais e a relatórios feitos por mim no período em questão.

A fundação da ASPHE está relacionada com a participação de alguns de nós, membros fundadores, no GT de História da Educação da ANPEd e no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTED/BR). Em 1995, quando se deu o ponto de partida da fundação da ASPHE, havia um certo estranhamento entre estas duas entidades. O GT de História da Educação da ANPEd vinha congregando os estudiosos da área, em nível nacional, desde 1985. No início da década de 1990, um grupo de pesquisadores em História da Educação do PPGEd da UNICAMP, com bastantes orientandos de mestrado e doutorado, começou a organizar uma rede de pesquisadores na área, em diversos estados brasileiros, para um amplo projeto de Levantamento e Catalogação de Fontes na história da educação brasileira. Originou-se, assim, a HISTED/BR. Além disso, o mesmo grupo da UNICAMP organizou, em Campinas, o II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, em setembro de 1994, com grande participação, fato este que lhe deu bastante visibilidade. Essas duas iniciativas do PPGEd da UNICAMP, tomadas independentemente de articulações com o GT de História da Educação da ANPEd, começaram a provocar certo malestar de lideranças do GT da ANPEd. Acrescenta-se a tal estranhamento uma inflexão maior deste GT na perspectiva teórico-metodológica da História Cultural, enquanto o grupo do HISTED/BR se caracterizava pela leitura marxista da história. Ao passo que este grupo estreitava a vinculação com colegas pesquisadores da América Latina, o GT 02 da ANPEd aproximava-se dos colegas de Portugal, originando-se daí a organização dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, a partir de 1996.

* UNISINOS. lkreutz@terra.com.br.

A fundação da ASPHE está relacionada com esse estranhamento entre lideranças do GT de História da Educação da ANPEd e as lideranças do HISTED/BR. Diversos pesquisadores do Rio Grande do Sul eram associados e vinham participando das atividades do GT da ANPEd. Ao serem convidados formalmente para constituir um núcleo regional do HISTED/BR, no estado, reuniram-se para decidir a respeito. Não querendo gerar constrangimentos com ANPEd e HISTED/BR, decidiram não criar o núcleo regional para a HISTED/BR, mas formar uma associação própria, independente, mantendo a vinculação dos sócios, individualmente, com o GT da ANPEd e incentivando a interlocução com o grupo do HISTED/BR. É neste contexto, em clima de independência, mas procurando o diálogo, que foi fundada a ASPHE.

Fundação da ASPHE

Em outubro de 1995, dirigimos uma correspondência às instituições de ensino superior do RS, convidando os pesquisadores em História da Educação para uma reunião na UNISINOS, dia 11 de dezembro do mesmo ano, para tratar de assuntos de interesse comum e fomentar o intercâmbio dos pesquisadores entre si.

Participaram da reunião do dia 11/12/1995 os seguintes pesquisadores: Beatriz Terezinha Daudt (UFRGS/UNISINOS), Berenice Corsetti (UFSM), Elomar Tambara (UFPEL), Flávia Obino C. Werle (UNISINOS), Jaime Giolo (UPF), Julieta Beatriz Ramos Desaulniers (PUC/RS), Lúcio Kreutz (UNISINOS – coordenador) e Maria Helena Câmara Bastos (UFRGS).

Na reunião optou-se por não criar um núcleo regional do HISTED/BR para evitar constrangimentos - como foi referido acima -, sugerindo-se que os pesquisadores participassem individualmente, na medida do possível, das atividades do GT de História da Educação da ANPEd, e também do HISTED/BR, mantendo o diálogo com os dois grupos. O foco central das reflexões, na reunião, estava relacionado com a criação de mecanismos para incentivar a união e o intercâmbio entre os pesquisadores da área, no estado. Por isso optou-se em formar uma associação regional, com os seguintes objetivos:

- a) articular as iniciativas de pesquisa na referida área;
- b) socializar a produção da pesquisa histórica em educação, no estado;
- c) abrir canais de acesso aos diversos acervos existentes no estado e aos bancos de dados em fase de constituição;
- d) promover encontros regionais de pesquisa em História da Educação para apresentar e discutir a produção histórico-educacional no estado, bem com refletir sobre as tendências teórico-metodológicas da historiografia educacional.

A partir desse primeiro encontro, foi decidida a realização de nova reunião com os pesquisadores interessados em integrar a associação regional. Esta segunda reunião foi realizada em 07/06/96, também na UNISINOS, com os seguintes participantes: Beatriz Terezinha Daudt (UFRGS), Elomar Tambara (UFPEL), Eva Lisety Ribes (FURG), Flávia O. Correa Werle (UNISINOS-coordenadora), Jaime Giolo (UPF), Jorge Luiz da Cunha (UFSM), Luci Elaine Krämer Schwengber (UNISC); Lúcio Kreutz (UNISINOS - justificou ausência) e Maria do Carmo da Silva (URCAMP).

Na parte da manhã, os presentes apresentaram uma síntese de suas pesquisas em andamento. No período da tarde, foram trocadas idéias sobre os possíveis canais de comunicação a serem utilizados pelo grupo. Foram lembradas as datas e locais de congressos e simpósios na

área, com estímulo para a participação de todos. E o tema central das reflexões da tarde foi a questão da formação de uma associação de pesquisadores em História da Educação no Rio Grande do Sul. A opção do grupo foi favorável à formação da associação, decidindo-se alguns encaminhamentos neste sentido, a saber: que os representantes da UFPEL redigiriam uma proposta de estatuto para a associação a ser criada e que haveria uma nova reunião em 02 de setembro do ano em curso (1996), com a seguinte pauta:

1. discussão da proposta de estatutos da associação, elaborada pelos representantes de Pelotas;
2. proposta concreta da criação da revista da associação, também a cargo da equipe de Pelotas;
3. apresentação de algumas pesquisas relativas à história da educação no Rio Grande do Sul durante a República Velha. Foram inscritos: Berenice Corsetti (UFSM); Elomar Tambara (UFPEL); Jaime Giolo (UPF); e, Lúcio Kreutz (UNISINOS).

A reunião de 02 de setembro, já com maior número de participantes, começou com a apresentação da proposta de estatuto para a associação a ser criada. Os representantes da UFPEL, Elomar A. Calegari Tambara, Eduardo Arriada e José Fernando Kieling, apresentaram uma proposta cuidadosamente preparada. Posta em discussão, houve algumas alterações e a seguir os presentes decidiram criar oficialmente a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), com os seguintes objetivos:

- a) incentivar e realizar a pesquisa e a divulgação na área de História da Educação, prioritariamente no Rio Grande do Sul;
- b) congregar pesquisadores e estudiosos na área de História da Educação no Rio Grande do Sul;
- c) manter intercâmbio com entidades congêneres (Estatuto da ASPHE, cap.2).

Estiveram presentes à reunião de fundação da ASPHE, os seguintes pesquisadores em História da Educação, representando nove Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, sendo considerados os sócios fundadores da ASPHE: Beatriz Terezinha Daudt (UFRGS/UNISINOS), Berenice Corsetti (UFSM), Dagmar Esterman Meyer (UFRGS), Eduardo Arriada (UFPEL), Elomar A. C. Tambara (UFPEL), Eva Lisety Ribes (FURG), Flávia Obino Correa Werle (UNISINOS), Guacira Lopes Louro (UFRGS), Jaime Giolo (UPF), Jorge Luiz Cunha (UFSM), José Fernando Kieling (UFPEL), Julieta Beatriz Ramos Desaulniers (PUC/RS), Luci Elaine Krämer Schwengber (UNISC), Lúcio Kreutz (UNISINOS), Maria do Carmo da Silva (UNICAMP), Maria Helena Câmara Bastos (UFRGS) e Maria Stephanou (UFRGS).

A seguir os sócios fundadores elegeram a primeira diretoria da ASPHE, assim constituída: Lúcio Kreutz – presidente; Elomar A. C. Tambara – vice-presidente; Flávia O. C. Werle – secretária.

Também foi decidida a criação de uma revista para a ASPHE, com o título de HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, sob a Comissão Executiva de Elomar A. C. Tambara e Eduardo Arriada, a ser impressa na UFPEL. Para o Conselho Editorial foram indicados: Elomar A. C. Tambara, Maria Helena Câmara Bastos, José Fernando Kieling e Lúcio Kreutz.

No mesmo encontro de fundação oficial da ASPHE, em 02 de setembro de 1996, foram apresentadas e discutidas as pesquisas de Berenice Corsetti e Elomar A. C. Tambara. O encontro caracterizou-se pela intensa participação dos associados, com o estímulo para o intercâmbio e a participação nos eventos da área. Os sócios fundadores comprometeram-se com uma anuidade para a associação.

Por fim, ficou decidido que o I Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, após a fundação de sua entidade científica, seria realizado nos dias 28 e 29 de abril de 1997, na UNISINOS, com dois blocos de assuntos principais:

- a) apresentação dos principais arquivos e acervos do RS com fontes para a história da educação;
- b) apresentação de pesquisas de associados da ASPHE.

Entre a reunião da fundação da ASPHE e o I Encontro, associaram-se à ASPHE os seguintes pesquisadores(as): Agostinho Mário Dalla Vecchia (UFPEL), Ceres Karan Brum (UFSM), José Licíneo Backes (UNISINOS), Liceo Piovesan (UNISINOS), Luciana Storck de Mello (UNISINOS), Marcos Corbellini (LA SALLE), Marlene Gallina Rego Lorenzi (SEC/RS), Regina Portella Schneider (SEC/RS), Rosângela Montagner (UFSM) e Valeska Fortes de Oliveira (UFSM).

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

O I Encontro da ASPHE foi realizado, conforme decisão anterior, nos dias 28 e 29 de abril de 1997. Para este encontro a diretoria conseguiu o apoio financeiro da FAPERGS. Por isso, e também para estimular a articulação dos associados com a Fundação de Amparo à Pesquisa no RS, a diretoria permitiu-se incluir, junto à programação prevista, uma apresentação da FAPERGS por meio de seu diretor Técnico-Científico, Carlos Eugênio Daudt.

Assim, na primeira parte do encontro, além da apresentação da FAPERGS, houve também a apresentação de dois acervos de pesquisa no RS, conhecidos pelas fontes em História da Educação, a saber:

- a) a apresentação da FAPERGS, por seu Diretor Técnico-Científico, Prof. Carlos Eugênio Daudt;
- b) a apresentação do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, pelo Prof. Laudelino Teixeira Medeiros;
- c) a apresentação do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, pela Prof^a Acácia Maria M. Hagen.

Os participantes ainda teceram comentários sobre a importância do arquivo do Solar dos Câmara, do Arquivo da Cúria Metropolitana em Porto Alegre e do Arquivo Histórico de Pelotas.

Na segunda parte do encontro, houve a apresentação e discussão das pesquisas de:

1. Jorge Luiz Cunha (UFSM) - História oral/ histórias da vida: contribuição para a pesquisa em História da Educação;
2. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM) - Imagens, docência e histórias de vida;
3. Beatriz Terizinha Daudt (UFRGS/UNISINOS) - Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais;
4. Julieta Beatriz Ramos Desaulniers (PUC/RS) - O campo religioso e a formação de trabalhadores;
5. José Fernando Kieling (UFPEL) - Expansão de agropecuária e a formação de professores rurais;

6. Elomar A. C. Tambara (UFPEL) - O processo de formação da negritude no Rio Grande do Sul no séc. XIX;
7. Guacira Lopes Louro e Dagmer E.E. Meyer (UFRGS) - GEERGE-Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero e a História da Educação no Rio Grande do Sul;
8. Dagmar E. E. Meyer (UFRGS) - Pesquisa em História da Educação da mulher na Alemanha: relatos de um estágio;
9. Regina Portella Schneider (SEC/RS) - Instrução Pública no Rio Grande do Sul;
10. Flávia Obino Correa Werle (UNISINOS) - Discutindo a institucionalização da instrução pública;
11. Maria Stephanou (UFRGS) - A constituição de sujeitos higiênicos: práticas formativas da medicina no Rio Grande do Sul
12. Luci Elaine Krämer Schwengber (UNISC) - As políticas da educação básica brasileira em nível de processo legislativo federal, de 1988 a 1996;
13. Maria Helena Câmara Bastos (UFRGS) - A gênese do projeto público republicano para a educação: o discurso e a ação de Dr. Joaquim José Menezes Vieira – Médico e Educador (1851-1897);
14. Jaime Giolo (UPF) - Positivismo e catolicismo na educação gaúcha da Primeira República;
15. Rosângela Montagner (UFSM) - Normalistas em Santa Maria: o caso do Instituto de Educação Olavo Bilac (1945-1975);
16. Ceres Karan Brum (UFSM) - Lendas missionárias. Dimensão pedagógica;
17. Lúcio Kreutz (UNISINOS) - Educação e etnia: perspectivas para uma leitura na história da educação;
18. Agostinho Mário Dalla Vecchia (UFPEL) - A educação dos escravos em Pebtas;
19. Eduardo Arriada (UFPEL) - Formação do Arquivo Histórico em Pebtas.

Ainda estavam inscritos:

20. Eva Lisety Ribes (FURG) - A história da educação rural a partir da história das escolas;
21. Luciana Storck de Mello (UNISINOS) - Estudo de Curso Complementar: curso de formação de alunas-mestras;
22. Marcos Coberlini (LA SALLE/Canoas) - Itinerário de uma proposta educativa.

Após, foi realizado o lançamento do primeiro número da revista HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, da ASPHE, prevendo-se, ainda, o lançamento do segundo número para o Encontro Anual da ANPEd, em setembro de 1997, e a realização do II Encontro da ASPHE, de um dia, em 31/10/97, na UFSM, sobre o tema: Memória e História da Educação.

Avaliação da fase inicial da ASPHE

Certamente podemos inferir que o movimento de criação da ASPHE sinaliza para uma avaliação positiva. Isto é perceptível através da mobilização inicial, dos vários encontros preparatórios, do esforço dos associados em conhecer os acervos e as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas na área, e em estabelecer intercâmbios. A criação da revista História da Educação e a continuidade da mesma através de uma exemplar regularidade nas publicações de todos os números até o momento, certamente pode ser considerado como o ápice das atividades da ASPHE, dando-lhe visibilidade.

Além disso, saliento que, desde o início, a ASPHE está acolhendo e estimulando o entrosamento dos pós-graduandos e bolsistas de IC, aumentando gradativamente o número de participantes nos encontros. Entendo também que é oportuno realçar que, desde o início, predomina uma postura de diálogo, evitando-se cisões por questões teórico-metodológicas. Esses fatores certamente contribuíram para que representantes da ASPHE tivessem presença muito significativa nas atividades de planejamento e de criação da Sociedade Brasileira de História de Educação (SBHE), seja pela liderança na Comissão Preparatória, na discussão pública do processo no II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, em Santiago, Chile, em maio de 1998; na 21ª. Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, em set. de 1998; no Encontro Preparatório na Faculdade de Educação da UFRJ, em julho de 1999 e, finalmente, na fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação, na 22ª. Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, em 28 de setembro de 1999.

Entendo que a ASPHE foi sendo construída coletivamente, com muita participação e interesse dos associados. Sem desmerecer ninguém, realço a dedicação de três membros que, com sua equipe, tiveram um empenho especial ao longo dos dez primeiros anos da ASPHE. Trata-se de Elomar A. C. Tambara e equipe, a quem devemos o ponto de partida para os estatutos, a coordenação da associação por um biênio e, principalmente, a concepção e publicação de revista HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, adquirindo visibilidade e reconhecimento para nossa Associação; trata-se ainda de Jorge L. da Cunha e equipe que, além dos quatro anos de direção da entidade, conseguiu o patrocínio da UFSM, ao longo dos dez anos, para a vinda e participação de reconhecidos pesquisadores de outros estados e países, subsidiando nossa prática de pesquisa; trata-se, ainda, de Maria H. C. Bastos que se distinguiu na articulação de contatos, nacionais e internacionais, para a obtenção de excelentes artigos para a nossa revista. Enfim, após dez anos de existência, a ASPHE está vigorosa porque está sendo assumida por todos os associados como **nossa associação.**

São Leopoldo, 30/05/05.

Lúcio Kreutz

GINÁSIO LAGUNENSE: LAICIDADE E CO-EDUCAÇÃO (1932-1945)¹

*Norberto Dallabrida**

Resumo

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, o Ginásio Lagunense, localizado em Laguna (Santa Catarina), diferenciou-se dos demais estabelecimentos de ensino secundário do Estado de Santa Catarina, devido à laicidade do seu currículo e à prática da co-educação. A laicidade no Ginásio Lagunense pode ser constatada no rol de suas "disciplinas-saber", no qual não constava Ensino Religioso, que, efetivamente, não era ministrado em nenhuma série de seu curso fundamental. Como parte da aproximação entre o governo provisório e a Igreja Católica, Ensino Religioso havia sido reintroduzido no sistema escolar público nacional em 1931 e confirmado na Constituição de 1934. A cultura escolar desse colégio também não apropriava práticas católicas como devoções e festas de santos, confissões, missas e associações religiosas para adolescentes, comuns nos colégios católicos em Santa Catarina, que formavam a maior rede de ensino secundário. O ginásio da terra de Anita Garibaldi também foi um dos três institutos de ensino secundário catarinense que praticava a co-educação. No entanto, a educação mista praticada nesse colégio tinha limitações, como a divisão entre alunos e alunas nas salas de aula, nos pátios e, particularmente, nas aulas de Educação Física. Essas práticas implementadas no Ginásio Lagunense são compreendidas à luz do conceito de cultura escolar, enunciado por Dominique Julia e Jean-Claude Forquin, e das reflexões de gênero na educação. Enfim, a releitura histórica do Ginásio Lagunense contribui para refletir em torno dos avanços e limites da educação mista e, especialmente, sobre o caráter republicano e laico do sistema público de ensino.

Introdução

Na década de 1930 houve expansão significativa do ensino secundário em Santa Catarina, quando foram criados e equiparados sete novos cursos nesse nível de escolarização. Nos primeiros decênios do século XX, havia somente o Ginásio Catarinense, localizado na capital catarinense, dirigidos pelos padres jesuítas, de caráter privado e oficializado de acordo com a legislação vigente e o padrão nacional do Colégio Pedro II. Devido ao seu caráter privado e à sua seletividade, tratava-se de uma instituição formal das elites. O monopólio jesuítico do ensino

¹ Este texto é resultado parcial da pesquisa "O Ginásio Lagunense e a produção de sujeitos letrados e laicos – 1932-1942", coordenada por Norberto Dallabrida e executada com recursos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e com bolsistas PIBIC/CNPq – Fernando Leocino da Silva, Letícia Cortellazzi Garcia e Luana Bergmann Soares.

* Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: norberto@udesc.br.

secundário no território catarinense foi quebrado com a criação de novos colégios, localizados nas principais cidades do interior do Estado de Santa Catarina. Houve crescimento expressivo de estabelecimentos de ensino secundário, mas nenhum deles tinha caráter público estadual.

Além de ser criado e mantido parcialmente pela Prefeitura de Laguna, o que lhe dava caráter semi-público municipal, o Ginásio Lagunense diferenciou-se dos outros colégios de ensino secundário em Santa Catarina, nas décadas de 30 e 40 do século XX, devido à laicidade de seu currículo e ao seu regime de co-educação. Nesse momento, a maioria dos ginásios no território catarinense eram dirigidos por congregações católicas como os jesuítas, os franciscanos, os Irmãos Maristas e as Irmãs da Divina Providência e, por isso, contemplavam a disciplina Ensino Religioso no seu currículo e colocavam em marcha no cotidiano escolar dispositivos disciplinares de corte cristão. Nesse momento histórico, o Ginásio Lagunense era também um dos três ginásios catarinenses que proporcionavam escolarização secundária para classes mistas.

O presente trabalho procura compreender esses dois aspectos da cultura escolar do Ginásio Lagunense, desde a sua fundação, realizada em 1932, até meados da década de 1940, quando, com a criação do Ginásio Sagrado Coração de Jesus, em Tubarão, ele deixou de ser o único estabelecimento de ensino secundário no Sul de Santa Catarina. Para o entendimento da cultura escolar, são considerados os trabalhos de Julia (2001), bem como aqueles que percebem o currículo escolar como um artefato cultural e histórico, inventado e reinventado ao longo da história, a partir de tensões e concessões provisórias entre proposições cognitivas entranhadas de relações de poder (GOODSON, 1995; FORQUIN, 1993). Essa pesquisa baseou-se em fontes escritas, como documentos avulsos e os jornais "O Albor" e "Sul do Estado", ambos de Laguna, bem como em entrevistas com alunos egressos do Ginásio Lagunense, que são consideradas "documentos-monumentos" (LE GOFF, 1990), lidas a partir de suas condições sociais de produção.

Cultura escolar laica

Em 29 de junho de 1935, o diretor do Ginásio Lagunense, major Manuel Grott, escreveu uma nota de esclarecimento no jornal "O Albor", editado em Laguna, que inicia da seguinte forma: "O 'Ginásio Lagunense' é uma instituição leiga. Assim que, dentro de seu perímetro, nunca pregou nem pró nem contra qualquer credo religioso, respeitando, todavia, a crença, seja qual for, do seu corpo docente e discente". A "explicação necessária" – como diz o título da nota – dada pelo diretor foi motivada por reclamações feitas por alguns pais de alunos que não professavam a religião católica e afirmaram que os ginásianos foram obrigados a participar da procissão de "Corpus Christi". Ele garantiu que os estudantes do Ginásio Lagunense somente foram obrigados a participar da "formatura" determinada pela direção do ginásio, concluindo: "O 'Ginásio Lagunense' não impôs, não impõe, nem imporá culto religioso a quem quer que seja. Apenas ensina absoluto respeito à crença de outrem. [...] A tolerância e respeito são apanágio das consciências bem formadas e dos espíritos bem formados" (GROTT, 1935, p.3).

A laicidade do Ginásio Lagunense pode ser constatada em relação aos conteúdos culturais que ele selecionava e organizava para os seus alunos. No rol das "disciplinas-saber" do colégio, não constava Ensino Religioso, que efetivamente não era ministrado em nenhuma série do seu curso secundário. A disciplina Ensino Religioso havia sido reintroduzida no sistema escolar público em 1931 e foi mantida na Constituição de 1934. Em Santa Catarina, baseado na nova Carta Magna, o governador Nereu Ramos assinou o Decreto Nº 64, de 9 de agosto de 1935,

que reintroduziu o Ensino Religioso, com frequência facultativa, no "horário escolar" das escolas de ensino primário, secundário, profissional e normal do território catarinense. O artigo 7º desse decreto afirma que "aos estabelecimentos de ensino particulares equiparados é facultado ministrar apenas a instrução religiosa consetânea com a sua orientação", numa referência aos colégios de ensino secundário confessionais equiparados ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (RAMOS, 1935, p.46-53).

Apesar de a maioria dos estabelecimentos de ensino secundário catarinenses serem confessionais e contemplar saberes cristãos nos seus currículos, o Ginásio Lagunense não implantou a disciplina Ensino Religioso, mantendo a sua tradição laica. Esse aspecto da cultura escolar do Ginásio Lagunense deveu-se ao fato de boa parte de seu corpo diretivo e docente ser formado por profissionais liberais e/ou sem vinculação religiosa. O primeiro diretor do colégio, major Manuel Grott, era militar reformado e defendia a laicidade do ensino ginásial – como foi assinalado acima. O professor Germano Donner, que dirigiu o Ginásio Lagunense entre 1939 e meados da década de 1950 e marcou época, tinha pertencido ao Exército Brasileiro, envolveu-se na Revolta do Forte de Copacabana de 1922 e na Revolução de 30, pertenceu à Comissão Executiva da Aliança Nacional Libertadora de Florianópolis e, posteriormente, ingressou no Partido Comunista Brasileiro (DONNER, 1954, p.1-2; MARTINS, 1995, p.100-103).

Por outro lado, os atos religiosos, especialmente aqueles promovidos pela Igreja Católica, que predominavam na sociedade brasileira e em Laguna, não foram apropriados pelo corpo dirigente e docente do Ginásio Lagunense como mecanismos de disciplinamento escolar. Assim, congregações marianas, devoções, missas, confissões, festas de santos, procissões, entre outras, comuns nos colégios católicos, não tiveram espaço no colégio de Laguna. Nos depoimentos de ex-alunos do Ginásio Lagunense, todos são unânimes em torno da ausência de traços religiosos, especialmente católicos, no currículo desse educandário. Eles relatam que não tem nenhuma lembrança de que festas religiosas tivessem sido realizadas na sua época de ginásio, com exceção da missa de formatura, uma concessão num momento ímpar de conagração, que envolvia familiares e amigos dos bacharelados. Os feriados católicos somente eram observados quando oficializados pelos poderes públicos e comunicados devidamente aos pais dos alunos, como se pode verificar na seguinte nota publicada no jornal "O Albor": "Segundo determinações do Departamento de Ensino, os últimos dias da Semana Santa foram declarados feriado tendo-se fechado, portanto, os estabelecimentos equiparados por cumprirem essa deliberação superior" (AMOR..., 1935, p.4).

As festas escolares também não contemplavam os credos religiosos, mas davam visibilidade ao patriotismo e ao republicanismo. A data da emancipação política do Brasil – o 7 de setembro – era espetacularizada com a marcha pelas ruas da cidade e parada de corte militar na praça da bandeira pelos estudantes do Ginásio Lagunense, bem como por alunos dos grupos escolares e de outras escolas de Laguna. Durante o Estado Novo, as chamadas festas cívicas ganharam ainda mais relevo no Ginásio Lagunense. No entanto, nesse período, o destaque foram as comemorações do centenário da República Juliana, que se realizaram em Laguna no ano de 1939. Em 21 de julho desse ano, uma sessão especial no Ginásio Lagunense deu início às comemorações da instalação da República Juliana – realizada em Laguna, pelos revolucionários farroupilhas –, que se desdobraram nos dias seguintes na cidade de Anita Garibaldi.

Regime de co-educação

Para compreender a prática de co-educação no Ginásio Lagunense nas décadas de 30 e 40 do século XX, os estudos de gênero são de grande valia, pelo fato de mostrarem a construção histórica da exclusão social das mulheres, que contou com a atuação efetiva de escolas e, particularmente, de colégios de ensino secundário. Entende-se que as instituições escolares contribuem para a construção da desigualdade de gênero por meio de diversificados dispositivos curriculares. Os processos de escolarização moderna no Ocidente, inicialmente promovidos pelas igrejas cristãs em concorrência e depois apropriados e implementados pelo Estado, foram transversalizados pelo viés de gênero e contribuíram, até bem pouco tempo, para dividir meninos e meninas (LOURO, 1997; VARELA, 1997). Grosso modo, até a década de 1960, boa parte dos colégios de ensino secundário eram divididos pelo critério de gênero, sendo a maioria destinada aos adolescentes homens, com o intuito de prepará-los para ingressar nas instituições de ensino superior e atuar na vida pública.

A partir da década de 1930, a rede de colégios católicos intensificou a escolarização em nível secundário exclusiva para cada gênero, seguindo as orientações da Encíclica "Divini Illius Magistri" – publicada por Pio XI em 31 de dezembro de 1929 –, que condenava a co-educação. A maioria dos ginásios católicos era dirigida por religiosos do sexo masculino, sendo freqüentados somente por filhos homens das classes abastadas. A partir de 1935, o Colégio Coração de Jesus, dirigido pelas Irmãs da Divina Providência e localizado na capital catarinense, passou a oferecer um curso ginásial exclusivo para moças e, posteriormente, essa congregação católica estabeleceu outros colégios congêneres em várias cidades do Estado de Santa Catarina (ENSINO..., 1936, p.53). Desta forma, em Santa Catarina, somente o Instituto Bom Jesus e os ginásios Lagunense e Barão de Antonina praticavam a educação mista, incluindo as adolescentes no ensino secundário.

O painel esculpido em madeira da primeira turma de bacharéis do Ginásio Lagunense, afixado na atual Escola de Ensino Médio Almirante Lamego, em Laguna, relaciona apenas uma aluna, Elza Cabral Pinho. Ela não participou da sessão de formatura, realizada em 27 de novembro de 1937, porque "ficou de segunda época" por um décimo em uma disciplina que atualmente lhe escapa da memória. No início do ano seguinte, ela realizou o exame de recuperação e foi aprovada, passando a ter a condição de bacharel (VARELA, 2004, p.9-14). A segunda turma de formandos do Ginásio Lagunense também teve somente uma aluna, mas nas turmas posteriores de concluintes, o número de bacharéis-ginasianas cresceu de forma significativa. Nas turmas de formandos entre os anos de 1937 e 1945 os alunos totalizam 128, enquanto as alunas somam 48, de forma que as mulheres representaram mais de um terço entre os formandos do Ginásio Lagunense, o que indica expressiva inserção do gênero feminino (TURMAS..., s.d.). A inclusão de adolescentes mulheres no Ginásio Lagunense deve-se ao fato de boa parte de seu corpo diretivo e docente ser formado por profissionais liberais e/ou laicos.

No entanto, a co-educação no Ginásio Lagunense apresentava limites nas práticas educativas cotidianas. Em primeiro lugar, constata-se que os espaços escolares eram "generificados": nas salas de aula as alunas sentavam de um lado e os alunos de outro e no pátio também havia locais específicos para os dois gêneros. Nazle Paulo Corrêa integrou a turma de formandos de 1942 e afirma que, quando estudou no Ginásio Lagunense, os alunos ficavam do lado direito e as alunas sentavam no lado esquerdo, de forma que "as meninas sentavam com as meninas e os meninos com dos meninos" (CORRÊA, 2004, p.6-7). As carteiras ainda não eram individuais e cada uma comportava dois/duas alunos/as, que deveriam ser necessariamente do mesmo sexo. A ex-aluna Ana Maria Pimentel Carioni recorda que "na hora do recreio, os rapazes tinham uma brincadeira mais estúpida... futebol, essa coisa toda. Então era separado [...] aquilo já

estava implícito, que aquele lado, aquela parte lá era dos rapazes e de cá era das meninas" (CARIONI, 2004, p.8-9).

O uniforme escolar existiu desde a fundação do Ginásio Lagunense, sendo bem diferenciado para meninos/moços e meninas/moças. No início de 1940, o diretor Germano Donner definiu um "novo plano de uniformes", que compreendia uniforme de passeio, de uso diário e para Educação Física, segundo a padronização do Ministério da Educação e Saúde. O fardamento do uniforme de uso diário tinha constituição diferenciada para os alunos do sexo feminino e masculino: para os ginásianos prescrevia-se calça de brim cáqui, túnica de brim cáqui, camisa branca com colarinho, gravata preta e "sweater" de lã; e para as ginásianas a indumentária previa saia de merinò de algodão azul marinho, blusa de tricoline de algodão branca e "pull-over" de lã. O uniforme para as aulas de Educação Física também era bem diferenciado: os alunos deveriam usar calção preto com cinto, camiseta de malha de algodão branca e calçado; as alunas deveriam apresentar-se de calção de merinò preto, blusa de tricoline branca e calçado (DONNER, 1940, p.2-3).

As aulas de Educação Física eram separadas, tendo espaços específicos e exercícios exclusivos para cada gênero. Os depoimentos dos egressos do Ginásio Lagunense sublinham a separação dos alunos e das alunas nas aulas de Educação, que eram ministradas por um sargento do Exército, que também atuava no Tiro de Guerra de Laguna (BESSA, 2004, p.6-7). Solange Donner Pirajá Martins, que se formou no curso ginásial em 1946, recorda que as aulas de Educação Física eram separadas e realizadas fora do terreno do Ginásio Lagunense, pelo fato de o pátio do mesmo ser pequeno e não ter espaço adequado para os exercícios físicos. Na sua época, as alunas tinham aulas de Educação Física no pátio do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, que se localizava no centro de Laguna (MARTINS, 2004, p.15). Nazle Paulo Corrêa relata que nas aulas de Educação Física das meninas não se praticavam jogos como nos dias de hoje, mas restringia-se a "exercícios básicos", correr, pular corda (CORRÊA, 2004, p.8). Ademais, alguns esportes coletivos como futebol e basquetebol eram praticados somente pelos adolescentes homens.

Em relação ao corpo dirigente e docente, pode-se perceber o predomínio de homens e a presença minoritária e intermitente de mulheres. Nas duas primeiras décadas de funcionamento, o Ginásio Lagunense foi dirigido por quatro diretores e os dois que ficaram a maior parte do tempo eram ex-militares. Trata-se do Major Manuel Grott, que instituiu o Ginásio Lagunense e dirigiu-o até 1938, e o capitão Germano Donner, que assumiu a direção no ano seguinte. No tocante à questão do desequilíbrio de gênero, pode-se apontar o número reduzido de alunas nas turmas de formandos do Ginásio Lagunense. Nas salas de aula, as mulheres formavam geralmente um número pequeno e os homens sempre eram maioria, que, somados aos professores, imprimiam uma ordem masculinista ao colégio.

Enfim, nas décadas de 30 e 40 do século XX, quando predominavam no Brasil e, particularmente, em Santa Catarina os colégios católicos, que ofereciam escolarização média exclusiva para cada gênero, o Ginásio Lagunense sustentou a laicidade no seu currículo escolar e implementou a prática da educação mista, proporcionando o curso fundamental do ensino secundário a um grupo significativo de adolescentes mulheres. A leitura histórica dessa experiência escolar é relevante para as discussões contemporâneas sobre a educação, na medida em que pode contribuir para a construção de práticas escolares mais democráticas, que procurem tonificar o regime republicano, excluir a desigualdade e respeitar diferenças.

Referências

- AMOR ao Estudo. Apelo ao Ginásio. *O Albor-Órgão* dos interesses do sul do Estado. Laguna, nº 1596, 19.abr.1935. p.4.
- BESSA, José. *Entrevista concedida a Norberto Dallabrida*. Florianópolis, 09.mar.2004.
- CARIONI, Ana Maria Pimentel. Entrevista concedida a Norberto Dallabrida. Florianópolis, 12.mar.2004.
- CORRÊA, Nazle Paulo. *Entrevista concedida a Norberto Dallabrida*. Florianópolis, 5.ago.2004.
- DONNER, Germano. Ginásio Lagunense. Plano de uniformes. *Sul do Estado*. Laguna, 23.fev.1940, p.2-3.
- DONNER, Germano. *Biografia*. Laguna, 15.jun.1954. p.1-2.
- ENSINO Secundário. In: SANTA CATARINA. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Educação Popular: o movimento letivo de 1935*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. p.53.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).
- GROTT, Manoel. Ginásio Lagunense, uma explicação necessária. *O Albor-Órgão* dos interesses do sul do Estado, nº 1606, 29.jun.1935, p.3.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p.9-43, 2001.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. p.535-549.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARTINS, Celso. *Os Comunas: Álvaro Ventura e o PCB Catarinense*. Florianópolis: Paralelo 27; Fundação Franklin Cascaes, 1995. p.100-103.
- MARTINS, Solange Donner Pirajá. *Entrevista concedida a Norberto Dallabrida*. Florianópolis, 30.mar.2004.
- RAMOS, Nereu. Decreto Nº 64, de 9 de agosto de 1935. In: SANTA CATARINA. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Educação Popular: movimento do ano letivo de 1935*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1935. p.46-53.
- TURMAS que terminaram o Ginásio Lagunense – 1937-1955. Laguna, s.d. Mimeografado.
- VARELA, Elza Pinho. *Entrevista concedida a Norberto Dallabrida*. Curitiba, 29.jul.2004.
- VARELA, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta, 1997. (Genealogía del poder, 30)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BUSCANDO SUPERAR A LEITURA FRAGMENTADA

*Marilene da Rosa Lapolli**

Resumo

Neste momento histórico em que se processa uma nova consciência de organização político-econômica da humanidade, conclamando o homem a tornar-se sujeito interventor e responsável pelos destinos da sociedade da qual faz parte, é preciso repensar a estrutura da educação escolar. Sendo pesquisadora e docente que atua na Educação Básica Pública e Universitária há mais vinte anos, em grupos de pesquisa, cursos de capacitação pedagógica e sala de aula sempre na perspectiva interdisciplinar com as áreas de Filosofia da Educação, Sociologia, História da Educação e Ética, pretende demonstrar através de base documental, a lentidão histórica no processo de capacitação pedagógica dos educadores brasileiros, através de alguns exemplos de limites causados por livros didáticos, grades curriculares dos cursos de licenciatura e Cursos de Pós-graduação em Educação. Quer-se rever alguns fatos para que seja esclarecido a partir de fontes documentais, contextos mais significativos acerca deste fenômeno histórico-educativo: falta de espírito filosófico e científico na ação pedagógica.

Palavras -Chave: História da Educação

História da educação brasileira: buscando superar a leitura fragmentada

Neste momento histórico em que se processa uma nova consciência de organização político-econômica da humanidade, conclamando o homem a tornar-se sujeito interventor e responsável pelos destinos da sociedade da qual faz parte, integrado as demais sociedades que estão a sua volta, é preciso repensar o papel da Educação Escolar.

Sendo pesquisadora e docente que atua na Educação Básica Pública e Universitária há mais de vinte anos, em grupos de pesquisa, Cursos de capacitação pedagógica e sala de aula sempre na perspectiva interdisciplinar com as áreas de Filosofia da Educação, Sociologia, História da Educação e Ética, objetiva com essa discussão demonstrar através de base documental a lentidão histórica no processo de capacitação pedagógica dos educadores brasileiros, dentro desta competência mais ampla (técnica, política e humana) que o contexto nacional e mundial exige.

Teilhard de Chardin, filósofo e teólogo francês contemporâneo, afirma a importância desta consciência planetária mostrando que não é mais possível a humanidade viver num regime

* Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL. Programa de Doutorado em História Contemporânea - Universidade de Leon-Espanha. e-mail: marilene@unisul.br.

de aldeia.¹ A união entre os povos e todo o processo de socialização é algo emergencial para um desenvolvimento sustentável. É necessária uma nova concepção de homem e de mundo.

Considera-se a educação formal uma estrutura capaz de intervir neste trabalho para avanços na cultura da humanidade, haja vista a possibilidade dos cientistas da Educação atuarem como agentes interventores deste processo.

Pela Educação o homem se desenvolve e intervém com mais qualidade no processo histórico. Sendo assim, a diretriz que é traçada para o processo educativo, irá permitir ou não, o avanço na ação humana dentro do contexto social. Com base nestes pressupostos é que a formação dos profissionais da educação sempre foi alvo de discussão na história, em especial entre os intelectuais, pesquisadores no assunto.

No específico da História da Educação Brasileira, a organização escolar é totalmente desarticulada em termos de diretrizes oficiais, como sabemos, até 1930, em que foi fundado o Ministério da Educação e Cultura. É um período, marcado por algumas tentativas de mudanças no âmbito educacional. Dá-se destaque aqui, a organização de 26 intelectuais brasileiros que elaboraram em 1932, tendo Fernando de Azevedo² como principal articulador, um documento manifestando a urgência do estado priorizar algumas questões fundamentais para a Educação Brasileira. Manifesto este que ficou conhecido na História da Educação Brasileira, como: "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

Segundo alguns historiadores da educação brasileira, até então, não houve outro documento tão expressivo acerca do ensino escolar. Na concepção desta pesquisadora é uma das mais importantes bases documentais para compreender os fenômenos da História da Educação Brasileira. Devido a sua relevância, para o momento histórico, altamente provocador de mudanças, serão desenvolvidos alguns comentários: estes vinte e seis intelectuais destacaram a precariedade da Educação como o problema nacional mais sério a ser discutido e resolvido no país: "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação".³

Dentre as principais denúncias apresentadas quanto à fragmentação e desarticulação do processo educacional, encontra-se a falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta em que quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. (Azevedo, 1932, p.122).

Exigiam através de argumentos fundamentados que passasse a existir uma política educacional séria e consistente, que viesse dar lugar aos projetos parciais até então desenvolvidos. Estes protestos escritos mostram claramente que o "Manifesto" era ao mesmo tempo uma denúncia, quanto à falta de uma política educacional e o anúncio da necessidade de um "plano

¹ Chardin, T.O Fenômeno Humano. Herder, São Paulo, 1965, p28.

² Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, MG, em 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo, SP, em 18 de setembro de 1974.

Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (A reconstrução educacional no Brasil), em 1932, em que se lançaram as bases e diretrizes de uma nova política de educação.

³ Esta é a frase inicial do documento que denuncia a urgência de uma estrutura educacional alicerçada em princípios filosóficos e científicos, na busca da superação do empirismo grosseiro (expressão própria do documento) vivenciado até então.

científico" para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade. Estas pressões irão gerar alterações em todos os graus de ensino, inclusive no superior.

Neste período a reforma Capanema estabelece os vários decretos importantes que irão alterar o processo educativo brasileiro. Segundo alguns historiadores da Educação Brasileira, a proposta de Francisco Campos é teoricamente uma grande reforma, visto que concentra questões essenciais para o processo educacional, mas que de imediato não é operacionalizada.

Em janeiro de 1959, Fernando de Azevedo, volta a reunir os intelectuais brasileiros, desta vez com a adesão de mais 135 nomes, e apresenta um segundo documento intitulado: "Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados", lembrando que as principais denúncias do Manifesto de 1932, ainda não haviam sido resolvidas totalmente:

O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. (...) O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio) além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto de vista pedagógico, é constituído na sua maioria por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social, nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. (Azevedo, 1959, p.5)

Aqui, o educador mineiro, volta a realçar o despreparo pedagógico da maioria dos professores que atuam nas escolas brasileiras.

Ele lembra na quinta página deste segundo documento, que o Manifesto de 32 abriu várias possibilidades para a Educação Brasileira, pois já preconizava a necessidade de um Projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, neste período em discussão na Câmara dos Deputados e que se concretizará na Primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional, em 1961.

Somente em 1961, efetivou-se a vitória dos educadores da década de 20 e início dos anos 30, fixando as diretrizes gerais e as grandes linhas de um sistema nacional de educação. A união passava a assumir a função que lhe cabia de coordenar a ação educativa em todo o país e os estados a tarefa de organizar os seus respectivos sistemas incluindo níveis e modalidades de ensino.⁴

Só uma década depois (1971) é que o Conselho Nacional de Educação fixa a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 que tratará especificamente do Ensino de 1º e 2º Graus, atualmente Ensino Fundamental e Médio.

As leis 4024/61 e 5692/71 passam a ser um marco na História da Educação Brasileira, pois a partir delas começaram a ocorrer alterações no sistema de Ensino, tanto público como o privado, mesmo com limites consideravelmente acentuados.

Há estudiosos da legislação educacional que chegam a afirmar que só a partir da década de 70, o sistema formal de Educação Brasileira passou a ser articulado com mais seriedade.⁵

⁴ MENEZES, João Gualberto. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.

⁵ O professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, consultor do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e professor da Universidade Federal de Minas Gerais, em um painel de debates no II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, ocorrido na cidade de Blumenau, em maio de 1998, afirmou que só em 1988, na Constituição brasileira é que é ressaltada a questão da gratuidade do Ensino Médio e Superior.

Mas segundo o referido professor é um desafio para um país que ainda não resolveu as questões do Ensino Fundamental.

Outros afirmam que nem aí, visto que mesmo neste período ainda há um distanciamento entre o que a lei prevê para a Educação Escolar e o que realmente está acontecendo. Numa perspectiva dialética, afirmam que mesmo as leis menores ou soltas, não deixaram de ser sérias.⁶

Neste início de século, onde o valor da pesquisa exploratória se torna cada vez mais evidente, quer-se demonstrar através destas fontes documentais, a necessidade de avançar neste processo, na busca de evidências que viessem aprofundar questões não pontuadas nas bibliografias que se tem acesso.

Verificou-se que a maioria das obras existentes sobre o tema Educação Brasileira e formação de professores na História, ou não, trabalham esses documentos ou apenas apresentam fragmentos. Cita-se aqui Paulo Ghiraldelli Jr., que inclui a 1ª versão do Manifesto na íntegra, em sua obra: História da Educação.⁷

Tais constatações nos conclamam a uma reflexão rigorosa sobre a lentidão da qualificação no processo de formação do professor na História da Educação Brasileira, principalmente no que tange aos eixos epistemológicos que norteiam suas práticas conforme afirmam os pioneiros da educação. Além desta "omissão", praticamente todas as obras sobre História da Educação escritas até o início da década de 90, foram apresentadas de forma linear e consideravelmente fragmentadas, tendo em geral como referências de seus argumentos, fontes secundárias.

Os textos apresentam-se geralmente subdivididos em capítulos e estes por períodos históricos como: Brasil Colônia – Brasil Império – Primeira República – Segunda República – Ditadura Militar e a Nova República. Mesmo numa tentativa de usarem uma metodologia mais dialética, muitas produções apresentam-se ainda divididas por momentos políticos econômicos de significação para a sociedade e educação brasileira.

Clarice Nunes, coordenando em 1996 um projeto de pesquisa intitulado: "Visões da história da educação", da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, realizou com sua equipe de pesquisadores, um levantamento das principais obras publicadas sobre história da educação entre 1889 a 1990. Das 28 obras identificadas, foram selecionadas 20 para os estudos, por serem essencialmente brasileiras, sendo as demais traduções. Após análises e entrevistas com alguns autores, Nunes afirma:

"Presos ao tempo linear, os livros de história da educação examinados, constroem seu conteúdo a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico. (...) isto é, o autor afirma-se como alguém que escreve não com a intenção de expor fatos e sim com o intuito de descrever tipos ou modelos de educação e educadores".

Motivada por estas discussões que se desenvolvem ao longo da história, busca-se cada vez mais dados históricos para refletir sobre as seguintes questões: Seria a falta de espírito filosófico e científico de grande parte dos educadores brasileiros, causa e consequência de tais leituras e produções parciais, consideradas até ingênuas em muitos momentos no estudo da História e dos fenômenos educacionais brasileiros? Porque as grades curriculares fragmentam tanto o conhecimento? Falta de competência e da própria formação fragmentada de quem as elabora?

⁶ O professor Tomáz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em suas obras, ao mesmo tempo ressalta a importância das leis e determinações políticas para a escola e a educação, lembra que é possível desenvolver ações consistentes nas práticas pedagógicas e nos projetos educacionais, revendo muitas vezes a própria legislação oficial.

⁷ JUNIOR, P.G. História da Educação. São Paulo, Cortez, 1990.

Poderíamos ter, por exemplo, nos Cursos de formação de professores apenas duas importantes disciplinas dentre os denominados Fundamentos da Educação: Teoria do Conhecimento e Epistemologias da Educação e Fundamentos Históricos - Filosóficos e Éticos da Educação Brasileira?

Na primeira seriam trabalhadas as principais teorias filosóficas do conhecimento que deram origem as principais teorias psicológicas e sociológicas da educação. Na segunda, sem abandonar o rigor da historiografia, poder-se-ia fazê-lo desenvolvendo a capacidade de reflexão e análise de nossos acadêmicos de graduação e pós-graduação. Esta disciplina deveria também possibilitar um estudo histórico sobre a filosofia educativa das leis que estruturaram a educação escolar brasileira.

Teriam as Universidades profissionais - pesquisadores em História da Educação, com os fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e éticos para realmente discutirem a História dentro desta perspectiva dialética e interdisciplinar, exigida pelo atual contexto social?

Até quando as agências "formadoras" de profissionais da educação irão perpetuar a idéia de que se deve saber muito de pouco?

Há nos cursos de Licenciatura uma carga considerável de Fundamentos da Educação (História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Ética, e outros similares) que supostamente deveriam ser os grandes subsídios para atuação pedagógica dentro de uma competência mais ampla.⁸

A sociedade deposita sobre a Universidade a esperança de que seja a vanguarda do desenvolvimento, na condição de elite intelectual (...) Diante de tamanhos desafios, a sociedade procura na Universidade a sinalização dos rumos, o sensoriamento das tendências, o faro das oportunidades. (DEMO, 1997, p.140).

Seguramente já temos em algumas Universidades brasileiras estudiosos desenvolvendo pesquisas nos cursos de Pós-Graduação nesta perspectiva, como nos apresenta "Em Aberto", Órgão de Divulgação técnica do Ministério da Educação em Brasília, Mirian Jorge Warde, Clarice Nunes, Guacira Lopes Louro, e outros, que discutem a pesquisa histórica a partir de fontes primárias. Warde afirma em seu artigo intitulado: Contribuições da História para a Educação, que uma parcela considerável de trabalhos nesta área dedica algum espaço a nossa História da Educação e o faz através de fontes secundárias; neles, tendencialmente, predomina o mesmo traço dos estudos antecedentes – a história é chamada para justificar algo.

Um número pequeno de trabalhos dedica-se integralmente ao estudo histórico da nossa Educação entre esses, aquele traço já não é tão forte e aparece com outro, diria novo, significado: O recurso da história é de natureza político-ideológica. Nesse grupo, alguns trabalhos revelam bons resultados de reconstrução da História da Educação⁹, gerando novas ações pedagógicas nos

⁸ Coordenando o Seminário de Formação Humanística na Universidade do Sul de Santa Catarina em 1998, a pesquisadora pode estar com o professor que confirmou a preocupação apresentada em uma de suas obras: *LDB Ranços e Avanços e Desafios Modernos da Educação*, acerca do problema da pesquisa em educação e nas demais áreas, aqui no Brasil. Segundo Demo, o pouco espaço para a pesquisa em educação, gera ações pedagógicas inconseqüentes e irrelevantes. Se os professores não são pesquisadores como incentivarão seus alunos a pesquisarem? Esta é para ele uma das grandes falhas da estrutura Universitária brasileira que permanece ainda muito "instrucionista" e da lei que ressalta a importância da qualidade na educação e da gestão participativa, mas que não prevê condições de tempo para o professor pesquisar, estudar e debater sobre as diretrizes da educação.

⁹ O artigo citado foi divulgado pelo Boletim do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Em Aberto, Brasília, V. 3, nº 23, set/out, p. 1-6, trata de uma avaliação da produção historiográfica da educação brasileira.

cursos de graduação em licenciatura e conseqüentemente permitindo uma formação mais científica e filosófica do futuro professor.

Esta crítica epistemológica sobre a historiografia da educação, nos permite rever alguns fatos para que seja esclarecido a partir de fontes documentais, o contexto mais significativo acerca deste fenômeno educativo: falta de espírito filosófico e científico na ação pedagógica.

Em 2004, por exemplo, utilizando-se a entrevista como recurso metodológico, foram indagados pelos acadêmicos do Curso de Educação Física – Licenciatura da UNISUL, na disciplina Ética e Educação, tendo como orientadora esta profissional, 94 professores de Ensino Fundamental e Médio que atuam na Rede Pública da Região de Tubarão, sobre a eticidade do ato pedagógico. Apenas dois dos entrevistados demonstraram conhecimento filosófico mais apurado sobre Ética como conhecimento intrínseco à ação educativa.

Por falta de pressupostos científicos e filosóficos, acerca da educação como fenômeno social, muitos professores agem ingenuamente dentro de suas práticas educativas, trabalhando conteúdos curriculares alienantes de forma isolada, não se concebendo como um intelectual orgânico, que no dizer de Gramsci seria sua real função.¹⁰

Este pesquisador em seus escritos, alerta os intelectuais ou cientistas da educação sobre o discernimento quanto à postura diante dos valores e do conhecimento. O "rumo" em que se processa a ação educativa tanto formal quanto informal, irá repercutir num modelo de estrutura social.

E, segundo ele, poderá o senso comum falhar por falta de fundamentos, mas não o intelectual. Este tem o compromisso de "agir" dentro das instituições e do contexto social como efetivo educador, que se percebe e permita ao outro se perceber como ser de projeto, com possibilidade de se transformarem a cada dia na busca da realização humana.

Os indivíduos agrupados na escola, professores, alunos, famílias, coordenadores, orientadores, etc., não poderão jamais ser tomados como meros executores de projetos, mas, pela sua própria essência de seres que podem pensar a sua ação com finalidade devem sentir-se criadores e executores de sua própria vida e de seu mundo. Dentro desta dimensão, torna-se possível discutir o currículo como o espaço de intervenção e transformação da cultura.

Superando o "empirismo grosseiro", os Cursos que preparam os profissionais da Educação passariam a construir a História e a percebê-la, mais que narrativa e registros de dados. Deixariam por exemplo, de formar "doutores" em educação jesuítica no Brasil Colônia, que ignoram em seus escritos o retorno desta rede de escolas no século XIX e sua presença até nossos dias. Ou de formar "mestres" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/71, que desconsideram em sua pesquisa a de 1961 e a de 1996.

Quer-se acreditar que este grupo de pesquisadores em história da Educação que trabalha atualmente com fontes primárias, embora reduzido, abra espaço para a superação desta realidade precária denunciada em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, da qual muitos sintomas permanecem até nossos dias.

¹⁰ Para realizar esta reflexão a autora busca fundamentos na obra: Gramsci e a Escola de autoria de MOCHCOVITCH, L.G. publicado pela Ática em 1990.

Referências

- AZEVEDO, F. (Org.). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 65, maio/agosto, Brasília: 1984.
- _____. Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados. *O Estado de São Paulo*, janeiro de 1959.
- DEMO, P. LDB, *Ranços e Avanços*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- _____. *Desafios Modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- JUNIOR, P. G. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- MENEZES, J G. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- NUNES, C. Ensino e Historiografia da Educação. *Revista Brasileira da Educação*, n. 1, 1996.
- _____. História da Educação – Espaço de Desejo. *Em aberto*, Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação, Brasília, Ano IX, n.47, julho a setembro de 1990.
- WARDE, M. Contribuição da História para a Educação. *Em aberto*, Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. Brasília. Ano IX – n.47, Julho a Setembro de 1990.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: RAÍZES E SITUAÇÃO ATUAL

Lauro Carlos Wittmann^{*}
Maria Aparecida de Oliveira e Silva^{**}
Maria José de Moraes^{***}
Osmar Matiola^{****}

Resumo

Este ensaio analítico apresenta os pressupostos e fundantes da história da educação como dimensão inalienável na formação do educador, uma vez que é inerente à mediação pedagógica a formação do sujeito autor de sua história e da história da humanidade. O conhecimento da (r)evolução desta 'intervenção' educativa é fundamental na formação do educador. O texto apresenta, portanto, uma proposta de tratar a temática de forma não linear para entender a história da educação em espaços presenciais e virtuais de aprendizagem e construção de conhecimento.

Introdução

"Memória é identidade.
Só conseguimos ter uma certa idéia de quem somos,
se dispusermos de algumas referências a respeito do caminho
que percorremos para chegar onde estamos.
O desmemoriado é o sujeito que não sabe mais quem é".
(KONDER, 1990)

Este trabalho é um ensaio crítico da construção de uma proposta de História da Educação como disciplina na formação de profissionais da educação. Um grupo de mestrandos tomou consciência da necessidade do estudo de História da Educação para sua formação. Após várias reuniões de negociação optou-se por um estudo da educação contemporânea e o desvelamento de suas determinações históricas: Educação Brasileira: situação e raízes. O estudo se funda na concepção da educação como processo concreto da produção sócio-antropológica.

* EduPesquisa-FURB- laurocw@furb.br.

** EduPesquisa-FURB/SEMED-Blumenau-cida@furb.br.

*** EduPesquisa-FURB-mazemora@hotmai.com.

**** EduPesquisa-FURB e SED/SC-osmarmat@ig.com.br.

Neste texto apresentamos os fundamentos e constitutivos de uma disciplina de história da educação na formação dos professores, partindo do pressuposto de que o histórico da história é o humano pela sua intervenção inteligente na transformação do curso dos acontecimentos. A lide ou mediação pedagógica na formação do histórico da história não pode prescindir do conhecimento da (r)evolução concreta deste forjamento.

1 História da Educação: pressupostos e fundantes da disciplina

1.1 O determinante da história e o papel histórico da educação

O humano como o histórico da história e a educação como o forjamento do histórico da história.

A produção sócio-antropológica é um processo concreto de produção histórica. Tanto como indivíduo, quanto como espécie, a existência humana é produto de um processo concreto e histórico. Nas relações sociais a existência humana se constitui.

Para produzir-se como gente, a base biológica nascida do útero materno necessita de um útero social, no qual se forja pela inserção crítica na cultura. A existência humana não é pré-determinada inatamente, nem fruto de maturação. Ela se constitui no cadinho das relações sociais, no ateliê da convivência humana.

Este processo concreto de produção histórica das pessoas é a educação. O avanço da cultura e sua crescente complexidade exigiram a criação de instituições especializadas para garantir a todos os cidadãos o direito à educação 'básica'. Neste sentido, as escolas são instituições indispensáveis e insubstituíveis para oferecer as oportunidades educacionais necessárias para a inscrição crítica do cidadão na cultura de seu tempo e lugar. Além disto e concomitantemente, elas têm a função de garantir também as oportunidades educacionais para a criação e desenvolvimento das condições subjetivas para que as pessoas se tornem sujeitos de sua história e da história de seu entorno.

A história é fruto da intervenção inteligente das pessoas, que muda o curso natural dos acontecimentos, transformando o mundo e produzindo-se a si próprio. Portanto o histórico da história é o humano. Como a educação é o processo de produção da existência humana, a educação, como prática social, constitui o forjamento do histórico da história.

1.2 O sentido da história da educação

A (r)evolução de produção do forjamento do histórico da história

A educação, como prática social, é produto e produtora da história. É uma realidade histórica, construída pelos homens, no forjamento de si próprios. A consciência, compreensão e, portanto, o estudo deste processo ou (r)evolução da produção da existência humana é de fundamental importância para o profissional envolvido nesta prática social.

A proposta de estudo da História da Educação visa a identificar determinações e contribuições dos diversos momentos históricos significativos da educação brasileira a partir da busca da compreensão do presente. A reinvenção crítica da escola e da pedagogia se faz num processo de continuidades e mudanças.

No processo metodológico realizam-se encontros presenciais e utiliza-se de forma continuada ambiente de aprendizagem virtual, nos quais há interlocuções de diversas ordens, grupos de estudos e contribuições individuais sobre diversas temáticas. Experimentam-se, assim, atividades acadêmicas em processos "desaulados". O próprio processo pedagógico articula-se com o movimento pedagógico da produção de um objeto – compreensão histórica da educação – e construção de sujeitos – autores do estudo construindo ulterior qualificação, construindo suas condições subjetivas para serem para serem atores na construção do futuro, serem históricos da história.

2 História da Educação: situação e raízes – uma proposta

História da Educação é a própria existência sócio-antropológica.

2.1 A construção do objeto de estudo

O momento atual da educação brasileira é o resultado de uma construção histórica que necessita ser desvelada para possibilitar, no questionamento dos problemas do presente, entender os determinantes de sua constituição. A educação atual é resultante de um movimento contínuo e indissociável da singularidade e da totalidade (HELLER, 1992) do processo pedagógico, que se realiza "sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições" (SANTOS 1999, p. 44).

A compreensão sobre o processo atual, tanto no seu significado, quanto nos seus avanços, pontos positivos, frustrações e projeções exige do educador rever historicamente as mudanças ocorridas.

As concepções sobre educação estão diretamente articuladas às exigências postas pela atualidade e são permeadas pelas contradições do dia-a-dia, a partir das construções teóricas que fundamentam a formação humana.

Ultrapassando os limites da pedagogia tecnicista, propomos um espaço¹ acadêmico de discussão, sobre o forjamento concreto do histórico da história, onde os atores possam sentir-se sujeitos da construção do seu conhecimento. Isso implica, não somente rever a história, com os acontecimentos relevantes nas várias dimensões (culturais, econômicas, religiosas, sociais) mas principalmente (re) conhecer no discurso de cada um dos participantes do grupo constituído², os resquícios das diversas épocas.

¹ Segundo, SANTOS, M. (1997, p. 49). "O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente".

² O grupo é constituído por um filósofo, um advogado, uma historiadora, profissionais da saúde e pedagogos de diferentes áreas de atuação.

Para que isso seja possibilitado é preciso buscar na memória conforme nos diz Konder (1990) "memória é identidade". Só conseguimos ter uma certa idéia de quem somos, se dispusermos de algumas referências a respeito do caminho que percorremos para chegar onde estamos. Contudo "não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica" (NÓVOA, 2005, p. 9). Para tanto, na construção da proposta buscou-se trilhar um caminho diferente, para ver como ocorreram as transformações históricas e como os pensamentos humanos, transformados sistemas de significados, foram compartilhados com outros, a partir do patrimônio formado pelo conhecimento historicamente acumulado. Vale ressaltar que na educação existem dimensões humanas que não podem ser reduzidos a conceitos e nem podem ser explicadas, quando abordamos a história "dos outros" compartilhada com a nossa.

Desvelar o histórico da história, não se alcança pelo estudo de etapas seqüenciais e pontuais, mas buscando o significado da época e trazendo à luz seus vínculos e os fundantes presentes nas diferentes concepções teóricas da educação da atualidade.

Ao cruzar os dizeres e fazeres de uma época, com as falas e ações cotidianas, através de atores e autores que delas falam ou que as vivenciaram possibilita desvelar a concepção epistemológica dos estudantes. Estes estudos revelam que os conceitos e preconceitos adquirem forma num determinado tempo e espaço.

Tempo e espaço na sua multiplicidade de significados (VYGOTSKY, 1998), implica a análise desses conceitos a partir de um movimento histórico-social. Assim, o espaço, aqui tratado conforme nos diz Santos (1997, p. 70) "[...] é uma categoria histórica e, por conseguinte, o seu conceito muda, já que aos modelos se acrescentam novas variáveis no curso do tempo", e afirma que "Se o espaço nada mais fosse que a forma física, isto seria totalmente verdadeiro; mas o espaço social distingue-se das formas vazias pelo próprio fato de sua cumplicidade com a estrutura social" (p. 21).

É essa cumplicidade e compromisso social, que motivam o envolvimento de um grupo diversificado de pessoas nesta atividade acadêmica da busca das raízes e determinantes da educação brasileira. Fazem parte do Grupo membros do EduPesquisa - Grupo de Pesquisa do Mestrado em Educação, outros mestrados e, inclusive profissionais sem vinculação com a Universidade. A troca de vivências, a leitura e estudo de textos, as discussões interativas ou presenciais, oportunizam (re)visitar a história a partir da problematização da educação na atualidade. A produção dos conhecimentos do grupo possibilitará subsídios no intuito de provocar as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade social da educação no Brasil.

2.2 Os focos do objeto de estudo

O estudo da história da educação, desvelando a 'educação brasileira, sua situação e suas raízes', tem como objetivo compreender a educação contemporânea, identificando suas características atuais e explicitando determinantes históricos de sua construção.

Para tanto os estudos visam:

- explicitar características da educação brasileira no atual estágio da formação social brasileira;
- identificar determinações e contribuições de momentos/impulsos no movimento de sua construção histórica;
- apontar tendências e perspectivas sócio-educacionais brasileiras emancipadoras e o papel da prática educativa na sua construção.

Portanto o estudo da educação brasileira na tessitura social contemporânea abrange a prática social da educação, na sua configuração atual e na sua construção histórica na evolução da formação social brasileira, resultante do embate de interesses econômicos, políticos, ideológicos e sociais. Neste movimento de sua construção, a educação brasileira experimentou momentos decisivos.

Na revisão e análise da literatura sobre história da educação brasileira, priorizamos alguns momentos relevantes. Em consequência, organizamos nosso estudo em três momentos interdependentes, enfatizando três eixos:

1. A situação da educação brasileira: no seu movimento e crise contemporânea e as mudanças no mundo do trabalho; a globalização econômica; o neoliberalismo político-ideológico; e a sociedade excludente;
2. Raízes determinantes: características e tendências da educação em movimentos de mudança da sociedade brasileira, procurando detectar permanências e abandonos de características de quatro momentos sócio-educativos relevantes da história brasileira: a) pedagogia jesuítica considerada como marco inicial da história da educação brasileira; b) do público emergente e movimentos sociais, destacamos a pedagogia pombalina, correspondente aos primeiros ensaios para se instituir uma escola pública estatal; c) o movimento escolanovista e o contexto sócio-político-econômico estadonovista; d) o silenciamento dos anos de chumbo da ditadura militar;
3. Tendências e perspectivas: exigências e características da educação emancipadora; potencialidades e tendências emancipadoras na realidade sócio-educativa no Brasil contemporâneo e implicações para a prática educativa.

3 Desafios e perspectivas

A compreensão da educação contemporânea apoia-se na identificação dos determinantes históricos de sua construção. A proposta, portanto, visa identificar determinações e contribuições dos diversos momentos históricos significativos da educação brasileira a partir dos questionamentos do presente. A reinvenção crítica da escola e da pedagogia se faz num processo de continuidades e mudanças.

Neste processo, instigados por NÓVOA, em recente trabalho na coletânea "História e Memórias da Educação Brasil" (2005), foram levantados desafios e perspectivas para o trabalho sobre a importância da história da educação e a formação do professor.

A história da educação:

- a) assim como todas as Ciências Humanas, é ela própria histórica por natureza, tanto pelos seus objetos, como por modos de conhecimento;
- b) está relacionada ao cultivo de um saudável ceticismo em relação à inflação de novidades que vivem o nosso tempo. Ela é um dos meios mais eficazes de promoção da "consciência crítica" em relação às propostas mudancistas que servem, via de regra, para que tudo continue na mesma;
- c) favorece a compreensão da lógica das identidades múltiplas visando ajudar as pessoas e as comunidades a darem um sentido ao seu trabalho educativo que se desenvolve numa época marcada pelo fenômeno da globalização, da desenraizada circulação de

idéias e conceitos, conjugada com o exacerbamento das identidades locais, étnicas, culturais ou religiosas;

- d) contribui para que os indivíduos se reconheçam produtores de história buscando compreender-se no processo histórico não apenas como criaturas, mas também como criadores.
- e) situa as pessoas diante de um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências que permite que elas analisem sua trajetória pessoal e profissional buscando a compreensão crítica de quem foram e de como são;
- f) articula-se com o pedagógico porque não há mudanças sem história pois o trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico, pois ambos sempre estão a lidar com a experiência e a fabricar a memória a partir de pessoas e lugares concretos;
- g) contrapõe-se à visão nostálgica do passado e ao anúncio de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia enunciado a partir de lugar sem raízes e sem história.
- h) não pode nem deve confundir-se com a memória. A história não é apenas mais ampla do que a memória, o seu tempo tem também uma outra espessura.

Considerações Finais

Na perspectiva de que a educação é um meio de favorecer a compreensão e a transformação da sociedade e pessoal, qualquer atividade educativa não pode resumir-se a um repasse e acúmulo de saberes desvinculados da realidade, mas sim a uma capacidade de refletir sobre uma ação: por quê, como, para que e para quem tal ato contribuiu socialmente e politicamente. Como se manifesta FERNANDES (1986, p. 24) "Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática". Pensar sobre diferentes momentos na história da educação, relacionando-a com a conjuntura de cada época possibilita aos sujeitos (re)verem, nas práticas educativas atuais, nas diferentes políticas públicas, as concepções que embasam as ações educativas propostas. O saber ou conhecer, pressupõe compreender, analisar e utilizar os novos dados e descobertas porque como diz Sacristán (1999, p. 25)

Aqueles que dominam o conhecimento intervêm nas relações sociais, ao fazer que um mundo determinado se aceite ou se transforme, isto é, que o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais.

Possibilitar espaços e tempos diferenciados, dialogar e refletir e analisar o que foi vivenciado nos encontros presenciais da disciplina Educação brasileira: situação e raízes e nas leituras e discussão nos grupos específicos, contribui para que se compreenda a forma, o conteúdo e o significado das ações educativas nas diversas épocas históricas significativas da construção da educação brasileira.

O conhecimento da educação no seu processo histórico de construção constitui uma base importante para a mediação pedagógica. O profissional da educação é o agente da instituição especializada, responsável pelas oportunidades educacionais para a produção do histórico da história, através da oferta de uma educação básica de qualidade social.

Referências

- FERNANDES, Florestan. A Formação Política e o Trabalho do Professor. In: FISCHMANN, R. (Org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 13-37, 1986.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 21. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1990.
- NÓVOA A. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. v. II – Século XIX. Petrópolis: Editora Vozes. 2005.
- SACRISTAN, J. G. *Poderes Instáveis em Educação*. (Trad. Beatriz Affonso Neves) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, M. *Pensando o Espaço do Homem*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1991.
- _____. *Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- _____. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

*Márcia Berenice André**
*Eliane Peres***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar/compreender as histórias de vida de 7 professoras do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, da turma 7¹, do município de São Lourenço do Sul e uma possível relação com suas opções pela docência em séries iniciais.

Introdução

O interesse por essa pesquisa emergiu da minha prática profissional docente, que vem sendo construída ao lado de um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas e que fazem parte desse programa Especial.

Por isso, venho analisando as escritas autobiográficas contidas nos Memoriais Individuais, elaborados pelas alunas-professoras², visando compreender a relação entre suas histórias de vida e as opções, por elas feitas, pelo magistério nas séries iniciais.

A abordagem autobiográfica constitui-se em metodologia para pesquisar as histórias de vida, cujo objetivo é identificar, analisar e compreender as interações entre o processo de formação profissional docente e o processo de formação pessoal. Para tanto, torna-se necessário estabelecer um diálogo entre o individual e o social, refletindo sobre suas articulações. A história de vida permite captar como uma pessoa, mantendo sua essência, transforma-se; evidenciar como ela mobiliza seus conhecimentos, valores e energia, dando forma a sua identidade, através do diálogo em diferentes contextos.

No decorrer deste artigo, transcrevo algumas colocações contidas nos Memoriais Individuais, que podem contribuir para se traçar o perfil das professoras pesquisadas.

* Mestrado em Educação/FaE/UFPel.

** Mestrado em Educação/FaE/UFPel.

¹ Anteriormente existiram as turmas: 1, 2, 3, 4, no município de Pelotas, a turma 5, em Arroio Grande, e a turma 6, em Jaguarão. Todas concluíram o processo de Formação Superior em Pedagogia. Atualmente está em andamento as turmas 7 e 8, em São Lourenço do Sul, as turmas 9 e 10, em Pelotas, e a turma 11, em Canguçu.

² Entenda-se alunas-professoras como docentes que atuam na regência de classes e que, no momento, realizam o curso de Formação Superior no Programa Especial.

Escritas autobiográficas: recordações, imagens e vivências

Não pretendo saber o quanto de minha memória são fatos verdadeiros e o quanto foi inventado por mim, pois não me cabe a obrigação de traçar a linha entre uma coisa e a outra. Andréa, minha neta, escreveu uma composição escolar na qual declara: "Gosto da imaginação de minha avó". Perguntei-lhe a que se referia e ela replicou sem vacilar: "Você se lembra das coisas que nunca aconteceram". Mas não fazemos todos o mesmo? Dizem que o processo cerebral de imaginar e o de recordar parecem tanto que são quase inseparáveis. Quem pode definir realidade? Tudo não é subjetivo? Se você e eu presenciamos o mesmo acontecimento, iremos recordá-lo e contá-lo de modo diverso. Quando meus irmãos contam nossa infância, é como se cada um de nós tivesse crescido em um planeta diferente. A memória está condicionada pela emoção; recordamos mais e melhor os eventos que nos comovem, como a alegria de um nascimento, o prazer de uma noite de amor, a dor de uma morte próxima de nós, o trauma de uma ferida. Quando contamos o passado, referimo-nos aos seus momentos febris - bons ou maus - e omitimos a imensa zona cinzenta de cada dia. (Allende, 2003, p.216).

Recordar... imaginar... emocionar-se... Para Isabel Allende, escritora chilena, são partes de um mesmo processo. É isso que foi possível perceber, também, ao trabalhar com escritas autobiográficas de professoras de séries iniciais. Ao recordar suas histórias e escrevê-las, como parte do processo de formação – em uma atividade denominada **Memórias Individuais** -, as professoras trouxeram a tona não só histórias de suas vidas profissionais, mas principalmente situações e experiências pessoais carregadas de emoção, vivências singulares e, nesse sentido, como refere-se Isabel Allende, mesmo vivendo e trabalhando em um mesmo espaço-tempo, ao ler suas memórias, era como se cada uma tivesse vivido "*em um planeta diferente*". Assim sendo, não interessa, ao analisar suas histórias de vida, registradas por escrito, saber o que dessas memórias corresponde ao "vivido de fato", o que é "verdade" ou não. Interessa o *quê* e *como* as professoras aqui pesquisadas rememoram suas trajetórias, quais as experiências mais significativas que selecionaram para registrar.

Considero que "a memória é um trabalho" e "como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, resignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser 'dito', bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consciente e utilitário" (Gomes, 1996, p.21). Sabemos que os memoriais escritos não revelam uma realidade escolar e profissional "tal qual se passou". As memórias da infância, do cotidiano escolar, da escolha profissional, da trajetória como professoras, ao serem escritas, foram, certamente, *refeitas, reexaminadas e reconstruídas* no momento mesmo da rememoração. As memórias são lembranças, reminiscências dinâmicas, reatualizadas, resignificadas. As professoras, ao escreverem suas memórias, além de socializar sua história, uma representação da história de seu grupo, da sua comunidade e da sociedade à qual pertencem, escreveram *de e sobre* si mesmas e, de alguma forma, também, *para* si (reelaborando e avaliando experiências e vivências). Nesse sentido, os memoriais escritos podem ser considerados *narrativas de si*, ou como caracterizou Antoinette Errante (2000), *narrativas de identidade*, que não podem ser entendidas como algo fixo e rígido, mas como um estado de ser e de fazer-se constantemente.

O fundamental disso tudo é considerar que ao trabalhar com memórias o/a pesquisador/a deverá observar algumas questões como, por exemplo, "distinguir separadamente o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou o grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno" (Alencar e Garrido, 1992/93, p.39). A memória é, por um lado, sempre mediada pelo presente, moldada pela percepção e pela experiência individual e, por outro lado, é o cenário onde se

estabelece "uma reflexão entre a força dos significados socialmente definidos e que são registrados cotidianamente na memória e, em outros momentos, a forma como o acontecimento histórico vivido se constitui em um território de experiências transcendendo ao socialmente estabelecido" (Montenegro, 1992/93, p.57). Significa dizer que a memória tem uma dimensão individual, advinda da singularidade da vida do sujeito e uma dimensão coletiva, advinda do mundo social e cultural do qual o sujeito participou ou participa e do pertencimento a um determinado grupo.

É preciso considerar, também, ao se trabalhar com memórias, que o processo de rememoração depende do interesse e da disposição dos sujeitos para lembrar (Thompson, 1992); que a memória é "construída a partir de um universo diversificado de marcas" (Montenegro, 1992/93, p.60), ou seja, o sujeito não *fala* de um único lugar e nem de uma experiência que tem uma lógica e uma racionalidade conscientemente organizada. O trabalho de rememoração é um processo ativo. A narrativa não é, portanto, linear, nem é marcada por um tempo único. É preciso considerar, também, que "inerente aos depoimentos orais, há uma pluralidade de aspectos subjetivos que os diferenciam das fontes escritas, envolvendo uma forte carga emocional, que interfere na narrativa e na sua interpretação" (Janotti & Rosa, 1992/93, p.12).

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, é que se analisa as escritas autobiográficas de professoras de séries iniciais. As professoras pesquisadas fazem parte do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul – Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pretendemos, aqui, analisar/compreender histórias de vida de 7 professoras do Programa Especial, da turma de número 7, do município de São Lourenço do Sul e a sua possível relação com suas opções pela docência em séries iniciais.

Portanto, a história de vida contém um conjunto de depoimentos que, nesta pesquisa, especificamente, são, como afirmamos, escritos. Os Memoriais Individuais oferecem a idéia sobre a vida dos sujeitos da pesquisa, as alunas-professoras, ou seja, como cada uma delas vivenciou/vivencia sua experiência de vida, e que implicações isso traz na sua atuação docente.

Estes relatos escritos/Memoriais Individuais, foram solicitados pela disciplina de O.D.P (Organização e Desenvolvimento da Pesquisa) através dos Coordenadores³ do Programa Especial, no ano de 2002.

A disciplina ODP foi estruturada, seguindo as determinações da ANFOPE⁴, visando desenvolver e sistematizar o estudo de metodologia da pesquisa e a execução de projetos de pesquisa, para que passem a integrar o fazer pedagógico das professoras. Privilegia-se, assim, a prática educativa, baseada na ação-reflexão-ação, nas relações escolares internas e no seu entorno. Segundo o Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial:

Memorial é o registro da sua vida pessoal e profissional. Não há como separar. Nós somos um só. O nosso nome, a nossa história, experiências, crenças, valores, concepções, anseios, medos, conquistas, não nos abandonam quando entramos em sala de aula. Quando escrevemos sobre nós mesmos, ainda que seja sobre nossa vida profissional, isso também é

³ Coordenadores do Programa Especial: Turma 7, São Lourenço do Sul, Eliane Peres; Turma 8, São Lourenço do Sul, Lígia Cardoso Carlos; Turma 9, Pelotas, Márcia Alves; Turma 10, Pelotas, Elomar Tambara; Turma 11, Canguçu, Siara Marroni Nietiedt.

⁴ Declaração de voto da professora Helena Costa de Freitas, representante da ANFOPE, ao documento do G.T. Licenciaturas aa SESU/MEC (Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para Cursos de Formação de Professores).

assim. [...] É um exercício de retomar a própria vida. Memória... reminiscência... recordação... lembrança...

Os relatos escritos são importantes e necessários, uma vez que as professoras precisam reconhecer sua própria condição de sujeito sócio-cultural, para poder discutir sua prática, os conteúdos e as metodologias de ensino, redimensionando-as melhor.

Ao ler os 7 relatos escritos/memoriais individuais, elaborados pelas alunas-professoras, percebemos que a escolha da profissão docente deu-se por vários motivos, dentre os quais: gosto pelo magistério, influência familiar, salário fixo, conteúdos de matemática mais fáceis no curso de magistério do que em outros cursos do ensino médio, para não precisar trabalhar na agricultura, e porque, no momento, não vislumbravam outra atividade profissional.

Observa-se, nestes relatos, que cinco alunas-professoras tiveram a influência dos pais na escolha da docência, principalmente da figura paterna. Essas docentes parecem entender que o curso de magistério pode contribuir na educação dos seus filhos e, futuramente, reforçar a sua renda familiar. Nota-se também que, embora a escolha profissional não tenha ocorrido por vontade própria, estas alunas professoras tem resignificado sua vida profissional, o seu sentido de auto-realização, pois escreveram que gostam de exercer a docência, buscam qualificar-se e sentem-se "recompensadas quando seus alunos aprendem".

Percebe-se, essa evidência, na fala desta aluna-professora:

[...] fazia meu trabalho com toda dedicação, procurando realizar atividades variadas, preocupando-me com a aprendizagem dos alunos. Fui estudando, comparecendo à reuniões para trocar idéias com outros professores e participando de encontros em Pelotas. Trabalho há 13 anos com as primeiras séries e estou me sentindo ótima. (aluna-professora).

De outra, colhemos o seguinte:

Quando criança, sonhava em ser professora e consegui [...] Em 1979, assinei meu contrato como professora e fui trabalhar na escola Municipal Joaquim Nabuco, no 2º subdistrito de São Lourenço do Sul. Fazia meu trabalho com toda a dedicação, procurando atividades variadas porque me preocupava com a aprendizagem dos alunos. Trocava idéias com a professora de outra turma e isso facilitava e contribuía para um bom trabalho, porque ela contava com muita experiência. (aluna-professora).

Percebe-se que esta aluna-professora, ao realizar seu "sonho", assumiu o compromisso de fazê-lo da melhor forma possível. Investiu na metodologia de seu trabalho, buscando atividades variadas para sensibilizar seus alunos, permitindo-lhes melhor aprendizagem. Para isso, buscou, também, trocar experiências pedagógicas com uma colega de escola.

Segundo Maurice Tardiff, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), estes saberes da prática e da experiência são adquiridos ao longo da profissão docente, desde a familiaridade com os saberes curriculares (conteúdos, programas, metodologias, materiais didáticos, etc.), até os modos de manejo com a turma, de resoluções de problemas específicos de sala de aula, tais como: aproveitamento de tempo, relacionamentos conflituosos dos alunos e sensibilidade para perceber quais os alunos que possuem mais dificuldades...

Porém, os saberes da prática têm limites e há necessidade também "[...] dos saberes acadêmicos, produzidos por pesquisadores e cientistas, que podem produzir novos referenciais para a prática docente. Nessa relação não pode haver hierarquias, não pode haver saberes mais ou menos importantes: ambos são de naturezas diferentes, mas podem e devem contribuir para os avanços que ainda se fazem necessários no âmbito da escola" (Peres, 2002, p.17).

Atenta-se que os saberes da prática e os saberes acadêmicos complementam-se e fundem-se, na tentativa de melhor resignificar a prática docente.

Segundo Nóvoa, é necessário criar "[...] a possibilidade de, pouco a pouco, se ir construindo um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência concreta" (1997, p.38).

Desta forma, a experiência concreta proveniente da prática docente, deverá ter o respaldo do conhecimento científico. Ambos, produzirão novos saberes que, após (re)formulados, poderão ser socializados com outros professores.

Ainda que o magistério seja considerado uma profissão pouco valorizada social e economicamente, a aluna-professora, em questão, escolheu esta atividade porque necessitava de uma renda fixa. Assim, o trabalho foi encarado como garantia de sobrevivência, isto é, como uma fonte salarial possível e acessível. Porém, observa-se que os baixos salários pagos aos professores, na maioria das vezes, os fazem "dobrar" a jornada de trabalho, assumindo oito horas de docência na escola. Outras vezes, a questão salarial é agravada pela impossibilidade de fazer cursos de atualização e de realizar as leituras.

O mesmo acontece em relação à falta de reconhecimento e valorização do trabalho, dentro e fora da escola. Desvalorização profissional sentida pelas professoras, quando demonstram interesse por melhor qualificação. Ao pleitearem uma vaga num Curso de Formação Superior ou num Pós Graduação, tal atitude, por vezes, é percebida por colegas como um problema, pois teriam que se afastar, ainda que pouco, de suas funções docentes. É como se nos "disséssemos que qualificar não é essencial".

No relato a seguir, a aluna-professora salienta que foi "escolhida" pelo magistério:

Decidi ser professora por acaso, mas creio que fui escolhida no momento em que me apaixonei pela profissão. No começo, encontrei dificuldades pois não tinha prática, nem embasamento teórico. O que mais me afligia era a indisciplina e os problemas relacionados com a aprendizagem. Com o passar do tempo, aprendi a gostar de meus alunos e a pesquisar causas e conseqüências de seus conflitos. Neles, tentava desenvolver aspectos afetivos e cognitivos. Mas, sinto que ainda preciso de um bom embasamento teórico. (aluna-professora).

Ao analisar a narrativa desta aluna-professora, observa-se que, embora não tenha "escolhido" sua profissão de forma intencional, conseguiu (re)significar sua "opção" pela docência. Possivelmente, esse movimento de (re)significação seja um indicador do importante papel que o trabalho assumiu em sua vida, uma vez que começou a gostar da docência, dos alunos, a preocupar-se com as dificuldades de aprendizagem e com os problemas disciplinares. Tentando resolver estas situações de sala de aula, ela investiu na observação da turma e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos.

Segundo Fontana (2000), tornar-se professora, mais do que uma condição, é também um processo pelo qual nos inserimos, de um modo específico, como mulheres e trabalhadoras, na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas.

Neste relato, pude constatar a preocupação da aluna-professora com o processo de alfabetização de seus alunos:

Enquanto realizava o período preparatório, escolhi meu "método" de alfabetização e optei pela cartilha "Caminho Suave" de Branca Alves de Lima, que vinha acompanhada de um manual de instruções sobre o trabalho integrado com outras disciplinas. Achei a forma de alfabetizar excelente e isso aconteceu, também, na visão da outra professora. E quanto

àqueles que não se alfabetizaram (apenas dois), eu estava salva pela concepção inatista: analfabetos, pobres e negros, freqüentam pouco às aulas...isso era tido como normal. Se chegassem a alfabetizar-se, todo o mérito era da professora. (aluna-professora).

Através destas colocações feitas pela aluna-professora, percebi seu interesse em descobrir o que é "ser alfabetizadora". Ela se dá conta de que se alfabetizar é conhecer o mundo comunicando-o. Isso significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é construído de coisas possíveis de se pegar, cheirar, sentir... e que pode, também, ser copiado, dramatizado, expresso na música, na palavra falada e escrita.

Segundo Kramer (1995), "a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola". Na sua "fala", a aluna-professora demonstra, também, sua preocupação com a escolha do método de alfabetização, dando ênfase aos aspectos de natureza psicomotora. No decorrer do período preparatório, costuma utilizar exercícios de discriminação auditiva, visual e de coordenação motora. Parece-me que a professora ainda desconhece a importância do aspecto simbólico da linguagem escrita, valorizando mais as habilidades percepto-motoras, reforçando seu aprimoramento.

Para Kramer, "a escolha de como se ensina 'métodos' deve estar, então, relacionada à compreensão de como a criança aprende e, também, ao entendimento de que, na prática da alfabetização, há pessoas que são criadoras de cultura e que são criados na cultura" (1995, p.100). Assim sendo, penso que a escolha do método deve levar em conta sua utilidade e que a palavra, o texto, são formas concretas de expressão. Ao decidirmos sobre métodos e técnicas, entendo que é necessário termos claro e definido o "para que" alfabetizar. Esta reflexão pode nos levar a entender a função social e cultural da leitura, aliás já percebida pela professora quando diz: "analfabetos e negros freqüentam pouco as aulas...era, então, visto como normal". É preciso compreender "para que leio". Leio para apreender melhor o mundo em que me encontro inserida e escrevo para dizer o que penso ou sinto. Assim, os alunos não aprendem a ler, apenas, com vistas no futuro, mas para melhor poderem interagir no presente.

Conhecer concretamente os alunos que nos propomos alfabetizar, possibilita-nos escolher métodos e atividades significativos, que poderão contribuir para ampliar, em muito, seus conhecimentos.

E assim, através de um lento aprendizado de nossa profissão e de nossa vida, vamos (re)significando a escolha e a organização do nosso trabalho docente, resistindo às pressões a que somos submetidos no dia a dia, ocupando espaços, revendo planos e (re)organizando os nossos saberes. E é desta forma dialética que vamos construindo a professora que somos. Por fim, é preciso dizer que os memoriais estão em fase de análise e merecerão atenção ao longo da pesquisa que está em andamento⁵.

Articulações finais não definitivas

As lembranças contidas nos Memoriais Individuais elaborados pelas alunas-professoras, trazem marcas de sua infância, de sua vida escolar, de sua escolha profissional e de sua prática docente. Analisei-as com um olhar muito peculiar. Outros olhares poderão ser direcionados ao que relatei, assim como eu mesma, com o passar do tempo, poderei fazer novas interpretações e

⁵ Trata-se da dissertação de mestrado em andamento de Márcia Berenice André, sob a orientação de Eliane Peres, no curso de Mestrado da FaE/UFPEL.

análise. No decorrer deste estudo, tenho percebido que as histórias de vida das professoras evidenciam estreita relação com sua formação docente, ou seja, a história pessoal de cada sujeito da pesquisa influenciou, sobremaneira, sua escolha e desempenho profissional.

Desta forma, vou desvendando como cada uma das docentes pesquisadas constituiu os princípios fundamentais de uma profissão que se tornou parte integrante de suas vidas e de seu próprio ser.

Referências

- ALLENDE, Isabel. *Meu país inventado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ALCÀNZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. v. 13, n. 25/26, set. 1992/agosto, 1993. p.33-54.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*. ASPHE/FaE-UFPEL n. 8, setembro, 2000. p.141-174
- FONTANA, Roseli. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GOMES, Angela de Castro. A guardiã da memória. *Acervo*. Revista do Arquivo Nacional. Estudos de Gênero. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. v.9, nº 01/02, jan./dez.,1996.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M. e ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? *Revista Brasileira de História*. Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo:ANPUH/Ed. Marco Zero. v. 13, n. 25/26, set.1992/agosto 1993. p.7-16.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita*. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1995.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARTINAZZO, Celso José (org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral: caminhos e descaminhos *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. v. 13, n. 25/26, set.1992/agosto 1993. p. 55-65.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. *Cadernos de formação: o método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Publicidade e Artes Gráficas, 1988.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. Porto: Ed. Porto, 1992.
- _____. (org.). *Profissão: professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PERES, Eliane. *Compreendendo a profissão docente: relações entre formação, saberes e prática pedagógica*. Pelotas: Seiva, 2000.

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de licenciatura plena em Pedagogia*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2001.

SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1998.

_____. (org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1998.

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

LER E ESCREVER: ARTES NA ESCOLA A CORRESPONDÊNCIA EM MANUAIS DE CIVILIDADE (1930-1950)

Maria Teresa Santos Cunha *

"A sociedade tem também uma gramática".
(Código do Bom Tom/ J.I. Roquette)

A partir das primeiras décadas do século XX, como partes de um programa de civilidade, adotado pela Escola, manuais de civilidade integravam a bibliografia escolar¹ e tinham a intenção de plasmar/normalizar comportamentos com vistas a práticas de sociabilidade que regulariam uma pessoa "bem educada".

No Brasil, *artes de escrever* estavam presentes em numerosos manuais de civilidade e etiqueta já no final do século XIX, período em que a elite agrária brasileira se mudava para as cidades e uma nova burguesia ocupava espaços. O mais famoso (e provavelmente mais antigo) manual chamava-se **Código do Bom tom**, de autoria do cônego português identificado apenas como J.I.Roquette, publicado em 1845, que procurava normatizar os rituais do Brasil Imperial e se tornou leitura obrigatória de uma aristocracia brasileira. Relançado em 1998², este manual introduziu regras de como comportar-se em festas, eventos da sociedade, *artes de escrever* inspirado nos manuais franceses.

Data de 1932, a propagação e divulgação nas Escolas Normais da edição brasileira do "Pequeno Manual de Civilidade para uso da Mocidade", editado pela Livraria Francisco Alves. Este procedimento aponta para o uso escolarizado desses livros nos quais se propunha:

A civilidade existe sob duas formas: a primeira consiste no conjunto dos sentimentos que nos animam em relação ao próximo: é a civilidade do coração. A segunda forma é a manifestação externa destes mesmos sentimentos: é a civilidade dos modos. (...) A civilidade dos modos consiste em observar certas regras no trato social e é chamada: *o saber viver*. Estas regras são um código que ensina o necessário para mantermos com os nossos semelhantes relações suaves e amenas, para saber falar, conversar, escutar, escrever polidamente; ninguém conhece de maneira inata os preceitos da civilidade, e nem os aprende de improviso; aprendem-se pelas lições dos mestres e pela prática, como também

* Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. e-mail: mariatsc@brturbo.com.br

¹ O Tratado de Civilidade e Etiqueta, de autoria da Condessa de Gencé, objeto deste estudo, integra o acervo de livros didáticos preservados pelo Museu da Escola Catarinense/ Florianópolis/SC.

² ROQUETTE, J. I. *Código do Bom Tom*. SP: Companhia das Letras, 1998 (Introdução de Lílian Schwarcz)

pela freqüentação das pessoas bem educadas; resumem-se na discrição, no tato, na amabilidade, na delicadeza e na abnegação. (1932, pp.13-15)³

Os manuais de civilidade eram considerados vetores de sistemas de valores, ferramentas para a consolidação das formas e dos códigos morais e sociais. Eles compunham-se de inúmeros conselhos, regras precisas e orientações de conduta pessoal, moral e social cujo objetivo era transmitir e ensinar atenções e cuidados que cada indivíduo deveria dirigir a si mesmo, no espaço público e privado. Eles são, hoje, fontes para se compreender uma *gramática*⁴ que ordenava a vida em sociedade, conjunto de conselhos de como portar-se, presentes em variados dispositivos, como indica Chartier:

Entre os muitos exemplos de gêneros que tentam incorporar gestos necessários ou apropriados encontram-se os compêndios sobre como se preparar para a morte, os livros de exercícios religiosos, os guias de boas maneiras e os manuais (1992, p.232)

Nas décadas entre 1930 e 1950, manuais de civilidade e etiqueta começam a figurar com bastante freqüência nas estantes de bibliotecas das Escolas Normais. Na maior parte das vezes estes livros compunham o material didático utilizado em aulas de *civilidade* que eram ministradas como parte dos currículos oficiais para a formação de professoras e professores do chamado Ensino Primário.⁵ Assim, inculcar formas civilizadas de conduta pessoal e moral e desfilas suas próprias marcas de etiqueta social eram aspectos desenvolvidos nas escolas, preocupadas em definir regras para o controle e a contenção de sentimentos e sensações e, ao mesmo tempo, investir na formação de sensibilidades recatadas, *civilizadas*, consideradas indispensáveis como signos de refinamento.

Amplamente divulgados no ambiente escolar os manuais mostram, com precisão, a sutileza e a agilidade de quem sendo breve, sabe ser profundo na transparência de transmissão de normas, condutas e valores, na clareza das idéias, na coerência da escrita, na envolvimento de imagens discursivas (às vezes até visuais) que se tecem em narrativas simples, quase coloquiais. Os manuais contêm mapas para um percurso (materializados em índices por assuntos, páginas numeradas, desenhos ilustrativos, exemplos edificantes) pretendem enraizar-se numa cultura do gesto e do agir e podem valer como preciosos elementos de auxílio para "*o entendimento de práticas culturais que contribuíram para a constituição do indivíduo moderno*"(GOMES, 2004,p.11).

Polissêmicos em seus usos, plurais na sua composição, vulgarizadores de prescrições para vários aspectos da vida em sociedade, os manuais são livros difíceis de se classificar convencionalmente: nem totalmente práticos, nem somente literários, mas sempre com determinações e objetivos pedagógicos, estavam estreitamente ligados ao mercado do livro escolar, o que pode ajudar a entender a freqüência com que se fazem presentes nas bibliotecas escolares.

³ Citado por SILVA, V.L.G. *Sentidos da Profissão Docente*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação/USP 2004. p. 157

⁴ Gramática entendida como as relações formais entre diferentes elementos que compõem um todo.

⁵ A Proposta Curricular da Escola Normal Catharinense, de 1892 continha aulas de Deveres Cívicos e Deveres Morais (ver Schaffrath, M.A. S. "A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892". In:Scheibe, L. e Daros, M.D. (org). *Formação dos Professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002, p. 93-111.

Considerando a escola, por tradição e função, depositária e instrumento dos processos de aprendizagem e de ensino da escrita e da leitura, a presença e a multiplicação de manuais de civilidade e etiqueta no ambiente da escola estão ligadas à generalização do modelo escolar como espaço de socialização infantil. O manual era um livro de leitura escolar que, presente nos currículos, participava da construção de um repertório de atos plausíveis desde formular uma emoção e exprimir um desejo, a saber sentar-se para ler corretamente e escrever uma carta.

Saber escrever uma carta era alvo de investimentos nos manuais que circulavam no ambiente escolar e tema de estudos e aplicação na escola. É importante ressaltar que o tradicional Colégio Dom Pedro II (RJ) que por muito tempo, foi colégio padrão no Brasil, apresenta em seu Programa de Português para os cursos clássico e científico do ensino secundário, através da Portaria Ministerial nº87, de 23 de janeiro de 1943, um item que prevê "*exercícios de redação e composição sob formas de cartas*"⁶ evidenciando a prática epistolar como conhecimento escolarizado e permite inferir que outras instituições escolares seguissem o mesmo exemplo.

Um dos manuais mais conhecidos e utilizados em Escolas Normais, especialmente em Santa Catarina, chamava-se **Tratado de Civilidade e Etiqueta**, de autoria da Condessa de Gencé, editado em Portugal em 1909 e que, em 1951, já se encontrava na 14ª edição.

O Capítulo XVI desta obra se intitula "*Correspondência*"; e ali estão apresentadas receitas para o exercício de escrever cartas que poderia ser aprendido na escola.

Na esteira do trabalho realizado pela historiadora espanhola Verónica Sierra Blas⁷ centrar-se-á a análise nas recomendações epistolares propostas pelo manual e suas tipologias (suporte, estilos, precauções, fórmulas para a escrita de cartas). Tais recomendações textuais, historicamente construídas, apresentam prescrições/receitas para a prática da correspondência - *as regras do bom tom da escrita epistolar* – que se pretendia difundir na educação escolarizada. Para exemplificar, este discurso epistolar será entrecruzado com dados extraídos de cartas reais trocadas por duas amigas para celebrar a amizade, durante os anos de 1967/68 e que poderão contribuir para uma reflexão sobre mudanças e permanências de certos padrões nas artes de escrever.

Uma carta pode expressar muitos sentimentos (amor, pesar, felicitações); deve seguir certas regras (letra, formas de tratamento, embalagem) e obedecer a certos ditames (oficial, pessoal). Em seu conjunto, a correspondência tem um lugar importante nas relações sociais por ser um registro considerado, na maior parte das vezes, "*como um conjunto de práticas de escrituras(...) e uma das formas de escrita ordinária que se caracterizam por introduzir a ordem do escrito no cotidiano das existências*"⁸ onde estão materializados testemunhos de época, tanto do indivíduo como dos grupos a que pertence. Nesse momento, mais que um estudo sobre cartas *em si*, a intenção é encontrar as prescrições que fazem a sua construção, o repertório de normas escritas que dão forma ao gênero epistolar.

⁶ VECHIA, A. e LORENZ, K. (org) *Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Edit.do Autor, 1998.p. 358.

⁷ BLAS, V.S. *Aprender a escribir cartas*. Los manuales epistolares en la España Contemporánea (1927-1945). Gijón: Trea, 2003.

⁸ CHARTIER, R. (org). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*. Fayard: Paris, 1991. p.

Histórias sobre o manual: da autora e do suporte

O **Tratado de Civilidade e Etiqueta**, objeto dessa análise, não é um manual restrito de correspondência, mas dedica um capítulo a prescrever normas para a escrita de cartas. A autoria é registrada apenas como **Condessa de Gencé** e a edição que aqui se estuda é a 8ª, datada de 1925. Pesquisas realizadas e consultas em bibliotecas da França e de Portugal⁹ confirmam o desconhecimento do nome verdadeiro da autora que se assina com o pseudônimo de Condessa de Gencé e que tem nacionalidade francesa. Há uma breve referência que indica o ano de 1872 como o de seu nascimento não havendo qualquer indicação sobre seu falecimento.

A primeira edição desse manual de civilidade foi publicada na França em 1895 e, em 1909, apareceu a primeira tradução em português que foi publicada pela Livraria Editora Guimarães & Cia., de Lisboa.¹⁰ Com este pseudônimo a Condessa publicou outros trabalhos, tais como: "*Le cabinet de toilette d'une honnête femme*", em 1909, sem tradução conhecida para o português e o "*Guia mundano das meninas casadoras*", em 1910, pela mesma Editora, em Lisboa. Sua presença nas bibliotecas escolares catarinenses¹¹ data do início dos anos de 1930.

Pesquisas indicam que parece mais comum do que se imagina o uso de pseudônimo na autoria dos manuais de civilidade. Muito poucos apresentam o nome completo dos seus autores, preferindo referenciá-los com títulos nobiliárquicos ou eclesiásticos, portadores de uma certa distinção e legitimidade em função do lugar social de onde escrevem (no caso, aqui, da nobreza). O mais antigo manual em circulação no Brasil também é conhecido como sendo aquele escrito pelo Cônego português conhecido por **Roquette**¹²; e, ainda, a mesma situação se repete no "*Pequeno Manual de Civilidade para uso da Mocidade*", de 1932, editado pela Livraria Francisco Alves, cujo autor não aparece.

Os estudos de DAUPHIN (2000)¹³ autorizam a pensar que os autores dos manuais - nobres, clérigos - encontram-se, oportunamente, em posição de mediadores para ajustar as regras de distinção social a novas configurações e a novos receptores. Num século marcado pelos novos usos do escrito, o papel das obras normativas é o de participar da construção de um repertório que postula uma estética de comportamento social. O manual, assim, não é somente fruto de iniciativas individuais; é resultado de uma ação coletiva de pessoas que se apresentam como qualificadas (pela origem social ou por cargos) para avaliar as necessidades dos outros.

Os autores, em geral, formam um conjunto de pessoas diligentes que se dispõem a produzir e socializar um saber mais restrito e a prescrever regras, condutas e valores que circulam em meios ditos mais *civilizados*. Um livro como este em pauta cuja autoria é de alguém portador de um título de nobreza; cujo tema versa sobre etiqueta e civilidade e é destinado a uma elite desejosa de aparentar boas maneiras, reforça a idéia de um engajamento maior por parte dos leitores pela possível legitimidade de seu lugar de produção. Acresce-se a isto o fato de que no mundo aristocrático, a sociabilidade epistolar é um elemento tradicional da vida mundana e que a

⁹ Agradeço a gentileza do Prof. Dr. Karl M. Lorenz, da Sacred Heart University, em Fairfield, Connecticut (EUA) pela ajuda inestimável na coleta de dados sobre a autora desse manual de civilidade.

¹⁰ Em recente visita (abril de 2004) a livrarias portuguesas foi possível encontrar a 17ª edição desta obra, datada de 1968.

¹¹ Não tenho dados para afirmar que este manual circulou em outros Estados Brasileiros.

¹² Gilberto Freire, na obra *Casa Grande & Senzala*, faz referências explícitas a este manual, escrevendo: "O autor de um certo 'Código do Bom Tom' (o cônego Roquette) alcançou grande voga entre os barões e viscondes do Império, os quais passaram a adotar regras de bom tom na criação dos filhos". (1984:p. 420)

¹³ DAUPHIN, D. *Prete-moi ta plume... Les manuels épistolaires au XIX^e siècle*. Kimé: Paris, 2000. p.11-14

nobreza feminina que sabia escrever pretendia oferecer a garantia de sua experiência.¹⁴ Entre as marcas do verdadeiro aristocrata está o manejo ágil das normas do comportamento: um nobre diz o que é apropriado, mas também anuncia o verdadeiro.

A contribuição da bibliografia material (HEBRARD, 2000) e da história da leitura (CHARTIER, 1998) mostra que a materialidade de um impresso, o suporte onde ele é dado a ler, cria condicionamentos sobre os sentidos que ele pode liberar. Assim, as formas do texto dado pelos editores, o número de páginas, o tamanho das letras, moldam possibilidades de compreensão e recepção.

O **Tratado de Civildade e Etiqueta**, por exemplo, apresenta-se ao leitor sem quaisquer ilustrações, em uma capa simples, com o título escrito em letras maiores de cor preta e se assemelha aos demais livros, produzidos na mesma época.¹⁵ Apresenta-se como um dispositivo textual bastante comum à época da edição (1925), organizado em quatro(4) partes, a saber: **Preliminares – Cortesia; Em casa** (apresentado em quatro capítulos); **Acontecimentos que modificam a família** (quatro capítulos) e **Na sociedade** (apresentado em oito capítulos), o que permite concluir que o objetivo maior é o de postular e instaurar regras e normas para a vida *polida e civilizada* que se almejava na sociedade e que deveriam ser lidas como *finas especiarias*, em uma relação entre a *alma, o olho e a mão*.

A ausência de imagens na capa funciona como um protocolo de leitura, pode-se inferir que a significação passa da capa para o tema, o título centralizado em letras negras e grandes direciona o olhar e não está ali de maneira inerte: constrói também o que descreve e o que conta; divulga conteúdos, produz imagens retóricas e inscreve na sua escrita os efeitos de sua ação.

Correspondência no Manual: Vitrines d'arte de escrever cartas

A grande maioria dos manuais de civildade e etiqueta dedicavam espaços para tratar sobre a correspondência, o que permite pensar sobre a importância que lhe era destinada como formadora das *artes de escrever* tanto como atividade realizada na escola como fora dela. Eles difundiam normas da escrita epistolar que serviam de apoio para a aprendizagem e interiorização de regras para a prática dessa escrita que se pretendia fosse adquirida na escola. A escola se impôs, assim, como o lugar para democratizar o estudo das cartas e o manual foi um instrumento polivalente e precioso para alcançar este fim. Segundo BLAS (2002)

Desde a Idade Moderna, o recurso epistolar foi envolvido em um processo que se configurou como uma prática cotidiana de comunicação. (...) na Idade Contemporânea o uso generalizado dessa prática levou à necessidade de dotá-la de uma regularização e normatização, de uma ordem. Começaram, assim, a proliferar os manuais de cartas como maneira de responder a crescente demanda tanto do mercado como do gênero em si. (p.125)

No **Tratado...**, a Condessa de Gencé dedica um capítulo (XVI), o último do livro, 12 páginas de um total de 180, para tratar da *correspondência* e anuncia à guisa de Introdução que:

¹⁴ DAUPHIN, op.cit. p. 80.

¹⁵ Livros da coleção de romances intitulada "Biblioteca das Moças", editada em Lisboa, na mesma época, e que circulavam na Escola Normal apresentavam capas e diagramação bastante semelhantes. Estudos sobre esta questão foram realizados por CUNHA, M.T.S. *Armadiilhas da Sedução. Os romances de M.Delly*. BH: Autêntica, 1999.

Uma carta pode servir para fazer um pedido ou para substituir uma visita. Pode escrever-se n'uma carta tudo o que se não tem ocasião de dizer de viva voz. A correspondência tem, pois, um lugar importante nas relações sociais e, por conseqüência, 'o saber escrever' faz parte do 'saber viver'. (p.173)

Preocupado com o estilo e as regras de civilidade na escrita, o item 'O estilo d'uma carta', anuncia:

Uma carta deve ser redigida n'um papel decente. Quer seja a pequena folha de papel azul ou cor de rosa que a mundana emprega (...) ou o papel reclame adotado pelo fornecedor ou mesmo o bilhete quadrado do caseiro ou feitor (...) o asseio do papel é a primeira qualidade que se exige d'uma carta. (p.173)

A utilização de um suporte adequado para a escrita de cartas, a procura de um *papel decente* mobilizou duas jovens estudantes dos finais dos anos 1960 que trocaram cartas. Depois de procurar o melhor modo para trocar correspondência, optaram por *folhas de arquivo* argumentando que eram soltas, de bom tamanho, não exigiam maiores gastos por fazerem parte do material escolar, além de permitirem maior conservação. Várias vezes referiram-se a esse suporte de escrita como o ideal: "A *idéia das folhas de arquivo foi ótima, poderei escrever até durante a aula*".¹⁶ O asseio, o papel limpo como qualidade principal de uma carta assegura uma ordem, um trabalho civilizatório afinando sensibilidades para a ordem, o limpo e buscando um resultado moralmente eficaz. Ordem, asseio, maneira de usar eram assim regulamentadas para todos e foram difundidas por textos de vários matizes, principalmente nas escolas onde se ensinava, a partir das civilidades, a leitura, a escrita, a decência. A noção de decência resumia o "essencial de uma atitude e a expressão das disposições da alma"¹⁷

Escrever uma carta envolve um ritual de cerimônias e os atos que demarcam este ritual expressam normas que apontam para o acesso ao universo escrito. Assim, o estilo também recomenda:

As dimensões do papel variam segundo as pessoas que escrevem ou a quem se escreve (...) Devem-se evitar as formas extravagantes tais como em losango. A distinção é inimiga da excentricidade (...) O papel de cartas pode ser de uma cor leve, clara. As cores vivas tais como o carmesim, o verde ou o roxo, são de muito mau gosto. Os tons caros, malva, gris, convêm às senhoras, às meninas e mesmo às colegiais. Os ornatos e os desenhos pecam sempre contra a simplicidade e o bom tom. (...) Para escrever-se a uma pessoa que não se conhece, usa-se o papel branco ordinário; para escrever-se a um ministro ou a uma personagem importante a quem se faz um pedido, adota-se o papel branco de grande formato, chamado 'papel ministro'. Deixa-se sempre uma margem. Deve-se sobrescritar de forma legível. (p.174)

Pode-se perceber pelas regras citadas que a carta, na sua materialidade, transmite todos os signos de reconhecimento social. O transporte, o envelope, o papel, a assinatura, as margens são marcas que situam e representam uma *correspondência correta*. Raros são os manuais que não dão sua maior parte a estes símbolos que marcam a distinção nas *artes de escrever*. Distinção que também se encontra nas prescrições sobre as fórmulas para bem escrever uma carta e que assim aparecem:

¹⁶ CUNHA, M.T.S. "Por hoje é só. Cartas entre amigas". IN: BASTOS, M.H.C; CUNHA, M.T.S. e MIGNOT, A.C.V. **Destinos das Letras. História, educação, escrita epistolar**. Passo Fundo(RS). UPF, 2002, p. 181.

¹⁷ ROCHE, D. **História das coisas banais. Nascimento do consumo séc. XVII-XIX**. RJ:Rocco,2000.p.267.

Devem-se sempre datar as cartas, mas é mais usado fazê-lo no princípio do que no fim da carta. (...) Não se começa a escrever uma carta logo no princípio da folha de papel, primeiro coloca-se n'uma linha, isoladamente, segundo o caso, "senhor, minha senhora, meu querido tio, meus queridos pais, etc... e mais abaixo o que se quer dizer. Nas cartas triviais não se deixa margem. Deixa-se sempre um intervalo pouco mais ou menos de um centímetro entre a última linha da página e o limite do papel. (p. 175)

Ao recomendar que uma carta deve terminar *adequada e delicadamente*,(p.175) o manual apresenta formas de tratamento mais utilizadas e pontifica;

As formas de saudação e tratamento são as seguintes:

Às pessoas a quem se deve respeito: ' Queira V. Excelência aceitar a expressão do meu profundo respeito' ou ' É com todo o respeito e consideração que expresso meus respeitosos cumprimentos'.A um superior escrever-se-á: Creia V. Ex^a na minha dedicação'. Um inferior dirigirá ao seu superior a 'expressão' dos seus sentimentos respeitosos. Um professor dirigirá ao seu discípulo os seus 'afetuosos' cumprimentos. No comércio, em negócios, trocam-se 'cordiais cumprimentos', mas já não se é o 'humilde criado' de ninguém. (p.176)

Importa salientar que as prescrições que finalizam esta parte indicam que a carta que se envia aos amigos íntimos e aos pais, escapa às convenções e às formas calculadas. A afeição é a melhor conselheira do estilo destinado aos entes queridos e que é necessário apropriar, em todas as circunstâncias, a linguagem à situação, sem nunca abandonar a simplicidade.Recomendação semelhante foi observada por BLAS (2003) ao analisar manuais epistolares espanhóis da década de 1930,onde se aconselhava:

A simplicidade em nossas cartas é a característica mais apreciada. Os estilos rebuscados, com grande alardes de retórica, resultam pesados e nunca podem ser sinceros. Em contrapartida, escrevendo simplicidade, é possível criar um estilo agradável e a sensação ao leitor de que está mantendo uma conversação com quem he escreve. (p.135)

Qualquer que seja sua função, a correspondência é o que dá o acesso à escrita e para isto **os manuais** pretendem oferecer um grande número de modelos e fórmulas para escrever.Sua presença na educação escolarizada se insere no movimento iniciado na França no século XIX. Comprometida em ampliar suas competências para além de saber ler, escrever e contar, a escola vai difundir vários saberes, mais complexificados que permitirão a entrada das crianças nas multiplicidades do escrito¹⁸ e assim, a aprendizagem e o exercício de práticas epistolares mereceram investimento escolar.

O apelo à necessidade de respeitar técnicas para assimilar u m processo específico de escrita comparecem no manual nos itens "O estilo de algumas cartas". Estas recomendações são bastante econômicas e reafirmam a prática da *delicadeza* como fundamental em qualquer estilo que seja escrita a carta.

O estilo da carta não pode ser igual quando se tratem assuntos diferentes, mas a delicadeza é sempre obrigatória. Uma carta a um fornecedor é muitas vezes mais custosa de redigir do que um pedido a uma personagem importante. Devemos dar ás nossas cartas, o tom de

¹⁸ HEBRARD, J. " Por uma bibliografia material das escritas ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar" França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados (SP), nº 1, 2001. p.115 – 141.

delicadeza e de correção que empregamos nas nossas conversas. O estilo das cartas deve ser sóbrio, simples e claro. As cartas afetadas são extremamente ridículas. (p.177)

Levando-se em conta que este manual está sendo utilizado e lido na Escola Normal, instituição responsável pela formação de professoras para atuar no ensino primário, parece importante pensar que caberia às professoras ensinar a escrever cartas com delicadeza e correção. Ao comparar a escrita *delicada* das cartas a uma conversa correta a intenção sinaliza para uma duplicação permanente das finalidades dessa prática escolar. Escrita e oralidade presentificadas sutilmente nas recomendações é uma outra maneira de inscrever fórmulas que são da cultura oral em textos escritos e também podem ser indícios da presença da oralidade nas práticas epistolares.

A relação entre o oral e o escrito - um gênero dialógico - recomendada em cartas instaura, também, uma relação entre presença e ausência e "*deste binômio se depreende a definição que em diferentes manuais se dá à escrita epistolar como uma conversação entre ausentes*".¹⁹

A assinatura nas cartas também é motivo de prescrição, pode-se dizer que ela faz parte de uma arquitetura epistolar e está envolta em um conjunto de estratégias que determinam lugar e formas para assinar. A assinatura porta dados acerca da competência gráfica da pessoa e assim:

Deve-se sempre assinar da mesma maneira, naturalmente e sem pretensiosas rubricas, nem sinais simbólicos. Numa carta a pessoas pouco íntimas deve-se mencionar antes do nome, a sua qualidade ou título. (...) O ideal é a assinatura no final. (p.177)

Reunidos sob o título "As respostas" encontram-se breves normas que deveriam guiar o processo de responder uma carta. Ler, responder, guardar as cartas compõem a lógica do "pacto epistolar" e associam artes de escrever com artes de ler. Consideradas como exercício de *delicadeza e generosidade*, as prescrições apenas recomendam maneiras polidas:

Qualquer mensagem merece sempre uma resposta. As pessoas bem educadas nunca demoram muito a resposta de uma carta. Porém, as cartas de pais, parentes ou amigos não exigem resposta imediata, a não ser quando pedem informações urgentes. (p.179)

O último item do Capítulo XVI dedicado à correspondência intitula-se "A propósito do segredo das cartas" e refere-se ao ato íntimo e individual da leitura de uma carta e é bastante econômico nas recomendações. Elas se referem, muito especialmente, ao *decoro* que deve presidir o recebimento de uma carta endereçada á *outrem*. O decoro é medida de civilidade e entre as marcas da pessoa civilizada e bem educada está a arte difícil de exercê-lo. O decoro, assim, deve fazer parte da escrita epistolar e era sugerido como forma de contenção de si, como um mecanismo de controle que deveria ser seguido tanto na expressão escrita como na leitura de cartas alheias. Associado ao decoro, o segredo era prescrito como norma de civilidade e se inscrevia no movimento geral da reforma dos costumes, da afirmação dos princípios da moderação dos sentimentos, da individualização e conseqüente construção da intimidade. Em outra instância era uma nova relação com os outros prescrita pela civilidade.

As cartas endereçadas a outrem não devem ser entregues ao seu destinatário senão fechadas (...) Manda o decoro que se conservem o segredo das cartas. É tão desagradável ler uma carta destinada a outra pessoa como saber que outros lêem nossas cartas. (p.180)

¹⁹ BLAS, V.S. op. cit. 2003. p.134.

O segredo das/nas cartas foi exercido e perseguido pelas amigas cuja troca de correspondência já foi alvo de estudo. Inúmeras vezes ao longo de 171 cartas trocadas há referências ao sentimento do íntimo. Por escrito elas compartilharam segredos (principalmente sobre suas iniciações amorosas, cheias de mistérios) trocaram miudezas sobre o trabalho e os dias, o cotidiano vivido, paixões, tristezas e sonhos e asseguraram, dessa forma, a construção de uma confiança mútua entre amigas. As regras e conselhos sugeridos, no Tratado **de Civilidade e Etiqueta** para a produção e troca de cartas permitem reconhecer os diferentes usos, funções, formas que a correspondência assumiu ao longo dos anos e sua emergência e circulação na Escola Normal caracteriza um momento especial das práticas de escrita na própria escola e indica os possíveis leitores: professores e professoras primárias em formação.

No cruzamento das *artes de ler* com as *artes de escrever*, ou seja, na relação entre as normas propostas à leitura e as práticas incorporadas pela via da escrita, o diagnóstico é sempre arriscado porque, como lembra Chartier²⁰, o livro feito para ser lido, nem sempre o é, porque do prescrito ao efetivamente realizado as apropriações podem ser múltiplas e singulares.

O caminho aqui seguido, entretanto, pôde levar a uma dada compreensão de que lidas e colocadas em prática, as *regras para escrever uma carta* propostas no **Tratado...**, divulgadas entre 1930 e 1950 forneceram modelos e exemplos que contém permanências. Ainda hoje, ainda que a escrita de cartas, transitando entre telas e páginas, siga em raias próprias.

Referências

BLAS, V. S. *Aprender a escribir cartas*. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945). Gijón (Asturias): Trea, 2003.

_____. "Escribir y servir: las cartas de una criada durante el franquismo". *Signo*; Revista de Historia de la Cultura Escrita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, n.10, 2002.

BASTOS, M.H.C., CUNHA, M.T.S, MIGNOT, A.C.V. *Destinos das Letras*. História, Educação, Escrita Autobiográfica. Passo Fundo(RS). UPF, 2002.

CHARTIER, R. *La Correspóndanse*. Les usages de la lettre au XIX siècle. Paris: Fayard, 1991.

_____. "Textos, impressos, leituras". In: HUNT, L. (org). *A Nova História Cultural*. SP: Martins Fontes, 1992. p. 211- 238.

_____. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. SP: Editora da UNESP, 1998.

_____. *As utilizações do objeto impresso*. Lisboa: Difel, 1998.

CUNHA, M.T.S. *Armadilhas da sedução*. BH: Autêntica, 1999.

DAUPHIN, C. *Prête-moi ta plume...* Les manuels épistolaires au XIX siècle. Paris: Éditions Kimé, 2000.

FREIRE, G. *Casa Grande & Senzala*: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 23. ed. RJ: Livraria José Olympio Editora, 1984.

GENCÈ, C. *Tratado de civilidade e etiqueta*. 8. ed. Lisboa: Livraria e Editora Guimarães, 1925.

²⁰ CHARTIER, R. (org) *As utilizações do objeto impresso*. Lisboa: Difel, 1998. p.21.

GOMES, A.C. (org). *Escrita de Si, Escrita da História*. RJ: FGV, 2004.

HEBRARD, J. " Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes". In: MIGNOT, A.C.V., BASTOS, M.H.C. e CUNHA, M.T.S. *Refúgios do eu*. Educação, História, Escrita Autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

_____. " Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)". *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, 2001, p.115-141.

ROCHE, D. *História das Coisas Banais*. Nascimento do consumo. Século XVII-XIX. RJ: Rocco, 2000.

ROQUETTE, J.I. *Código do bom tom*. SP: Companhia das Letras, 1998.

SCHEIBE, L. e DAROS, M.D. (org). *Formação dos Professores em Santa Catarina*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 2002.

SILVA, V.L.G da. *Sentidos da Profissão Docente*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

VECHIA, A. e LORENZ, K.M. (orgs). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira.(1850-1951)*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

MANUAL DE LIÇÕES DE COISAS DE NORMAN CALKINS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM SANTA CATARINA (1911-1930)

*Gladys Mary Teive Auras**

Resumo

Fruto do meu estágio de doutoramento-sanduíche junto ao Proyecto MANES – Investigación sobre los Manuales Escolares, com sede na Universidad Nacional de Educación a Distancia/UNED, em Madri, na Espanha, esta pesquisa analisa o papel desempenhado pelo manual "**Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores**", de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, na formação de professoras catarinenses nas primeiras décadas do século XX. Este manual foi publicado pela primeira vez no ano de 1861 nos Estados Unidos e traduzido para a língua portuguesa em 1886 por Rui Barbosa, sendo, a partir daí, oficialmente adotado pelas escolas normais e escolas primárias de todo o Brasil, inclusive pela Escola Normal Catarinense, por sugestão do professor paulista Orestes Guimarães, mentor intelectual da reforma curricular empreendida nessa escola e em toda a instrução pública catarinense no ano de 1911. Tida como guia para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos/as professores/as dos grupos escolares, esta obra abrange os conteúdos a serem ministrados bem como as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo/a professor/a, constituindo-se na representação de um modo muito particular de conceber e praticar o ensino elementar, o que a converte em fonte privilegiada para a análise do currículo de formação de professores/as do início do século XX. Entendendo-o como objeto cultural, tal como propõe Roger Chartier, o citado manual constituiu-se num dos elos fundamentais na conformação da identidade e subjetividade das normalistas, no período da Primeira República, contribuindo para incutir-lhes um corpo de categorias de pensamento e de ação, necessárias à "missão" que os republicanos lhes outorgaram: a de instaurar nos recém inaugurados grupos escolares, uma nova cultura escolar, capaz de contribuir para a produção do homem novo, para a nova era, "do progresso e da ordem", não qualquer homem, mas uma espécie muito particular: o cidadão patriota, trabalhador, prático, higienizado, enfim, o "cidadão racional", entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

Introdução

Responsável por transmitir a cultura considerada válida, a instituição escolar produz ela própria uma cultura escolar, a qual no entender do historiador Dominique Julia¹ constitui-se num

* UDESC/CAPES. gladys2@brturbo.com.br.

conjunto de normas que estabelecem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas bem como um conjunto de práticas que deverão possibilitar a transmissão desses saberes e a incorporação dessas condutas, tendo em vista finalidades específicas. Assim, a escola pode ser vista como fator fundamental de determinados consensos culturais, na medida também que pode ser vista como expressão e produção de bens simbólicos. Os republicanos tinham crença nisto. Como representante deste grupo, Orestes Guimarães, o professor paulista contratado pelo governo do Estado para modernizar a instrução pública catarinense, costumava dizer: "não basta ao Estado fundar e multiplicar escolas, não basta proclamar a instrução obrigatória. A questão fundamental está em estabelecer o conteúdo, a natureza, o grau de instrução (...) tudo o mais são palavras vãs."² Como se pode observar, ele propunha uma intervenção explícita na gestão, na natureza e na qualidade dos bens simbólicos próprios da cultura escolar. Esta evidência indica um dos caminhos pelos quais uma determinada cultura escolar, e não outra, torna-se legítima a partir de determinado contexto histórico.

Como diria Bourdieu, a escola "não fornece apenas indicações, mas também define itinerários", ou seja, a escola é capaz de fornecer um método, um programa de pensamento possível de assegurar a produção de sentidos e de formas de inteligibilidade específicas:

Os esquemas intelectuais e lingüísticos organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, de avenidas e impasses: no interior deste espaço, o pensamento pode manifestar-se com o sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares.³

Assim, mais do que transmitir saberes, a escola assegura a modificação do *habitus*, ou seja, dos esquemas que guiam o nosso pensamento e as nossas condutas, as disposições para agir e pensarmos de determinada forma, que por estarem fortemente entranhadas em nós parecem-nos consubstanciais à nossa consciência mas certamente não o são – elas são ensinadas e aprendidas. O *habitus*, com efeito, constitui-se no *locus* de um sistema de pensamento e para ser compreendido precisa ser relacionado especialmente ao sistema escolar, "o único capaz de consagrá-lo e constituí-lo, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração".⁴ É a instituição escolar que, por meio de um programa específico de pensamento e de ação, assegura formas de pensar e de agir também específicas e, conseqüentemente, discursos, linguagens e problemas comuns, bem como maneiras comuns de abordá-los. Através dos elementos simbólicos que produz, a escola estabelece um tipo específico de relação com a cultura, o qual, por sua vez, poderá assegurar um conjunto de esquemas fundamentais que, devidamente automatizados, servirão de princípio de seleção para as aquisições posteriores, regendo e regulando as operações intelectuais, "fazendo com que aquilo que (o indivíduo) pensa seja pensável para ele como tal e na forma particular pela qual é pensado".⁵ Nesse sentido, acredito que um dos caminhos para analisarmos a formação de professoras no período da vigência da Reforma Orestes Guimarães (1911-1935) é desentranharmos a inteligibilidade do manual de lições de coisas de Norman Calkins, adotado como guia para o preparo das lições pelas alunas-mestras, aqui considerado como fonte privilegiada para a compreensão e interpretação da cultura

¹ JULIA, Dominique. 2001. p.10-11.

² GUIMARÃES, Orestes. 1919. p.12.

³ BOURDIEU, Pierre. 1999. p.214.

⁴ Idem. p.208.

⁵ BOURDIEU, Pierre. 1999. p.212.

escolar que o reformador desejava ver instaurada nos primeiros grupos escolares catarinenses, *locus* de atuação das normalistas.

O manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a nova forma escolar de ensinar

Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores da escola elementar, os manuais de lições de coisas foram transformados, no início do século XX, em suporte indispensável ao trabalho escolar. Divididos em manual do aluno e do professor, esse dispositivo era alicerçado no pressuposto de que aprender supõe um indivíduo em contato com os objetos a sua volta, numa experiência intransferível, subjetiva, individual. O manual para os alunos era utilizado como livro de leitura, o único que passou a ser tolerado na escola elementar, seguindo à risca o aforismo atribuído à Pestalozzi de "pouco livro e muita reflexão". Nele não há pretensões de sistematização científica, mas, tão somente, a preocupação de apresentar aos alunos as coisas, animais, plantas e os avanços tecnológicos, de modo a possibilitar a construção do "saber útil", considerado necessário para o indivíduo mover-se no seu cotidiano.

Os manuais dedicados aos professores da escola elementar eram tidos como guias para orientar a implantação do novo método de ensino e, por essa razão, para além da seleção e organização dos conteúdos escolares, enfatizavam as prescrições metodológicas a serem seguidas pelos mestres. O aprendizado do método era considerado a base do ensino moderno e, conseqüentemente, o ponto central da formação do professor. Tal como afirmou Edward Sheldon, autor do primeiro manual de lições de coisas publicado nos EUA: "El carácter de la materia es importante y su arreglo necesario, pero el método de presentarla á los alumnos es más importante que ambos"⁶. Seu objetivo era, pois, assegurar ao professor o domínio do método, apresentando, detalhadamente, o que fazer para desenvolver nos alunos a "ginástica do espírito".

No Brasil, no período relativo ao final do século XIX e início do século XX, foram difundidos uma série de manuais de lições de coisas, tal como o de Julez Paroz, F. e M. Delon, Dr. Saffray e o de Norman Calkins, mas, foi certamente este último o que alcançou maior sucesso. Em 1886, ano da sua publicação no Brasil, já havia sido aprovado pelo Conselho de Instrução do Rio de Janeiro, de São Paulo e da Bahia. A partir daí disseminou-se país afora, sendo recomendado até cerca de 1920, como guia para o preparo das lições pelos alunos das Escolas Normais de todo o país, inclusive pela Escola Normal Catarinense, por sugestão do professor paulista Orestes Guimarães, mentor da reforma curricular empreendida nessa escola, em 1911.

Talvez a forte penetração que esta obra alcançou na sociedade brasileira esteja relacionada ao fato de ter sido traduzida por Rui Barbosa, um intelectual e figura política de destaque no cenário nacional dos novecentos. Todavia, a ausência de investigações sistemáticas acerca das causas da notável recepção que a obra americana teve no Brasil, nos impede de fazer ilações acerca do que teria influenciado a sua escolha como guia básico para a renovação da escola brasileira. É fato, todavia que, por constituir-se num meio para organizar toda a prática escolar, segundo os pressupostos do ensino renovado e secularizado, os manuais de lições de coisas serviam como luva aos interesses dos organizadores do nascente sistema de instrução pública brasileiro, interessados em assegurar uma disposição geral geradora de esquemas

⁶ SHELDON, Edward.1923. p.18.

particulares de pensamento, capazes de serem aplicados em diferentes situações do cotidiano escolar, as quais Bourdieu chamou de *habitus*. Por seu intermédio, o professor da escola elementar dominaria a mecânica do método de ensino intuitivo, o qual, pela própria natureza dos seus procedimentos, lhe asseguraria a competência necessária para a sua "missão" de produzir o homem novo, exigido pela "nova era". Ao fornecer itinerários de antemão esboçados, tornava-se, pois, um instrumento imprescindível para controlar a escola e a sua influência sobre a sociedade, num momento histórico de profundas transformações e em que a educação elementar era considerada um veículo de socialização obrigatório, capaz de contribuir para recriar o imaginário popular com base em novos valores, instaurando uma nova sociabilidade.

Espaço eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, o manual de Calkins pretendia "aparelhar" os professores e também os pais, para "adestrarem" os seus alunos e filhos na "cultura dos sentidos, tornando-os peritos no ensino das "coisas reais, cores e sons reais, cada qual com a palavra que os represente". Por essa razão, a educação dos sentidos constitui-se na espinha dorsal da obra, sendo dividida em educação doméstica e educação escolar dos sentidos. Sempre na esteira de Pestalozzi, para quem a mãe seria o paradigma do educador, Calkins propõe aos pais uma série de exercícios para educar cada um dos sentidos, enfatizando o "adestramento" dos sentidos do paladar, do olfato e do tato, uma vez que a escola deveria dedicar-se, com mais afinco, aos exercícios relacionados à visão e à audição, considerados indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita.

A educação escolar dos sentidos, por sua vez, segue a risca as idéias-núcleo pestalozzianas de que: a) o conhecimento se dá a partir da percepção dos objetos pela criança; b) todos os objetos, indistintamente, possuem número, forma e nome; c) a percepção destes três elementos pela criança constitui-se a base de todo o conhecimento. Dessa forma, todo ele está organizado de modo a preparar o professor para ensinar as crianças a considerar cada um dos objetos que se lhes dá a conhecer como unidade, ou seja, separado daqueles com os quais parece associado, a ensinar-lhes a distinguir a forma de cada objeto, suas dimensões e proporções e, ainda, a familiarizá-las com o conjunto de palavras e de nomes dos objetos selecionados para as lições.

Para alcançar tal intento, esta parte é organizada na forma de perguntas e de respostas chamada pelo autor de "colóquios instrutivos", os quais partem sempre de coisas que são familiares às crianças, estimulando-as a utilizarem-se dos conhecimentos já adquiridos, evitando, dessa forma, constrangê-las a observar coisas superiores ao seu entendimento. Desse modo, as lições são sempre iniciadas com a apresentação de objetos conhecidos, como bolas, cadeiras e bonés, progredindo para objetos e coisas distantes do seu cotidiano, aos processos de manufatura e de industrialização, etc., os quais deveriam ser explorados, gradativamente, seguindo-se a idade, as condições físicas e o grau de inteligência dos alunos.

Assim, as lições de coisas vão avançando em complexidade, ao longo da escola elementar, seguindo três fases básicas, as quais condensariam o que Pestalozzi⁷ considerava como a origem de nossos conhecimentos: o número, a forma e a palavra. Segundo o próprio Calkins⁸: "um menino de cinco anos constitui, enquanto à inteligência, uma criaturinha de todo em todo diversa daquele que já tocou aos dez, por onde se conclui que não devemos forçar a puerícia a observar qualidades cujo estudo requeria o exercício de aptidões não desenvolvidas antes da juventude, nem tratar de assuntos, cujo conhecimento demande certas noções preparatórias, senão depois que estas se adquirirem". Essa característica dos manuais de lições de coisas foi muito bem

⁷ PESTALOZZI, J.H. 1982. p.189.

⁸ CALKINS, N. A. Op. Cit. p.469.

sintetizada por Dona Passinha, aluna da Escola Normal Catarinense entre os anos 1917 à 1919, ao afirmar que devido ao fato do método intuitivo ser algo muito complexo e difícil, a Escola Normal Catarinense utilizava um manual simplificado, que ensinava os futuros mestres a dar aulas, segundo os pressupostos modernos. "Tudo estava explicadinho, passo a passo, era só seguir." ⁹

Na primeira fase, caberia ao professor fazer com que as crianças observassem, com a máxima atenção, os objetos a sua volta e descrevessem, oralmente, as impressões acerca deles. Tratava-se de exercitar as faculdades perceptivas infantis, fixando a atenção sobre o que poderia ser descoberto através dos sentidos, estimulando-as a descobrir as qualidades mais comuns dos objetos e ensinando-lhes os nomes corretos com que deveriam expressá-las. Tratava-se, pois, de levar o aluno a observar, refletir e expor o que observou. O esboço abaixo é indicativo de como essa primeira fase era encaminhada pelo autor:

"Versará hoje a conversa a respeito de certo objeto, que usamos na cabeça. Que imaginais que seja? Vou estampar-lhe o nome no quadro preto, em então me direis o que é. Muito bem. Quem me empresta aí um chapéu, que observemos durante a nossa prática? Pus na pedra a palavra chapéu, agora escrevo: partes, forma, préstimo. Ora, à medida que eu for tocando em cada parte do chapéu, digam-se todos o nome que lhe cabe. Venha Jaime, e toque o fundo do chapéu. Henrique aponte a copa. Mostre Jorge a parte que tem nome de aba. Henrique venha indicar a fita. Horácio ponha a mão na parte que se chama debrum. João aponte-me o forro. Digam-se agora a forma dessas partes, e na pedra assentarei o que disserem. Conversemos acerca da utilidade das várias partes de um chapéu. Faça o mestre diversas perguntas, até que os discípulos observem e exponham o préstimo de cada parte, escrevendo-se no quadro preto o que disseram"¹⁰.

No segundo passo, o qual deveria corresponder ao segundo ano escolar, o professor era aconselhado a estimular os alunos a examinarem a matéria-prima de que são feitos os objetos, suas qualidades mais proeminentes, tal como forma, cor, tamanho, o lugar onde se encontram, quem as faz, etc., seguindo o mesmo estilo de perguntas e respostas apresentado no exemplo acima. E, no terceiro passo, correspondente ao terceiro ano escolar, as lições deveriam compreender uma análise mais completa acerca das propriedades das coisas e dos objetos, enfatizando-se aquelas que mais contribuíssem para a sua utilidade prática.

Ao longo do "diálogo socrático", Calkins adverte que o assunto pelo qual as crianças demonstrassem maior interesse deveria ser o ponto de partida para as próximas lições. Nos seus "conselhos aos mestres", alerta para o cuidado que o professor deveria ter ao elaborar as perguntas, de modo que não comportassem respostas do tipo "sim" ou "não" e, sobretudo, adverte para a importância do professor possibilitar às crianças oportunidades para praticar o máximo possível sobre as noções que enunciam a respeito de cada objeto. A prática das lições de coisas, não poderia, segundo ele, restringir-se a exposição pelo professor de informações a respeito das coisas e dos objetos, exigindo que as crianças repetissem a explicação recebida, mas sim de levá-las a descobrir por si mesmas as características destes, principalmente aquelas mais utilizáveis no seu cotidiano.

O método de ensino intuitivo se transformava, através do manual de lições de coisas, em forma escolar de ensinar. Indicava itinerários, ditando aos professores os saberes e as práticas consideradas válidas e legítimas, assegurando-lhes uma disposição geral geradora de esquemas particulares - "gramática geradora das práticas", segundo Bourdieu, capazes de serem aplicadas em diferentes situações do cotidiano escolar. Espirando-se por entre saberes e práticas, forjando

⁹ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15/05/2002.

¹⁰ CALKINS, Norman A. Op.Cit. p.483-485.

uma nova cultura escolar nos recém inaugurados grupos escolares, o novo método, consubstanciado no manual de lições de coisas de Norman Calkins, deveria assegurar aos futuros professores e professoras um corpo comum de categorias de pensamento e de ação, indispensáveis à "missão" que os republicanos lhes outorgaram: a de produzir o homem novo, para a nova era, "do progresso e da ordem", não qualquer homem, mas uma espécie muito particular: o cidadão patriota, prático, trabalhador, higienizado, enfim, o "cidadão racional", entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

Referências

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CALKINS, N. A. Primeiras Lições de Coisas – Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro. *Obras Completas*, Volume XIII, Tomo 1. 1950.

GUIMARÃES, Orestes. *Nacionalização do ensino primário: um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina*. Blumenau: Typographia Carl Whale, 1919.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1. 2001. p.9-44.

PESTALOZZI, J. H. *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas, 1982.

SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). *Entrevista* concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15/05/2002, no Lar São Francisco, no Ribeirão da Ilha, Florianópolis.

SHELDON, E. *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comuns*. New York and London: Appleton and Company, 1923.

MAPEANDO A IMPRENSA ESTUDANTIL NO BRASIL DE 1900 A 1964 - UM PROJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia R. Augusto Carra*
Silvana Schuler Pineda**

Resumo

Este estudo objetiva constituir um *Repertório* inicial acerca da imprensa produzida por estudantes no Brasil no período compreendido entre os anos de 1900 e 1964 do século XX. Esse período abrange a fase em que a imprensa tornou-se um grande veículo de divulgação de idéias e representações na sociedade brasileira, inclusive entre os estudantes, até 1964, quando, sob os governos militares, houve uma retração no movimento estudantil e, paralelamente, uma retração na produção de jornais e publicações de estudantes. Fundamentado-se no referencial da História Cultural, a pesquisa utiliza, basicamente, duas fontes: a revista *Hyloea* e o acervo de jornais, revistas e periódicos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Esse *Repertório* está sendo constituído através de um projeto de pesquisa em História da Educação realizado em uma escola de Ensino Básico: o Colégio Militar de Porto Alegre. Reúne as duas pesquisadoras deste projeto e, em um segundo momento, reunirá os alunos do Clube de História e Geografia da escola referida.

Palavras-chave: História da Educação, História Cultural, Impresso Pedagógico, Imprensa Estudantil.

Introdução

Este estudo objetiva constituir um *Repertório*¹ inicial acerca da imprensa produzida por estudantes no Brasil no período compreendido entre os anos de 1900 e 1964 do século XX². Esse

* Colégio Militar de Porto Alegre – prac@terra.com.br

** Colégio Militar de Porto Alegre – silpineda@terra.com.br. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

¹ Utiliza-se nesta pesquisa o conceito de **Repertório** desenvolvido por Nóvoa no trabalho: **A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do Repertório português**. In: CATANI, D. e BASTOS, M.H.C. (orgs). "Educação em Revista: Imprensa Periódica e História da Educação". São Paulo: Escrituras, 1997, p.11-31.

período abrange a fase em que a imprensa tornou-se um grande veículo de divulgação de idéias e representações na sociedade brasileira, inclusive entre os estudantes, até 1964, quando, sob os governos militares, houve uma retração no movimento estudantil e, paralelamente, uma retração na produção de jornais e publicações de estudantes.

Apesar do aumento significativo do número de trabalhos a respeito da imprensa pedagógica³, a produção de pesquisas a respeito da imprensa estudantil ainda ocupa pouco espaço na historiografia.⁴ Dentre outros motivos, a reduzida produção historiográfica a respeito da imprensa produzida por alunos pode ser explicada pelas dificuldades de se localizar esse material. Amaral (2002, p.123) propõe algumas hipóteses acerca dos motivos que levariam a essa dificuldade de localização:

Em determinadas épocas, por serem considerados subversivos, são inúmeras as histórias de apreensão desses impressos, bem como denúncias de perseguição aos envolvidos em sua elaboração. O caráter 'não oficial' desses periódicos assim como, via de regra, sua irreverência e crítica através, principalmente, de representações satíricas e caricaturizadas da sociedade, da escola, de professores e de alunos faz com que não constem no acervo documental das instituições escolares. Quando muito se encontram esquecidos em algumas gavetas dos grêmios estudantis.

Essas representações a respeito dos impressos produzidos por alunos, mencionadas por Amaral, podem ter orientado as concepções de fonte, de documento, de memória das diferentes instituições (educativas ou não) nas suas políticas de preservação:

Qualquer instituição, seja educacional ou não, tem a sua política para determinar o que é e qual documento deve ser preservado. Seja por não serem considerados fontes, por não serem considerados pedagógicos ou pela censura política feita aos estudantes, a verdade é que a manutenção de jornais, revistas, enfim, de impressos produzidos por alunos, há pouco começou a ser vista como uma necessária preservação de fontes a respeito da história e da cultura das instituições escolares e da própria sociedade na qual a instituição escolar está inserida. (Pineda, 2003 p.5)

A imprensa brasileira, "*nascida sob a tutela do Estado*" (Bastos, 1997, p. 175), teve um grande crescimento ao final do século XIX. Nesse período, a expansão da "*instrução pública e, principalmente, de colégios particulares (liceus), na segunda metade do século XIX, eleva o nível de aspiração intelectual e, por consequência, o aumento de periódicos e livros didáticos.*"(Bastos, 1997, p.177) Essa expansão da educação, iniciada no final do século XIX, acentuou-se no período

² Este Repertório constituiu a fase inicial de pesquisa para o projeto sobre a imprensa estudantil que está sendo desenvolvido por estas pesquisadoras. Na segunda etapa, será trabalhado em conjunto com os alunos integrantes do Clube de História e Geografia do Colégio Militar de Porto Alegre.

³ A respeito da imprensa pedagógica ver: CATANI, D. e BASTOS, M.H.C. (orgs). *Educação em Revista: Imprensa Periódica e História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997; CASPARD, P. (dir) *La Presse d'education et d'enseignement, XVIII s.-1940. Répertoire analytique*. Paris: CNRS/INRP, 1981-1991. 4 vol.; NÓVOA, A. (dir) *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993, 1061p.

⁴ A respeito de estudos sobre jornais ou revistas produzidos por estudantes ver: PINEDA, Silvana Schuler. *Hyloea: o feminino na revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922/1938)*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2003. AMARAL, Giana L. *Os impressos estudantis em investigações da cultura nas pesquisas histórico-institucionais. História da Educação*. ASPH-FAEUFPEL, nº11, abril 2002, vol. 6, 116-130 p.

republicano que pretendia "modernizar" o país. Nesse projeto modernizador, a educação passou a ser vista como um elemento fundamental para diversos setores da sociedade brasileira:

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias públicas e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida." (Cunha, 2000, p. 157)

A ampliação da taxa de escolarização, conjugada a outros fatores, permitiu que as primeiras décadas da república brasileira constituíssem um período de grande efervescência cultural. A imprensa caracterizou-se, nas primeiras décadas do século XX, como um meio amplamente utilizado pela sociedade brasileira para divulgar projetos políticos e, no caso específico que se quer ressaltar, educacionais. Pode-se afirmar que "(...)houve uma série de iniciativas voltadas à publicação de revistas, jornais ou boletins, com preocupações exclusivamente educacionais." (Bastos, 1997, p. 184),

Nesse contexto, é importante evidenciar a produção de jornais e revistas estudantis. Os estudantes, cujo número aumentou consideravelmente no período entre 1900 e 1964, partilhavam com a sociedade brasileira desse momento cultural de "encontro" com a imprensa. Referindo-se à profusão de impressos estudantis em Pelotas no período entre 1930 e 1960, escreve Amaral (2002, p. 123):

A explicação para tal fato deve ser buscada no contexto brasileiro da época, em que é crescente a participação social e política dos estudantes. Ressalta-se, também, que neste período a imprensa ainda representava um espaço fundamental como meio de comunicação social. Ela esteve aí, talvez como em nenhuma outra época, a serviço de interesses das mais diversas instituições e grupos sociais.

Este repertório acerca da imprensa produzida por estudantes começou a ser constituído a partir dos estudos realizados para a apresentação da dissertação de mestrado "*Hyloea: o feminino na revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922/1938)*" no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em janeiro de 2003. Nesse trabalho, foi investigada a revista *Hyloea* (revista do Colégio Militar de Porto Alegre) que, no período de 1922 a 1938, era inteiramente produzida pelos alunos, embora atualmente tenha modificado tal característica. Naquela oportunidade, já chamava a atenção o fato de os alunos do Colégio Militar de Porto Alegre mencionarem significativamente, na revista *Hyloea*, os jornais e revistas que recebiam de grêmios estudantis de outras instituições educativas de Porto Alegre, do Rio Grande do Sul, de outros estados brasileiros e, mesmo, de instituições de outros países.

A partir dessas considerações, esta pesquisa busca constituir um repertório inicial da imprensa estudantil no Brasil no período entre 1900 e 1964, utilizando basicamente duas fontes: a revista *Hyloea* e o acervo de jornais, revistas e periódicos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

Em espaços como a coluna *Temos sobre a nossa mesa de trabalho* a revista *Hyloea* acusava o recebimento de jornais e revistas estudantis.⁵ Tentando localizar os periódicos

⁵ É necessário esclarecer que a revista *Hyloea* apenas informava a respeito dos jornais e revistas de outras instituições educativas que a Sociedade Cívica e Literária (o grêmio estudantil) recebia. Não existem, no acervo da Sala Histórica do Colégio Militar de Porto Alegre, essas publicações mencionadas pelos alunos.

mencionados na Hyloea, acabamos por encontrar um número significativo de outros impressos estudantis no acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. A partir disso, o acervo de jornais, revistas e periódicos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul constituiu-se, também, como nossa fonte de pesquisa.

No levantamento feito a partir da Hyloea, pudemos identificar os seguintes periódicos produzidos por estudantes⁶:

- **Via Lucis.** Revista da Sociedade Cívica e Literária (grêmio estudantil) do Colégio Militar de Barbacena. Minas Gerais, 1923.
- **Porvir.** Revista dos alunos do Colégio Batista do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1923.
- **Pátria.** Revista do Grêmio Literário e Cívico dos alunos do Colégio Militar do Ceará. Fortaleza, 1923, 1927, 1931, 1932, 1933, 1934, 1937, 1938.
- **Revista da Escola Militar.** Revista dos alunos da Escola Militar do Realengo. Rio de Janeiro, 1925, 1928, 1931, 1932, 1933, 1934, 1937.
- **Estudo.** Publicação dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1925
- **Aspiração.** Revista dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1927, 1929, 1931, 1932, 1933, 1934, 1937, 1938.
- **Crisol.** Jornal das alunas do Colégio Americano. Porto Alegre, RS, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1937, 1938.
- **Germinal.** Órgão dos alunos do Colégio Militar do Ceará. Fortaleza, 1927, 1928.
- **Echo.** Revista do Grêmio dos alunos do Ginásio Anchieta. Porto Alegre, RS, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934.
- **Heliantho.** Revista das alunas do Ginásio Nossa Senhora do Bom Conselho. Porto Alegre, RS, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932,
- **Estudo.** Revista da Escola Normal. Porto Alegre, RS, 1928, 1931.
- **Reflexo.** Periódico dos alunos do Porto Alegre College. Porto Alegre, RS, 1931, 1932.
- **Pindorama.** Jornal dos alunos do Colégio Cruzeiro do Sul. Porto Alegre, 1931, 1933.
- **Passageiro.** Revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1931.
- **Farol.** Jornal das alunas do Colégio Centenário. Santa Maria, RS, 1934, 1937, 1938.
- **Cavalaria.** Periódico da Escola de Cavalaria. 1934.
- **A Oficina.** Órgão oficial dos alunos do Colégio Parobé. Porto Alegre, RS, 1937.

⁶ Incluímos na lista o nome do periódico, a instituição a qual se vinculava, a cidade e os anos em que a revista Hyloea acusou o recebimento de cada um dos jornais ou revistas.

- **Grêmio.** Órgão oficial do Grêmio Estudantil Humberto de Campos. Belém do Pará, 1937, 1938.
- **Revista da Academia Ginásial Nossa Senhora das Dôres.** Ginásio Nossa Senhora das Dores. Porto Alegre, RS, 1937, 1938.
- **Cadete.** Jornalzinho crítico dos quintanistas do Colégio Militar de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1937.
- **Avante.** Jornal dos alunos do Colégio Elementar de Gravataí. Gravataí, RS, 1938.
- **Brasil Acadêmico.** Jornal do Centro dos Acadêmicos Paulistas. São Paulo, 1938.
- **Seminário.** Revista dos Seminaristas Brasileiros. 1938.
- **A Aurora.** Órgão dos alunos do Ginásio Santa Maria. Santa Maria, RS, 1934.
- **Avante.** Jornal das alunas do Colégio Paula Soares. Porto Alegre, RS, 1938.
- **Mercúrio.** Jornal dos alunos da Academia de Comércio. Porto Alegre, 1931.
- Em pesquisa no acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, encontramos as seguintes produções de alunos:
- **Folha Universitária.** Do Grêmio Estudantil Tobias Barreto. Porto Alegre, RS, 1939.
- **Gazeta.** Órgão oficial dos estudantes da Academia de Comércio de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, 1929.
- **Crisol.** Dos alunos do Colégio Americano, Porto Alegre, RS, 1973.
- **Cruzada.** Dos alunos da Escola de Guerra de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1908.
- **Estudante.** Dos alunos do Colégio Elementar Fernando Gomes. Porto Alegre, RS, 1935.
- **Feupa.** Publicação Trimestral da Federação dos Estudantes de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1943.
- **Hyloea.** Órgão da Sociedade Cívica e Literária do Colégio Militar de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1931.
- **Ocidente.** Revista dos alunos da Escola Militar de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 1906.
- **Revista Acadêmica.** Federação dos Estudantes do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1908 até 1967.
- **Revista da Escola de Comércio.** Revista do Grêmio dos Estudantes da Escola de Comércio de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, 1915, 1916, 1917.
- **Revista da Escola Militar.** Revista dos alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro. RJ, 1935.
- **Revista Politécnica.** Dos estudantes de Engenharia. Porto Alegre, RS, 1912.
- **Seminário.** Revista dos seminaristas de Viamão. Viamão, RS, 1926 até 1967.

Apesar de estarmos na fase inicial de pesquisa já fomos surpreendidas por vários achados e até alternativas de novos rumos de investigação. As memórias de alunos são possibilidades de pesquisa que nos interpelam nesta caminhada; que nos provocam reflexão no construir de nossa praxis enquanto educadoras, alunas e pesquisadoras.

A imprensa estudantil, muitas vezes relegada a um plano secundário, às vezes esquecida após um curto projeto pedagógico ou da passagem das turmas empenhadas em sua construção, nos sinaliza que ainda temos muito a saber da ora irreverente, ora reflexiva, mas constantemente apaixonada voz que nos fala através da escrita. O estudo da imprensa estudantil pode nos permitir uma aproximação maior às representações que compõem o universo daqueles que sempre constituíram o motivo da existência das instituições educativas: os alunos. No entanto, esses "sujeitos anônimos" pouco têm aparecido nos trabalhos historiográficos e no estudo da imprensa pedagógica.

Nesse sentido, analisar a imprensa produzida por alunos é, em certa medida, investigar algo que pertence à ordem do "silencioso", do "ordinário", conforme evidencia Certeau:

Este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável.(...) Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados e, depois fixar-se enfim na multidão do público. (Certeau, 2000, p. 57)

Referências

AMARAL, Giana L. Os impressos estudantis em investigações da cultura nas pesquisas histórico-institucionais. *História da Educação*. ASPH-FAEUFPEL, nº11, abril 2002, vol. 6, 116-130 p.

AMARAL, Giana L. *Gatos Pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. (décadas de 1930 e 1960)*. 2003. 337 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BASTOS, M. H. C. A imprensa Periódica Educacional no Brasil (1808-1944). In: CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. (org.) A imprensa periódica e a História da Educação. *Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.

CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. (org.) A imprensa periódica e a História da Educação. *Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000. 315 p.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1990. 244 p.

CHARTIER, R. Introdução: A cultura do objeto impresso. In: CHARTIER, R. (coord.) *As utilizações do objeto impresso*. Portugal: Difel, 1998. p. 9-21.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

FERREIRA, A. D. *Imprensa Literária de Porto Alegre no séc. XIX*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1975. 231 p.

MEDEIROS, L. T. *Escola Militar de Porto Alegre 1853-1911: significado cultural*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992. 119 p.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do *Repertório* português. In: CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. (org.) *A imprensa periódica e a História da Educação. Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PINEDA, S. S. *Hyloea: o feminino na revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922/1938)*. 2003. 193 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MEMÓRIAS ESCOLARES COMO INDICATIVOS DE CAMINHOS DE PESQUISA: O ENSINO DE DESENHO

*Gláucia Trinchão**

Resumo

Esta comunicação é um depoimento que tematiza conteúdos, processos e objetos escolares relacionados ao ensinar e aprender Desenho, das séries iniciais à educação superior, passando pela educação básica, e abrange o período de 1960 à atualidade. Mostra os lugares de onde surgiram às questões que me levaram a tomar o Ensino do Desenho no Brasil como temática de pesquisa ao constituir minhas memórias escolares e meu depoimento como elementos balizadores das minhas inquietações acadêmicas que, por sua vez, se constituíram em problema de pesquisa no campo da História das Disciplinas.

Introdução

[...] para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que... sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos (CORAZZA, 2002, p. 111).

Para alguns pesquisadores sistematizar metodologicamente o que se pretende investigar e como vamos realizar e apresentar os resultados da investigação são etapas de um projeto que exigem esforço intelectual muito grande. Porém, para mim, mais complicado ainda é mostrar e articular os fatores e os motivos que nos levaram a definir as questões que nortearão ou nortearam a nossa escolha por um caminho investigativo e não pelo outro. Alguns se apropriam da oralidade, nas mais variadas formas, como um dos recursos provocativos da subjetividade e se aproximam de 'verdades' ou 'realidades' que podem, ou não, serem comprovadas por documentos e/ou teorias.

Aqui, optei, não por usar entrevistas, ou qualquer outro instrumento que exija contato com fontes vivas, no processo investigativo ao qual me proponho realizar, mas por constituir o meu próprio depoimento como fonte oral para tematizar os conteúdos, os processos e os objetos escolares relacionados ao meu ensinar e aprender Desenho. Conforme Rego (2003, p.77), "guardadas as devidas limitações, os depoimentos tornam-se fontes valiosas no esforço de reconstruir e compreender o papel exercido pela escola na história de cada sujeito". Essa opção

* Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na Linha de pesquisa: Escola, História e Política Educacional. Bolsista Internacional do IFP.

me parece ser a melhor maneira de começar uma pesquisa e reconstruir a história de uma disciplina escolar, o Desenho.

Ao voltar-me para o meu processo de escolarização e para as minhas vivências e práticas educacionais no campo do Desenho, através do relato das minhas memórias, minhas 'verdades' ou 'realidades' experienciadas, das séries iniciais à educação superior, passando pela educação básica, e abrange o período de 1960 à atualidade, percebi que essas experiências haviam assumido papel importante para a minha constituição enquanto educadora e pesquisadora. Percebi também que dos tempos vividos e compartilhados com: discentes, docentes, pesquisadores e profissionais liberais, que usaram e usam o Desenho como ferramenta, a configuração de um novo tempo de mudanças, principalmente, para o conhecimento, os códigos e as ferramentas do Desenho, assim como, para os profissionais, sejam eles da educação ou posições chamadas liberais.

Dessa forma esta comunicação mostra os lugares de onde surgiram às questões que me levaram a tomar o Ensino do Desenho no Brasil como temática de pesquisa, ao constituir minhas memórias escolares e meu depoimento como elementos balizadores das minhas inquietações acadêmicas que, por sua vez, se constituíram em problema de pesquisa no campo da História das Disciplinas.

Dos lugares de onde falo...

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido (CORAZZA, 2002, p. 111).

Sou uma DESENHISTA daquele Tempo: tempo aquele de aluna de escola pública. Tempo de escola que proporcionava a competição entre alunos de primeiro grau para o ingresso em escolas públicas de Segundo Grau, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, através do Exame de Admissão, nas décadas de sessenta e setenta. Um tempo de concorrência para ingresso na rede pública de ensino. Tempo das filas na porta da Secretaria de Educação da minha cidade, Salvador na Bahia, para se conseguir uma vaga nas melhores escolas públicas de segundo grau. Tempo em que a escola pública e gratuita tinha lugar privilegiado ante as escolas particulares. Também, tempo da preocupação com o saber ler, escrever e contar coadjuvado pelo "adestramento" viso-motor, promovido por uma literatura interativa em que o ato de costurar um cartão poderia garantir a firmeza motora¹ ou por livros com desenhos prontos para colorir².

¹ Alinhavos Coloridos: eram espécies de cartões usados no ensino das primeiras séries escolares. Consistia em fazer com que o aluno contornasse a figura, costurando com uma agulha e linha grossas seguindo a seqüência de pontos pretos indicados no cartão. Para cada faixa de cor tinha a sua linha com a cor correspondente. Encontrado no Instituto Anchieta de Pesquisa – São Leopoldo – RS, jun/2004.

² Cadernos Coloridos: consistia em fazer com que o aluno colorisse os desenhos já prontos de forma que não ultrapassassem os limites impostos pelo contorno de cada parte que compunha o todo do desenho. Encontrado no Instituto Anchieta de Pesquisa – São Leopoldo – RS, jun/ 2004.

Sou uma Desenhista do tempo em que se tinha a oportunidade de escolher entre fazer um Curso Técnico Profissionalizante e trabalhar e/ou tentar ingressar no nível superior³. Tempo do Curso Técnico de Desenhista de Arquitetura – mais tarde Curso Técnico de Auxiliar de Desenhista de Arquitetura - do Centro Integrado Anísio Teixeira – CIAT, na década de 70 do século XX, mais tarde Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira - CIEAT. Tempo dos trabalhos manuais: das Técnicas Industriais, das Técnicas Agrícolas, das Atividades para o Lar, das Técnicas Comerciais e, não posso esquecer, do Centro de Língua Estrangeira, onde cursei Inglês e Francês. Tempo de aluna de professores Licenciados em Desenho, de um currículo⁴ do qual fez parte o ensino do Desenho Geométrico, com o livro de Benjamin de A de Carvalho⁵; da Geometria Descritiva, com o livro de Alfredo dos Reis Príncipe Junior; do Desenho Arquitetônico, com o livro de L'Oberg, ou melhor, Lamartine Oberg e da Composição Decorativa, cujos fundamentos estavam no livro de José de Arruda Penteadó; de Perspectiva e do Desenho Topográfico. Além das disciplinas tradicionais como Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Física e Química, também fazia parte desse currículo o ensino de Psicologia⁶.

O tempo é aquele em que a beleza do Desenho não estava apenas no resultado final, mas sim em todo o processo, no Desenhar⁷. Tempo em que se cobrava uma postura profissional, organização, limpeza, rigidez e qualidade no traço. Como se deveria fazer a ponta do lápis e como e quando se deveria usar uma borracha - de preferência evitando o máximo possível usá-la; como traçar uma linha perfeita – rodando o lápis à proporção que se vai traçando, para se manter a espessura do traço, mantendo sempre à mão uma lixa de unha para que a ponta do lápis e a grafite do compasso se mantenha sempre chanfrada; como cuidar e conservar os instrumentos de desenho, os quais deveriam ser guardados como quem guarda um tesouro.

Sou do tempo do desenhista que realizava um verdadeiro ritual de preparação e execução da ação, o Desenhar: *o ritual de iniciação* – instrumentalização da ação - apresentação, cuidados e uso dos materiais e preparação do ambiente de trabalho, afinal prender o papel manteiga ou

³ Tempo das Escolas Técnicas Federais e dos Cursos Técnicos: Desenho de Arquitetura, Contabilidade ou Patologia Clínica.

⁴ Currículo referido tanto para "denotar o conjunto de assunto ou área de estudos particular" quanto para "referir o programa total de uma instituição de ensino", conforme coloca Kelly (1981, p.2). Principalmente entendida enquanto 'Currículo Oculto': "conjunto de atividades, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente 'ensinados' através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola" (SILVA, 2000, p.33).

⁵ Era professor da Universidade do Brasil e arquiteto do Estado da Guanabara. Obra a qual tive acesso: 1ª ed. em 1959, a 2ª ed. em 65 e a 3ª em 67, daí em diante foi reimpresso em 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 81 e, até o presente momento, em 1982. Conforme consta no Prefácio deste livro: "se deveria ajustar fielmente a todos os programas de exames vestibulares dos estabelecimentos de ensino de nossas Universidades" (CARVALHO, 1982, introdução).

⁶ Tempo também dos Jogos Estudantis Brasileiro – JEB – em que escolas públicas, principalmente o Anísio Teixeira, tinham aulas de Ginástica Rítmica e Olímpica, Vôlei, Basquete, Natação, Handball, Football e até Esgrima.

⁷ Tem sua origem no "verbo italiano disegnare que, por sua vez, vem do latim Designare – que significa marcar de maneira distinta; representar, designar, indicar, ou designar para um cargo ou magistratura; ordenar, arranjar, dispor e marcar distintamente. Vitruvius, arquiteto romano, quando formulou o seu tratado De Architectura (sobre arquitetura), por volta do ano 27 a.c., usou o termo Designation – o equivalente latino mais próximo da palavra desenho – para agrupar as noções de "ordem" e "arranjo". A ordem é que permitia a medida adequada das partes de um trabalho considerando separadamente a simetria e as proporções do todo. O arranjo incluiria o posicionamento das coisas em seus devidos lugares e a elegância do efeito obtido através dos ajustes apropriados ao caráter do trabalho (GOMES, 1996, p. 29).

vegetal na prancheta, antes de iniciar um trabalho de desenho, era uma arte; *o ritual de execução* – o projeto e seu desenvolvimento - etapas do projeto, organização e equilíbrio das formas no espaço do papel, execução do desenho a lápis e depois a nanquim; e *o ritual de conservação do produto* - encaminhamento final do Desenho – finalidade, arquivamento e destino. Sou do tempo em que o equilíbrio na distribuição das formas e a perfeição do traçado a lápis e a nanquim mostravam a qualidade do profissional que se estava formando.

Tempo da caneta Graphus, as canetas que formavam cantos perfeitos, mas também da Rotring, da Castel e Leroy, de pontas arredondadas consideradas difíceis de se realizar um encontro final perfeitos entre linhas; do Normógrafo e da 'Aranha', usados para se escrever nos projetos; da Curva Francesa e da Régua Flexível, para se traçar curvas irregulares; e da Prancheta, mesa para se elaborar e traçar o projeto. Não posso esquecer do par de Esquadros transparentes e sem marcação, pois para marcar existia a Régua graduada, de preferência o Escalfmetro por sua precisão, o esquadro deveria ser usado apenas para traçar linhas verticais, horizontais e oblíquas. Do tempo em que se existiam normas e regras para uso e conservação do material de Desenho.

Não posso esquecer que sou Desenhista, principalmente, daquele tempo da Régua "T" - um dos instrumentos mais úteis aos Desenhistas e ao mesmo tempo mais trapalhão, pelo seu tamanho incomodativo ao ser transportada - mas que também dava um *status* de futuro profissional habilitado⁸. Um índice do caminho profissional futuro de quem a portava: um aluno de segundo grau técnico, Arquiteto, Engenheiro, Artista Plástico ou um futuro Professor de Desenho.

Sou uma EDUCANDA daquele tempo: o tempo do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, na década de oitenta. Tempo em que se formava Professor de Desenho, capacitados para atuar nos mais diversos cursos que exigissem um Profissional da Educação em Desenho e em Artes Plásticas, para o segundo grau e o nível universitário. Do currículo voltado para a metodologia do ensino e que, além das disciplinas tradicionais para a formação de professor, trazia a Metodologia do Ensino de Desenho, Geometria Descritiva, Desenho Geométrico, Perspectiva, Desenho Técnico, e a série de Desenhos (I, II, III, IV e V) que, coadjuvada com as disciplinas voltadas para História da Arte Geral e Brasileira, formavam e especificavam o Profissional da Educação em Desenho.

Tempo em que um Desenho era projeto e produto. Enquanto projeto, se trabalhava o desenvolvimento do raciocínio bi e tridimensional tanto para a garantia do bom desempenho no traço e da representação formal quanto para a compreensão do mundo, ao possibilitar sua aplicação na vida prática, no cotidiano e, principalmente, a projeção do indivíduo e a ampliação da visão de mundo, ao se desenvolver a observação das coisas por diferentes 'ponto de vista'. Enquanto produto se primava pela cor, composição, harmonia e estética e, ao mesmo tempo, esse Desenho se constituía em linguagem e mercadoria - obra de arte, projeto arquitetônico ou decorativo. E o Desenhava possibilitava a transcrição ou transposição de idéias e representações que constituem sua gramática e linguagem própria, cada forma com sua função, sua cor, suas normas e seu significado. O tempo do Desenho enquanto área do conhecimento humano que era

⁸ A Régua TÊ: Era um dos instrumentos mais significativos para o desenhar. Composto de duas réguas de desigual comprimento em formato de 'T'. Servia para traçar paralelas e como suporte para o uso dos esquadros no traçar de retas verticais, horizontais e oblíquas. Desenho encontrado no livro *Planejamento Visual Gráfico*, de Milton Ribeiro, p. 207.

fundamento da técnica e conteúdo da tecnologia⁹ e não apenas um instrumento para a livre expressão ou auxiliar de outras disciplinas.

Surgem as minhas inquietações...

[...] se alguém está satisfeita/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da *realidade*, vai passar tanto tempo trabalhando para investigar o quê e para quê?... Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (CORAZZA, 2002, p. 111).

Dos Lugares das Minhas INQUIETAÇÕES: o meu tempo agora é aquele ao qual me volto, – ao tempo da formação rígida do traço -, em que andei muito com uma régua "T" de companhia. Agora, não enquanto futura arquiteta e tão pouco uma futura engenheira, mas como uma formadora de muitos profissionais, nas mais diversas áreas das quais o Desenho tenha feito parte do currículo. Tempo de professora universitária que ingressou na educação superior na década de noventa - uma profissional do ensino de Desenho – uma Desenhista Educadora. Percebo que sou uma Educadora com o perfil do Desenhista do meu tempo, percebo que ainda guardo comigo a rigidez do traço e a valorização da profissão de desenhista, a irreverência da livre expressão, a transformação pela criação e a fé no Desenho linguagem e conhecimento.

Vivo o tempo de professora universitária da matéria Desenho, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Bahia, onde vivo a angústia e, ao mesmo tempo, a satisfação de trabalhar em uma Área de Artes, vinculada a um Departamento de Letras e Artes. Angústia por esta área ainda não ter se transformado em um Departamento voltado para um Curso de Desenho e todos os cursos análogos a ele. Satisfação por que, enquanto professora de Desenho pertencente a esta área, tive a oportunidade de perceber e vivenciar a força do caráter interdisciplinar dessa disciplina, ao ministrar aulas, sejam na Graduação, Extensão ou Pós-graduação, e me envolver com diversos cursos percorrendo as mais variadas áreas de conhecimento: Matemática, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Biologia, Pedagogia, História, Enfermagem e Letras. Ora ministrando aulas efetivamente, ora construindo ementas para disciplinas a serem oferecidas, ora acompanhando os colegas em suas tarefas docentes.

Enquanto Educadora daquele tempo, também tive oportunidade de conviver com duas realidades pedagógicas distintas com clientelas diferenciadas, das quais destaco, as aulas dadas para o curso de Pedagogia na UEFS, Instituição pública, com a disciplina Expressão Plástica e Gráfica, que tinha como ementa a relação entre a linguagem do Desenho, a Arte e a Criança no processo educacional, e as aulas ministradas no Curso de Desenho para os alunos do Curso de Design das Faculdades Jorge Amado, essa Instituição privada, que tinha o propósito de habilitar os futuros Design na linguagem gráfica. Percebi que estava diante de duas realidades conflitantes: de um lado, futuros profissionais de educação infantil em conflito com a teoria universitária, a prática pedagógica e as políticas educacionais, distintas para a realidade das escolas Públicas e das Privadas; do outro, futuros profissionais liberais em conflito entre a realidade do ensino secundário, voltada para o ingresso no nível superior, no qual o ensino do Desenho se confunde

⁹ Pois, segundo Gama (1986, p.115), a tecnologia "não é apenas o encontro da teoria com a prática, embora o exija. Ela está vinculada desde seu nascimento à alteração do modo de produção e às formas de aquisição e transmissão dos conhecimentos técnicos".

com o ensino da arte, gerando profissionais inabilitados graficamente. Inabilidade essa justificada pela 'ilusão' ou 'crença' nos software e no computador como solução para tais problemas, em tempos de realidade de um mercado competitivo.

Vivo em tempo da supervalorização do visual padronizado e efêmero das imagens computacionais que amplia o quadro de ameaças à essa disciplina, de sua teoria à sua prática, por uma concepção errônea, e modernizadora, de que os softwares e o computador resolverão todo e qualquer problema de criação, composição e de desenvolvimento do raciocínio bi e tridimensional.

Tempo de CONFLITO ACADÊMICO e a REALIDADE EDUCACIONAL: atualmente, vivo o tempo das minhas inquietações acadêmicas: tempo em que meus outros três tempos – Desenhista, Educanda e Educadora - se confrontam com a atual realidade do ensino de Desenho no Brasil, principalmente na Bahia, e clamam por uma constatação científica. Por perceber que vivo no tempo do ensino do Desenho no computador, do Design, da Comunicação e da Imagem. Tempo de transição do Lápis ao Mouse, da prancheta à tela do computador. Tempo de transição e de decadência no ensino do Desenho e da sua subcategorização enquanto área de conhecimento humano, o Desenho enquanto subcategoria da arte. Tempo em que andar com uma Régua "T" perdeu totalmente seu significado e em que um software suplanta todo ritual do Desenhar, toda a beleza e a rigidez do traço. Tempo em que minhas experiências anteriores entram em choque com a nova realidade.

Enquanto Educadora e pesquisadora do meu tempo, convivo com uma realidade eternamente conflitante, que não se reduz aos futuros profissionais de educação infantil e sua prática pedagógica e nem aos futuros profissionais liberais e a realidade de um mercado competitivo, ao contrário, se soma a uma outra realidade, a do perfil do docente que atua no campo do ensino do Desenho nos mais diversos cursos nas diferentes regiões do país. Tempo de conflito ao perceber, que o perfil de formação - a Graduação - do professor de Desenho que atuam no mercado de trabalho, nos níveis de ensino básico, técnico e superior, é composto e representado por um quadro de profissionais de formação diversa e envolve profissionais das mais variadas áreas, a exemplo de Engenheiros, Arquitetos, Agrônomos, entre outros. Transformando assim, o ensino do Desenho em um conhecimento segmentado, pois cada profissional se restringe a abordar aspectos técnicos relacionados, especificamente, a sua área de interesse, perdendo o domínio da dimensão da linguagem Desenho¹⁰ e, principalmente, enquanto constructo de conhecimento.

Enquanto disciplina escolar, até o presente momento, foi possível observar que: a própria legislação de ensino priorizou, ao longo dos anos, o ensino do desenho sob o discurso com ênfase no tecnológico em detrimento do discurso conceitual, o que pode ser percebido nas publicações de livros didáticos.

E as Inquietações se Transformaram em PROBLEMA: ao longo da minha experiência acadêmica vivenciei e percebi a posição conflitante não entre a teoria e a prática, enquanto aluna e professora de Desenho de Instituições Públicas e Privadas, mas, principalmente, os reflexos das Políticas Educacionais nacionais adotadas para as escolas públicas, sejam elas, primárias, secundárias ou técnicas. Percebi o quanto tais políticas se rebatem nos currículos do ensino, principalmente, o fundamental e o médio das escolas públicas e como os resultados se refletem no ensino superior público e se destaca no privado.

¹⁰ Pesquisa realizada por professores da UEFS. Para mais detalhes ver Ferreira, Trinchão e Gomes in: Anais do Graphica 1996, p.35 - 43.

É como educadora desse tempo que percebo, também, que, a exemplo da sociologia e da filosofia que vêm gerando conflitos para seu retorno ao currículo do ensino médio, os conflitos entre Educadores e Estado vêm se ampliando, ao longo das três décadas finais do século XX e, principalmente, na década inicial do século XXI, no que se refere não só à permanência ou a "exclusão" da disciplina Desenho do currículo escolar, mas também, à sua subcategorização e/ou unificação, de prática e conteúdo, com o ensino de arte e o reflexo disso no Currículo dos cursos secundários e superiores. O sistema educacional tem priorizado o conhecimento em Desenho em atividades puramente técnica, – voltada para a formação técnica como um reproduzidor de tarefas sem reflexão sócio-política –, em detrimento de atividades voltadas para a compreensão gráfica e estética integradas à técnica que formariam o profissional capaz de refletir, formular e propor reformulações de idéias.

Ao longo desse percurso foram se constituindo as inquietações e se formatando questões como: quando e como o Desenho se tornou disciplina e qual foi sua representação no currículo escolar das escolas públicas brasileiras? O Desenho é uma área de conhecimento ou uma ciência transformada em disciplina acadêmica? O Desenho é uma Ciência ou uma disciplina formadora? Enquanto componente acadêmico, como seu comportamento variou no tempo e no espaço? Quais os processos de institucionalização de práticas de Desenho? Quais os aspectos interdisciplinares que caracterizaram a presença do Desenho no currículo escolar e qual a sua relação com os demais campos institucionalizados do saber? Como se deu à transposição curricular no ensino do Desenho?

Acredito que o ensino do Desenho sempre teve um caráter interdisciplinar e que, apesar do império do fordismo nas épocas passadas, o ensino do Desenho e o seu profissional, sempre tiveram uma postura polivalente no ensino e no conteúdo: pois o desenho não visava apenas atender a indústria, mas também a formação cognitiva, motora, sociológica, ética e profissional tanto do aluno quanto do Professor. Características hoje exigidas para o profissional do novo milênio.

Considerações finais

Guardadas as devidas limitações, o meu depoimento tornou-se fonte valiosa para a construção e compreensão do papel exercido tanto pela escola quanto pelos conteúdos e objetos escolares na história de minha formação individual e profissional. Com o relato dos meus sentimentos pude perceber que vivia em um campo fértil de insatisfação "com o já-sabido" e o quanto o que "está dado", as "formas" como eu avaliava, julgava, categorizava e pensava determinados aspectos da minha 'realidade', não me deixavam perceber a minha insatisfação com a realidade. As minhas experiências de pensamentos me fizeram engajar "na criação de uma nova política das verdades". Em fim, me fizeram ousar a "tomar pelo avesso", investigar e "destacar outras redes de significações", me fazendo perceber que vivi tempos de reflexos de teorias educacionais e filosóficas vigentes nos séculos passados e que vivo um novo sistema educacional brasileiro que enfatiza a perda de identidade de uma disciplina, a de Desenho. Enquanto Educadora do meu tempo, e pesquisadora da História da Disciplina percebo o conflito que se reflete nos currículos escolares do ensino básico entre: o Educador, o Estado, o Ensino, o Currículo e a Disciplina Desenho e que é tempo de mostrar que o ensino do Desenho foi, e é, um campo de conhecimento que sempre exigiu, e exige ainda mais, aproximação e interpenetração entre campos de conhecimento, de caráter sociológico, estético, artístico e técnico, dentre outros.

Referências

- CARVALHO, Benjamim A de. *Desenho geométrico*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GOMES, Luiz Vidal Negreiros. *Desenhismo*. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 1996.
- FERREIRA, Edson Dias, TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa, GOMES, Robérico Celso. Desenho linguagem e formação profissional. In: ULBRICHT, Vânia Ribas (org.). *Anais do Graphica 96*. Florianópolis: UFSC, ETFSC, ABPGDDT, 1996.
- GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1986.
- REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1981.

NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS¹
A AÇÃO DE UM PROFESSOR NA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA TRÊS
VENDAS - PELOTAS - 1934/1938

Maria Angela Peter da Fonseca^{}*
*Elomar Tambara^{**}*

Resumo

A Educação no Brasil na década de 30 do século XX, caracterizou-se principalmente pela Nacionalização da Educação, quando estratégias políticas e educacionais foram colocadas em prática para a unificação do território nacional através do ensino realizado em língua portuguesa. Neste estudo focalizamos as contribuições de um professor em uma escola urbana, a Escola Teuto-Brasileira das Três Vendas – Pelotas - no período de 1934 a 1938.

Palavras-Chaves: História da Educação – Escola Teuto-Brasileira – Docência - Pelotas

Introdução

Esta comunicação faz parte de uma investigação mais ampla, denominada "Gênese e Consolidação de Escolas Teuto-Brasileiras em Pelotas, 1898-1942", que vem sendo desenvolvida no CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação), e no Mestrado em Educação, na linha de História da Educação, sob orientação do professor doutor Elomar Tambara, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Especificamente, neste trabalho, focalizamos a ação de um professor em uma escola urbana, a Escola Teuto-Brasileira das Três Vendas – Pelotas, no período de 1934 a 1938, a partir de documentação como: fotos, diário da visita do professor a escola, focalizando a fala do professor e a fala de um ex-aluno. Contextualizando com a ata de fundação, os estatutos da escola, e o Allgemeine Lehrerzeitung vom Deutschen Evangelische Lehrerverein von Rio Grande do Sul - Jornal da Associação dos Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul, de maio e de novembro de 1934.

No início da década de trinta do século XX, o Brasil foi marcado pela superprodução cafeeira na economia conjugada com os reflexos internacionais da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, um período de armistício entre as duas grandes guerras. A crise econômica dos

¹ *Ditado latino: "Não aprendemos para a escola mas para a vida".*

^{*} Aluna do Curso de Mestrado em Educação, PPGE-UFPEL. Pesquisadora do CEIHE-FAE-UFPEL.

^{**} Professor do Curso de Mestrado em Educação, PPGE-UFPEL. Pesquisador do CEIHE-FAE-UFPEL. tambara@ufpel.tche.br.

Estados Unidos atingiu a economia brasileira, historicamente dependente das nações do hemisfério norte. Este fato repercutiu em todos os seguimentos da sociedade, acentuando o grande problema social de desemprego no Brasil.

O governo brasileiro passou a intervir cada vez mais na economia, e os estados perderam a autonomia. Apesar de a Constituição de 1934, conter princípios liberais, como a permanência do regime republicano e federativo, a conquista do voto secreto e a extensão do voto às mulheres, o governo de Vargas embasava-se em princípios autoritários, e as oligarquias continuavam no poder.

Especificamente no estado do Rio Grande do Sul, havia um sistema de escolas teuto-brasileiras semelhantes em suas propostas pedagógicas, conforme sua origem religiosa (evangélicas ou católicas), que partilhava o espaço educacional com as escolas públicas, tanto nas cidades quanto na zona rural. Estas escolas teuto-brasileiras, no período anterior à nacionalização do ensino, tinham em seus currículos o ensino em/da língua alemã, como uma decorrência natural dos acordos com os governos riograndenses, simpatizantes às diversas nacionalidades, o que posteriormente, veio a ser proibido definitivamente diante dos perigos da segunda guerra mundial, sendo que diversos ajustes legais, curriculares e docentes, foram necessários para que permanecessem atuantes, com o intuito de atenderem a uma clientela, principalmente teuto-brasileira.

No século passado, mais precisamente nas primeiras quatro décadas, Pelotas viveu o apogeu e declínio econômico-cultural e educacional que a destacou como a cidade mais culta do interior do Rio Grande do Sul. Nesse cenário de cidade tradicional, desenvolveu-se um sistema de ensino próprio dos imigrantes alemães em busca por espaço e reconhecimento junto à comunidade pelotense, composta predominantemente de luso-brasileiros. Os imigrantes alemães já se faziam presentes em Pelotas desde meados do século XIX. Inicialmente eram poucos, alguns vindos do centro da província, mas a partir de 1858, com a chegada de nova leva de imigrantes a São Lourenço do Sul, uma cidade ao norte de Pelotas, às margens da lagoa dos Patos, muitos desceram para o sul em busca de novas terras cultiváveis, e se estabeleceram na zona colonial de Pelotas, como Santa Silvana, Cerrito, Santa Maria do Sul, Morro Redondo entre outros (cf. Kolling, 2000).

Tanto na cidade quanto na zona rural esses imigrantes, em sua maioria luteranos, fundaram escolas para seus filhos. Essas escolas concretizaram-se a partir das sociedades escolares e religiosas, responsáveis pela manutenção das escolas e das igrejas, fomentando a vida cultural desses imigrantes teutos e teuto-brasileiros.

Conforme Kreutz (1991, pág.15),

para se entender a questão escolar entre teuto-brasileiros, é necessário que remonte à tradição alemã. Até meados do século XVIII predominou nos estados alemães, o motivo religioso na educação.(...)O ensino religioso ocupava o lugar central em todas as escolas protestantes e católicas até o final do século XVIII. Seu objetivo era formar bons cristãos.

Desde sua origem em solo europeu, a instituição social chamada *escola elementar*, trazida pelos imigrantes alemães para o sul do Brasil, era o *locus* de formação do sujeito cristão nas modernas sociedades ocidentais, tal como fora concebida a partir do século XVI com a Reforma Protestante e a Contra Reforma Católica, e o instrumento de produção de identidades e diferenças culturais, através do currículo e da atividade docente que nela se desenvolvia. Essa parceria entre igreja e escola, definia o *ethos* particular das gerações que circulavam nas escolas, imprimindo a marca do conhecimento e da ideologia religiosa, na formação e continuidade dos

hábitos, costumes e tradições destes grupos que foram pouco a pouco se diluindo em território brasileiro.

Segundo Werle (2002):

As histórias das instituições escolares focalizam a base material, a base de gestão das instituições, são também a história dos projetos educativos que adquirem, em contextos específicos traços de identidade próprios segundo o modo como se inscrevem na história e se os interpretam. São também história das relações entre as pessoas nas instituições e as marcas/lembranças que deixaram.

Deutscher Schulverein in Três Vendas

A Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas (Deutscher Schulverein in Três Vendas) foi fundada juntamente com a Comunidade Três Vendas, em 28 de novembro de 1914, que segundo a ata de fundação da "Associação de Cultura Teuto-Brasileira - Três Vendas", tinha como finalidade "*manter o quanto possível no Centro de Três Vendas, uma escola em que ensinar-se-ia a língua brasileira como também a língua alemã.(...) Encarregar-se-á esta diretoria de arrumar o primeiro material escolar e o senhor Fritz Ruge, Carl Peter(...) de vir um professor do Seminário de Santa Cruz.*"

Pode-se observar que, a diretoria da associação escolar assumiu o compromisso de manter uma escola em funcionamento, onde seria ensinada a língua *brasileira* e a língua *alemã*; de conseguir o primeiro material escolar para os alunos e, preocupou-se também, em providenciar a vinda de um professor habilitado, egresso do Seminário Evangélico de Formação de Professores de Santa Cruz do Sul, que, desde 1909, tinha como objetivo suprir a demanda das escolas teuto-brasileiras em solo riograndense.

Acrescento e analiso alguns artigos dos estatutos da Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas, registrados em 1916, que em seu artigo 1º anuncia ser o objetivo da mesma: "*conservar o culto à memória de seus maiores e também preparar a mocidade para o exercício de suas funções na sociedade e direitos de cidadão.*"

De acordo com Telles (1974, pag.5)) na citação de Goethe, poeta e formador de opinião do povo alemão, "*Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.*", com o significado de "*Aquilo que herdaste dos teus pais, adquiri-o, a fim de possuí-lo*", e no ditado latino: "*Non scholae sed vitae discimus*", que significa: "*Não aprendemos para a escola, mas para a vida*", pode-se perceber a mentalidade que permeava a escola teuto-brasileira em Pelotas nas primeiras décadas do século XX.

A preservação da memória não seria efetivada se não houvesse uma apropriação (*o que indica a necessidade do pertencimento da origem étnica*) de fato e de direito, isto é, através de mecanismos que se materializaram na instituição escolar, no exercício docente junto aos discentes, na relação de ensino e aprendizado, onde eram transmitidos, fortalecidos e preservados (cultivados) os valores da velha pátria na nova terra, que passava a ser, então a nova pátria. E a direção da sociedade escolar tinha como alvo maior a preparação da mocidade, através da escolarização, para o exercício pleno da cidadania na sociedade brasileira, preservando as suas raízes culturais. Portanto, um aprendizado não apenas para a escola (ou na escola), mas uma educação para a vida, com a inserção do cidadão na nova pátria, cidadão brasileiro com dupla cidadania, vinculado à pátria brasileira e à pátria de suas lembranças.

Pode-se observar que neste período, o ensino era efetuado em dois idiomas, conforme o artigo 2º: *"Na escola o ensino constará de dois idiomas: alemão e português"*. Este procedimento não somente era permitido, mas valorizado pela política educacional no Rio Grande do Sul, no início do século XX. O artigo 3º estabelecia sobre o corpo docente que *"será contratado pela directoria e por ella aceito e escolhido"* O artigo 4º versa sobre o período letivo, que era fixado *"de fevereiro a fevereiro"*. Em relação ao corpo discente, os alunos eram denominados de *"discípulos"*. Os alunos eram admitidos somente uma vez por ano na abertura da matrícula e só poderiam ser aceitos em outra época do ano se estivessem frequentando outros colégios. Na seqüência, o artigo 5º *"estabelece que os horários para cada ano escolar serão combinados e resolvidos pela directoria"*.

Percebe-se que a directoria da sociedade escolar de Três Vendas detinha amplos poderes, desde a contratação dos professores, ao material didático, à disposição dos alunos em turnos, aos horários, às entradas e saídas dos alunos da escola, entre outros.

O foco deste estudo se dá na década de 1930, tendo a escola teuto-brasileira percorrendo vários momentos, que vão desde o ensino em língua alemã no início do século XX, ao ensino da língua alemã como parte do currículo, passando pela primeira guerra mundial, com a proibição do ensino em/da língua alemã, e os ajustes legais educacionais necessários para que permanecessem abertas suas portas para os alunos principalmente teuto-brasileiros.

Durante vinte anos a escola funcionou nas casas das famílias da comunidade, ganhando sede própria somente após a construção da Igreja Martin Lutero, em 1934, quando passou a funcionar em um prédio ao lado do templo. É relevante citar que, dois anos após, a igreja, sob a liderança do pastor Alfredo Simon, filiou-se ao Sínodo Riograndense. É neste período, de 1934 a 1938 que analisamos a ação docente e a permanência do professor Arno Ristow em Três Vendas, Pelotas.

É importante acrescentar que, neste período analisado, partilhavam o espaço escolar com outras escolas particulares tradicionais da cidade de Pelotas, o Collegio Allemão(1898-1942), colégio urbano, que oferecia o ensino primário e o secundário, funcionando no centro da cidade de Pelotas, semelhante em sua proposta educacional à Escola Teuto-Brasileira das Três Vendas(1914-), que oferecia o ensino primário, ambos fundados a partir de uma comunidade luterana e mantidos por suas respectivas sociedades escolares em Pelotas. Semelhantemente, nesta região, na cidade de Rio Grande, havia o Colégio Rio-Grandense (1900-1942), que oportunizava o acesso ao ensino primário e ao ensino secundário, também contemporâneo e com a mesma origem de fundação: ação conjunta da comunidade, construindo os prédios da escola e do templo quase que simultaneamente. O sistema de ensino era o de co-educação, isto é, meninos e meninas dividiam o espaço dentro da sala de aula, nos três colégios citado, o que os distinguiu dos outros colégios particulares católicos, como o Gymnasio Gonzaga (1894) somente para meninos e do Collegio São Francisco (1893) frequentado por meninas.

Contribuições do Professor Arno Ristow na Escola Teuto-Brasileira das Três Vendas - Pelotas

Esta investigação apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento e tem o objetivo de elencar algumas contribuições do professor Arno Ristow que exerceu a docência na Escola Teuto-Brasileira das Três Vendas em Pelotas, no período de sua permanência nessa cidade: 1934-1938.

Na busca de informações, falamos com o professor Arno Ristow², por telefone, que deixou transparecer sua satisfação, aos oitenta e nove anos (em 2002), de ter sido mestre deste educandário, relatando-nos brevemente sua trajetória até Pelotas.

Natural de Brusque, Santa Catarina, contou que aos quinze anos, em 1930, foi matriculado no Seminário Evangélico de Professores em São Leopoldo no Rio Grande do Sul. Fez o curso de quatro anos em apenas três anos, e em 1933, assumiu a cadeira de Português em Rio Grande, no Colégio Rio-Grandense. Por ser brasileiro nato, no ano seguinte, foi convidado a dirigir o Colégio Rio-Grandense, diante das imposições legais de que brasileiros natos dirigissem os educandários, a partir desta data, como uma decorrência da campanha da nacionalização do ensino.

No entanto, em setembro de 1933, o professor Arno Ristow, vem a Pelotas. Este fato é lembrado por um ex-aluno que escreve uma homenagem ao mestre, que visita a cidade, quarenta anos após sua breve permanência de quatro anos como professor deste educandário. A seguir, transcrevemos as palavras do aluno:

Lembro-me perfeitamente daqueles anos distantes de 1933, no mês de setembro, um domingo ensolarado, nós alunos do Colégio de Três Vendas, no hasteamento da bandeira brasileira cantamos o Hino Nacional Brasileiro sob a direção do maestro prof. Edmund Saft no lançamento da pedra fundamental de nossa Igreja; quando lá nos foi apresentado uma pessoa de estatura mediana, magrinha, um pouco maior que um de nossos maiores companheiros, que seria nosso futuro professor.

Pode-se observar que o Prof; Arno Ristow, aos 19 anos, chegou a Pelotas, inicialmente a passeio e, posteriormente, através de um convite do Prof. Edmundo Saft, professor do Collegio Alemão, para lecionar na Escola Teuto-Brasileira de Três Vendas – Pelotas. A partir da fala do aluno percebemos que se tratava de um jovem professor, pouco mais velho do que os alunos maiores.

Entretanto, no início do ano letivo em fevereiro de 34, o novo professor começou sua rotina, impondo ordem e disciplina na aula, em pouco tempo conseguiu a confiança dos pais e a amizade dos alunos, assim como um vasto círculo de simpatizantes e admiradores de seu trabalho.

É importante observar que, a partir da fala do aluno, que o professor Arno Ristow chegou à escola no começo do ano de 1934, disciplinou e organizou o grupo de alunos, e então, iniciou o trabalho docente de ensino e aprendizagem. E, extensivamente, conquistou a confiança dos pais.

Como a escola era mantida por uma associação escolar, inserida em uma comunidade religiosa luterana, a ação do professor transcendeu a sala de aula, o que pode ser verificado na seqüência da fala do aluno:

Fundou o cântico mixto de vozes entre os cantores adultos de Três Vendas, a "Singgemeinschaft" que galhardamente se apresentava nas festas das comunidades de Morro Redondo, Santa Silvana, Colônia São João da Reserva e participava de concursos de corais, tais como no Retiro, cujo anfitrião era o velho João Schild.

A ação do professor, passou a ser uma ação mais abrangente, que ia além das tarefas docentes, mergulhando na vida cultural e comunitária daquele grupo de teuto-brasileiros.

² O professor Arno Ristow reside no Rio de Janeiro e, hoje, está com 90 anos.

Na escola o novo professor introduziu uma nova matéria: fazer ginástica, hoje se chama educação física, introduziu novos jogos, fez competições esportivas, e uma vez por ano fazia-se um "Ausflug" uma excursão, um pic-nic para o Reservatório ou para os Angelo, que ainda está gravado na lembrança daqueles que participavam. Uma coisa inédita foi a introdução de uniforme para todos os alunos da escola.

A ginástica, a educação física, as competições esportivas e o uniforme para os alunos, foram introduzidos gradativamente ao lado de atividades de lazer, que eram oportunizadas a todos os alunos.

Em 34 o novo professor, pela primeira vez aqui na Zona Sul, introduziu o 25 de julho, o dia do imigrante, hoje dia do colono, festa realizada nas casas de Brod & Irmão, hoje vila Brod, com declamações e cânticos pelos alunos da escola, jogos e competições esportivas e de noite apresentação de teatro formado por cantores da "Singgemeinschaft".

Pode-se observar que, havia uma ação conjunta entre as escolas, e as escolas e as comunidades, a partir do Allgemeine Lehrerzeitung vom Deutschen Evangelische Lehrerverein von Rio Grande do Sul - Jornal da Associação dos Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul, números cinco e onze, respectivamente, de maio e novembro de 1934, em cuja associação o professor Arno Ristow representava a 6ª região (6º Kreis-6º círculo) (cf. número onze de 1934 do citado jornal) que correspondia à região sul do Rio Grande do Sul. No mês de maio de 1934, do mesmo jornal, foi anunciado o dia da imigração, o que pode ser conferido, a partir da fala do aluno, uma vez que o professor introduziu nesse ano, o dia da imigração em Pelotas.

O número de alunos aumentava de ano para ano, até da região colonial se faziam aqui presentes, sendo necessário a construção de um novo prédio para a escola. A vida cultural florescia, as apresentações do "Weinachtschule", quando todos os alunos recebiam um presente na noite de véspera de natal, cada um recitando uma poesia, ou fazendo parte de uma peça teatral com cânticos e hinos natalinos. Geralmente, na metade do ano havia um "Elternabend", uma noite para os pais, onde os alunos apresentavam trabalhos em desenho e pinturas, havia cânticos folclóricos e encenavam peças teatrais.

Pode-se observar que escola e comunidade conjugavam ensino e tradição. A tradição e os costumes da cultura alemã era cultivada como se pode perceber nas apresentações da metade e do final de ano: "Elternabend" e "Weinachtschule", respectivamente, a "noite para os pais" e "natal na escola", na presença das artes em trabalhos de desenhos, pinturas, cânticos folclóricos e encenações de peças de teatro, inclusive com uma encenação de uma Opereta. É importante apontar para o fato de que o professor Arno Ristow, da Escola Teuto-Brasileira de Três Vendas tenha sido o representante da 6ª região, da zona sul do estado, junto à Associação dos Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul.

Mas, como se diz na gíria –"tudo que é bom dura pouco"- assim nosso bom professor também nos teve que deixar, atendendo um chamado para a sua terra natal, arrumou as malas, deixando aqui um vazio e uma imensa saudade no coração de todos seus alunos e amigos.

Finalizando...

O professor Arno Ristow, durante o período de sua permanência em Pelotas, que totalizou quatro anos na década de 1930, apresentou contribuições significativas, no que diz respeito a sua ação docente. A Escola Teuto-Brasileira de Três Vendas, neste período, mantida pela Associação Escolar de Três Vendas, ganhou prédio próprio. Com uma ação integradora entre alunos, pais e comunidade, o professor atuou como elo agregador e mediador nesta escola teuto-brasileira, cultivando a educação e a cultura. Suas contribuições transcenderam a disciplina, a ordem, a introdução da educação física, das competições e do uniforme, no âmbito escolar. Como representante da sexta região (6^o Kreis) na Associação de Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul mantinha-se atualizado em relação à condução docente em uma comunidade, participando da vida cultural e social da mesma.

O professor Arno Ristow ao responder a homenagem de seu ex-aluno, assim se expressa: "*Quando deixei Três Vendas para retornar a minha cidade natal, em Santa Catarina, há mais de 43 anos, isto é, em maio de 1938, deixei para trás muitos amigos, ex-alunos, famílias queridas que me haviam tratado como filho. Dois caminhões repletos de membros da Comunidade acompanharam-me ao porto de Pelotas, onde ia tomar o navio que me levaria de volta ao meu Estado.*" Realmente o professor foi assumir um cargo de direção em um educandário em sua cidade natal, deixando marcas e saudades naqueles que o conheceram, e o exemplo de vida docente em uma comunidade, fortalecendo a idéia de que "*não se aprende para a escola mas para vida*", e que o conhecimento deve ser partilhado em grupo, diluindo-se na vida cultural e social, do micro para o macro, visando o exercício pleno da cidadania.

Referências

- ALLGEMEINE Lehrerzeitung vom Deutschen Evangelische.Lehrerverein von Rio Grande do Sul Porto Alegre, Maio e Novembro de 1934.
- ATA de Fundação da Associação de Cultura Teuto-Brasileira – Três Vendas - 28/11/1914.
- CADERNO de lembranças da visita do Professor Arno Ristow a Pelotas em 1981.
- ESTATUTOS da Sociedade Escolar Allemã nas Três Vendas-Pelotas 04/01/1916
- KOLLING, Nilo Bidone. *Educação e Escolas em Contextos de Imigração Pomerana no Sul do Rio Grande do Sul-Brasil*. Pelotas: UFPel, 2000. Dissertação de Mestrado.
- KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: Magistério e Imigração Alemã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, UFSC, UCS, 1991.
- JORNAL "DIÁRIO POPULAR" Pelotas, 1^o de agosto de 1981.
- RISTOW, Arno. *Memórias e Conquistas*. 120 Anos de História da Família Ristow. Rio de Janeiro: State-of-the-Art, 1992.
- TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: Globo, 1974.

WERLE, Flávia. *História das Instituições Escolares: de que se fala?* I Jornada do Histedbr, Região Sul, Ponta Grossa, 8 a 11 de outubro de 2002.

O ALUNO DO CEFET-RS DURANTE A VIGÊNCIA DO DECRETO 2208/97: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

*Edelbert Krüger**
*Elomar Tambara***

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar e analisar as transformações do perfil do alunado do CEFET-RS¹ principalmente aquelas decorrentes dos modelos implementados pela LDB n° 9394 de 1996 e o Decreto 2208/97. Conclui-se que está havendo substanciais transformações neste perfil. De modo que há novos perfis se configurando tanto no aspecto demográfico como sócio econômico.

Introdução

Muito se tem escrito e discutido quanto à educação profissional estabelecida pelo Decreto 2.208/97, mas de fato, o que aconteceu com a educação profissional brasileira, sobre a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e do Decreto Federal 2.208/97 que instituíram as bases para a reforma da educação profissional no Brasil? É relativamente escassa a literatura, em termos de história da educação, a respeito do aluno que frequentou, principalmente as instituições públicas de educação profissional, durante este período

Este artigo, que faz parte de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento junto ao curso de mestrado, na linha de História da Educação e do CEIHE da FaE/UFPEL, procurou mostrar e analisar alguns dados das transformações do perfil do aluno do CEFET-RS, principalmente aquelas decorrentes entre os modelos implementados pela LDB de 1996 e o Decreto 2208/97, baseando-se em dados colhidos junto aos ingressos daquela instituição bem

* Aluno do programa de pós-graduação em educação da FaE/UFPEL e Pesquisador do CEIHE/UFPEL. edelbert-kruger@uol.com.br.

** Professor orientador do programa de pós-graduação em educação da FaE/UFPEL e Pesquisador do CEIHE/UFPEL. tambara@ufpel.tche.br.

¹ CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, autarquia federal, vinculada ao MEC, é oriundo da transformação institucional da então Escola Técnica Federal de Pelotas, prevista na Lei 8.948/94, e regulamentado pelo Decreto 2.406/97. É uma instituição educacional, atuando nos três níveis da educação profissional, oferecendo 13 cursos de nível técnico, 07 cursos superiores de tecnologia, 02 programas de Pós-Graduação-Nível de Especialização, 01 Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, além de o Ensino Médio Regular e um Projeto de Ensino Médio para Adultos. No ano de 2004, possuía 5077 alunos matriculados nos seus cursos regulares.

como no estado do RS, e no Brasil, tendo como fonte de pesquisa os Censos Escolares dos anos 2003 e 2004 – Cursos Técnicos- trabalho realizado pelo MEC.

O Cenário Geral: As políticas educacionais e a dupla identidade

No Brasil, a organização do ensino secundário como um nível de ensino com finalidades próprias, acompanhou as transformações da sociedade brasileira a partir da implantação do capitalismo industrial na década de 1930.

Até essa época, o sistema educacional brasileiro era estruturado incluindo duas redes de ensino determinadas pelas características do desenvolvimento sócio econômico que existia no país: para os pobres, o ensino primário em geral de caráter profissional, voltado para a formação de mão-de-obra; e para os ricos, o ensino secundário, de caráter propedêutico, como forma de preparação ao ensino superior. "Á elite correspondia à formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; aos trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer" (Kuenzer, 2000, p.27).

A Constituição de 1937, em seu artigo 129 descreve que o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado, competindo-lhe o dever de fundar institutos de ensino profissional. Como afirma Kuenzer, quanto à concepção de Ensino Médio e Profissional e a história da construção de uma proposta dual na formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil

constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo - fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 2002, p.27)

Na década de 1940, foram feitos ajustes legais com o intuito de prover uma formação profissional destinada à formação de trabalhadores, contando com diferentes modalidades: agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e normal. Paralelamente, com vistas aos interesses da classe dominante, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, destinados a preparação do ensino superior. A rede de ensino profissional foi complementada com o sistema privado de formação profissional - SENAC e SENAI-, ligados aos setores produtivos, uma vez que o estado não tinha condições econômicas para formar mão-de-obra no ritmo que acompanhasse as necessidades crescentes da expansão econômica. Juntos, Estado e iniciativa privada, procuravam atender a demanda de mão-de-obra gerida pela concepção de produção daquela época.

Naquele período houve as primeiras tentativas de articulação entre as modalidades científica, clássica e profissionalizante, onde os alunos oriundos do ensino profissional poderiam prestar exames de adaptação que lhes daria direito a participar do processo de seleção ao nível superior. Essa realidade só se alterou com a Lei 4024/61, que propiciou a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos para fins de prosseguimento de estudos em nível superior. De acordo com Kuenzer (2002, p.29), "a equivalência não supera a dualidade estrutural,

uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho".

A política educacional adotada após 1964 seguiu os ditames MEC-USAID que, em relação ao nível médio, teve a preocupação centrada na reformulação de seus objetivos, pois, na medida em que a universidade não absorvia a demanda de estudantes que prestava vestibular, tornava-se necessário que esse grau de ensino proporcionasse formação profissional para diminuir a demanda sobre o nível superior.

A Lei 5692/71, que estabeleceu a profissionalização compulsória em nível médio, foi um mecanismo legal encontrada pelo Estado para definir uma trajetória única para todos, visando, através do ensino médio, "aliviar a pressão da demanda sobre o Ensino Superior".² Essa Lei também representou uma tentativa de ajuste à nova etapa de desenvolvimento marcada pela intensificação da internacionalização do capital.

Vários motivos levaram ao fracasso deste modelo e, por conseguinte, da reforma do ensino de 2º grau restabelecendo a possibilidade de escolarização secundária vincular-se somente à educação geral. Entre eles o não investimento do Estado e a falta de estrutura das escolas para a profissionalização.

A Crítica

As escolas técnicas continuaram com sua missão de oferecer um ensino profissionalizante de qualidade e isso pode ser constatado mesmo depois do recuo do governo, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau com a promulgação da Lei 7.044, em 1982.

Por outro lado, entre os anos de 1980 e 1990, houve uma perda do poder aquisitivo da classe média alta levando-os a procurar as escolas técnicas como uma opção para a educação de seus filhos, pois estas escolas mantinham o padrão do ensino de qualidade. Nessa perspectiva, aumentou a procura por vagas nas escolas técnicas federais e os processos seletivos passaram a ter uma grande concorrência. Para os jovens e suas famílias o importante era concluir o 2º grau, mesmo que esse fosse direcionado à formação técnica. Com isto as escolas técnicas passaram a receber um aluno na faixa etária de 14 a 15 anos, com nível sócio econômico mais elevado e que, em geral, não tinham o interesse em exercer a atividade de técnico. A preocupação dos alunos era ingressar no ensino superior usando para isso os conhecimentos adquiridos na formação de 2º grau técnico para fazer o vestibular.

O ensino ministrado pelas ETFs³, por ser de altíssima qualidade, tem sido alvo de críticas, já que, o seguimento que as procura, muitas vezes não está imbuído de fazer um curso técnico, e sim apenas um bom ensino médio. Essa situação é questionada tendo em vista à função social destas escolas, o "alto custo" de seu aluno, e o não atendimento as demanda da sociedade, na formação de técnicos de nível médio, para o mercado de trabalho.

Kirschner aponta, em pesquisas do IPEA⁴, o alto custo desses estudantes, mas explica que "apesar disto, as ETFs ocupam, hoje posição de liderança no ensino de segundo grau do país.

² Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998, p.14).

³ ETFs Escolas Técnicas Federais

⁴ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundação Pública, vinculada à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Controle da Presidência da República, março de 1993.

A qualidade de ensino que oferecem é, [...] das melhores, e quanto ao mercado de trabalho, seus egressos não tem encontrado dificuldades". Também na mesma pesquisa realizada Kirschner afirma

[...] conseguir uma vaga numa escola técnica tem sido mais difícil do que obtê-la na universidade. Em algumas delas, os exames de seleção exibem um índice de procura que varia de 5 a 10 candidatos por vaga, fato que tem levado a uma *maior elitização* (grifo nosso) dessas escolas, sendo vistas, cada vez, como trampolim ao ensino superior. [...] até que ponto o novo papel social que essas escolas passam a desempenhar não estaria prejudicando sua função maior que é a de formar técnicos de nível médio para os setores produtivos convencionais e mesmo para os de ponta? (KIRSCHNER, 1993 p.6)

No mesmo sentido, Castro (1997, p.141), questiona o "alto custo" do aluno que faz "por exemplo um curso técnico de Mecânica e o vestibular para Medicina ou Direito, cursos nada compatíveis com sua escolha do curso técnico", assim se expressando:

[...] dois terços dos graduados das escolas técnicas vão para o ensino superior. São escolas caríssimas, próximo de 5.000 reais por aluno, oferecendo um esplêndido ensino de 2º grau. Todos entenderam isso e competem para entrar, sobretudo porque é de graça. Ficam as indústrias sem os técnicos de que precisam para serem competitivas, e ficam a ver navios os alunos mais modestos, interessados nas ocupações técnicas oferecidas.

Quanto à questão do "custo/aluno", ao examinarmos o Relatório de Gestão do CEFET-RS, ano 2004, verificamos que este valor ficou em R\$ 5.784,78. O cálculo é feito, pela razão do total de gastos da instituição, (exceto despesas de capital, precatórios, folha de pessoal com inativos e pensionistas), pelo número de alunos matriculados.

Em outro estudo feito nesta instituição, no ano de 2003, tendo em vista o orçamento total, o custo/aluno chega a R\$ 8.627,35 ou U\$ 2.974,95, o que representa um custo/mês de R\$ 718,94. Estes números não são muito diferentes nas demais instituições federais de educação profissional.

Da Reforma da Educação Profissional no CEFET-RS

Com a promulgação da nova legislação, a instituição passou a aplicar o novo modelo de ensino que foi, arduamente combatido e rechaçado pela maioria dos professores da instituição. Por entenderem, que o modelo em desenvolvimento já havia se perpetuado e se instalado com qualidade e, que, o ora proposto, não tinha sido, suficientemente, debatido com os atores do processo, houve um movimento de "não aceitação" das diretrizes legais que o orientavam.

Uma das grandes discussões e que mais polêmica causou, foi a separação formal do ensino médio da educação profissional. As disciplinas de Educação Profissional ganharam autonomia curricular, sendo oferecidas "descoladas" das disciplinas de formação geral. Termina neste momento o "sistema integrado".

Nessa situação, Carneiro afirmou que:

inadequadamente, falava-se em currículo integrado. De fato, as disciplinas eram oferecidas na mesma escola, ao mesmo tempo e no mesmo curso. Ou seja, havia uma concomitância

na exterioridade do programa, uma materialidade na organização do curso, porém, daí para a integração há uma grande distância. (CARNEIRO, 1998, p.106)

A segunda questão polêmica da reforma, passa ser o currículo por competências. Exige-se uma nova postura do professor e do aluno, uma nova metodologia onde a ênfase se dá na construção de competências e não na "transmissão de conteúdos", a avaliação passa de "mero evento" para processo, investe-se na interação aprendizagem/ação, no trabalho cooperativo, na avaliação como indicadora de novos itinerários de aprendizagem, e na postura do professor como facilitador da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de competências. De certa forma estas questões incomodam o professor porque desacomodam algo que o mesmo vinha fazendo há muitos anos, com bons resultados. Sobre o currículo por competências Mello, faz a seguinte abordagem

[...] O Currículo por competências é a única maneira de termos uma escola de educação básica diversificada e com unidade nacional, que amplia consideravelmente a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas. [...] princípio da flexibilidade e o currículo por competências permitem que exista uma separação da educação básica e da educação profissional preservando a identidade de ambas. (MELLO, p 207)

Da oferta de vagas e do perfil dos alunos que procuram os Cursos Técnicos

A partir da reestruturação do ensino médio e da educação profissional prescrita pela LDB, nº 9.394/96, e o Decreto 2.208/97, observa-se uma procura crescente pelas habilitações técnicas, conforme dados levantados pela instituição. No ano de 1998, a instituição oferecia 144 vagas tendo no seu processo seletivo 659 candidatos inscritos, com 4,5 candidato/vaga; No período de 1998 a 2004 a instituição ampliou sua oferta de vagas em 790 % para atender a demanda que começara a se ampliar, oferecendo no ano de 2004, 1062 vagas, para uma procura de 4993 candidatos (uma ampliação de 766,9 %), com uma proporção de 4,7 candidatos/vaga.

A partir do ano de 1999, quando da implantação da reforma, iniciou-se o desenvolvimento de uma pesquisa para levantar o perfil sócio-econômico de todos os alunos que ingressam nos cursos técnicos constatando que a faixa etária dos mesmos aumenta, sendo que a grande concentração está na idade de 19 a 20 anos, exceção para o ano 2000, início da implantação da reforma, onde a concentração encontra-se na faixa etária de 15 anos. A média dos candidatos na faixa etária de 17 anos é de 15,4% e acima dos 18 anos, nos processos seletivos de 2000 a 2005 é de 58,5%, totalizando 73,95%, o índice dos candidatos que possuem acima dos 17 anos.

Importante salientar, que estes índices também se refletem em nível do estado do Rio Grande do Sul e no Brasil. Conforme o Censo Educacional do MEC, nos anos 2003 e 2004 no RS., o número de matriculados no ano de 2003 passa de 21.839 para 24.975 no ano de 2004, e a média percentual dos alunos com idade acima de 18 anos é de 84,6%. No Brasil, a média neste período é de 78% de alunos com idade acima de 18 anos, sendo que a evolução total da matrícula passa de 589.383, ano de 2003, para 746.672, no ano de 2004.

Ao avaliarmos a faixa salarial dos ingressos no CEFET-RS, constatamos que em média, nos últimos cinco anos, 77,16% dos alunos encontra-se na faixa de renda familiar de 1 a 5 salários mínimos. Podendo-se verificar também, que no ano de 2000, a concentração maior ficou na faixa

de 2 a 3 salários; nos anos 2001 e 2002, concentrou-se na faixa de 1 a 2 salários mínimos, e entre 3 a 5 salários, nos anos de 2003 e 2004.

Outro aspecto que chama a atenção é que 74% dos candidatos vem da escola pública, e este índice sobe para acima de 80% de alunos que fizeram seu ensino fundamental em maior parte da escola pública.

Da oferta de vagas e do perfil dos alunos que procuram o Ensino Médio

Analisando-se o processo seletivo no período de 1998 a 2004 verificamos que ocorre uma diminuição de 46,56% no número de inscritos. Em 1998, para 759 vagas houve 3825 inscrições, numa relação de 5 candidatos/vaga. Já em 2004, para 364 vagas oferecidas, inscrevem-se 1781 candidatos, com um índice de 4,89 candidatos/vaga. A predominância do aluno que ingressa no ensino médio do CEFET, encontra-se na faixa etária de até 14 anos, e quando somarmos a faixa etária seguinte, de 15 anos, vamos observar que mais de 80% do alunado encontra-se neste grupo. Isto mostra que o ensino médio é composto por alunos bastante jovens, que ainda não tem uma opção profissional, e procuram o CEFET, muito mais como uma instituição, pública, gratuita e com um ensino médio de qualidade.

Convém lembrar também que, este aluno, se optasse por uma habilitação técnica no sistema integrado, como era anteriormente o sistema da instituição, o mesmo teria muitas dificuldades de inserir-se no mercado de trabalho, tendo em vista sua baixa faixa etária de conclusão (em torno de 18 anos), serviço militar obrigatório ainda por fazer.

Quanto à questão da renda, nota-se que a grande concentração dos alunos ingressos no ensino médio, provém de famílias de renda familiar compreendida entre a faixa de 05 a 10 salários mínimos, exceção para o ano de 2002, onde a concentração está na faixa de 03 a 05 salários mínimos. Se a análise for feita tendo em vista uma segunda faixa de maior concentração, no caso de 03 a 05 salários, podemos afirmar que mais de 50% do aluno que ingressa no Ensino Médio da instituição encontra-se na faixa salarial de 03 a 10 salários mínimos, o que difere significativamente do aluno ingresso nos seus cursos técnicos. Já em relação à origem escolar, é 56,29% o índice do aluno que provem da escola pública, e 9,8% aqueles que fizeram maior parte dos seus estudos na escola pública. Os demais vêm da escola privada.

Observa-se, portanto, que durante o advento do Decreto 2208, a instituição passou a receber dois grupos de alunos totalmente distintos. Os que procuram o ensino técnico, estão em faixa etária mais elevada, nível sócio econômico mais baixo, e são oriundos da escola pública. Necessitam e tem interesse nos cursos técnicos para ingressarem no mercado de trabalho que é bastante promissor, para os egressos do CEFET-RS. Já os alunos do ensino médio, em sua grande maioria procuram uma escola de qualidade, que lhes ofereça esta modalidade de ensino, para que possam ter acesso ao nível superior, sem passarem pela necessidade de "cursinhos preparatórios". Neste grupo encontramos um aluno de menor faixa etária, nível sócio econômico mais elevado, e que ainda não tem intenção de fazer um curso profissionalizante.

Esta situação é bem projetada por Castro (2004, p.113) quando analisa a questão do Ensino Técnico:

Parece que está para ocorrer um retrocesso elitista no ensino técnico. Escolas Técnicas Federais sempre tentaram melhorar o nível intelectual da sua clientela. Quando integravam o técnico ao acadêmico, terminavam por selecionar as elites para os seus cursos. Os mais

pobres ficavam de fora, porque não passavam nos vestibulinhos, altamente competitivos. Obviamente, essas elites somente se interessavam pela parte acadêmica. Ficavam os mais pobres alijados de uma formação técnica e os mais ricos ocupavam oficinas e faziam cursos profissionais que não lhes interessavam. Agora que o técnico está separado, recebe alunos bem mais pobres e interessados nas profissões oferecidas. Essas mudanças de estratificação social estão bem documentadas pelos estudos da Fundação Paula Souza. Embora os CEFETs e as Escolas Técnicas Federais não colem tais dados, há indicações indiretas de que o mesmo ocorreu neles.

Se voltar a integração, será dada uma nova oportunidade ao ensino técnico público de voltar a elitizar-se, novamente alijando as clientelas mais modestas e interessadas em profissionalização. Mais uma vez, os reais aspirantes a técnicos competirão como os filhos das elites que não querem ser técnicos, mas são mais bem preparados academicamente.

Observa-se que a posição de Castro não conflita com a realidade do CEFET-RS. Vemos na instituição, nos seus cursos técnicos, um aluno em idade de ingressar no mercado de trabalho, faixa etária mais elevada, oriundos de famílias de nível sócio-econômico mais baixo, e da escola pública. Com toda a certeza, é um estudante que quer e necessita ter ingresso no mercado de trabalho de imediato, tendo em vista suas origens.

Neste aspecto cabe perguntar, a quem se destina à escola profissionalizante, pública e gratuita. Àquele que quer ingressar no mercado de trabalho, ou ao que quer ter acesso ao nível superior? Embora a crítica ao Decreto 2208/97, constatou-se que durante sua vigência voltou a frequentar a instituição um aluno que há muito tempo não tinha mais acesso a ela. Fica a interrogação: Qual a missão primeira das instituições de educação profissional? O CEFET-RS cumpre com esta missão?

Referências

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. Oficinas mecânicas para formar advogados? *Veja*, n.1520, p.142, nov.1997.

CASTRO, Cláudio de Moura. Há novos rumos para a educação no Brasil? In: *Novo Modelo de Educação para o Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p.105-131.

DAVIES, Nicholas. *Legislação Educacional Federal Básica*. São Paulo: Cortez, 2004.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. *Modernização Tecnológica e Formação Técnico-Profissional no Brasil: Impasses e Desafios*. Caderno IPEA n° 295, Brasília, 1993.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: As políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2° Grau: O trabalho como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

KUENZER, Acácia. (org.) *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC. *Cursos Técnicos no Censo Escolar 2003*. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

MEC. *Cursos Técnicos no Censo Escolar 2004*. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

MELLO, Guiomar Namó. *Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O ENSINO PRIMÁRIO COMO "MARKETING" DO GOVERNO DE AUGUSTO SIMÕES LOPES¹

Maria Augusta Martiarena de Oliveira^{*}
Elomar Antonio Callegaro Tambara^{**}

Resumo

De 1924 a 1928, Augusto Simões Lopes foi intendente municipal da cidade de Pelotas, pelo Partido Republicano Rio-Grandense. Envolvido pelo momento de entusiasmo pela educação, o seu governo utilizou a instrução pública como "marketing".

Introdução

O presente artigo refere-se à forma como Augusto Simões Lopes, intendente da cidade de Pelotas, de 1924 a 1928, pelo Partido Republicano Rio-Grandense, utilizou-se da imprensa republicana de Pelotas, para ser consagrado como um grande benemérito da educação. Para tanto, optou-se por apresentar, primeiramente, as fontes utilizadas nesse artigo, para, posteriormente, apresentar um pouco do discurso de Augusto Simões Lopes, apontando as ideologias que nortearam o seu pensamento. Em seguida, apresenta-se um resumo das medidas tomadas durante o seu governo, comparando-as com as de governos anteriores. Por fim, aborda-se a forma como a imprensa republicana atuou na consolidação da propaganda governista de Simões Lopes.

Considerações sobre as fontes

Para a sua confecção, utilizou-se o jornal Diário Popular (órgão oficial do Partido Republicano Rio-Grandense), a Opinião Pública (na época esse jornal encontrava-se sobre direção republicana) e o Libertador (órgão oficial da Aliança Libertadora). Além desses, contou-se com o Almanach de Pelotas, cujo editor era membro do Partido Republicano Rio-Grandense, com os Relatórios Intendenciais do governo de Augusto Simões Lopes e com o Relatório Intendencial de 1912, do governo de Cypriano Barcellos.

¹ O presente artigo consiste em um resultado parcial de uma pesquisa maior, realizada no Curso de Mestrado em Educação, cujo tema é a educação no governo de Augusto Simões Lopes.

^{*} Aluna do Curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPeL. e-mail: tattoo_ma@yahoo.com.br.

^{**} Professor da FaE/UFPeL. e-mail: tambara@ufpel.tche.br.

Buscou-se pesquisar não apenas nas fontes oficiais, mas verificar o pensamento dos opositoristas, além de traçar comparações entre as medidas tomadas no governo Simões Lopes e em governos anteriores. Tendo-se percebido, dessa forma, o papel fundamental da imprensa republicana na consolidação de Augusto Simões Lopes, como "palladino da instrução", o que foi uma estratégia política muito bem fundamentada, que possibilitou a continuidade da carreira política do então intendente, que chegou a ocupar o cargo de vice-presidente do Senado.

O Discurso construído por Augusto Simões Lopes

De acordo com Corsetti (1998), a expansão do ensino, a diminuição do analfabetismo e a modificação curricular e programática, representaram os aspectos progressistas da ação republicana, fundamento de um ufanismo que transbordou das falas governamentais como até então não se havia visto no Rio Grande do Sul. Segundo a autora: *"hábeis no discurso, os governantes gaúchos foram excelentes propagandistas de seus próprios feitos"*, (Corsetti, 1998, p.74).

Diversos autores demonstram a preocupação presente entre os intelectuais da época, com o número bastante significativo de analfabetos no Brasil. Augusto Simões Lopes, em seus relatórios, apresentou interesse em desenvolver o ensino, notadamente o primário, afirmando estar nesse a melhor forma de acabar com o problema do analfabetismo. Segundo o intendente: *"Organizar a educação, é para o mundo hodierno o problema central em torno do qual gravitam os demais nos países de vida regular pelos interesses sociais mais relevantes"*, (Relatório Intendencial, 1927). E, sobre o ensino primário, o qual julgou em posição destacada:

Em plena fase de supremacia dos ideais de igualdade, entre os homens, é certo que para objectivar esta cara aspiração nada mais adequado do que a escola, onde os mais ricos juntamente com os mais pobres vão receber o mesmo pensamento redemptor, os mesmos princípios, os mesmos conhecimentos semeados pela escola primária. A directriz da escola primária, a única freqüentada pela maioria do povo, dado que a luta pela existência desvia cedo os elementos populares de actividades sem rendimento econômico, a directriz da escola primária, dizíamos, é educar para a vida, (Relatório Intendencial de 1927, p.215).

Durante a Primeira República, pode-se afirmar que, a educação foi utilizada como uma forma de afirmar o novo regime. A exigência da alfabetização para a participação política tornou a difusão da instrução primária fundamental para a consolidação do regime republicano. Além disso, a educação foi considerada um elemento propulsor para o avanço econômico, tecnológico, científico, social, moral e político. A escola pública surgiu, então, como um elemento para a difusão dos ideais republicanos e comprometeu-se com a construção e a consolidação do novo regime. Dessa forma, a escola primária adquiriu uma finalidade cívica e moral.

Para Souza (1996), a crença no poder redentor da educação propunha a confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos, nesse contexto, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão. Seguindo essa linha de pensamento, no Relatório Intendencial de 1926, Augusto Simões Lopes apontou a educação popular como sendo o mais alto dos desafios apresentado às administrações de sua época.

Cabe aqui, então, identificar os teóricos que nortearam o pensamento de Augusto Simões Lopes. Em seus relatórios dois nomes foram repetitivamente citados: Horace Mann e Paul Fauconnet. O primeiro foi Secretário de Educação em Massachusetts e é considerado o "pai da educação americana" (ou melhor da educação pública). Como Secretário de Educação, cargo que ocupou a partir de 1837, Mann dedicou-se à criação de escolas públicas livres e não-sectárias,

além de estabelecer cursos para o treinamento de professores. Durante os seus anos como Secretário de Educação, Mann publicou doze relatórios anuais sobre aspectos de seu trabalho, traçando a relação que acreditava existir entre educação, liberdade e o governo Republicano. Mann quis uma escola que estivesse disponível igualmente para todos, na qual a "social harmony" seria a meta primeira da escola. Ele acreditava que uma escola comum seria o "grande igualador". Sobre Mann, apontou Simões Lopes:

Alicerçava-se a democracia americana nos solidos fundamentos da educação popular. Houve ali um homem, um Messias de bendicta actuação, agitador da consciencia publica, infatigavel visionario do futuro soberbo grandioso de sua patria. Foi Horace Man. Um nome que equivale por um movimento, o de mais larga projecção na vida de seu paiz, que exprime uma cruzada salvadora digna de repetir-se em todos os povos, campeão denodado da educação, ponto humano de partida para a nova phase de renovação e de realização que empolgou os Estados Unidos, levantando o nivel da sua mentalidade creando-lhe os esteios mais firmes da sua riqueza fomentando a idade de ouro de sua vida nacional (Relatório, 1927, p.214).

O segundo foi um sociólogo francês que trabalhou em conjunto com Émile Durkheim. Em sendo um discípulo deste, Fauconnet é considerado um dos mais conhecidos sociólogos do positivismo francês. Durkheim dedicou-se tanto à sociologia quanto à pedagogia. Na faculdade de Letras, em Bordéus, de 1887 a 1902, deu semanalmente, sem interrupção, uma hora de aula de pedagogia, e os seus ouvintes eram, em sua grande maioria, professores primários. Na Sorbonne, onde trabalhou juntamente com Fauconnet, foi professor na cadeira de Ciência da Educação. Fauconnet prefaciou um dos livros de Durkheim, intitulado "Sociologia e Educação", obra que sintetiza muito bem o pensamento funcional positivista sobre a educação. Augusto Simões Lopes referiu-se a Fauconnet, principalmente em relação à escola primária, como se pode perceber com base na citação a seguir:

Ainda ha pouco focando com a sua peculiar maestria os "problemas educativos" numa serie de conferencias no Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura², o eminente prof. Fauconnet analysou as ascendencia ascentuada que vae tomando o ensino primario entre os outros grãos de ensino, registrando então com exacta propriedade a funcção deste na democratização dos povos. Recordou o illustre cathedratico da Surbonne os diversos estagios desta evolução, ensinando que é incontroverso em nossos dias o papel relevante distribuido ao ensino primário, (Idem, p.215).

As influências teóricas de Simões Lopes, portanto, apontam para pensadores muito mais relacionados ao pensamento de seu partido (PRR), que estava vinculado ao positivismo. De acordo com Durkheim, os sistemas de educação dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. O indivíduo não se encontra em face de uma tabula rasa, sobre a qual poderia edificar o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade, ou seja, uma estrutura já formada que vai influenciar no tipo de educação existente na sociedade.

Conforme Gadotti (1999), o positivismo que acreditava na obtenção do progresso através da ordem e que a pior ordem é melhor do que qualquer desordem, tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação e da estagnação social. A influência da estrutura social já formada no que

² O Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, que trouxe Paul Fauconnet para uma palestra, foi criado em 1922, no Rio de Janeiro, por ocasião das festas do Centenário da Independência.

tange a educação realmente existe, porém, enquanto outras teorias buscavam romper com o seu caráter elitista, o positivismo esforçou-se em mantê-lo.

Com base no que foi apontado, percebe-se que as ideologias que permearam a atuação de Augusto Simões Lopes possuíam um caráter bastante conservador, de manutenção da ordem social e do controle através da educação. O positivismo esteve muito presente entre os intendentess de Pelotas, não só Augusto Simões Lopes, vinculado à forte influência que o Partido Republicano Rio-Grandense exerceu no governo municipal.

As medidas referentes à "Instrução" tomadas durante o governo Simões Lopes

Na gestão de Augusto Simões Lopes, vários temas que eram trabalhados em conjunto, ganharam "directorias" específicas, como foi o caso da instrução e das obras e saneamento. O seu governo, no que tange à educação, caracterizou-se pela criação da "5.^a Directoria" ("Directoria da Instrução"), pela criação de várias escolas e pela confecção do "Regulamento da Instrução". A pesquisa em jornais da época, como os já citados anteriormente, levou-nos a questionar a originalidade das medidas tomadas durante esse governo, chegando-se à conclusão de que o papel da imprensa republicana foi fundamental para que Augusto Simões Lopes fosse consagrado o "benemérito da educação" em Pelotas.

Várias idéias que o intendente apresentou como novidades já haviam sido citadas por seus antecessores, que as aplicaram ou não. A educação foi citada como um dos esteios do governo do antecessor imediato de Augusto Simões Lopes, Pedro Luis Osório, conforme foi apontado anteriormente, que iniciou a série de criação de escolas, sendo que algumas construídas com o intuito de serem escolas (a maior parte era prédios adaptados para isso). Sobre Pedro Luis Osório, o Almanach afirmou: *"cumpro ressaltar as suas preocupações maximas no governo, e as quaes foram a Instrução, a Hygiene e a Viação, aquella syntetisada na criação de numerosos collegios, quase todos dotados de edificios próprios, (...)"*, (Almanach de Pelotas, 1925, p.258). No seu governo, de acordo com a Almanach de 1925, foram construídas as escolas João Affonso e Carlos Laquintinie, foi reconstruída a Escola dr. Gervasio Pereira e criadas 14 aulas municipais. Logo, ao comparar o número de escolas criadas por Pedro Luís Osório e com o número de escolas criadas por Augusto Simões Lopes, percebe-se que não existe uma diferença muito grande entre eles (somando-se todas as aulas e escolas, o primeiro teria criado 17 e o segundo 20). Verifica-se, portanto, que o discurso da luta contra o analfabetismo está presente entre os intendentess republicanos de Pelotas, não sendo privilégio do governo de Augusto Simões Lopes.

Com relação ao "Regulamento da Instrução", pode-se dizer que, Augusto Simões Lopes teve o mérito de sistematizar e organizar o sistema municipal de educação que, por circunstâncias que envolviam o estado, foi obrigado a desenvolver-se. De acordo com Tambara (1995), em princípio, a política da administração castilhistas era exercer um efetivo processo de controle administrativo-pedagógico nesta área, o que não implicou uma atuação mais incisiva no sentido de o próprio governo encarregar-se de ministrar o ensino, mas sim, de apenas garantir uma supervisão método-ideológica sobre o ensino, como preceituava o paradigma positivista. Porém, devido à necessidade de incrementar o ensino em língua nacional, que serviu de respaldo ideológico à política de subvenção do governo aos professores, associou-se como fator de legitimação, a necessidade de incentivar a instrução nas zonas rurais, onde se constatavam maiores dificuldades no provimento das "aulas". Nesse momento, os municípios foram praticamente obrigados a expandir as suas redes de ensino.

Dessa forma, Augusto Simões Lopes, submetido às necessidades impostas pelo momento em que se inseria, precisou dar continuidade à ampliação do sistema de ensino municipal, que, além disso, já havia crescido e modificado-se nos governos anteriores. O intendente acabou por ampliar temas já existentes, definindo-os de forma mais organizada, para que o controle do ensino municipal se efetivasse com eficácia. Pode-se dizer, também, que a maior parte do que foi proposto no "Regulamento da Instrução" de Augusto Simões Lopes já estava presente no Regulamento de 1912, de Cypriano Barcellos, tendo desenvolvido-se alguns aspectos.

Pode-se dizer que muitas das medidas do "Regulamento da Instrução" tornaram-se letra morta, como a criação de uma escola normal prevista no Título 9.º, intitulado "Do ensino normal", cujo Capítulo Único e "Secção Única", assim denominados de "Da criação da Escola Normal de Pelotas", apontava que:

Art. 224.º - O Intendente Municipal agirá juntamente ao Governo do Estado no sentido de ser criada quanto antes, em Pelotas, uma escola normal.

Art. 225.º - Para o efeito de apressar a criação do mencionado instituto, o Intendente Municipal fornecerá sua instalação com os recursos que puder dispor.

Outras medidas, no entanto, constituíram-se na consolidação do que já existia, afirmando o caráter sistematizador que caracterizou o Regulamento de Augusto Simões Lopes.

Sobre a "Instrução Pública Municipal": o marketing do governo

Como se pode perceber, a instrução municipal foi a "baluarte" do governo de Augusto Simões Lopes e o ponto principal de sua estratégia de propaganda. Não se pode negar que houve um crescimento no que se refere ao ensino municipal, porém, mais do que realmente fazer, Augusto Simões Lopes, em conjunto com a imprensa republicana, construiu uma imagem de "benfeitor da educação em Pelotas". Com o auxílio do jornal Diário Popular e do Almanach de Pelotas que divulgaram as obras do intendente e também o conjunto de imagens oficiais, Augusto Simões Lopes foi consagrado o "palladino da educação". Veja-se, por exemplo, a opinião do jornal Diário Popular sobre a atuação de Augusto Simões Lopes no que se refere à Educação:

Deve-se destacar na profícua administração do nosso illustre conterrâneo dr. Augusto Simões Lopes, os desvellos, que desde o inicio, tem elle dispensado á instrucção publica municipal. Attendido com carinho, até então, pelos seus dignos antecessores, a instrucção municipal desenvolveu-se lisonjeiramente nestes dois últimos annos e ao fim do quadriennio, quando installadas já tiverem sido os dois novos grupos escolares, na cidade, e as aulas ruraes nos districtos, notável será o seu desenvolvimento", (Diário Popular, 3 de setembro de 1926).

E, também, no segundo aniversário de governo de Augusto Simões Lopes:

Os problemas da instrucção publica e da salubridade tem constituído principal escopo do governo municipal. Aulas primarias tem sido desenvolvidas nos districtos ruraes, entre ellas a do Quilombo, do Capão do Leão e, do Areal, funcionando em edificios adequados, o primeiro construído, os dois últimos adquiridos por compra. Duas escolas modelos estão em construcção na cidade, a "D. Antonia" e "Dr. Joaquim Assumpção", destinadas ao ensino elemental gratuito, (Diário Popular, 2 de setembro de 1926).

E, por fim, em 1928, o *Diário Popular*, tendo dedicado mais de duas páginas inteiras em homenagem ao governo de Augusto Simões Lopes, que então findava, afirmou:

Dizia o dr. Augusto Simões Lopes em seu primeiro relatório, exprimindo a orientação que o anima em relação ao ensino: "Logo que a confiança dos meus conterrâneos me elegeu para dirigir os destinos da terra natal, cuidei de estudar e agir no sentido de que o meu governo fosse um grande disseminador do ensino". A população de Pelotas inteira conhece e a esse propósito sugestivo e testemunho do próprio adversário, a obra ingente, orgânica, admirável, plancada e levado a cabo pelo governante eminente que amanhã entrega o poder ao seu sucessor legal. Devotado entusiasticamente ao cumprimento do seu programma relativamente á instrucção, s.s. viu coroado do maior êxito as suas energias, podendo ser legitimamente consagrado o pioneiro do ensino entre nós, título que o deve desvanecer muito legitimamente e que o apontará ao apreço e a sympathia de todos os pelotenses. (...) a sua obra foi mais do que uma obra de instrucção: pela complexidade e espírito que o animou foi uma obra caracterizadamente educativa", (*Diário Popular*, 1º de setembro de 1928).

Deve-se ter em conta que a imprensa republicana em Pelotas, representada principalmente pelo *Diário Popular*, mas também pelo *Almanach de Pelotas* e pela *Revista Ilustração Pelotense*, possuía uma influência muito grande na cidade. Talvez seja possível afirmar que, sem a imprensa Augusto Simões Lopes não teria se consagrado como um benfeitor, título dado pelo jornal *Diário Popular*, como pode ser percebido neste fragmento:

Se outros títulos não possuísse o illustre cidadão dr. Augusto Simões Lopes, bastar-lhe-ia o seu afã constante e criterioso em incrementar a instrucção publica, para consagra-lo, recommendando-o a gratidão publica. Em a hora que transcorre, relativamente á instrucção publica, a excelsa e gentil soberana do Sul – Pelotas – conquistou a palma, transformada, actualmente, em um lindo e precioso livro aberto ao mundo infantil e quiçá, adulto, atravez de seus cursos diurnos e nocturnos não estudando quem não o quer ou não o pode fazer, por circunstancias de ordem completamente alheia ao poder publico, que a todos faculta e estimula receber a luz adamantina e intensa, sagrada e útil do saber, que a felicidade nos conduz, (*Diário Popular*, 18 de agosto de 1928).

O *Diário Popular* foi o principal órgão propagandista do governo Simões Lopes, bem como dos outros governos republicanos. Em suas matérias sobre as realizações de Augusto Simões Lopes, existiu sempre uma defesa de seus ideais, nas quais a "obra cívica" do intendente era louvada, como podemos perceber no trecho abaixo:

Gloria, ao sr. dr. Augusto Simões Lopes e ao seu auxiliar illustre que é o sr. dr. João Brum Azeredo, a competência por excellencia de escol, distinctamente fidalga e modesta, repleta de bondade e serenas energias", (*Diário Popular*, 18 de agosto de 1928).

O *Almanach de Pelotas* de 1929, apresentando as obras de Augusto Simões Lopes, tampouco deixou de ser tão entusiasta, caracterizando a administração do intendente como "fecunda e benemerita":

Mas, do período administrativo do dr. Augusto Simões Lopes, pertencente á tradicional família pelotense, destaca-se em remarcado relevo o interesse e o carinho que desde logo manifestou pela instrucção publica municipal, convencido que estava como todo bom patriota, que o analfabetismo é o maior mal que afflige o Brasil e lhe entrava o progresso latente e punjante. Seus illustres antecessores, é bem verdade, já haviam lançado as bases da instrucção primaria municipal, mas por deficiência de verbas e outras causas ella não

correspondia as necessidades da vasta communa quando foi chamado ao governo, em 1924, aquelle operoso e digno pelotense. Então, o Município dispndia com a instrução pouco mais de 137 contos, sendo o numero de escolas 20, regidas por 24 professores, (Almanach de Pelotas, 1929, p.69).

O leitor da imprensa republicana deveria sentir-se completamente encantado com o interesse e a dedicação de Augusto Simões Lopes à instrução pública. Porém, para que a construção das escolas fosse possível, precisou-se da contribuição de donativos, cuja repercussão não teve tanto espaço na imprensa. A principal doação feita neste período foi a de Edmundo Berchon, através da "Fundação D. Antonia", de 250 contos, um valor que deveria ser destinado à construção de escolas rurais e de um grupo escolar. O valor, se usado em sua inteireza, permitiria a criação de todas as pequenas escolas rurais e do Grupo Escolar D. Antonia (em homenagem à falecida esposa de Berchon). Para a criação do Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção, a municipalidade recebeu auxílio de Maria Francisca de Mendonça, viúva de Joaquim Assumpção.

O jornal o Libertador, órgão oficial da Aliança Libertadora, teceu críticas quanto à educação no governo Simões Lopes, as quais recaíam sempre no mesmo argumento de que as obras nessa área deviam-se, especialmente, a iniciativas particulares, como a de Edmundo Berchon. Esse argumento mostra-se bastante plausível, pois não se pode negar a importância de quantias doadas ao governo que possibilitaram a construção das escolas rurais e dos grupos escolares urbanos, as quais aparecem, em geral, citadas, porém com pouco destaque.

Com base em dados extraídos do Relatório de 1928, no qual o intendente apresentou alguns de seus gastos com a construção de escolas, pode-se fazer uma comparação entre a sua soma e o patrimônio da "Fundação D. Antonia". Os dados apresentados Iniciavam-se pelo Grupo Escolar D. Antonia, cujo custo foi de Rs. 97:200\$000. Seguindo-se a este, o intendente apresentou os gastos com a Escola Álvaro Berchon, construída em terreno doado por Edmundo Berchon des Essarts e cujo custo foi de Rs. 15:500\$000. A outra escola citada foi a do Monte Bonito, para a qual foi reconstruído o prédio já existente no terreno doado pelo Governo Federal à Municipalidade e que havia sido incendiado. Aproveitou-se, de acordo com o intendente, apenas as paredes que se achavam em boas condições de estabilidade. Os custos foram de Rs. 11:300\$000.

Outra escola que teve seus custos apresentados no Relatório de 1928 foi a D. Maria Antonia, construída em terreno doado por João Manoel Gomes e Silva e sua esposa e foram gastos Rs. 14:400\$000. a Escola Bernardo Taveira Junior foi construída em um terreno da Sub-Intendencia do 5.º Distrito e seu custo foi de Rs. 11:200\$000. a Escola Estrada do Retiro (Escola Jacob Brodt) foi construída em terreno cedido pela família Brodt e seu custo estava estimado em Rs. 15:000\$000. Augusto Simões Lopes citou, também, a Escola Ministro Fernando Osório, construída em terreno pertencente à Municipalidade e, cujos custos para a sua construção foram de Rs. 23:700\$000. E, por fim, a Escola Bibiano de Almeida, situada em terreno doado por Gastão Campello Duarte, que forneceu também tijolos para a sua construção, tinha os custos da mão-de-obra e de diversos materiais estimados em Rs. 9:300\$000. Os valores dos gastos com a Escola Garibaldi, embora citada, não foram divulgados.

Deve-se ter em conta que várias escolas que foram construídas ou reformadas não tiveram os seus custos divulgados. Porém, somando-se os custos acima citados, não se chegará nem na quantia de 200 contos, o que é bastante inferior ao patrimônio disponibilizado pela "Fundação D. Antonia". Dessa maneira, percebe-se que o argumento utilizado pelo jornal o Libertador é sólido.

Considerações Finais

Inserido em um momento de entusiasmo pela educação, Augusto Simões Lopes criou uma diretoria dedicada exclusivamente aos assuntos da "instrução pública", cujo diretor nomeado foi João Brum de Azeredo e, baseado em reformas de outros estados brasileiros, criou o "Regulamento da Instrução". Várias das medidas apresentadas como inovadoras, já haviam sido apresentadas até mesmo por intendentess que o antecederam, como por exemplo, a regulamentação da assistência médico-escolar, já mencionada por Pedro Luis Osório.

Tanto o jornal Diário Popular, como o Almanach de Pelotas, difundiram o discurso apaixonante de Augusto Simões Lopes, as fotografias de suas obras e ressaltaram o seu caráter de benemerência e a sua dedicação incansável à instrução pública primária. Muitas matérias foram realizadas sobre a inauguração das escolas e a obra inestimável que o intendente estaria construindo. O governo Simões Lopes escolheu o ensino primário como ponto principal a ser destacado nas propagandas governistas. Para isso, o intendente utilizou-se da construção de obras, como as escolas rurais e os grupos escolares, dando-lhes visibilidade.

Referências

CORSETTI, Berenice. *O Poder em Migalhas – A Escola no Rio Grande do Sul na Primeira República*. Exame de Qualificação. Santa Maria, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1999. 7ª ed.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de Civilização: Um Estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo*. São Paulo: USP, 1996.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.

PERCEPÇÕES DISCENTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR¹

Cláudia Regina Costa Pacheco *
Haydée Maria França de Vargas **
Joana Elisa Röwer ***
Juliano de Melo da Rosa ****
Luciani Missio *****
Jorge Luiz da Cunha *****

Resumo

Este trabalho tem por objetivo mostrar como os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura percebem a disciplina História da Educação nos currículos dos cursos de licenciatura e em sua formação profissional. Realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico aliado à aplicação e análise de questionários com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como participantes 30 acadêmicos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, no primeiro semestre de 2005. Através do estudo pode-se afirmar que a disciplina de História da Educação possibilita uma reconstrução da historicidade educacional, uma vez que, revisitando o passado de modo crítico e refletindo sobre as ações docentes contextualizadas no presente, torna possível a abertura de um futuro de possibilidades.

A atualidade é marcada por novas, velhas e múltiplas percepções, práxis e sensibilizações resultantes do mundo globalizado e da produção da subjetividade contemporânea que funda nossa maneira de perceber a realidade. O contexto em que se vive exige dos profissionais de educação um outro olhar, uma auto-reflexão sobre suas práticas assim como uma (re)ligação dos saberes e um (re)conhecimento do meio sócio-cultural no qual se está inserido.

Neste sentido a presente investigação buscou discutir como os acadêmicos dos mais variados Cursos de Licenciatura percebem a História da Educação, tendo como pressuposto que

¹ Trabalho desenvolvido no Núcleo de Estudos em Educação e Memória – CLIO/CE/UFSM

* Mestranda em Educação – PPGE/CE/UFSM – clau813@bol.com.br

** Mestranda em Educação – PPGE/CE/UFSM – haydeefranca@yahoo.com.br

*** Mestranda em Educação – PPGE/CE/UFSM – jrower@brturbo.com.br

**** Mestrando em Educação – PPGE/CE/UFSM – supercabelera@msn.com

***** Mestranda em Educação – PPGE/CE/UFSM – lumissio@yahoo.com.br

***** Orientador – Prof. Dr. do Departamento FUE e Diretor do Centro de Educação – CE/UFSM

através dessa é possível a contextualização dos saberes, bem como a compreensão da constituição do campo educacional.

Sabe-se que toda interpretação da história é a sua reconstrução, que decorre da necessidade do presente (SCHAFF, 2000). Assim, o conhecimento da História da Educação nos permite além de compreender as transformações das teorias pedagógicas, (re)significar a prática atual. Entretanto, António Novoa (1994:14), ressalta que "pouco a pouco, a História da Educação transformou-se num instrumento de legitimação das idéias presentes dos educadores, numa espécie de receituário de ensinamentos expondo as práticas a adoptar ou a evitar". Nesta perspectiva, o estudo da História da Educação na formação do docente deve sempre se dar de forma crítica e reflexiva para não incorrer em descontextualizações.

Parte-se do princípio que a História da Educação constituiu-se historicamente, numa disciplina fundadora das Ciências da Educação. As Ciências Humanas são históricas, por natureza, tanto pelos seus objetos, como pelos seus modos de conhecimento (Novoa,1994).

Novoa ainda observa, que a História da Educação, assim como, as Ciências da Educação, vem no decorrer dos anos, vivendo um constante exercício de autojustificação. Tal exercício vem acompanhado de muitas discussões sobre a sua pertinência, ou não, para a formação de professores.

Na concepção de Novoa, no início, a História da Educação recaiu sobre a evolução no tempo dos princípios educativos. Constitua-se numa reflexão, necessariamente, teórica, tendo como principal argumento que a educação somente poderia ser entendida através da história.

Observa-se ainda, que nessa perspectiva, a História da Educação apresentava-se de modo acrítico, pois servia apenas como uma espécie de legitimadora das idéias presentes dos educadores, pela qual eram apresentadas "receitas" educativas a serem ou não adotadas.

Cabe destacar que ao longo do século XIX, a História da Educação adquiriu um estatuto excepcional, devido a importância dada a formação de professores neste século. Neste contexto, História da Educação além de apresentar as "receitas", que deveriam, ou não, ser utilizadas, ela também reforçava a convicção dos professores de que a escola era o fator essencial do progresso.

Observa-se, com isso, que a História da Educação, vai perdendo o seu papel enquanto disciplina que poderia reconstruir a historicidade do processo educativo, para se transformar na mera exposição de fatos e práticas para o consumo de professores.

No início do século XX, a História da Educação vai tendo seu declínio, pois esta vai perdendo qualquer interesse prático para a formação de professores. Frente a isso, a História da Educação sofre uma dupla rejeição, de um lado, como História e, de outro, como Educação.

Novoa esclarece tal empenho, afirmando que a interrogação feita de que se a História da Educação é História ou é Educação, não passa de um falso problema. Para o autor, a História da Educação deve ser cada vez mais História e cada vez mais Educação, pois acredita que é fundamental incentivar as relações com a comunidade histórica e basear a investigação em critérios acadêmicos e científicos, abandonando a idéia da mera transmissão de receitas educativas para os docentes. Aliado a isso, Novoa destaca a necessidade de diminuir as distâncias com a comunidade educacional, visando uma reconceitualização das Ciências da Educação.

Em 1999, ao apresentar a obra de Franco Cambi, Novoa reafirma a questão da importância da História da Educação para a formação docente. O autor expressa que tal disciplina pode ajudar a formar um saudável ceticismo frente ao grande número de métodos e modismos educacionais. De acordo com Novoa, a História da Educação pode fornecer aos educadores um conhecimento do passado da profissão, que poderá servir para a sua cultura profissional.

Considera-se que a relação entre conhecimento histórico e atitudes críticas e reflexivas pode oferecer aos professores um leque de escolhas e possibilidades pedagógicas, que permitem

um aumento nos seus repertórios educacionais, dando-lhes a oportunidade de comparar modelos e de optar por melhores soluções para seus problemas, refletindo sobre suas atuações e sobre as suas realidades.

Assim acredita-se que para conceber o mundo em possibilidade histórica, capaz de criação e recriação, é preciso um processo que refaça as concepções deterministas que a cientificidade e a modernidade trouxeram, permitindo uma aprendizagem que proporcione a objetivação, mas que através desta seja possível a auto-descoberta, o auto-exame e a aceitação de si como sujeito integrante de um meio (MORIN,2003), ou seja, também como um "fazedor da história". Se hoje sente-se a necessidade de uma prática reflexiva na educação, que Perrenoud (2002:47) define como "a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos", isto é, de saber refletir/analisar/questionar para compreender e (re)direcionar a prática educativa, esta reflexividade não se faz sem o entendimento da história.

Para se entender as condições estruturantes do contexto em que se vive, para saber analisar e causar efeitos é preciso entender os sentidos e compreender que as mudanças nas teorias e no fazer pedagógico acompanham transformações mais abrangentes que comportam a sociedade e a cultura.

Pode-se dizer que a História de Educação constitui-se num elemento essencial para a formação de professores, visto que é através dela que se pode reconstruir a historicidade do processo educativo. Além disso, podem ser visualizadas as descontinuidades e rupturas que ocorreram (e ocorrem) no campo educacional.

Cambi (1999), de certa forma, sintetiza tal discussão, sublinhando que é através do passado criticamente revisitado, que o presente se abre para o futuro. Tem-se a convicção de que a História da Educação pode ampliar os horizontes educacionais, não trazendo receitas, mas apresentando possibilidades para reflexão crítica, para que os docentes possam, ao tomar as suas atitudes, ter suas opiniões fundamentadas.

Por sermos produtos e produtores do meio em que vivemos, o conhecimento da história, e melhor, o conhecimento reflexivo da história nos permite a percepção dos pressupostos e suposições pelos quais nos guiamos e também nos cegamos. A forma como somos hoje é decorrente da nossa história, assim, conhecê-la é, na verdade, conhecer-se e, refletindo temos condições de mudança. Não que o conhecimento da história seja domínio do futuro, mas, é possibilidade de transformação do presente. Desse modo, estudar a história e, especificamente, a história da educação não significa somente informação, mas, possibilidade de ação.

Com a pesquisa foi possível perceber que os acadêmicos consideram o estudo da História da Educação uma base, pois estudando a história eles conseguem se situar melhor na realidade atual e compreender as vertentes que influenciaram/influenciam a educação. Consideram também como um embasamento teórico, o qual ajuda a concepção de outras disciplinas, auxiliando-os a questionar e reformular velhos conceitos. O depoimento de um aluno do quinto semestre do Curso de Letras Licenciatura Plena mostra isso claramente:

Acredito que essa disciplina seria fundamental para a compreensão e o posicionamento do professor ou outro profissional, pois precisamos saber de que forma e como estamos (chegamos) até hoje, para que, então, possa haver novos rumos a educação e a outras áreas.

Referente ao estudo da História da Educação para a formação profissional, os alunos ressaltam sobre a necessidade de ter consciência do passado para formar cidadãos para o presente e futuro. Consideram útil para o desenvolvimento como educadores, pois sabendo como era a educação, podem ver o que não estava dando certo e, assim, construir melhor a sua concepção de professor.

Pode-se perceber essa preocupação através dos depoimentos de alguns alunos de diferentes cursos e semestres:

Importante no sentido de não formar pessoas alienadas que se contentam em saber como é a educação hoje, e não questionam o passado. (Educação Especial Licenciatura Plena – 1º semestre)

Como futura professora tenho a necessidade de saber como se sucedeu a História da Educação. (Matemática Licenciatura Plena – 7º semestre)

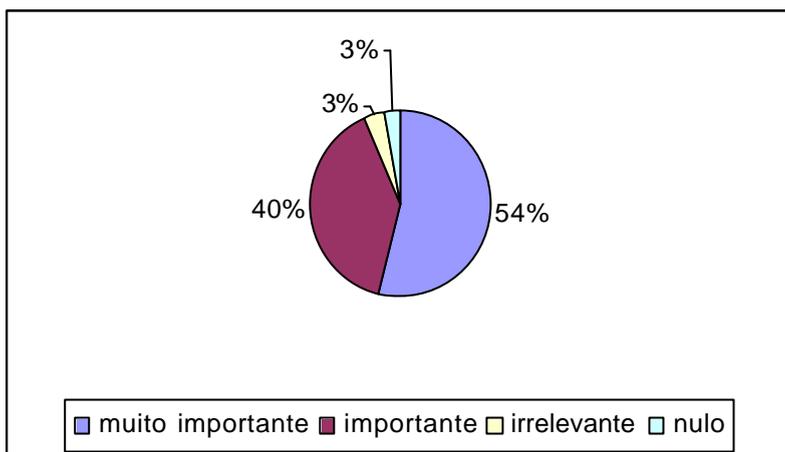
Nós, enquanto educadores em formação, precisamos compreender como se processou a História da Educação para nos posicionarmos e atuarmos frente a ela. (Pedagogia – 8º semestre)

Faz-se, na seqüência, a apresentação dos dados quantitativos acompanhados pelas quatro questões feitas aos colaboradores da pesquisa. São elas: Como você considera o estudo da história da educação nos cursos de Licenciatura? Como você considera o estudo da história da educação para a sua formação profissional? Como foi estudar a história da educação? Se esta disciplina fosse optativa você se inscreveria?

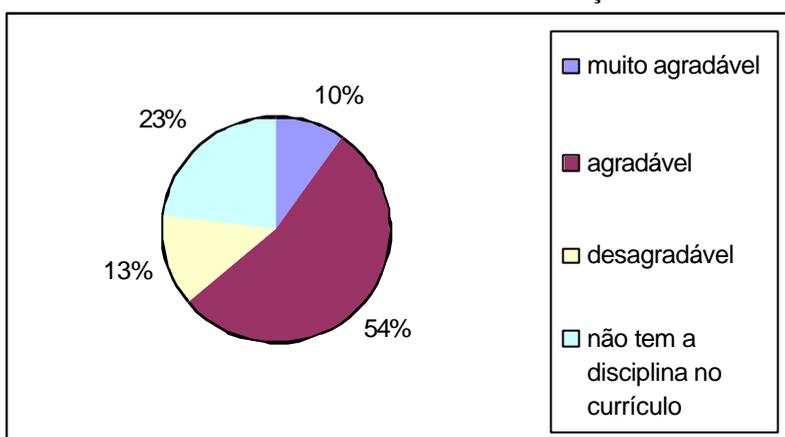
Como você considera o estudo da História da Educação nos Cursos de Licenciatura?



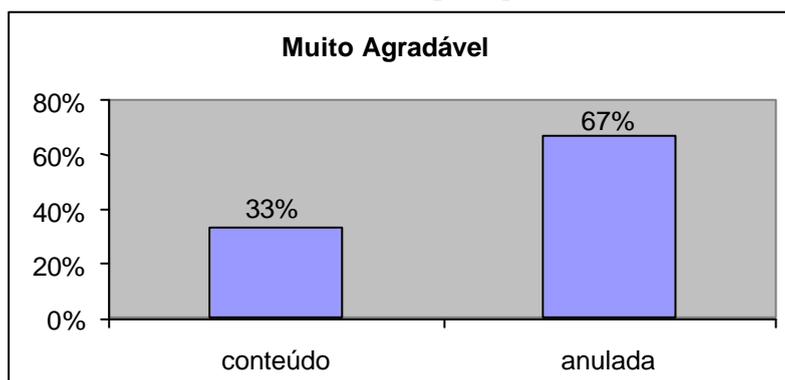
Como você considera o estudo da História da Educação para a sua formação profissional?

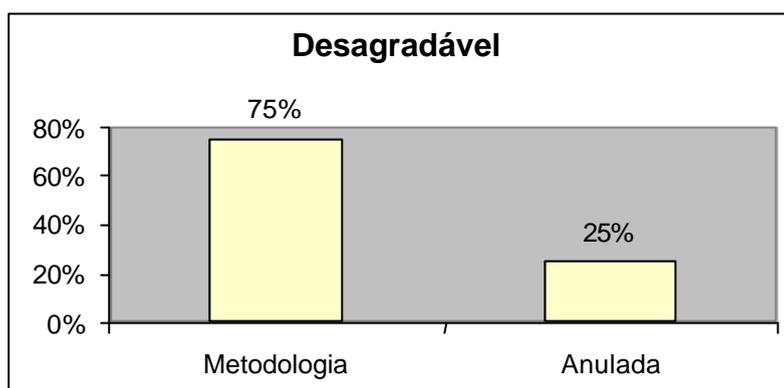
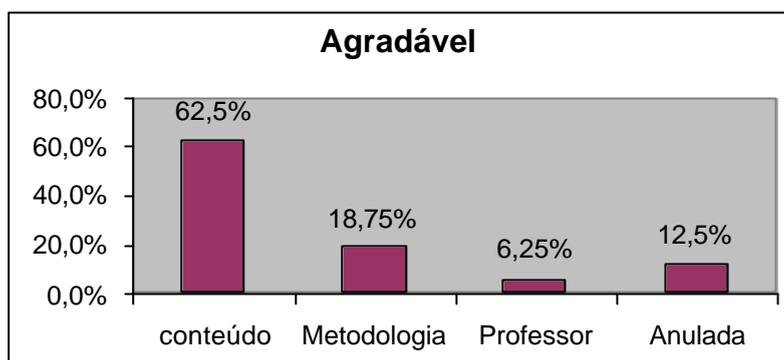


Como foi estudar a História da Educação?

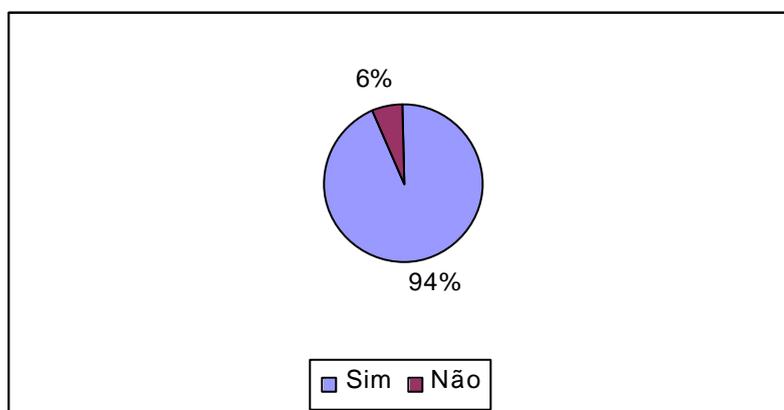


Qual foi o fator principal?





Se esta disciplina fosse optativa você se inscreveria?



A pesquisa realizada revelou que, embora 23% dos entrevistados ainda não tivessem cursado a disciplina, devido ao fato de esta não fazer parte do currículo, a totalidade dos colaboradores considerou necessário ou muito necessário o estudo da disciplina História da Educação na constituição dos Cursos de Licenciatura.

O descompasso entre os resultados referentes à necessidade desta disciplina no currículo dos cursos de licenciatura e a importância para a formação profissional do estudante tem origem na hierarquização das disciplinas a qual prioriza as específicas de cada área. Isto mostra que alguns estudantes não têm compreensão da influência que a História da Educação traz para o desenvolvimento de suas práticas educativas e nem da criticidade que o estudo reflexivo de disciplinas afins proporciona, o que extrapola a prática pedagógica e o contexto educacional.

Chama a atenção que os acadêmicos que consideraram o estudo da História da Educação como agradável ou muito agradável atribuíram, preferencialmente, ao conteúdo. Por sua vez, os que julgaram desagradável tal disciplina referiram-se à metodologia como principal motivo para a não apreciação da História da Educação. O que remete a necessidade de um constante aperfeiçoamento docente e de uma maior preocupação com a metodologia utilizada, haja vista, que a maioria dos colaboradores enfatizaram a importância e necessidade da referida disciplina na constituição dos currículos dos cursos de licenciatura, assim como, para a sua formação profissional.

Para concluir ou (in)concluir esse trabalho tem-se a convicção de que a História da Educação, para proporcionar a emancipação e a construção de uma consciência crítica e reflexiva precisa de uma metodologia que tenha como base a reflexão e a criticidade. Neste sentido, não se deve esperar da História da Educação "receitas pedagógicas", assim como, a metodologia utilizada pelo educador não deve estar fixada em modelos pré-estabelecidos. Mas, embasada num princípio de comprometimento que implique a (re)significação da história e a atribuição de sentidos o que possibilitaria uma aprendizagem mais prazerosa.

Referências

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. *Amor, Poesia, Sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVOA, António. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 3. ed. Lisboa: Editora Estampa, 2000.

PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO PIPMO AO PLANFOR

*Simone Valdete dos Santos**

Resumo

O PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) foi concebido pelo governo do presidente João Goulart em 1963 e executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. Corresponhia a cursos, que ocorriam em todo o país, para trabalhadores pouco escolarizados, com encaminhamento para o emprego, durante o idiossincrático Estado de bem-estar social brasileiro. O PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional) ocorreu durante os governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, na lógica da empregabilidade em função do desemprego estrutural. A pesquisa a respeito dos dois programas de Educação Profissional foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), durante os anos de 2001-2002, correspondendo ao levantamento de dados sobre o PIPMO no arquivo da Fundação Gaúcha do Trabalho, junto aos relatórios oficiais do programa, realizadas entrevistas com dois de seus coordenadores estaduais. A coleta de dados sobre o PLANFOR, consistiu em um estudo de caso na cidade de Pelotas, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, com aplicação de questionários em alunos dos cursos, constituição de uma amostra de alunos, para abordagem etnográfica, sendo realizadas visitas em suas casas, acompanhamento de atividades dos cursos e também entrevistas com os coordenadores locais do programa. Os resultados da pesquisa cotejaram semelhanças e diferenças entre os dois planos de Educação Profissional, de caráter nacional, voltados para os trabalhadores sem Ensino Fundamental completo, cuja a execução dos cursos ficava sob a responsabilidade de organizações não-governamentais, universidades, sindicatos, de forma desarticulada ao sistema de ensino. Tais políticas vêm favorecendo a descontinuidade e o desprestígio da Educação Profissional para trabalhadores adultos, pouco escolarizados, segmento social numericamente representativo no país.

Programas Nacionais de Educação Profissional no Brasil: do PIPMO ao PLANFOR

A proximidade dos dois planos nacionais de Educação profissional foi possível reconhecer a partir das informações obtidas na entrevista realizada com dois coordenadores do PIPMOI (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial) no Estado do Rio Grande

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, professora de História da Educação na Faculdade de Educação/UFRGS.

do Sul - Frederico Lamachia Filho, que coordenou o Programa de 1967 até 1969, e Altair Luis Barrison, que o coordenou no lugar de Lamachia, de 1969 até o seu encerramento, em 1982¹; na entrevista com o coordenador regional da FGT em Pelotas, de 1975 até 1986 – Francisco Olicio Rodrigues da Silva, coordenador e executor dos cursos do PIPMOI / PIPMO na região; dos dados apresentados na dissertação de Mestrado de Barradas (1986) e da pesquisa no arquivo da atual Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social (FGTAS), de denominação anterior Fundação Gaúcha do Trabalho (FGT), sendo possível a confirmação da possibilidade para a qual Frigotto alerta:

O risco do PLANFOR é de reeditar o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra), que, como nos mostra Barradas, de programa emergencial de preparação intensiva de mão-de-obra, que deveria durar 20 meses, acabou durando 20 anos (Frigotto, 1999, p.43).

Os dois planos de Educação Profissional, de abrangência nacional, aconteceram em dois momentos históricos muito distintos: o PIPMOI é idealizado no auge do êxito do paradigma taylorista-fordista no Brasil. Uma das "vitórias" do programa, conforme palavras de seu antigo coordenador estadual, Altair, era:

[...] formar um torneiro mecânico em 100 horas, o mercado tinha pressa, não podia esperar.

Momento de incremento da produção nas indústrias automobilísticas, "milagre" econômico, euforia de emprego, nacional-desenvolvimentismo proporcionado pela ditadura militar, concretização de nosso idiossincrático Estado de Bem-Estar social, nossa versão do *Welfare State*.

O PLANFOR, por sua vez, ocorre no momento da diminuição do número de indústrias e postos de trabalho no Brasil, no ajuste da automação e de novas formas de produção. As indústrias foram substituídas pelo comércio e pelos serviços na oferta de emprego (oferta essa que não suplanta a enorme demanda existente), privatização indiscriminada e diminuição dos empregos também no setor público.

A retomada do contexto econômico / político que envolve os planos é fundamental para não incorrerem em analogias apressadas, pois existem aspectos comuns, que devem ser analisados à luz do reconhecimento da memória.

O PIPMOI foi planejado junto à Diretoria do Ensino Industrial (DEI) no Ministério da Educação, recebendo verbas do Ensino profissionalizante. Foi transferido para o Ministério do Trabalho em 1975, daí saindo seus recursos, transferência efetuada pelo então Ministro do Trabalho, Arnaldo Prietto, sendo ampliados seus cursos para o setores primários (agricultura) e terciário (comércio e serviços), mudando então seu nome para PIPMO (Programa Intensivo para Preparação de Mão-de-Obra), ampliando sua abrangência, eliminando o privilégio dos cursos para o setor industrial.

O principal argumento para a não- institucionalização do Programa, segundo seus coordenadores Lamachia e Altair, correspondia à tentativa de assegurar a autonomia do plano, cada Estado construindo as suas demandas, contratando as empresas para ofertar os cursos.

¹ Em pesquisa nos relatórios da Fundação Gaúcha do Trabalho, não foram encontrados registros dos nomes de Altair Luis Barrison e Frederico Lamachia Filho nas coordenações gerais do PIPMO no Rio Grande do Sul. Como eles foram indicados por João Bettoni para as entrevistas, sendo que esse foi chefe da divisão da formação profissional em vários mandatos, conclui-se que eles gerenciavam a execução do programa sem um cargo central na Fundação, para que seus nomes não apareçam nos relatórios oficiais.

Os coordenadores regionais do PIPMO eram nomeados pelo coordenador nacional do programa. O primeiro coordenador do Rio Grande do Sul foi Jorge Alberto Furtado.

O PLANFOR, atualmente, é coordenado pelas Secretarias Estaduais de Trabalho e Renda, não por um coordenador nomeado em função da hierarquia federal. Mas é mantida a autonomia das equipes estaduais na elaboração do seu plano, embora a autonomia no PIPMO fosse relativa, pois essas equipes eram da confiança do governo federal, nomeadas pelo mesmo.

O PIPMO possuía oferta contínua de cursos, durante o ano todo, respeitando, sobretudo, o calendário agrícola. Esse é um grande problema do PLANFOR, que tem um calendário de setembro a janeiro, variando alguns desses meses, mas ocorrendo nos últimos meses desde 1997. A equipe executiva nacional do PIPMO, bem como os assessores dos Estados, já haviam tido, em sua maioria, segundo Lamachia e Altair, alguma passagem pelo SENAI.

Até o final do governo Fernando Henrique Cardoso, o PLANFOR esteve vinculado à Secretaria de Formação (SEFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego², cujo secretário nacional foi Nassim Mehedff, que, antes de assumir essa função, era chefe de assessoria de Planejamento Estratégico Nacional do SENAI.

Observa-se uma certa "excelência" do SENAI para cursos profissionalizantes, respaldada por diferentes governos, de João Goulart a Fernando Henrique Cardoso, justificada pela nomeação de seus coordenadores a cargos do governo na Educação Profissional. Talvez esse fato tenha ligação com os razoáveis subsídios do governo encaminhados para a entidade, sobretudo verbas do PIPMO, recursos esses que, de certa forma, estão mais distribuídos, em nossos dias, pela gestão tripartite (empresários, trabalhadores e governo) do PLANFOR.

A "parceria" pouco dialógica entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação na gestão da Educação Profissional é constante desde Getúlio Vargas, com a autonomia do SENAI em relação ao Ministério da Educação, sua regulamentação nas leis trabalhistas.

A euforia dos recursos disponíveis durante a ditadura militar era tal, que despertava até "concorrência" entre os Ministérios do Trabalho e da Educação na promoção de Educação Profissional.

O problema da contagem dos alunos nos cursos modulares, relatado pelo Sr. Altair, quando contavam mais de uma vez o aluno, relacionando cada módulo como curso na liberação dos recursos no PIPMO, é problema do PLANFOR, o qual também certificou várias vezes um mesmo aluno durante o curso, em função dos módulos, sendo esses módulos de alto custo dentro do programa, alvo de constantes críticas, a exemplo do Integrar, com elevação de escolaridade, executado por sindicatos e federações vinculados à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

A oferta de cursos do PIPMO³ a exemplo do PLANFOR, era gratuita: o material didático para os alunos, vale-transporte e lanche eram previstos na contrapartida das empresas, pois muitas já empregavam as pessoas que participavam do curso.

² A atribuição "Emprego" ao Ministério, ironicamente ou não, ocorreu no segundo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, em tempos de desemprego.

³ Embora, a Fundação Gaúcha do Trabalho tenha sido designada como pessoa jurídica, de direito privado interno, de fins não-econômicos, e coordenar um programa gratuito, em seu regulamento constava, nos itens IX e X, que, para consecução dos objetivos mencionados acima, poderia a fundação cobrar pelos cursos:

- "Criar, instalar e manter serviços, por si, ou com terceiros, com fito de renda, para amortizar as despesas de manutenção;

- Sempre que possível, cobrar taxas de inscrição aos cursos, ressarcimentos de despesas administrativas e de serviços prestados" (itens IX e X do regulamento interno do PIPMO, relatório da Fundação Gaúcha do Trabalho, 1965).

Da Educação Profissional para o Emprego, no PIPMO, para a Educação Profissional da Empregabilidade, no PLANFOR

Em Pelotas, a possibilidade de conseguir um emprego aumentava após realizar um curso do PIPMO. Para o PLANFOR, essa realidade não era freqüente, há demanda das empresas, mas um número reduzido de pessoas termina o curso empregado⁴.

Barradas (1986) indica que o PIPMO funcionava como uma espécie de agência de empregos:

[...] além de empregar o trabalhador já treinado, eliminando os cursos com o treinamento, o empresário não precisa ir ao mercado de trabalho procurar mão-de-obra. O programa vai funcionar como uma "agência de empregos", onde são encontrados trabalhadores não só desejosos de vender sua força de trabalho, como também aptos a desempenhar suas funções imediatamente e de forma condizente com os padrões da empresa. (p.41).

Os desempregados, participantes dos cursos do PIPMO, a partir de 1965, passaram a receber uma ajuda de custo de 80% do salário mínimo, através da lei nº 4.923/65⁵: "Art. 5º: fica o Poder Executivo autorizado a instituir um plano de assistência aos trabalhadores que após 120 dias consecutivos de serviço na mesma empresa se encontrem desempregados ou venham a se desempregar, por dispensa sem justa causa ou por fechamento total ou parcial da empresa".

Esse Plano de Assistência é transformado em FAD (Fundo de Assistência ao Desempregado) pelo decreto 58.155/65, sendo que em 1974 ele passa a custear o PIPMO e, em 1986, pelo decreto 2.286, é nomeado por Seguro - Desemprego, orçado junto ao Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que também passa a custear o PLANFOR em 1996.

As realizações do FAD com o subsídio aos desempregados e qualificação profissional através do PIPMO; nos governos de FHC o FAT fez com o seguro - desemprego através do PLANFOR, embora quem receba o benefício do seguro - desemprego necessariamente não participe dos cursos do PLANFOR, não lhe sendo assegurada vagas nos cursos.

Para execução dos cursos do PIPMO, qualquer entidade poderia realizar convênio, assim como ocorria no PLANFOR. Porém, há três décadas, os critérios de seleção das instituições eram inteiramente subjetivos, diferenciando-se assim do PLANFOR. Conforme Sr Altair, na área industrial e comercial, normalmente, eram contratados o SENAI e o SENAC, regionalmente as prefeituras e as universidades.

Ao contrário da "burocracia" do PLANFOR para a organização e realização dos cursos, no PIPMO, segundo seus coordenadores no Estado, o processo era "desburocratizado", pois entregavam o cheque para a executora do curso no momento em que era autorizado pela FGT. Essa "desburocratização", tão elogiada pelos seus ex-coordenadores estaduais, é questionável, à medida que ela permite um certo "descontrole" na liberação das verbas, talvez um favorecimento à corrupção.

O PLANFOR mantinha rotinas de controle⁶ na organização das demandas dos cursos, contratação das executoras, nos valores de hora - aula dos cursos e na posterior supervisão das atividades, pesquisa amostral de egressos dos cursos. O PIPMO, por sua vez, tinha o convênio negociado com cada entidade, com parâmetros de valores de hora/aula pelos técnicos da FGT. A

⁴ Dados da Avaliação Externa PLANFOR / RS 1996, 1997, 1998, 1999.

⁵ In Barradas (1986).

⁶ Mesmo com as rotinas de controle, ocorreram denúncias de fraudes no ano de 1999, envolvendo o Distrito Federal, e no ano de 2001 no Rio Grande do Sul, com uma executora vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

instituição se informava sobre as demandas dos cursos a partir de informações dos municípios, não de uma pesquisa formal, mas do controle dos próprios formados dos cursos, que ficavam cadastrados na FGT com nome e endereço.

As executoras dos cursos do PIPMO mantinham espaços de comunicação com os coordenadores regionais, não ocorrendo terceirização dos cursos, ou denúncias no jornal em função de o curso estar programado e não ocorrer, situação presente no PLANFOR.

A Supervisão dos cursos do PIPMO, segundo Sr. Altair, ocorria à distância, com as informações que a executora encaminhava, comunicando para a coordenação regional a abertura do curso.

A inscrição e a avaliação dos alunos eram estabelecidas pela entidade que ministrava o curso, bem como a emissão dos certificados de conclusão. O PIPMO manteve convênio com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) para oferecer às pessoas que estavam alfabetizando-se uma preparação para o trabalho. Em 1972, foi vinculado ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, para que esse setor realizasse a supervisão dos cursos. A exemplo do PLANFOR, teve experiências na área de Educação de Jovens e Adultos, mas de forma mais orgânica, com respaldo do Ministério da Educação.

O PLANFOR estava inserido nas Secretarias Estaduais de Cidadania, Trabalho e Renda, no Rio Grande do Sul, junto ao Departamento do Trabalho. O PIPMO, conforme Lamachia, possuía um reduzido número de funcionários, não totalizavam na FGT 10 pessoas.

Foram organizados pelo PIPMO cursos para formação de professores do ensino técnico: agrícola, comercial e industrial, com formatura no Instituto de Educação Flores da Cunha. A preocupação curricular era a parte didática dos professores do Ensino Técnico, pois esses eram contadores, engenheiros, sem formação pedagógica.

No PLANFOR, algumas executoras, a exemplo da CUT, realizavam cursos de "formação de formadores" com recursos do FAT, ou seja, ofereciam formação para os professores de seus cursos profissionalizantes.

Os cursos do PIPMO não ocorriam somente em ambiente "escolar", em sala de aula, mas havia um privilégio para os canteiros de obras, espaços abertos e de total interação com o processo de trabalho.

A conquista principal do programa, para Lamachia e Altair, correspondeu a prática das empresas em formar / treinar em serviço, situação não-comum até o surgimento PIPMO, sendo elaboradas depois de 1964 leis de incentivo às empresas que proporcionassem formação continuada para seus trabalhadores, conforme Barradas (1986):

A transferência do PIPMO para o Ministério do Trabalho se processou junto a um movimento maior, por parte do Estado, que visava a desenvolver neste Ministério uma política mais centralizada de preparação de mão-de-obra no país. Dentro dessa perspectiva, o Governo promoveu uma reestruturação, que se iniciou pela vinculação, em 1974, do SENAI e do SENAC ao Ministério do Trabalho. Em 1975, transferiu o PIPMO para o mesmo Ministério; criou a Lei de Incentivos Fiscais, destinada às pessoas jurídicas, com o objetivo de desenvolver nas empresas treinamento próprio; e em 1976, criou o SENAR. (p.147).

Algumas atividades do PIPMO, porém, conforme depoimento do Sr. Altair, um de seus coordenadores regionais, estavam sintonizadas com o atendimento de demandas de caráter mais social de formação profissional, sem uma vinculação direta com o mercado, como cursos de higiene bucal para as escolas públicas.

No entendimento do coordenador do programa, em Pelotas, os cursos possuíam caráter cultural, assistencial e educacional, fazendo referência ao programa de artesanato, o qual envolveu, principalmente, a cidade de Pedro Osório, e as primeiras iniciativas de cooperativismo e associativismo vinculadas aos sindicatos dos trabalhadores rurais da região.

À Guisa da Conclusão...

Barradas (1986) tece severas críticas ao PIPMO:

O PIPMO, dentro de sua especificidade, pode ser tomado como um termômetro para medir o grau de expropriação da classe trabalhadora, não só no período 1975-82, mas durante todo o tempo em que funcionou. Isto porque ele foi essencialmente um instrumento do Estado coercitivo e esteve conjugado às variações econômicas e políticas; e, mais do que isso, foi o braço do Estado na execução das políticas de formação profissional para os segmentos da economia onde se fazia necessária mão-de-obra semiquificada e adestrada, e também em apoio a quase todas as políticas de governo que se relacionassem com treinamento, remanejamento, agenciamento da mão-de-obra, além de controle e repressão. Mas, na medida em que a sociedade civil, através de seus vários segmentos, vai ganhando espaço, os instrumentos desse Estado vão se disfuncionando. (p.159).

Considero que tais críticas devem ser ponderadas, pois discordo de um possível "adestramento" ou massificação de pessoas. Por mais "*despretencioso*" que seja o currículo do curso ensinando a apertar parafuso, o mesmo oferece um outro ambiente de encontro para os trabalhadores, que não somente o espaço da produção: uma sala de aula. Não podemos esquecer que os metalúrgicos do ABC Paulista que fizeram ressurgir o Movimento Sindical, em 1978, na sua maioria, possuíam como experiências de formação os cursos do SENAI, quem sabe até os do PIPMOI / PIPMO.

Por outro lado, retomando Martins (1994) com sua abordagem sobre a capacidade que as elites têm de renovar o seu discurso, têm de renovar o suas práticas conforme as vicissitudes enfrentadas, o PIPMO até pode ter sido objeto de crítica dos trabalhadores organizados, na época de seu funcionamento (não tenho registro disso); mas minha tendência é compartilhar com a justificativa apresentada por seus antigos coordenadores aqui no RS para o seu fim: quando argumentam que os últimos anos de existência do PIPMO foram marcados por uma crise de emprego no Brasil, um período de recessão econômica. O Tribunal de Contas, tendo como agravante uma conjuntura econômica desfavorável, pressionou o Ministério do Trabalho em relação ao caráter descontínuo do programa, e os recursos disponíveis foram insuficientes para sua institucionalização.

A principal função do PIPMO foi formar mão-de-obra para indústria. Com os postos de trabalho em declínio, sua existência é dispensável. Da extinção do PIPMO em 1982, até a instituição do PLANFOR, em 1996, não há cursos gratuitos para trabalhadores desempregados com abrangência nacional.

O Sistema S atende trabalhadores vinculados às empresas, jovens vinculados aos sistemas das quotas das empresas ou autônomos que subsidiam sua formação.

Diante da reestruturação produtiva, o modelo de Educação Profissional do Brasil, calcado no taylorismo - fordismo, arrefece, sendo substituído pela lógica da flexibilidade na década de 90, o que é traduzido no Decreto Lei número 2208/97, que acentua mais a dualidade

entre o saber intelectual e o saber manual, existente desde o surgimento da escola regular na Modernidade. Tais políticas vêm favorecendo a descontinuidade e o desprestígio da Educação Profissional para trabalhadores adultos, pouco escolarizados, segmento social numericamente representativo no país.

Referências

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. *"Fábrica PIPMO": Uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-82*. Dissertação de Mestrado: Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico - Profissional. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio-ago./1999, p.31-45.

KUENZER, Acácia Z. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio-ago./ 1999, p.19-29.

MARTINS, José de Souza. *O Poder do atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Simone Valdete dos. *O Ser e o Estar de Luto na Luta: Educação Profissional em Tempos de Desordem – Ações e Resultados do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS (2000-2002)*. Porto Alegre: UFRGS, Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RETOMANDO ALGUNS ASPECTOS SOBRE O CURSO COMPLEMENTAR DO COLÉGIO ESPÍRITO SANTO – CES

Regina Quintanilha Azevedo *

Resumo

Esta comunicação é parte da dissertação de Mestrado em Educação apresentada em setembro de 2003, na Universidade Federal de Pelotas – Práticas Educativas do Curso Complementar de uma Escola Particular Católica (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930 – 1944).

Retomando sobre o Curso Complementar do CES, focalizo alguns documentos que foram anexados a pesquisa, visando mostrar a importância no ponto de vista do reconhecimento social e da imagem da Instituição na comunidade.

Os três documentos mostrados apontam claramente as características desta Instituição educacional.

Palavras-chave: Instituição educacional, Curso Complementar e documentos de pesquisa.

O curso complementar do Colégio Espírito Santo – CES

Entre 1930 a 1944 foi o tempo de vigência da Escola Complementar do CES, Bagé, Rio Grande do Sul - escola particular, cristã, católica e franciscana - que atendeu a necessidade da cidade de Bagé e da região, com um curso de formação para professoras.

Muitas escolas particulares no interior do Rio Grande do Sul foram estimuladas a criarem cursos de formação de professoras, sendo que se habilitavam e se tornavam equiparadas às Escolas do Estado, quando atendiam as exigências do próprio Governo, isto é, eram acompanhadas pelo Estado com a inspeção sistemática, onde estavam obrigadas a atender as formalidades legais do Governo Estadual. Algumas dessas escolas complementares, tiveram sua abertura na década de 1930. Neste sentido, temos o exemplo da "Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitencia e a Caridade Christã no Rio Grande do Sul", com o Colégio São José de São Leopoldo, o da S.S. Trindade em Cruz Alta e o Espírito Santo em Bagé. As Irmãs Franciscanas, neste mesmo período, também foram responsáveis pelo Curso Complementar do Colégio Santa Teresinha, em Santa Maria - Escola da "Cooperativa, Companhia protectora de ferro-viarios" (Centenário da Congregação das Irmãs Franciscanas Heythuizen, Nonnenwerth, São Leopoldo. 1835-1945).

* Professora de Metodologia dos Estudos Sociais e História da Educação na URCAMP – Universidade da Região da Campanha – URCAMP - Bagé/RS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, RS. regina@urcamp.tche.br.

O contrato do Estado do Rio Grande do Sul com o Colégio Espírito Santo de Bagé, aconteceu em nove de abril de mil novecentos e trinta, quando a diretora da Escola, Madre Eulália Antoni, que dirigiu esta Escola, de 1926 a 1932 (Marques, s/d, p. 59) e o professor Julio Lebrun, representando o Dr. Osvaldo Aranha, Secretário do Interior, assinaram o convênio nos termos do decreto Nº 3.927, de 05/12/1927 (contrato – documento da Secretaria CES) criando a Escola Complementar equiparada às Escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

A seguir vemos a foto (Foto nº 1) do dia da assinatura do Contrato entre o Estado e a Escola Espírito Santo, na criação do Curso Complementar.



Foto nº 1 - assinatura do contrato do Curso Complementar entre o Governo do Estado do Rio Grande do Sul e o Colégio Espírito Santo (Acervo sala de Direção do CES).

A ilustração acima registra o dia que ficou marcado para o Colégio Espírito Santo e para o município de Bagé, a criação de uma escola de formação de professoras, onde a mulher da região da Campanha, que tem seu lugar bem determinado no seio familiar, passa a ter a perspectiva de deixar o trabalho apenas privado para assumir, também, o trabalho público. A Escola Complementar abriu um espaço para que estas mulheres tivessem sua presença e participação na vida social - como professoras - com a possibilidade de fugir de um dos destinos que lhe era legado - como donas de casa.

O dia da assinatura ficou registrado não só nos documentos da Escola mas, também, num dos órgãos de comunicação da cidade, o jornal *O Correio do Sul*, de grande expressão e circulação.

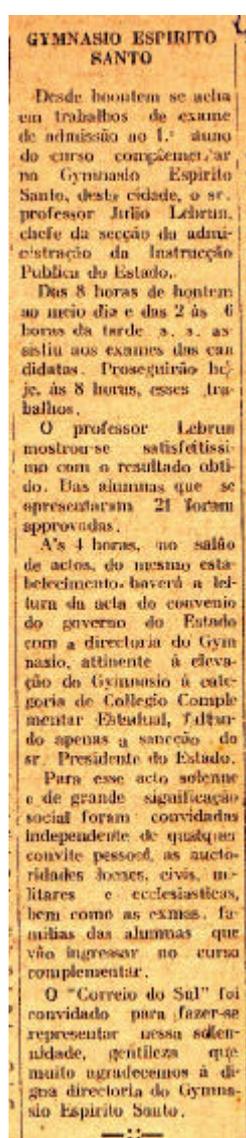
A importância da notícia

Além do conhecimento do ato de convênio entre o Estado e a Escola está sendo noticiado, na mesma matéria (Doc. Nº 1), o exame de admissão para seleção das alunas do Curso

Complementar. Nota-se que havia uma preocupação em dar conhecimento da atividade a sociedade, servindo a notícia como meio de divulgação, conforme está registrado que o "professor Lebrun mostrou-se satisfeíttimo com o resultado obtido. Das alumnas que se apresentaram 21 foram aprovadas" (Doc.Nº 1).

Dou ênfase a este aspecto na medida que é significativo à opinião do *chefe da secção da administração da Instrucção Publica do Estado*, sendo a pessoa abalizada para avaliar a educação. A sua apreciação era relevante e estaria enaltecendo o Colégio com a entrada de alunas que demonstraram um bom aproveitamento no exame de seleção. Além disso, pelas investigações nas atas dos Exames de Admissão e fichas da Escola percebe-se que um grande número das alunas selecionadas já teria sua primeira formação neste estabelecimento.

Os anúncios no Jornal *O Correio do Sul* sobre a Escola eram bastante freqüentes, sendo noticiada toda sua programação fazendo com que a comunidade pudesse acompanhar as atividades da Instituição.



Nº 1. Exame de Admissão do Primeiro ano do Curso Complementar, Correio do Sul, 1930.



Nº 2. Anúncio Exame de Admissão para Escola Complementar. 26 / 02 / 1930. Correio do Sul



Nº 3. Anúncio de Matrícula. 14 / 02 / 1930. Correio do Sul

A chamada à comunidade era expressiva, onde no teor dos avisos já está expresso a linha de ação da Escola conforme pode ser visto no documento Nº 3, com anúncio de matrícula, onde diz: "De grande importancia moral e intellectual é a pontualidade do ingresso" (Doc Nº 3), estabelecendo a conduta perseguida pelo Colégio.

Este acontecimento envolveu toda a comunidade, principalmente as autoridades civis, militares e eclesiásticas, bem como as exmas. famílias das alumnas que vão ingressar no curso complementar (Doc. Nº 1).

O documento abaixo registra alguns aspectos principais desde a assinatura do convênio do Curso Complementar entre o Estado e o Colégio até 1944, citando a primeira turma e as/os primeiras/os professoras/es, sendo que algumas/ns destas/es professoras/es marcaram sua presença até o final deste Curso, mas nos quatorze anos de vigência aconteceram determinadas mudanças em relação à troca da direção da própria Escola, assim como de professoras/es por questões internas, como por exigências do Governo Estadual e/ou decisão do Governo Federal.

Em 9 de abril de 1930, já fiscalizada a Escola, pelo sr. Júlio Lebrum, como representante do Exmo. Sr. Dr. Oswaldo Aranha, Secretário do Estado de Negócios do Interior e Exterior, começou a funcionar a Escola Complementar por convênio no termo do Decreto n° 3.927 de 5 de dezembro de 1927 atinente às Escolas Complementares dirigidas por entidades particulares. Já no dia 10 de abril, se iniciaram as aulas do primeiro ano da nova Escola Complementar, os exames finais foram fiscalizados pelo inspetor estadual, Dr. Alberto de Brito. Sucederam-lhe como inspetores, enviados pelo Govêrno do Estado, para fiscalizar a Escola os senhores: Dr. Luis Melo Guimarães, Dr. Herófilo Azambuja, Dr. Carlos Alberto Tacques, Dr. Gibrail Tigre. O último presidiu também no fim do ano letivo, dias 15, 16 e 17 de novembro de 1932. Submeteram-se aos exames finais de Pedagogia e Prática Profissional, 22 alunas. Tôdas foram aprovadas. A primeira formatura realizou-se no dia 7 de março de 1933. Foram pois diplomadas na Escola Espírito Santo, as primeiras alunas-Mestras cujos nomes seguem: Alba Irene Piuma, Antonieta Correa Jacinto, Aidana Ourives, Branca dos Santos Brum, Candida Marques Rodrigues, Carmem Casado da Rosa, Fany Labarthe Garcia, Frida Rech, Josepha Bonet, Riyalda Gasparina Lopes Riambau, Julieta Tabora, Laura Ilano Lopes, Laura C. Pinto Barreto, Maria Elisa Machado Moreira, Niedja Brum Braga, Nilda Soares Marques, Olga Machado Moreira, Olga S. Quintana, Stella Villamil Gonçalves, Sílvia Médiçi, Vanda Coronel Martins, Zola Jacques Vibernet. A primeira Diretora da Escola Complementar do Colégio Espírito Santo, Revda. Madre Maria Eulália. Foi substituída em princípios de 1933, pela Revda. Madre Bertrada. Em 1938 a direção da Escola entregue à mui dedicada professora Ir. Maria Estefânia Volkmaner. O corpo docente da 1ª turma de alunas-Mestras se compunham das seguintes professoras e professores: Português, Francês e História – Irmã Estefânia e Irmã Maria Valesca; Matemática e Ciência – Dr. André Abs Agostinho da Cruz; Economia Doméstica – Irmã Jovita Baczkowska; Geografia e Educação Física – D. Ana Álvaro de Araújo; Desenho e Pintura Irmã M. Manoela Simonis; Música e Canto – Irmã M. Pacífica Steffen; Trabalhos Manuais – Irmã M. Edeltrudes e Irmã M. Dionísia; Pedagogia e Prática Profissional – Irmã M. Vera. A 2ª turma de alunas da Escola Complementar era composta de 11 alunas-Mestras que receberam o Diploma 16 de dezembro de 1933. Sucediã-se as turmas de alunas, mais ou menos numerosas. Entre as que alcançaram maior número de formaturas, cumpre mencionar a de 1941, ano em que se diplomaram a 2 de dezembro, quarenta e uma complementaristas. Em 1944 registra a última formatura com o número de 20 alunas (Arquivo n° 3 – Secretaria CES).

É significativo que se chame a atenção do corpo docente da primeira turma do Curso Complementar do CES, listado no documento citado, que com exceção da professora D. Ana Álvaro de Araújo (Geografia e Educação Física) e do professor Dr. André Abs Agostinho da Cruz (Matemática e Ciências), que são professores leigos, as outras disciplinas eram ministradas pelas Irmãs. Esta demonstração é expressiva porque este é um dos fatores que influirá na educação das alunas-mestra, isto é, uma orientação educacional diretamente desenvolvida pelas religiosas. Também é significativo alertar que as disciplinas de Matemática e Ciências, matérias que envolviam as ciências exatas, eram as únicas disciplinas que temos um professor lecionando. Estas características estarão presentes nos quatorze anos de vigência do Curso Complementar do CES.

Foram 239 alunas (nos 14 anos de vigência do curso) aprovadas no exame de admissão ao Curso Complementar, sendo que nem todas concluíram seu curso no CES, um dos motivos era a transferência para outras instituições, assim como o Colégio Espírito Santo recebeu alunas de outras escolas. Como exemplo temos uma das ex-alunas que foi entrevistada¹, que começou o seu Curso Complementar no Colégio Santa Teresinha, em Santa Maria e passou a estudar no Espírito

¹ Na dissertação foi utilizada a história oral como uma das metodologias aplicadas, sendo entrevistadas sete ex-alunas do Curso Complementar do CES.

Santo, cursando o segundo e terceiro ano, vindo a receber seu diploma em Bagé. Embora não exista uma grande disparidade do número de ingressas, têm-se uma diferença no número de alunas que concluíram este curso, isto é 234 alunas-mestra formadas no Colégio Espírito Santo.

Ao que tudo indica ainda, em Bagé, não havia uma expressiva procura deste curso profissional para mulheres. Pesquisei o número de alunas que fizeram o exame de admissão para o Curso Complementar do Colégio Espírito Santo, identificando o número de entrada a partir da prova de seleção. As informações foram retiradas das Atas que se encontram na Secretaria da Escola, estabelecendo o número de alunas aprovadas, as inabilitadas e as reprovadas, conforme tabela número 1.

O número de alunas aprovadas é mais significativo do que as inabilitadas e as reprovadas.

O número de inabilitadas é bem maior do que as reprovadas. Embora não exista nos documentos da Escola o critério para que se considere inabilitada, acredita-se que está ligado a requisitos para que a aluna possa cursar a Escola Complementar, isto é, a idade ou mesmo documentos que comprovem a escolaridade.

Tabela nº 1
Exame de Admissão para o Curso Complementar

Número de alunas do Curso Complementar do Colégio Espírito Santo					
	aprovadas		inabilitadas		Reprovadas
	novembro		novembro		novembro
1930	23		5		1
	fevereiro	dezembro	fevereiro	dezembro	
1931	5	17	3	4	
	março	dezembro		dezembro	
1932	2	7		7	
	março	dezembro	março		dezembro
1933	10	10	5		1
	março	novembro			
1934	16	14			
	março	dezembro			
1935	4	7			
	março				
1936	4				
	março		março		
1937	14		4		
	março		março		
1938	34		5		
	março		março		
1939	32		31		
	abril	dezembro	abril	dezembro	
1940	21	19	4	21	
total	165	74	57	32	2
	aprovadas		inabilitadas		reprovadas
	239		89		2

(Dados livro 6 – Secretaria CES)

As provas de admissão do Curso Complementar (tabela nº 1), foram aplicadas normalmente, no princípio e final de cada ano, sendo que o número de alunas reprovadas não era representativo, apenas duas que não foram aprovadas, uma em 1930 e a outra em 1933. Parece inicialmente que havia duas oportunidades de provas no mesmo ano porque o número de entrada não preenchia as vagas existentes, ao que tudo indica, a procura era menor do que a disponibilidade da Escola.

Fazendo uma análise do número de alunas que se habilitaram ao exame de admissão do Curso Complementar, a partir dos dados da tabela número 1, observa-se que no primeiro e segundo ano manteve-se, relativamente, o número de ingressantes no curso, isto é, 23 alunas aprovadas em 1930, com 5 inabilitadas e 1 reprovada e, em 1931, foram 22 alunas aprovadas e 7 inabilitadas. Já em 1932, vê-se que houve uma diminuição do número de ingresso, apenas 9 alunas, das 16 alunas que foram selecionadas. Em 1933, o número de procura voltou a aumentar, somando-se 26 alunas, 20 aprovadas, 5 inabilitadas e 1 reprovada. Em 1934, temos a maior procura do curso, desde a sua criação, com o total de 30 alunas que fizeram o exame, sendo que todas foram aprovadas. Mas, novamente o curso tem um pequeno ingresso em 1935, com apenas 11 alunas e menor ainda em 1936, com 4 alunas. Em 1937, fizeram o exame de admissão 18 alunas, sendo aprovadas 14. Em 1938, ocorre um aumento expressivo número de alunas, sendo 34 alunas aprovadas das 39 alunas que fizeram o exame de admissão e em 1939, com um grande número de procura do Curso Complementar, com 63 candidatas, sendo aprovadas 32 alunas e 31 inabilitadas. Foi no ano de 1940, que houve o maior número de moças a procura deste curso de formação de professoras, com 65 alunas, deste número 40 alunas foram aprovadas e 25 consideradas inabilitadas.

Nota-se uma grande oscilação no ingresso de alunas durante os quatorze anos do Curso Complementar do CES, sendo marcante a grande procura em 1940. Talvez possa se explicar um grande número de alunas ter feito o exame de admissão na última turma, ao saber que este curso já estava em extinção e que existiam novas exigências legais para o curso de formação de professoras, isto é, para o Curso Normal. Em 1942, a própria Escola recebeu um despacho do Governo Estadual, favorável a abertura da Escola Normal, conforme relatam as Irmãs na Crônica deste mesmo ano. Acredita-se, portanto, que essas notícias já corriam pelo Colégio, fazendo com que as alunas interessadas no curso de formação de professoras, não perdessem a oportunidade de frequentar o Curso Complementar, que exigia que sua aluna tivesse os cinco anos do primário e apenas dois anos referente ao ginásio.

Tabela nº 2

FORMATURAS DO CURSO COMPLEMENTAR DO CES	
ANO	Nº DE ALUNAS-MESTRAS
1932	22
1933	11
1934	11
1935	14
1936	20
1937	13
1938	14
1939	13
1940	33

1941	30
1942	18
1943	15
1944	18
1945	2
TOTAL	234

(Dados livro 6, Secretaria CES)

A tabela nº 2 mostra o número de alunas formadas a cada ano, onde é possível observar que embora havendo uma oscilação, os dados mostram um tímido número de formandas até o ano de 1945. Em 1940, apresenta-se o número mais significativo de alunas-mestra, são 33 formandas. No ano de 1945, apenas duas alunas se formaram, foram alunas que tiveram que prestar novos exames finais para serem aprovadas, tendo amparo legal para que concluíssem o curso. A procura maior no ingresso do Curso Complementar é entre os anos de 1938 e 1940, indicando que, talvez, com o tempo o Curso passou a gozar de maior credibilidade, ou talvez teve uma maior divulgação e aceitação das mulheres em fazer um curso que trouxesse a possibilidade de se tornar profissional.

Conforme Azzi (1990), desde o fim do século passado e início do século XX "as solenidades de colação de grau realizadas nos principais colégios católicos eram uma demonstração pública do atendimento" dessas instituições. As festividades, a pompa em que as alunas se apresentavam sensibilizavam as famílias, mesmo que estas não estivessem inseridas na comunidade educativa.

Nos diz Setton (2002) que "o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias". Como salienta a autora que "pensar as relações entre a família, a escola", assim como a própria sociedade, "é analisar essas instituições sociais segundo uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, recursos e trajetórias particulares" (p.60 - 61).

A foto a seguir demonstra a solenidade de formatura da primeira turma do Curso Complementar, no ano de 1933, caracterizando o *capital social*².

² "O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de ser percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade" (Nogueira e Catani, 1999, p.67).



**Foto nº 2, Formatura da 1ª Turma do Curso Complementar – março de 1933
(Acervo sala da Direção do CES).**

Nesta fotografia (Foto nº 2) pode ser observado o garbo das personalidades, a pompa das formandas nos seus vestidos de gala, mostrando que a solenidade exigia estes trajes solenes, inspirando a seriedade e a festividade do momento, trazendo a respeitabilidade do curso e da própria Escola. Esta formatura, da primeira turma do Curso Complementar, aconteceu em março de 1933 (conforme as atas de formatura – Livro 6, Secretaria do CES), no Teatro Avenida, local onde ocorriam grandes festividades da cidade, mostrando que a solenidade se transformava em atração para o reconhecimento institucional. Estes são apenas alguns dados e exemplos que demonstram o sentido do Curso Complementar na sociedade bageense.

Considerações Finais

Percebe-se que existia uma preocupação na divulgação pública em todos os momentos do Curso, tanto no começo, sendo divulgado o nome das alunas aprovadas no exame de admissão, assim como durante as festas, promoções e com a apresentação no final do ano da lista de alunas aprovadas, juntamente com as respectivas notas, assim como no final do curso, que além da publicização das notas dos exames finais, era realizada uma solenidade com muita pompa, quando as Irmãs e as alunas convidavam as personalidades da cidade, sendo a escolha do padrinho de fundamental importância, conforme os comentários de ex-alunas.

Considera-se à importância dada pelo estabelecimento educacional na divulgação do seu trabalho. Com o cuidado de dar ciência à comunidade através da imprensa escrita, assim como convidando às solenidades figuras proeminentes na sociedade, como os governantes e profissionais reconhecidos, passa a demonstrar a confiabilidade e o seu crédito. A Instituição é notabilizada embora não demonstre um número significativo de alunas ao longo dos seus 14 anos de vigência.

Referências

AZZI, Riolando. A Educação Católica no Brasil (1844-1944). In: LIMA, Irmã Severina Alves de. (Coord.). *Caminhos Novos na Educação*. São Paulo: FTD, (p.21-46), 1995.

CENTENÁRIO da Congregação das Irmãs Franciscanas – Heythuizen, Nonnenwerth, São Leopoldo. 1835-1935. Porto Alegre: Barcellos, Bertaso e Cia., Oficinas Gráficas da Livraria Globo, 1935.

JORNAL CORREIO DO SUL – 1930

MARQUES, Maria Aparecida. *Colégio Espírito Santo. Uma Obra de Amor 1905-1999*. Publicação Colégio Franciscano Espírito Santo, Bagé – RS, s / d [2000?].

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos da Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Nº 20, Ed. Autores Associados, Maio / junho / julho / agosto, 2002.

Documentos Pesquisados

- Arquivo Nº 3, Secretaria do CES;
- Ata do Contrato do CES e Governo do Estado – RS, 09/04/1930;
- Crônicas 1930 – Residência das Irmãs Franciscanas, Bagé, RS;
- Dados Livro nº 6, Secretaria do CES;
- Fotos – acervo sala da Direção do CES.

SEM DEUS, SEM EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA: A LAICIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DA(O)S ALUNA(O)S-MESTRES DA ESCOLA NORMAL DE PERNAMBUCO (1890-1915)

*Andréa Carla Agnes e Silva**
*Lêda Rejane Accioly Sellaro***

Resumo

O estudo, em andamento, tem por objetivo identificar o processo de laicização do ensino público, centrando o olhar sobre a Escola Normal Oficial de Pernambuco - Instituição modelo para todo o ensino normal no Estado- no período entre 1890 a 1915. A igreja católica que teve grande importância na organização e funcionamento do ensino da educação brasileira, durante o período da Colônia e Império, sofre um grande golpe no processo de laicização da educação na Primeira República e reage com toda força contra os liberais. Este cenário vem pela influência no que diz respeito à formação dos professores. Pois foram eles que se tornaram um dos agentes fundamentais para as propostas de organização do Estado Republicano.

Palavras-chave: Igreja, Estado, Ensino, Laicização.

Introdução

A presente pesquisa, ora em andamento, se propõe a verificar como a Escola Normal de Pernambuco - Instituição modelo para todo o ensino normal no Estado - conduziu sua proposta educacional, frente ao processo de laicização do ensino público, no período de 1890-1915. Para tanto, além de uma pesquisa bibliográfica, foi realizado um trabalho de localização de fontes documentais, relativas à instituição enfocada, com achados muitos interessantes, referentes ao currículo da escola, as mudanças na legislação escolar, fatos políticos que eram noticiados e comemorados na escola, e indícios sobre o processo de laicização que é o objeto central deste trabalho.

Estudos já realizados sobre o tema mostram o cenário das lutas entre liberais e conservadores – os primeiros, afinados com o processo de modernização educacional, configurado no modelo da Escola Nova, defendendo as mudanças que incluíam a laicidade, a co-

* Mestranda em Educação vinculada ao Núcleo de Teoria e História e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas História da Educação de Pernambuco, agnessilva@ufpe.br, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

** Orientadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, ledasellaro@hotmail.com Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

educação, o ensino prático, os últimos, profundamente envolvidos com a Igreja, lutando contra essas mudanças, mesmo em meio às transformações que demandavam por elas. Conforme Sellaro (1987, p.316-317),

[...] o ensino livresco, a formação bacharelesca, a estigmatização do trabalho prático e produtivo, guardavam a marca, não só da natureza exploratória do processo colonizador português, como da religião e da educação que a legitimava. O peso dessa herança cultural sobrepunha-se às mudanças econômicas, políticas e sociais que marcavam o país, colocando a educação em crescente defasagem em relação ao desenvolvimento.

Quando olhamos para o final do período Imperial percebemos que a relação entre a Igreja e o Estado já vinha se deteriorando de forma crescente. Essa situação fora agravada pela Questão Religiosa¹. Depois, além do golpe da separação oficial, durante a Primeira República, a Igreja enfrentaria outros movimentos de heresia e contestação religiosa.

Somada a isso, têm-se no período, a presença incômoda para a Igreja Católica, das denominações protestantes, fato decorrente, em parte, das correntes migratórias da Inglaterra e Estados Unidos, já consolidadas.

Apesar disso, a Igreja ainda comandava o campo educacional; e a prestação de serviços educacionais pelas ordens religiosas, permanecia forte, constituindo a principal diretriz da política expansionista, da sua doutrina e organização eclesial.

Se ainda hoje há tantas polêmicas sobre o assunto, o que teria ocorrido naquele período? Como teria repercutido nas instituições educacionais a supressão do ensino religioso? Que mudanças ocorreram nos currículos das escolas? Considerando a situação do professor no sentido de viabilizar essa mudança, se ainda hoje essa não é uma questão de fácil solução, como teria sido, então? Como foram preparados os professores a partir da laicização do ensino público? O estudo da formação de professores ganha assim especial relevo, podendo direcionar a pesquisa para interessantes descobertas, que poderão lançar mais luz para a compreensão do tema.

O ensino religioso no currículo das escolas públicas: o percurso antes da República

O desenvolvimento histórico do ensino religioso no Brasil pode ser entendido pela observação dos diversos sentidos e objetivos que a ele foram conferidos em momentos históricos significativos da nossa formação social. O conhecimento deste desenvolvimento pode nos ajudar a compreender o sentido da presença do ensino religioso no currículo das escolas, desde a Colônia, extrapolando em muito os limites de uma disciplina.

O ensino religioso torna-se integrante do currículo, respaldado por uma lei imperial, concorrendo para o fortalecimento da Igreja; pois o que se faz nas escolas públicas no Império é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana.

Em novembro de 1874, na Província de Pernambuco é expedido um regulamento sobre a inspeção escolar, deferido pelo Conselho Literário. Este Conselho era composto do inspetor geral

¹ Conflito desencadeado entre a Igreja e a Coroa no final do século XIX, tendo como cerne à maçonaria. Alguns elementos como, galicismo, jansenismo, liberalismo, maçonaria, deísmo, racionalismo e protestantismo, são considerados, aliados contra o conservadorismo e ultramontanismo da Igreja Católica. Sobre a questão religiosa, ver entre outros, Vieira (1980).

da instrução, pelo regedor do Ginásio, pelo diretor da Escola Normal, e por seis cidadãos distinguidos nas letras e no magistério público, além de seis substitutos para os casos de impedimento. Nesse documento aparece, de forma mais detalhada, como se dava a prática da instrução religiosa na província. Diz ele: "*A educação moral e religiosa será dada aos alunos pelo ensino do catecismo, leitura e explicação dos Evangelhos, pratica de atos religiosos e de piedade, conferências e outros exercícios adequados*" (Moacyr, 1939, p.538).

Num relatório expedido pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho Ochôa Cavalcanti, em 1880, trás em anexo uma relação de livros para uso nas escolas primárias da província pernambucana. Dos 83 títulos apresentados, 11 destinava-se diretamente ao ensino da instrução moral e religiosa católica.

Relação dos livros aprovados que devem ser admitidos nas escolas primárias durante o corrente ano de 1880. Relação dos livros aprovados que devem ser admitidos nas escolas primárias durante o corrente ano de 1880.

- [...] 16. Instrução moral e religiosa, tradução do padre I. F. dos Santos
 - 17. Opusculo da moral e religiosa por Marcos Ambrosio Reudú. [...]
 - 23. A bíblia da infância, pelo abbade Pascoal. [...]
 - 39. Resumo da doutrina christã, por J. A. de Castro Nunes.
 - 40. Historia Sagrada, pelo padre Loriquet, tradução de Ignacio Francisco dos Santos.
 - 41. Resumo de historia bíblica, tradução do bispo do Pará.
 - 42. Mimo á infância a manual de historia sagrada, por Emilio Achilles Monte Verde. [...]
 - 47. Cathecismo brasileiro, por Cyriaco A. dos Santos Silva.
 - 50. Missões de Christo para uso das escolas, pelo Padre Joaquim Pinto de Campos. [...]
 - 67. Cathecismo historico das escripturas sagradas.[...]
 - 69. Resumo de historia sagrada, por M. Edom. – 1877 [...]
- (APEJE, Relatório Instrução Pública, 1880, anexo n. 12).

Segundo Galvão e Batista (2003), "a Bíblia Sagrada também era utilizada para prática de leitura nas escolas de primeiras letras em Pernambuco no período imperial". Os catecismos foram considerados como um material pedagógico importante para a formação moral e religiosa dos alunos:

O Pequeno Cathecismo histórico, contendo em compêdio a Historia Sagrada, e a doutrina christã, de autoria do Abbade Fleury e traduzido pelo diretor das escolas de primeiras letras da côrte Joaquim José da Silveira, parece ter sido um dos mais utilizados. Publicado no Rio de Janeiro, pela Typographia Nacional, em 1843, ilustra bem a tendência, comum nos processos de instrução da época, de ensinar os princípios da Igreja Católica – tarefa também atribuída à escola – e, ao mesmo tempo, ensinar os meninos a ler. No livro, os assuntos estão divididos em duas partes: uma referente a Historia Sagrada propriamente dita, ou seja, ao conhecimento das diversas passagens da Bíblia, e a outra consagrada ao aprendizado da doutrina cristã, quer dizer, aos princípios da Igreja Católica [...], (GALVÃO e et al, 2001, p. 8-9)

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, as tendências secularizantes no Império conseguiram grandes vitórias. Uma delas é a abolição do *Padroado*, em 7 de janeiro de 1890, deixando o catolicismo de ser religião oficial do Estado, a partir de então. E ainda, a laicização do ensino, a secularização dos cemitérios, as condições possíveis e aceitáveis de um simples registro civil e o casamento civil são elementos que deixam de ser da responsabilidade da Igreja. Essas conquistas faziam parte do texto da Constituição republicana, promulgada a 24 de fevereiro de 1891, conforme Basbaum (1981):

A nova Constituição, como seria de esperar, trouxe grandes inovações, algumas das quais satisfaziam velhas aspirações, e outras inventadas ou imaginadas a propósito. Eis algumas dessas inovações mais importantes: a) Federalismo; b) Estado laico; c) Voto universal para maiores de 21 anos excetuando mulheres, analfabetos, praças de pré, religiosos de ordens monásticas; Senado temporário; Regime presidencial e livre escolha dos ministros pelo Presidente da República; f) Governo de 3 poderes independentes: o executivo, o legislativo e o judiciário; g) Hábeas corpus; h) Estado de Sítio. (p.183-184).

O ensino religioso passa, com a promulgação da Constituição, por questionamentos, especialmente com base legal no artigo 72, § 6º "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Segundo Ribeiro (1998), esta expressão é o único² dispositivo da primeira Constituição da República a orientar a educação brasileira gerida pelo sistema estatal. Este parágrafo é sucedido por aquele que reforça a proibição de subvenções oficiais, de relações de dependência ou aliança entre Igreja e Estado.

Pelo menos duas correntes interpretativas são encontradas sobre a reação da Igreja neste processo de secularização. De um lado a historiografia revela que a igreja sofreu um forte abalo com a extinção do Padroado, pois os bispos não estavam preparados para assumir o governo da igreja. Por outro lado, autores como o padre Júlio Maria, que escreveu *Memória sobre a Religião*³ em 1900, contrariamente a maior parte dos membros da Igreja no Brasil na época, percebe que "nunca maior missão se deparou à Igreja em nosso país". O autor deixa claro em sua obra que a Igreja vai adquirir mais liberdade para agir, por que até então a proteção do Estado oprimira o episcopado, tirando dele a responsabilidade direta pela vida da igreja. Júlio Maria aceita o regime democrático e republicano (Julio Maria, 1981, p.3).

Mas, as reações divergiam. O episcopado brasileiro expressou o sentimento decorrente da separação entre a Igreja e o Estado nos seguintes termos:

Proclamou a Constituição a separação inteira do Estado e da Igreja, e assoalhou que nenhuma relação queria com essa religião, que informou a vida dos brasileiros, que lhes deu a civilização, adotou os costumes, conservou a unidade racional, e é o patrimônio mais precioso que recebemos de nossos pais e queremos legar a nossos filhos. Com esta religião assim encarnada e incorporada com os brasileiros, não quer ter nenhuma relação o governo do Brasil! (Episcopado Brasileiro, 1900)

Com a mesma força de repúdio à laicização do Estado, os bispos passaram a condenar o ensino leigo nas escolas públicas. Para o clero religioso o que ameaçava o Brasil República era o *ateísmo social*. (In Cury, 1993, p. 24).

Segundo Silva (2002), neste período, com a introdução do ensino laico, os conteúdos de Educação Moral e Religiosa foram abolidos, sendo substituídos por conteúdos de Educação Moral e Cívica. O relatório expedido por Leowigildo Martins de Mello, diretor da Escola Normal de Cuiabá, em 01 de fevereiro de 1911, descrevia:

² Podemos dizer que com a Constituição de 1891 não se constrói um sistema escolar, colocando a educação sob a responsabilidade dos governos estaduais; nem se promulga uma legislação específica, para não ferir os interesses federativos. Como resultado, esta Constituição "Nada, ou quase nada, dispunha sobre educação" (MESSIAS COSTA, 2002).

³ Entre as obras de Júlio Maria é a *Memória sobre a Religião* reconhecidamente o seu trabalho mais significativo. Segundo Rodrigues (1979) "A memória é pois o documento das crenças católicas do próprio autor e da fé religiosa que fundou o Brasil".

Nos tempos idos da monarquia, em que a religião era unida ao Estado, a educação moral se realizava por meio do ensino do catecismo católico romano dos alunos. Proclamada a República e com esta liberdade de cultos, foi banido da escola o ensino religioso. Desde então se fez mister nova orientação para a educação moral [...] Esta última é do tipo leiga moderna. É uma escola humana, sem religião, mas não é contra Deus; e tanto assim é, que reconhece e observa o dever de ensinar a este a religião que melhor lhe pareça [...] Levado por tais e tão poderosas considerações, não poupei esforços para que a educação moral e cívica fosse realmente desenvolvida na escola a meu cargo [...] teoricamente pelo ensino dos direitos e deveres do homem, [...] tornando-se as crenças outros tantos elos dessa simpática, amável cadeia cívica, que liga o passado ao presente e prepara pelo amor e respeito à Sociedade, os homens de amanhã, a Pátria futura (APMT, Relatório, 1911 apud Silva, 2002, p.5).

Conforme afirmação de Del Priore (2001) *"por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o período que se estendeu do final do século XIX ao início do XX, foi caracterizado – no melhor do sentido europeizante dos meios culturais brasileiros de então – como sendo uma 'belle époque'.* Nesse sentido, o pensamento republicano avança sobre os setores políticos e sociais da sociedade e, em particular, apóia-se na educação para promover o progresso, e para isto o Estado inclui como seu aliado **um de seus agentes fundamentais, o professor.** (grifos nossos)

Isso reforça o nosso interesse em responder aos questionamentos iniciais, ao mesmo tempo em que o justifica, quando me proponho a verificar o papel dos professores para solidificação do novo regime de governo, então separado da Igreja. Reconstruindo aspectos importantes da história desse período buscaremos interpretar o papel que a escola ocupou, através dos seus professores, nos embates desencadeados com a separação entre a Igreja e o Estado e a conseqüente laicização formal do ensino, já que a Igreja permanece atuante.

Considerações finais: Primeiros indícios da laicização

As correspondências oficiais expedidas por diversas autoridades às repartições públicas, apresentavam antes da Proclamação da República o "solene e imperial católico": 'Deus Guarde Vossa Excelência'. Um dia após a proclamação foi introduzido o 'Saúde e Fraternidade. Segundo Carvalho (1990, p.13) essa mudança pode ser entendida pelas tendências da filosofia positivista de Augusto Conte que circulou no período republicano.

No campo educacional encontramos a preocupação da inspetoria de instrução pública pelo mal entendido que estava sendo manifestado após a separação da Igreja e do Estado, negando-se os párocos de exercerem atividades junto ao poder civil. Isso significava uma grande perda para a educação pois os padres haviam sido os principais professores durante todo o período imperial.

Trazendo a vossa decisão contida em officio de 3 do corrente, gravissimo prejuízo ao professorado publico do Estado, apresso-me em solicitar-vos providencia que tenda a garantil-o contra o mal denunciado. [...] separando a egreja do estado, e esquivando-se por isso os paroccho de prestarem serviços ao poder civil [...] urge que providencieis, como vos aconselhar nosso bom criterio, de modo a sanar tão grande inconveniente (APEJE, Instrução Pública, n.58, 1892, p. 310).

A Igreja Católica reage a laicização do ensino trazendo promulgado na Constituição Eclesiástica do Brasil (1915) vários trechos que elucidam seu discurso frente às decisões do Estado republicado quanto ao ensino ministrado nas instituições públicas do país:

Com razão pois a Igreja Católica, guarda e defensora da integridade da fé, e encarregada por Jesus Cristo, seu divino fundador, de ensinar a todas as nações as verdades reveladas por Deus para o bem da humanidade, detesta e condena as escolas neutras, mixtas e leigas, em que se suprime todo o ensino da doutrina cristã.

[...]

Recordem-lhes insistentemente que confiar seus filhos a mestres imoraes e impios, a collegios anticatholicos ou sem religião, é commeter peccado grave, porque taes paes se tornam, por este procedimento, cúmplices da corrupção de seus filhos e responsáveis, deante de Deus, por todos os males que advirão mais tarde aos mesmos e a sociedade (Pastoral coletiva, 1915).

Ao perder a hegemonia dos poderes que gozava, a Igreja procura entre os seus fiéis a manutenção pela crença na 'verdade' dos ensinamentos da palavra de Deus e fortes mensagens de repudio ao processo de laicização do ensino.

Refrências

Fontes citadas

BRASIL, lei imperial de 15 de outubro de 1827. Typographia Nacional. Rio de Janeiro: fl.86 do livro 10 de cartas leis e alvarás, p.71-73, 31 de out.1827. Recife.

BRASIL. Constituição republicana dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. In: Câmara dos Deputados. As Constituições dos Estados e da República. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

FLEURY, Abbade. Pequeno cathecismo histórico, contendo em compêndio a Historia Sagrada, e a doutrina christã. Tradutor: Joaquim José da Silveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1856.

PERNAMBUCO, Lei provincial n.14 de 7 de maio de 1836. Recife: Typ. de M.F. de Faria. Recife. APEJE (Arquivo Público Estadual Jordão Emericiano). Fl.44 do 1º livro de leis provinciaes. P.31, 15 de jun.1836.

PERNAMBUCO, Lei provincial n.1229 de 24 de abril de 1877. Recife: Typ. de M.F. de Faria. Recife. APEJE (Arquivo Público Estadual Jordão Emericiano).

PERNAMBUCO, Instrução Pública, n.58, de 7 de março de 1892. Recife. APEJE (Arquivo Público Estadual Jordão Emericiano). Of. n. 114, p. 310.

RIO GRANDE DO SUL, Constituição Eclesiástica do Brasil – Nova Edição da Pastoral Coletiva de 1915. Typografia LA SALLE, Canoas, 1950.

SILVA, Cyriaco Antônio dos Santos. *Catecismo brasileiro para uso das escolas de prietas letras e de ambos os sexos*. 4^ª ed. Recife: Typographia Commercial de Geraldo H. de Mira, 1872.

Referências bibliográficas

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República de 1889-1930*. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1981.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso e escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil*. Edc. Rev., Belo Horizonte (17): 10-37, jun., 1993.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. et al. Livros escolares no século XIX: subsídios para a compreensão do processo de institucionalização da escola em Pernambuco. In: *ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO NORTE/NORDESTE, XV EPENN*. São Luís: Editora Universitária da UFMA, 2001.

JULIO MARIA. *A Igreja e a República*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

MESSIAS COSTA. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Bertrams Brasil SP, 1988.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias (1834-1889)*. Companhia Editora Nacional, v.1., 1939.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Sirlene de Castro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ensino Religioso e Ensino Laico na Imprensa Uberabense: primeiras aproximações. In: *Cadernos de História da Educação*. Universidade Federal de Uberlândia. v.1., n. 1 (jan./ dez.). Uberlândia: UFU, 2002.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. *Educação e Religião: colégios protestantes em Pernambuco na década de 20*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 1987.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. Uma breve análise do currículo de formação de professores em Mato Grosso: escola normal de Cuiabá. Separata dos *Anais do II Congresso Brasileiro História da Educação*, Rio grande do Norte, 2002.

VIEIRA, David Gueiros. *O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1980.

PAINEL 3: ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES E IES DO RIO GRANDE DO SUL: ONTEM E HOJE

TEMAS CLÁSSICOS E ORDEM CRONOLÓGICA: O PROGRAMA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DE SANTA MARIA

*Claudemir de Quadros**

Resumo

Este artigo apresenta alguns aspectos da constituição da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. Abrange um olhar sobre a organização curricular do curso, sobre o programa e a bibliografia da disciplina e procura analisar o funcionamento desta a partir de uma perspectiva que questiona a sua forma de operacionalização vinculada, ainda, a uma perspectiva cronológica e linear.

Introdução

O Centro Universitário Franciscano de Santa Maria é uma instituição de ensino superior confessional católica. A trajetória dessa instituição remonta ao ano de 1835, quando foi criada, em Heythuysen, Holanda, pela Madre Madalena Daemen, a Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. Essa congregação tinha por finalidade a educação das crianças na localidade de Heythuysen. Poucos anos depois, a escola também ministrava a formação de professores por meio da Escola Normal.

Dentre as motivações para o estabelecimento dessa congregação no Brasil, cabe destacar a imigração alemã para o Rio Grande do Sul e a política do Estado alemão - kulturkampf - que restringia as atividades religiosas católicas nas escolas.

Segundo Silva (1997, p. 20),

desde 1828, viviam grupos de colonos alemães no estado sulino do Brasil. Em 1859, padres jesuítas estabeleceram-se em São Leopoldo e assumiram a assistência religiosa junto aos imigrantes. Um deles, o padre Feldhaus, tendo conhecimento da Congregação das Irmãs

* Professor no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

Franciscanas, na Alemanha, dirigiu, em 1868, uma solicitação à Superiora Geral, madre Aloísia, pedindo algumas irmãs. No começo, bastariam duas que se dedicassem à educação da juventude feminina.

Logo em seguida a sua chegada a São Leopoldo, em 2 de abril de 1872, as irmãs deram início a sua missão de "educar a juventude feminina". No primeiro dia de aula, 5 de abril, compareceram 23 alunas. Como não havia "sala disponível na casinha, as aulas foram dadas ao ar livre, à sombra de uma laranjeira. Mas os três velhos bancos escolares não suportaram o peso das alunas e quebraram-se no primeiro dia" (Ibid, p. 21).

A partir da sua instalação em São Leopoldo, a tendência da Congregação foi de expansão. A vinda de grupos de religiosas da Europa e a admissão de brasileiras na congregação levou à fundação, em Santa Cruz do Sul, em 1874, de um noviciado. Em 1942, já existiam 42 casas da Congregação no Brasil, "com 848 irmãs que se entregaram aos mais diversos trabalhos para o bem da Igreja e da humanidade" (Ibid, p. 22). Foi em função dessa expansão que, em 25 de março de 1951, a Congregação foi dividida em duas províncias: a do "Sagrado Coração de Jesus", com sede em Porto Alegre, e a do "Imaculado Coração de Maria", com sede em Santa Maria.

Em Santa Maria, as irmãs franciscanas já desenvolviam atividades desde 1903, concomitantemente à instalação do Hospital de Caridade Astrogildo de Azevedo. Dois anos mais tarde, em março de 1905, foi criado o Colégio Sant'Anna. O trabalho da Congregação também está registrado no Colégio Santa Teresinha, pertencente à Cooperativa dos Ferroviários, hoje Colégio Estadual Manoel Ribas; na Casa de Saúde; no Educandário São Vicente de Paulo; na Escola Santo Antônio; no serviço de assistência social e na cooperação à Diocese de Santa Maria.

A partir de meados dos anos de 1950, aprofundaram-se as discussões com vistas à constituição e instalação de instituições e de cursos superiores em Santa Maria. Esse trabalho teve continuidade nos anos seguintes e culminou, em 1955, com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição" e com a autorização, pelo Conselho Nacional de Educação, para funcionamento dos dois primeiros cursos: o de Pedagogia e o de Letras Anglo-Germânicas. Esses cursos, que iniciaram o seu funcionamento em 1956, tinham a direção de "formar candidatos ao magistério secundário e normal, promover e facilitar a prática de investigações originais, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura intelectual informada pelos princípios cristãos e pelas diretrizes pontifícias" (Ibid, p. 37). Logo a seguir, em 1957, entraram em funcionamento os cursos de História, Geografia e Letras Neolatinas. Em 1958, foram autorizados os cursos de Filosofia, Matemática e Didática. Funcionaram também o curso de Orientação Educacional e os cursos Polivalentes de Letras e Estudos Sociais. Concomitantemente à implantação da FIC, foi criada a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira - Facem, que oferecia o curso de Enfermagem, único de nível universitário no interior do Estado do Rio Grande do Sul, na época.

Até 1995, a FIC e a Facem funcionaram isoladamente, seguindo as políticas estabelecidas pela mantenedora. Em 14 de novembro de 1995, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição" e a Faculdade de Enfermagem "Nossa Senhora Medianeira" foram unificadas e passaram a se denominar Faculdades Franciscanas - Fafra. Logo a seguir, em 1998, por transformação das Faculdades Franciscanas, constituiu-se o Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - Unifra.

Em 2005, estão em funcionamento oito cursos vinculados à formação de professores: Filosofia, Geografia, História, Letras: Português e Inglês e Respectivas Literaturas, Letras: Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde 1957, 7.685 estudantes concluíram os cursos de formação de professores mantidos pela instituição.

Currículo, programa e bibliografia

No Brasil, a introdução da disciplina História da Educação deu-se, inicialmente, no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928, no âmbito da reorganização do curso de formação para o magistério proposta por Fernando de Azevedo a partir de 1927. Para Vidal e Faria Filho (2003, p. 46), "a disciplina surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa, posteriormente aglutinados em torno do ideal da escola nova no ensino primário."¹

No Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, a disciplina de História da Educação, desde a implantação dos cursos de formação de professores em 1955, esteve vinculada apenas ao curso de Pedagogia e a sua organização e carga horária variaram em decorrência das mudanças que ocorreram nas estruturas curriculares, no geral motivadas pela legislação oriunda do governo federal.

Nas décadas de 1950-60, o currículo do curso correspondia ao esquema "3+1", que se constituía, então, como padrão federal dos cursos de formação de professores, em que o estudante, em três anos, obtinha o título de bacharel e, após mais um ano do curso de Didática, era habilitado a lecionar.

O currículo do curso previa 150 horas dedicadas à história da educação, distribuídas na segunda e na terceira séries.

Quadro 1 - Currículo do curso de Pedagogia de 1955.

1ª série	Complementos de Matemática
	História da Filosofia
	Sociologia
	Fundamentos Biológicos da Educação
	Psicologia Educacional
	Introdução à Teologia
2ª série	História da Educação
	Estatística Educacional
	Fundamentos Sociológicos da Educação
	Psicologia Escolar
	Teologia Dogmática
3ª série	História da Educação
	Psicologia Educacional
	Administração Escolar
	Educação Comparada
	Teologia Moral
	Filosofia da Educação

¹ Sugiro a leitura de: a) GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, 2005; b) NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: SBHE, n. 6, 2003, p. 115-158; c) FARIA FILHO, Luciano Mendes; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: SBHE, n. 6, 2003, p. 159-175; d) NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Anped, n. 1, jan./abr. 1996, p. 67-79.

4º série	Didática Geral
Curso de Didática	Didática Especial da Pedagogia
	Doutrina Social da Igreja

O programa da disciplina que, com algumas alterações, discriminação mais ou menos detalhada, vigorou entre 1955 e 1994 foi marcado por três dimensões: a) a sua amplitude e generalidade: abrangia, numa visão panorâmica, o estudo da história da educação desde os povos primitivos até a contemporaneidade; b) um importante fundamento religioso, expressão do que Clarice Nunes (1996, p. 70) entende como a "permanência dos valores de uma civilização cristã"; c) a história da educação brasileira ficava restrita a uma síntese nas penúltimas unidades do programa.

Quadro 2 - Programa da disciplina História da Educação em 1955.

Curso: Pedagogia
Disciplina: História da Educação I
Carga horária semestral: 75h
I. Conceito de educação. II. Educação, pedagogia, filosofia. III. Educação nas sociedades primitivas. IV. A educação do tipo oriental: valor do "Livro Sagrado". V. tipo helênico de civilização: a educação helênica nas suas fases fundamentais. VI. A educação romana durante a Realeza, República e Império. VII. A educação nos primeiros tempos do cristianismo. VIII. A educação da Idade Média. IX. A educação no humanismo e no Renascimento. X. Reforma protestante. Contra-reforma. Educação moderna: racionalismo e o empirismo. XI. A educação católica do séc. XVII: São J. B. de La Salle
Curso: Pedagogia
Disciplina: História da Educação II
Carga horária semestral: 75h
I. Iluminismo na Inglaterra e na França. II. J. J. Rousseau. III. A enciclopédia e a Revolução Francesa. IV. As idéias pedagógicas de E. Kant. V. As idéias educacionais de Renascimento. Pestalozzi, Padre Girard, Froebel. VI. A pedagogia psicológica: Herbart. VII. A educação nos Estados Unidos: de Horace Mann a William James. VIII. Educadores católicos contemporâneos: São João Bosco. IX. Exame das últimas idéias e práticas educativas: A. Manjon, M. Montessori. S. Hensen F. G. Foster. X. A educação no Brasil: de Anchieta à República. XI. Leis, educadores, escolas do período republicano. XII. Rumos atuais da educação no Brasil.

Alguns relatos dão conta que as aulas, "eram expositivas, muito tradicionais" e que era difícil "conseguir material para pesquisa, pois havia poucos livros e material didático na biblioteca que funcionava, nessa época, no Colégio Franciscano Sant'Anna e que permanecia chaveada; o

acesso só era permitido com autorização" (Silveira et al, 2005, p. 33). As provas parciais - sabatinas - constavam de uma dissertação sobre um ponto sorteado no momento e, ainda, do desenvolvimento de testes e questões relativas ao mesmo. As provas finais eram orais ou práticas e o aluno devia se inscrever e pagar uma taxa de exame.

São poucos e esparsos os registros sobre o desenvolvimento da disciplina entre 1955 e 1975. As poucas anotações encontradas foram àquelas feitas, de uma maneira muito genérica, pelos professores responsáveis num livro de registro. Essas anotações se referem ao conteúdo programático da disciplina, que confirma os conteúdos relacionados no quadro acima. Poucas também são as anotações sobre a bibliografia usada como referência. Índícios sugerem, apenas sugerem, que os professores circulavam por uma bibliografia que envolvia, talvez dentre outros, os seguintes manuais:

1. *Pequena história da educação*, das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman: a primeira edição é de 1936, tinha 151 páginas, das quais nove eram dedicadas à história da educação brasileira. A edição registrada no acervo da biblioteca é de 1965;
2. *Esboço da história da educação*, de Ruy Ayres Bello²: a primeira edição é de 1945 e dedica 25 das 250 páginas à história da educação brasileira. A edição registrada no acervo da biblioteca é de 1957;
3. *Noções de história da educação*, de Theobaldo Miranda Santos³, a primeira edição é de 1945 e das 512 páginas, 37 são dedicadas à história da educação brasileira. A edição registrada no acervo da biblioteca é de 1970.

Esses manuais de história da educação, de uso generalizado no Brasil, foram produzidos por autores que se vinculavam ao pensamento católico e que se constituíam, portanto, nas leituras autorizadas da disciplina numa instituição em que a fé católica e a formação religiosa deviam ser referências importantes nos currículos e participar de forma proeminente da formação dos estudantes. Essa direção fora expressa, de forma clara, na conferência inaugural da FIC, proferida em 1955 pelo irmão José Otão, então reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A transcrição é longa, mas esclarecedora:

Apesar das mazelas assinaladas não padece dúvida que cabe às Faculdades de Filosofia o preponderante papel de incrementar e difundir a cultura no sentido autêntico da palavra. Se

² No acervo da biblioteca constam outros dois livros: BELLO, Ruy de Ayres. Princípios e normas de administração escolar. Rio de Janeiro: Globo, 1956, e Filosofia pedagógica. Rio de Janeiro: Globo, 1946.

³ Theobaldo Miranda Santos tem um apreciável número de publicações. No acervo da biblioteca da Unifra constam, ainda: Orientação psicológica da criança: aprenda a educar seu filho. São Paulo: Nacional, [19--]; Noções de psicologia educacional. São Paulo: Nacional, 1955; Noções de filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1949; Noções de didática geral. São Paulo: Nacional, 1955; Noções de didática especial. São Paulo: Nacional, 1960; A arte de estudar e fazer exames: como estudar, como fazer exames, como adquirir cultura. São Paulo: Nacional, 1949; Métodos e técnicas do estudo e da cultura. São Paulo: Nacional, 1957; Metodologia do ensino primário. São Paulo: Nacional, 1957; Manual do professor secundário. São Paulo: Nacional, 1961; Noções de prática de ensino. São Paulo: Nacional, 1961; Manual do professor primário. São Paulo: Nacional, 1954; Manual de sociologia. São Paulo: Nacional, 1964; Introdução à pedagogia moderna. Rio de Janeiro: A Noite, [19--]; Noções de psicologia do adolescente. São Paulo: Nacional, 1957; Noções de psicologia da personalidade. São Paulo: Nacional, 1964; Noções de administração escolar. São Paulo: Nacional, 1957; Noções de sociologia educacional. São Paulo: Nacional, 1953; Psicologia da criança. Rio de Janeiro: Boffoni, 1948; Manual de economia: introdução didática ao estudo da economia política. São Paulo: Nacional, 1966; Psicologia do sonho. São Paulo: Nacional, 1957.

às demais escolas superiores está reservada, entre nós, a tarefa de preparar profissionais para as chamadas profissões liberais, à Faculdade de Filosofia, que invade os amplos setores da Filosofia, da Pedagogia, das Ciências e das Letras, cabe a formação cultural das elites. Podíamos, talvez, afirmar que as escolas superiores em geral e as técnico-profissionais são propulsoras da civilização, pois dão ao homem os instrumentos de subjugação e domínio do mundo material, dos seres corpóreos, do nosso exterior; ao passo que as Faculdades de Filosofia promovem a cultura, pois se ocupam principalmente do homem, do espírito e do mundo interior. Para estar a verdadeira cultura alicerçada em bases sólidas, é imprescindível, pois, que contenha noções exatas sobre o que seja perfeição do homem, quer na alma quer no corpo, os meios a empregar para obtê-la e os obstáculos a evitar. Ora, é a religião que nos fornece conceitos positivos sobre o que seja a perfeição no homem e os meios de obtê-la. A verdadeira cultura, a cultura integral, não pode, pois prescindir da verdadeira religião. E é por este motivo que as Faculdades Católicas de Filosofia incluíram, em seu currículo, largo programa de formação religiosa. Sim, contemplação operante, pois, da visão de Deus, da compreensão da sua lei de bondade e de amor, nasce a regulação da vontade e a ordenação dos atos humanos, nasce a verdadeira orientação na vida, a verdadeira cultura que então chamaremos sabedoria, que a escola superior católica deve fornecer a quantos a procuram. Nas escolas superiores leigas, porém, onde em virtude da liberdade religiosa é silenciado o nome de Deus, onde em nome da liberdade de pensamento são esposadas todas as idéias, onde, por vezes, divergem os docentes doutrinariamente, religiosa ou filosoficamente, desconcertando os discentes, não há, não pode haver unidade de formação, não há uma visão totalizada do universo, uma *weltanschauung* verdadeiramente orientadora dos atos da vida. A Faculdade de Filosofia é por si só uma verdadeira universidade cultural (Silva, 1997, p. 43).

Para esse período, 1955 a 1974, não foi localizado um instrumento ou formulário por meio do qual fosse apresentado o programa da disciplina, ementa ou objetivos. O primeiro documento que apresenta o programa de forma mais sistemática data de 1975. Ementa e objetivos aparecem em 1998. É a partir de 1981 que a bibliografia usada como referência acompanha o programa da disciplina. Até 1989 os manuais de Ruy Ayres Bello, Theolbaldo Miranda Santos e das mães Peeters e Cooman continuam citados. Depois, a partir de 1990, esses manuais tendem a ser substituídos e o número de referências cresce. Aparecem as publicações de Maria Lúcia de Arruda Aranha, Otaíza de Oliveira Ramanelli e Paulo Guiraldelli Júnior.

Bibliografia citada nos programas de 1981 a 1983

AMADO, Padre Ramón Ruiz. *História de la educacion y la pedagogia*. Ed. Librería Religiosa, Barcelona - Espanha.

ANDRADE FILHO, Bento de. *História da educação*. São Paulo: Saraiva.

AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BECH, Robert Holmes. *História social de la educacion*. México: Editorial Hispano Americana.

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. São Paulo: Brasil.

Bibliografia citada nos programas de 1984 a 1989

- BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FILHO, Bento de Andrade. *História da Educação*. São Paulo: Saraiva, 2. ed.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 4. ed, 1982.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- MARROU, Henri Irinés. *Historia da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1975.
- MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Nacional, 1969.
- PEETERS e COOMAN. *Pequena história da educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- SANTOS, Theobaldo M. *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional. 13.ed.

Bibliografia citada nos programas de 1990 a 1999

- AQUINO, Jesus Oscar. *História das sociedades americanas*. Livraria Eu e Você.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- BARBEIRO, Heródoto. *Curso de história da América*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- COTRIM, Gilberto. PARISI, Mário. *Fundamentos da educação: história e filosofia*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- FILHO, A. Bento. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva.
- FILHO, M. B. Lourenço. *Educação comparada*. 2. edição, Edições Melhoramentos, Vol V.
- GILES, R. Thomas. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GUIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- MAIA, Pedro. *Ratio studiorum: método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Loyola, 1987.
- MARZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo: EPU, 1987.
- MONROE, Paul. *História da educação*. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- NISKIER, Arnaldo. CARVALHO, Marlene. *Educação comparada moderna*. Ed. Tabajara.
- PILETTI, Nelson e Claudino. *História da educação*, São Paulo: Ática, 1990.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de história da educação*. 12ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, lei n. 4.024, há uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, que prevê a formação do professor primário em nível superior e fixa o currículo mínimo. Eram obrigatórias as disciplinas Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. A licenciatura foi organizada a partir do parecer n. 251/62, do Conselho Federal de Educação. As disciplinas obrigatórias para todas as licenciaturas eram: Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, que deveria ser ministrada em forma de estágio supervisionado, a ser realizado em escolas da comunidade.

Em 28 de novembro de 1968 foi promulgada a lei n. 5.540 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Esta lei provocou profundas alterações no sistema universitário brasileiro que envolveu a matrícula por disciplina, o sistema de créditos, a divisão dos cursos em departamentos e a implantação de programas de pós-graduação. Os currículos dos cursos de Pedagogia passaram a ser estruturados com habilitações específicas, com uma parte comum e outra diversificada, em função da habilitação escolhida. A parte comum abrangia as disciplinas Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. O curso de Pedagogia deveria ter 2.200 horas de atividades e ser ministrado, no mínimo, em três anos.

Em 1973 foi aprovado o novo Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição. Por esse regimento, o curso de Pedagogia oferecia as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Magistério. Nas décadas de 1980 e 1990, o curso passou por alterações curriculares que afetaram a carga horária da disciplina, que variou entre 210h, 240h e 120h.

Quadro 3 - Carga horária da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Unifra entre 1955 e 2005.

Ano de currículo	Carga horária da disciplina
1955 a 1958	120h
1959 a 1962	120h
1963 a 1966	120h
1967 a 1968	120h
1969	120h
1970-1973	150h
1974-1977	150h
1978-1984	210h
1985-1988	210h
1989-1994	240h
1995-1997	240h
1996-1999	120h
2000-2005	60h

Foi a partir de 1998 que a organização curricular da Pedagogia mudou substancialmente em função das discussões e posterior aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica que acarretaram, na Unifra, a extinção da habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do

Ensino Médio e a implantação de novas habilitações: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Desde então, a disciplina História da Educação tem uma carga horária de 60h é ofertada no primeiro semestre do curso. O conteúdo programático envolve os temas e períodos clássicos da historiografia educacional brasileira tomados a partir de uma temporalidade da história política (Brasil Colônia, Império, República, Era Vargas, governos militares). Da mesma forma, a bibliografia citada apresenta os autores e as obras também consagradas, dentre os quais Paulo Ghirardelli Júnior, Otaíza Romanelli e Maria Luiza Santos Ribeiro.

Quadro 4 - Programa de História da Educação vigente no curso de Pedagogia da Unifra desde 1999.

Curso: Pedagogia
Disciplina: História da Educação
Carga horária semestral: 60h
<p>Ementa</p> <p>A educação no Brasil Colônia. A educação no Império. A educação na Primeira República. A educação entre 1945-1964. A educação brasileira após 1964. Educação e sociedade no Rio Grande do Sul.</p> <p>Objetivo</p> <p>Analisar as formas de organização escolar, as visões pedagógicas e as práticas educativas na sociedade brasileira da colonização até a atualidade; analisar as relações entre poder político e educação, em sua articulação com os processos históricos brasileiro; buscar uma compreensão mais profunda da realidade educacional brasileira em sua dinâmica histórica.</p> <p>Conteúdo programático</p> <p>1) História da educação no Brasil: questões relativas a sua periodização.</p> <p>2) A sociedade agro-exportadora e a constituição do ensino da elite;</p> <p>2.1) a formação do Brasil colonial: a expansão européia no século XV e a incorporação do Brasil;</p> <p>2.2) educação e cultura na sociedade colonial: a pedagogia jesuítica e as reformas pombalinas;</p> <p>2.3) A educação no século XIX: a vinda da família real, o período do Império.</p> <p>3) A República e a consolidação da sociedade urbano-industrial: a luta pela ampliação das oportunidades escolares:</p> <p>3.1) a educação na Primeira República: do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico;</p> <p>3.2) a educação no período de Getúlio Vargas (1930-1945);</p> <p>3.3) A educação e a revitalização da sociedade brasileira (1945-1964): os debates em torno da escola pública, os movimentos da educação de adultos e educação popular);</p> <p>3.4) O estado militar e a política educacional (1964-1985);</p> <p>3.5) A educação nas décadas de 1980 e 1990.</p> <p>4) A educação no Rio Grande do Sul: uma visão geral.</p> <p>Bibliografia básica</p> <p>GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. <i>História da educação</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>RIBEIRO, Maria Luiza. <i>História da educação brasileira: a organização da escola</i>. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.</p> <p>ROMANELLI, Otaíza. <i>História da educação no Brasil</i>. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>AZEVEDO, Fernando. <i>A educação na encruzilhada</i>. São Paulo: Melhoramentos, 1957.</p>

- ARAPIRACA, José Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.
- BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. (Org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4, São Paulo: Difel, 1983, p. 383-416.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel/Ufrgs, 1970.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública x escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- COMPARATO, Fábio K. *Estado, educação e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- FAZENDA, Ivani Catarina. *Educação no Brasil nos anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. *História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDU, 1974.
- XAVIER, Maria Elisabete. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1980.

Perspectivas

Nos cinquenta anos de funcionamento, o curso de Pedagogia teve dezessete estruturas curriculares e a carga horária da disciplina História da Educação⁴ variou a cada nova organização curricular que se implementou. Porém, nunca como atualmente foi tão pequena - 60 horas - e nunca precisou justificar a sua presença e caráter formativo diante de outras disciplinas consideradas 'mais úteis' com tanta ênfase como agora. É uma situação paradoxal, pois, se por um lado cresce substancialmente a produção acadêmica em torno da história da educação; criam-se grupos de pesquisa; institucionalizam-se associações regionais de pesquisadores; cresce o número de eventos nacionais e internacionais e registra-se um expressivo incremento na quantidade de impressos⁵, por outro, "en algunos países [...] há llegado a estar en peligro su misma existencia

⁴ Foram professores da disciplina: Elisabeth Maria Ley (1955); Clecy Mayer (1956 a 1960); Oscar Mombach (irmão Gelásio) (1961-1975); Olindo Antonio Toaldo (1962, 1963, 1965); Heitor Pedro Scomazzon (1966); Iolanda Samuel (1971); Neusa Neves da Silva (1972 a 1974); Ieda Maria Rettamal Ribeiro (1975-1982); Zilca Rossetto de Moraes (1983); José Körbes (1983-1985); Frederinda Martins Pentiado (1984-1989); Maria Ivaldete Becker Borin (1987-1989); Celso Ilgo Henz (1997-1998); Maria Joane Martins da Silveira (1999); Carmem Rosane Segatto e Souza (1997-2005); Claudemir de Quadros (2000 a 2003).

⁵ Ver BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000). Pelotas: Seiva, 2004.

como disciplina em la dos últimas décadas o se há reducido notablemente el número de cursos o créditos de índole histórico-educativa" (Viñao Frago, 2003, p. 1).

Atualmente, a disciplina História da Educação na Unifra organiza-se a partir dos temas e dos períodos cronológicos clássicos da história da educação do Brasil - reproduz, portanto, o cânone disciplinar tradicional. Não há projetos de pesquisa em desenvolvimento e, dentre os trabalhos de conclusão de curso apresentados até o momento, nenhum teve como objeto a história da educação.

É visível, portanto, o distanciamento entre a amplitude e a diversidade de questões tratadas e que caracterizam a produção acadêmica dos pesquisadores da história da educação e o que se ensina. Isso, por certo, também mantém estreita relação com a constituição do campo e com a formação e o desenvolvimento profissional daqueles que trabalham no âmbito da disciplina.

Ao comparar essa situação àquela proposta por Viñao Frago (2003, p. 10), que sugere a substituição do cânone cronológico tradicional

por la exposición de procesos histórico-educativos prolongados en el tiempo (alfabetización, escolarización, profesionalización docente, formación de los sistemas educativos) o el análisis histórico-genealógico de una serie de temas o cuestiones relevantes para la formación de los psicopedagogos, pedagogos, profesores o maestros que desvele lo que en ellas hay de construcción socio-histórica. Un análisis en el que, si fuera necesario, el orden cronológico sea roto en el tiempo y asociaciones o relaciones entre fenómenos, hechos e procesos de diferentes épocas,

sinto que o ensino de história da educação no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria vincula-se com uma perspectiva que pode ser desnaturalizada. A importância disso diz respeito, diretamente, à qualidade da formação de professores.

Referências

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 1, jan./abr. 1996, p. 67-79.

SILVA, Maria Virgínia dos Santos. *FIC 1955-1995: 40 anos de história*. Santa Maria: FIC, 1997.

SILVEIRA, Maria Joanete Martins da; BALD, Rosane; DELAZZANA, Ana Rosa Zurlo. O curso de Pedagogia e a formação de professores na Unifra: uma trajetória de 1956 a 2003. In: QUADROS, Claudemir (org.). *50 anos dos cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria*. Santa Maria: Unifra, 2005, p. 31-63.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003, p. 37-70.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia de la educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. In: *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 1063-1074 (versão mimeo.).

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia de la educación en el siglo XX: una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 7, n. 15, 2002, p. 223-256.

UM ESTUDO DE CASO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O COLÉGIO DIOCESANO SANTA MARGARIDA DE PELOTAS

Alessandro Carvalho Bica*
Elomar Tambara**

Resumo

O presente trabalho é resultado parcial da pesquisa *Santa Margarida: A Gênese de uma escola confessional Anglicana na cidade de Pelotas no século XX*, em fase de conclusão, a ser apresentada como dissertação de mestrado no programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPel. A pesquisa usou como metodologia a análise documental, considerando como documentos jornais da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, panfletos de divulgação escolar, convites de formatura, Atas de fundação da Escola, Atas dos Concílios Anglicanos e outros materiais institucionais que narram peculiaridades da história da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil e do Colégio Diocesano Anglicano Santa Margarida no transcorrer das décadas de 1930 e 1940 na cidade de Pelotas.

Os prefácios de um estudo de caso

O objetivo desse texto é examinar o modo pelo qual originou-se a doutrina anglicana na Inglaterra, perpassando pelas mudanças oriundas com o advento da imigração para os Estados Unidos até o momento de sua chegada ao Estado do Rio Grande do Sul, bem como estabelecer relações entre as intenções e os propósitos anglicanos vinculados à educação, além de justificar a opção pela criação de Instituições Escolares para disputar espaços sociais, culturais e até mesmo ideológicos na sociedade brasileira durante o século XX, período que compreende originalmente esta pesquisa.

Um pouco de História

De certo existem muitas lendas, mitos e histórias sobre a fundação de todas as Igrejas existentes no mundo atual, provavelmente existam também algumas delas sobre a origem da Igreja Inglesa nos primeiros tempos de sua história na longínqua terra da Britânia. Porém, é

* Acadêmico do Curso de Mestrado – PPGE-FaE-UFPel-CEIHE. E-MAIL: alessandrobica@ig.com.br.

** Professor do Curso de Mestrado da PPGE-FaE-UFPel-CEIHE. E-MAIL: tambara@ufpel.edu.br

inegável afirmar que a Igreja da Inglaterra esteve sob muito tempo vinculada ao poder e à autoridade política do primaz da Igreja Católica Romana, até o seu rompimento político e eclesiástico definitivo no século XVI.

A separação política da Igreja Anglicana do jugo da Igreja de Roma foi iniciada no ano de 1534 por intenção de Henrique VIII, mas, só pôde ser concretizada alguns anos depois com o início da "Era Elisabetana" em 1558, com a criação do Ato de Uniformidade¹, que devolveu a velha igreja da Inglaterra a liberdade e a autonomia de suas decisões políticas e eclesiásticas, assim estabelecendo a Confissão Anglicana como religião oficial de todo o império Britânico até os dias atuais.²

Após o início da "Era Elisabetana" e a destruição da Invencível Armada Espanhola durante o século XVI, começa também a colonização inglesa na América do Norte, é neste momento que chegam os primeiros imigrantes ingleses ao continente americano.

O primeiro ofício religioso anglicano com a presença de colonos ingleses foi celebrado em 1585 pelo capelão Walter Raleigh no atual Estado da Virgínia. Logo após, em 1620, chegam outros imigrantes anglicanos à bordo do navio Mayflower, desejavam constituir um novo estado onde tivessem liberdade religiosa e uma igreja organizada, sem romper com os laços e as tradições inglesas estabelecidas desde a separação da Igreja Romana promovida por Henrique VIII na Inglaterra.

Porém, o período transcorrido entre a chegada dos primeiros imigrantes ingleses até a independência das colônias inglesas nos Estados Unidos da América em 1776, foi marcado por muitos conflitos políticos, sociais e econômicos, que acabaram produzindo várias denominações religiosas nos Estados Unidos, como analisa Mendonça, sobre as várias tendências religiosas americanas que emigraram para o Brasil:

Ao contrário da tradição católica, o protestantismo que surgiu da Reforma do século XVI foi muito mais longe na variedade de tendências e instituições que gerou, e desde cedo revelou-se incapaz de conservar-se unido. Por essa razão, é muito mais adequado falar em "protestantismos" (luterano, calvinista, metodista etc.) que em "protestantismo brasileiro". E quando se trata de falar no que chamamos aqui "protestantismo brasileiro", a complexidade é ainda maior: ao emigrarem para a América do Norte (origem do segmento do protestantismo brasileiro[...]), esses protestantes europeus passaram por um sem-número de transformações institucionais, teológicas e culturais que fizeram deles um fenômeno religioso virtualmente distinto de suas origens históricas mais próximas. (1990: p.11)

Entretanto, foi somente no ano de 1784 após a independência dos Estados Unidos que a Igreja Anglicana conseguiu organizar-se eclesiasticamente com a criação da Igreja Protestante Episcopal dos Estados Unidos, preservando como princípios religiosos uma doutrina cristã, católica, apostólica, evangélica e missionária.

Porém, a missão anglicana brasileira tem suas origens no Seminário Teológico da Virgínia³, estabelecido em 1823 com objetivo de criar obras evangelizadoras. No ano de 1888,

¹ O Ato de Uniformidade unificou a igreja da Inglaterra, mas acabou produzindo protestos e afirmações de independência no seio da igreja inglesa, como a divisão entre três correntes religiosas no século XVI: a igreja oficial, os romanistas e os independentes. É dentro desta luta interna que houve a emigração para os Estados Unidos da América. Sobre a imigração de colonos ingleses para a América, ver, **KICHÖFEL**, (1995)

² Sobre a História da formação da Igreja Anglicana, consultar **KRISCHKE (1949)** e **KICHÖFEL (1995)**.

³ No Brasil, o trabalho da Igreja Anglicana começou com os missionários de tendência evangélica (Evangelical Party), que eram responsáveis pelo reavivamento evangélico na Inglaterra e em outros países. Nesse sentido compreende-se o fato de que os primeiros missionários anglicanos que evangelizaram as terras brasileiras no

chega as mãos dos futuros missionários brasileiros um folheto intitulado "The Brazilian Leaflet". Este folheto continha em um dos seus artigos os relatos de trabalhos realizados por missionários presbiterianos nos países de raça latina⁴.

Ao chegar ao Brasil, os missionários episcopais elegeram o Rio Grande do Sul como o Estado para dar início ao processo de evangelização. O reverendo Athalicio Pithan, faz a seguinte afirmação, sobre as características da doutrina Anglicana que chega ao Brasil com os missionários americanos no final do século XIX:

A Igreja Episcopal é *católica*, porque esta palavra significa *universal* e porque, dentro dos evangelhos, a igreja satisfaz as espirituais do homem [...]. É *apostólica*, porque remonta sua origem aos dias dos Apóstolos.[...] E é ainda evangélica, por ter nas Santas Escrituras sua suprema norma de crença e conduta e por ter no Cristo dos Evangelhos seu único e soberano Chefe, [...] Embora respeite e venere santos de todos os tempos, só presta culto a Deus, não reza aos santos [...]. Não obriga à confissão auricular, mas ensina que devemos confessar nossas faltas diretamente a Deus, [...]. Em sua disciplina, autoriza o casamento dos clérigos e exige que cada ministro, como qualquer outro cristão, seja um exemplo de vida, tanto cívica como moralmente. (Anuário Episcopal, 1945: 44, 45 e 46)

Entretanto, a chegada dos primeiros missionários anglicanos no Brasil só ocorreria em setembro de 1889, com os missionários Kinsolving e Morris, instalando a *Igreja Protestante Episcopal no Sul dos Estados Unidos do Brasil*⁵. O interesse por estabelecer uma missão na cidade de Pelotas foi sugerida em 1892, na primeira convocação religiosa realizada em Porto Alegre, devido aos seus aspectos geográficos, sociais e econômicos em relação ao Estado do Rio Grande do Sul. Sobre a missão anglicana a ser instalada em Pelotas, o reverendo Oswaldo Kickhöfel, escreve:

[...] Pelotas, foi escolhida porque era a cidade mais importante do Estado depois da capital e a segunda em população, com 30 mil habitantes. Banhada pelo rio São Gonçalo, permitia acesso a todos os navios que entravam no porto de Rio Grande e era passagem obrigatória para os que se dirigiam à capital estadual. [...] possuía um sólido comércio e vários estabelecimentos bancários, [...] O caráter da vida urbana tinha certas peculiaridades. Era uma cidade alegre, artisticamente ativa e dada ao prazer. (KICKHÖFEL, 1995: 58)

Nota-se que por suas características socioeconômicas e culturais a cidade de Pelotas, tornou-se um terreno fértil para a missão de evangelização da Igreja Anglicana e também de outras denominações religiosas.

Outro fator que também despertou extremo interesse por parte dos missionários anglicanos foi que a cidade de Pelotas no final do século XIX e início do século XX, ainda

final do século XIX, sejam oriundos da Sociedade Missionária Episcopal, da Igreja Protestante dos Estados Unidos. (KICKHÖFEL, 1995).

⁴ Sobre a missão anglicana que estabeleceu-se no Estado do Rio Grande do Sul, consultar as seguintes obras: BECKER (1957 e 1968), KRISCHKE (1949) e KICKHÖFEL, (1995). STRECK, (1995).

⁵ Em decorrência do 2º Concílio da Igreja realizado no ano de 1900, a Igreja mudaria seu nome por sugestão do Reverendo James Watson Morris para "IGREJA EPISCOPAL DO BRASIL", permanecendo essa escolha até o Sínodo do ano de 1992, ano do centenário da Igreja. Neste encontro, a Igreja Anglicana fez-se a última alteração de seu nome e atualmente é conhecida por "IGREJA EPISCOPAL ANGLICANA DO BRASIL". Sobre este assunto, consultar: KRISCHKE, (1949).

possuía espaços para a evangelização cristã não romana⁶. Obviamente, os fatores econômicos entrelaçados com os espaços espirituais existentes na cidade de Pelotas aliados ao fato da inexistência de outra Igreja Evangélica na cidade, possibilitaram a instalação da missão anglicana em Pelotas.

Após a inauguração efetiva do templo da Igreja Anglicana em Pelotas em 1909, a missão evangelizadora que havia começado em 1892 tinha alcançado aparentemente seus frutos esperados, ou seja, a implantação de uma Igreja de confissão Anglicana na cidade de Pelotas.

Outro dado importante a ser analisado, sobre a história da Igreja Episcopal Anglicana na cidade de Pelotas, é o fato do tempo de permanência dos reverendos no comando da igreja. Sobre o número de Reverendos da Igreja do Redentor, o historiador e reverendo George Krischke, comenta:

Em 1912, passa o Reverendo Meem a direção da paróquia, à qual serviu durante 20 anos, ao Reverendo José Severo da Silva, que fazia já algum tempo, ali se encontrava na qualidade de coadjutor. Sob êsse reitorado continuou a paróquia a progredir, tendo, em 1924, solicitado a condição de paróquia independente. [...] Quase ao terminar o ano de 1939 (21 de dezembro) falece, repentinamente, o Venerável Arcebispo Pelotense, Reverendo José Severo da Silva, que durante 28 anos, administrou a paróquia do Redentor. *É o mais longo reitorado que os nossos anais assinalam, e por sinal, um dos mais profícuos* (grifos nossos). Substituiu-o Reverendo Henrique Todt Jr., [...]. (KRISCHKE, 1949: 129)

A análise que pode ser feita do excerto acima é perceber que durante o período em que a Igreja do Redentor permaneceu sob a tutela e o comando do reverendo José Severo da Silva (1912-1939), observa-se um grande aumento das atividades realizadas pela Igreja na cidade de Pelotas.

Segundo nossas fontes e dados pesquisados até o momento, constatou-se que a Igreja Episcopal Anglicana do Brasil em Pelotas, no período do reverendo José Severo da Silva, empenhou-se no aumento de suas ações no campo educacional. Logo, no início do de 1912, foi criado a Milícia Cristã, com a função de cuidar da educação das crianças e dos adultos.

Sobre o empenho do reverendo José Severo da Silva e a atuação da Milícia Cristã na cidade de Pelotas, o reverendo Kickhöfel faz a seguinte ponderação:

Uma característica do pastorado Severo era a ênfase na educação, especialmente na escola dominical, [...]. nos países onde proliferavam as escolas dominicais, os crimes infantis praticamente inexistiam, [...] sendo uma novidade para as crianças, que podiam assim expressar sua religiosidade com alegria, cantando hinos, fazendo ingênuas orações, [...]. O analfabetismo era também energeticamente combatido por Severo. Em 1912, a Milícia Cristã inaugurou uma escola primária gratuita para adultos, que funcionava três vezes por semana no salão paroquial. [...] Tanto para os primeiros missionários como para o clero nacional, a implantação de escolas dominicais e escolas diárias ou paróquias era uma obrigação religiosa, moral e cívica, porque o futuro da igreja e do país dependia de uma instrução sadia para crianças. (KICKHÖFEL, 1999: p. 80-81)

⁶ É importante observar que a Diocese Católica Romana de Pelotas foi criada somente em 22 de novembro de 1911, pelo Bispo Dom Francisco de Campos Barreto. Na Enciclopédia Riograndense, encontramos a seguinte nota sobre a situação da Diocese de Pelotas em 1910: Encontrava-se a Diocese mergulhada na ignorância religiosa e minada, em grande parte, pelo indiferentismo não raro acompanhado de malícia e de um vil desprezo das coisas santas. Sobre este assunto, ver LAUFER (1957).

Outro momento importante da História da Igreja Anglicana de Pelotas, dentro do reitorado do Reverendo José Severo da Silva ocorreu no ano de 1925, em face da Revisão Constitucional durante o Governo do Presidente Arthur Bernardes (1922-1926), quando as chamadas "Emendas Católicas" do Deputado Plínio Marques pretendiam tornar o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas e também oficializar a Igreja Católica Romana como a religião oficial do Brasil, essas emendas favoreciam o ultramontanismo e o jesuitismo do Clero Nacional Católico Romano no Brasil.

Entretanto, o reverendo José Severo da Silva juntamente com a Milícia Cristã, a Sociedade Auxiliadora de Senhoras – ambos pertencentes a Igreja Episcopal Anglicana do Brasil -, a Maçonaria, Ligas espíritas e representantes do pensamento liberal da cidade de Pelotas criam o *Comitê Pró-Liberdade de Consciência* na cidade de Pelotas, com o intuito de promover manifestações de protestos, conferências públicas defendendo a liberdade de consciência e de culto na reforma Constitucional de 1925.⁷

A partir de todos esses aspectos, compreende-se que no decorrer das primeiras décadas do século XX, o clero anglicano empenhasse-se em construir escolas confessionais fundamentadas nos conceitos da fé anglicana. Como afirma o Bispo Anglicano William M. M. Thomas em 1931: "[...] *Queremos que os alunos de todas as instituições de instrução no país estudem numa atmospheria religiosa, afim de que a sua fé se conserve e se enraíze.*"⁸

Enfim, as instituições-educacionais anglicanas constituíam uma fonte riquíssima de ensinamentos cristãos que ajudavam a Igreja Anglicana a desenvolver os trabalhos missionários de evangelização no Brasil, que começaram com a missão evangelizadora no final do século XIX.

A Instituição Escolar Santa Margarida

A criação da Escola Diocesana Santa Margarida na cidade de Pelotas em 1934, contou novamente com a participação do Reverendo José Severo da Silva da Igreja do Redentor de Pelotas. É possível constatar tal empenho quando observamos o **Relatório da Comissão sobre o Estado da Igreja**, escrito pelo próprio Reverendo, revelando as motivações religiosas e/ou evangelizadoras dos dirigentes anglicanos, na criação da Escola Diocesana Santa Margarida:

Velha aspiração de nossa amada Igreja vae tomando corpo, e será, em curto lapso de tempo, confortadora realidade. Queremos referir nos ao Collegio para Meninas. [...]. Não terá chegado a oportunidade aurea de termos nossa Escola de Donas de Casa? *Falamos tanto em 'rainhas do lar', e gostamos de reconhecê-las, mas topamos, não raro, com rainhas sem a côroa que devia pertencer-lhes de facto e direito, pelo exercicio pleno e adequado de suas funções.* [...] *constitue a administração domestica verdadeira ciencia, [...]. Seu estudo carinhoso além de tornar-se um prazer, é necessidade impôr-se, tendo immediata applicação na pratica quotidiana, operando maravilhas* (grifo nosso) [...]. (Atas do 34º Concílio da Igreja Episcopal Brasileira, 1932. p. 66-67)

⁷ Sobre a ação do Comitê Pró-Liberdade de Consciência na cidade de Pelotas, consultar o artigo de **BICA & TAMBARA (2004)**, e **AMARAL (1999)**.

⁸ Atas do 33º Concílio da Igreja Episcopal Brasileira, realizado na cidade de Pelotas, no ano de 1931. Nas notas de jornais e materiais institucionais utilizados na elaboração deste artigo não foram corrigidos os termos e palavras que diferem da língua portuguesa atual. Esta ação pretende dar ao leitor uma maior aproximação com a linguagem escrita usada na referida época.

A criação da Escola Diocesana Santa Margarida na cidade de Pelotas em março de 1934, pode ser explicada pelo empenho do Clero Anglicano no Estado do Rio Grande do Sul, mas também do empenho pessoal do Reverendo José Severo da Silva, líder da Igreja do Redentor da cidade de Pelotas.

O caráter moral, ideológico, pedagógico e cristão da educação presente na Escola Diocesana de meninas na cidade de Pelotas, pode ser entendido quando observamos as várias notícias registradas nos documentos institucionais da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil.

A possibilidade de análise quanto as intenções morais e ideológicas da Escola Diocesana Santa Margarida, podem ser observadas nas Atas do 39º Concílio da Igreja Episcopal Brasileira de 1937:

[...] A lampada acesa, nosso symbolo, fala do serviço consagrado e da promptidão. – que as meninas, e até os pequenos do Jardim de Infancia, aprendam a prestar uma obediencia alegre, e um serviço fiel! Que o ensino criterioso, de materias primas, em conjunto com o desenvolvimento fisico, pelos jogos ao ar livre, e o altruismo, no seio das bandeirantes e da vida intima, *preparem futuras mães e servas abençoadas, na seara do Mestre, nesta grande Patria Brasileira, e do mundo inteiro, é o anhelos do Collegio Santa Margarida.* (Atas do 39º Concílio da Igreja Episcopal Brasileira, 1937: p.79)

É possível perceber que a Ata do 39º Concílio, referenda o desejo de educar as "margaridenses" com espíritos "iluminados" pela luz do saber, e também o empenho dos dirigentes escolares anglicanos, em formar meninas que tivessem ao mesmo tempo virtudes femininas conjugadas com o conhecimento científico.

Algumas dessas referências podem também ser observadas nos lemas das formaturas escolhidas pelas alunas dos anos de 1939, 1940, 1942 e 1947, respectivamente: '*Scienta sine virtute quid importat?*⁹, "Estudo, perseverança: Vitória!", "Do mestre ao saber, do saber à gloria!" e "O saber nos conduzirá.

O caráter cristão presente na Escola Diocesana Santa Margarida também pode ser observado na leitura da Oração proferida no início do dia letivo das "margaridenses":

DIRIGE NOS, ó Senhor, em todas as nossas ações com teu graciosissimo favor, e ajuda-nos com teu continuo auxílio, afim de que, em todas as nossas ações começadas, continuadas e terminadas em ti, glorifiquemos o teu santo Nome, e, finalmente, por tua misericórdia, obtenhamos a vida eterna, meditante Jesus Cristo, nosso Senhor. Amem.¹⁰

Além de demonstrarem o caráter moral, ideológico, pedagógico e cristão da educação, os dirigentes anglicanos também empenharam-se em aproximar o caráter confessional do ensino da Escola Diocesana Santa Margarida aos conceitos sugeridos pela educação moderna na década de 1930, sobre isso, encontramos o seguinte excerto:

O patrimonio esthetico de Pelotas vae ser acrescido, amanhã, de mais uma edificio, que é uma obra-prima da architectura. Trata-se da inauguração do Collegio Santa Margarida, instituto pedagógico moderno, [...]. O predio representante, em suas linhas architectonicas, [...] apresentando caracteristicos essenciaes a estabelecimentos do genero: conforto,

⁹ A tradução do lema de formatura mais próxima do latim para a língua portuguesa moderna, pode ser entendida como: Ciência sem virtude qual a importância?

¹⁰ Documento institucional encontrado nos arquivos do Colégio Santa Margarida, onde constam algumas orações proferidas pelas alunas, por ordem: Oração do Colégio, Meditação para Manhã, Resolução Matutina, Litanias Noturna e Um Pensamento para esta Noite.

higiene, amplitude e arejamento directo. [...] O estabelecimento [...], rivaliza, sem receio de contestação, com os dos grandes centros onde, também, foram concretizadas obras idênticas, como no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. (jornal O Libertador, junho de 1936: p. 02)

Como mostramos até aqui, é possível perceber que a construção da escola num prédio com todo aparato da "modernidade escolar" da década de 1930, demonstra as intencionalidades dos dirigentes escolares, sob os auspícios divinos e de acordo com os princípios religiosos da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil.

Considerações Finais

Dentro de todos esses conceitos, a Escola Diocesana Santa Margarida pretendia educar, instruir, e formar alunas dentro dos padrões morais, religiosos e cristãos estabelecidos pela Igreja Episcopal Anglicana do Brasil na época e dosados por algumas vezes com características da pedagogia moderna.

Afirma-se que a criação do Colégio Santa Margarida na cidade de Pelotas, foi à possibilidade dos dirigentes anglicanos edificarem a sua obra religiosa, misturando por vezes discursos pedagógicos-modernos e discursos religiosos-cristãos na organização de sua educação. E possibilitar uma educação capaz de produzir mulheres esclarecidas e conscientes de sua situação, e capazes de ocupar posições públicas que até então eram reservadas somente aos homens.

Referências

- KICKHÖFEL, O. *Notas para História da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil*. Porto Alegre: Editora Gráfica Metrópole S.A., 1995.
- KICKHÖFEL, O. *Catedral do Redentor*. Santa Maria: Editora Pallotti, 1999. Projeto Memória.
- KRISCHKE, George Upton. *História da Igreja Episcopal Brasileira*. Rio de Janeiro: Academia sul-riograndense de Letras, 1949.
- MENDONÇA, Antônio G. & FILHO, Prócoro V. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- STRECK, Danilo R. (org). *Educação e Igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. São Leopoldo: Co-edição – CELADEC & IEPG, 1995.
- _____. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Ed. Universitária/Seiva, 2000.

Jornais ou Periódicos

Diário Popular, outubro de 1925

Estandarte Cristão: Anos 1925-1940

O Libertador, junho de 1936

Anuário Episcopal de 1945

Atas

Atas dos Concílios da Igreja Episcopal do Brasil: Anos 1931-1943

UM EXEMPLO SINGULAR QUE REPRESENTA UMA COLETIVIDADE: HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA LEIGA

Lisiane Sias Manke*

Resumo

Neste trabalho analiso a história de vida de uma professora primária que deu início a sua carreira profissional sem ter a formação pedagógica específica para exercício da docência. A história de vida desta professora, Geni, faz parte de uma pesquisa em andamento que venho realizando no curso de Mestrado em Educação (FaE/UFPel), na qual procuro analisar a trajetória social e profissional das professoras que atuaram no magistério primário, sem formação pedagógica, as quais denomina-se como *professoras leigas*.

Introdução

O principal objetivo da pesquisa, que estou realizando no mestrado, na linha de pesquisa em História da Educação, é investigar a trajetória de vida daquelas que se tornaram professoras sem serem "professoras", isto é, sem ter formação pedagógica específica para o desempenho da profissão docente. Denominadas como *professoras leigas*.

Sendo assim, a história de vida da professora Geni representa de alguma forma a profissão docente leiga e a história desta coletividade. Sabemos que sua história é individual, mas que está inserida em um contexto histórico, que poderá ser analisado a partir das suas narrativas e principalmente, no conjunto da pesquisa, comparada com outras histórias de professoras que viveram essa mesma situação.

A carreira profissional da professora Geni, começou quando esta tinha apenas 17 anos de idade, e a 5ª série do ensino primário. Ela começa a lecionar na comunidade onde morava com seus pais, na zona rural do município de Pelotas, no ano de 1964.

Ao analisar a história desta professora serão privilegiados dois aspectos de sua trajetória de vida: o início de sua carreira profissional, levando em conta as suas origens familiares e sociais; e o cotidiano escolar, com seus desafios e "recompensas".

* Aluna do Curso de Mestrado em Educação, da linha de pesquisa em História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Orientanda da Profª. Drª. Eliane Peres. e-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

Memória e História de Vida

Torna-se necessário que, primeiramente, se apresente o significado do uso da memória na construção deste trabalho. Entendo que a memória ultrapassa a mera capacidade de lembrar fatos passados, mas representa a capacidade de reconstruir estes fatos, não como a realidade vivida no passado, mas como acontecimentos passados e observados com os "olhos do presente". Em relação à reconstrução da memória Bosi (1994, p.55), inspirada em Halbwachs, afirma:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. 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 não é sonho, é trabalho... A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor.

A partir desta percepção, sabe-se que a memória é carregada de afetividade, imaginação, crenças e acontecimentos reais, que foram sendo repensados e reconstruídos com o passar do tempo. Desta forma também se observa que a análise da memória individual é, de alguma forma, uma ilusão, pois os atos de lembrar ou esquecer são construídos socialmente, não podendo se desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que está recordando acontecimentos do passado. Sendo assim, a memória individual está intrinsecamente envolvida ao social.

Para que possamos nos aproximar da memória da professora em questão, lançaremos mão da metodologia da história oral. E neste caso a história oral de vida, na qual o/a depoente coloca as experiências pessoais que contribuem para a formação de sua identidade. Queiroz (p.20, 1988), traz a seguinte definição para esta metodologia:

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.

Na pesquisa que venho realizando, acerca da história de vida de professoras primárias leigas, coletei, até o momento, oito depoimentos. Sendo que a entrevista com a professora Geni foi a primeira a ser realizada e teve o propósito de mapear a futura pesquisa. Conforme Thompson nos instrui esta entrevista foi "exploratória":

A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevista exploratória, mapeando o campo e colhendo idéias e informações. Com a ajuda desta, pode-se definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo. (Thompson, 1992,p.254)

Desta forma, consegui definir os objetivos da pesquisa, e constatar um universo rico em informações que possibilitaram a investigação empírica, dos dados coletados. A seleção dos depoentes, obedeceu apenas um critério: ter iniciado a carreira docente sem a formação pedagógica específica.

Os dados empíricos apresentam-se das mais variadas formas, no entanto, com alguns aspectos, extremamente, semelhantes. Um elemento comum a todas as histórias de vida, é o fato de terem iniciado a carreira profissional na zona rural, algumas por que lá residiam, outras por cumprirem uma exigência da Secretaria de Educação. O início da carreira profissional destas professoras, concentra-se entre as décadas de 60 e 70.

Perceber na voz das professoras o quanto têm a dizer sobre seu passado, e quão valiosas são tais informações, que passam a ter uma importância ainda maior no momento em que percebemos que estas não estão registradas em documento, relatório ou livro. Informações de um cotidiano que compõem o passado da educação brasileira, mas que estão registradas apenas na memória destas professoras, que se tornaram profissionais de uma maneira muito singular e muitas vezes em condições bastante difíceis e precárias.

Desta forma apresentarei a história de vida da professora Geni que se mostra como um exemplo significativo desta coletividade: *professoras primárias leigas*. Conforme Queiroz (1988, p.24) mesmo que o cientista social registre somente uma história de vida, seu objetivo é captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; busca encontrar a coletividade a partir do indivíduo.

Da infância ao início da carreira profissional

Durante as entrevistas realizadas percebi que as histórias de vida destas professoras centram-se em dois eixos principais: a possibilidade de tornarem-se professoras, recebendo o reconhecimento por tal profissão, apesar de ainda não possuírem um certificado de formação e a atuação na zona rural, com todas as implicações que tal situação acarreta, devido às peculiaridades deste local.

Questões como estas marcam, também, a história de vida da professora Geni. Filha de agricultores, ela nasceu e cresceu no interior, zona rural do município de Pelotas. Foi no meio rural que ela ingressou no magistério primário, aos 17 anos de idade. A professora fala sobre a infância e sobre as dificuldades de acesso a escola:

A família era grande, éramos em 9 irmãos, eu era a segunda da família. Não tinha escola perto de casa, então na primeira série nós estudamos com uma professora particular, que era nossa vizinha [na década de 50]. Depois na segunda série fomos estudar em uma escola, que ficava a 5 Km lá de casa, na escola Joaquim Caetano da Silva, na Capela da Buena. Ali eu estudei até a quarta série. Nós vínhamos de charrete, a pé, ou a cavalo. Fazia mu ito frio, [risos] a gente chegava com os pés dormentes na escola. Depois na quinta série, abriu uma escola perto da minha casa, a João da Costa Goulart Júnior, onde eu estudei a quinta série.

Percebe-se na fala da professora a presença constante dos irmãos, ela refere-se a sua infância sempre no plural: "nós vínhamos", "nós estudamos". Sabe-se que, nesses casos, a idade própria para freqüentar a escola era aquela em que o irmão/irmã pudesse acompanhar, fato comum na zona rural. Para que o deslocamento não fosse solitário, os filhos mais velhos deveriam esperar que os irmãos mais moços alcançassem a idade escolar para irem juntos à escola. Ao concluir a 5ª série a jovem Geni teve que limitar-se por algum tempo ao trabalho rural, pois a família não dispunha de condições financeiras para dar continuidade aos seus estudos. Diz ela: "*Depois da 5ª série eu fiquei parada em casa[] fiquei assim, em casa trabalhando, tirando leite, trabalhando na lavoura, ajudando a cuidar de meus irmãos. Depois de quatro anos surgiu a oportunidade de lecionar...*".

Para aquela jovem ficar em casa, mesmo que trabalhando junto aos pais, era como se estivesse "parada", ou melhor, "parado a sua vida", pois seus objetivos e as perspectivas que vislumbrava iam além das atividades e do trabalho realizado no meio rural.

A oportunidade profissional, para além do trabalho agrícola, aconteceu de forma casual, como esclarece a depoente:

Bom tinha outra professora naquela escola, depois ela foi transferida para outro lugar... não ela fez concurso, para o estado e passou. A escola ficou sem professor, e nenhum professor queria ir para lá, por que era muito longe. Então meu pai veio a Pelotas, falou como o prefeito, e eles me encaminharam para trabalhar naquela escola durante aquele ano, em experiência. Se eu conseguisse lecionar direitinho ficava, senão saia fora... Ai eu comecei a lecionar com a 5ª série, tinha 17 anos, não tinha nem 18 anos ainda. Lecionava da 1ª a 5ª série, em dois turnos, num turno era a 1ª e a 3ª série e no outro era a 2ª a 4ª e a 5ª série.

O apoio e a presença da família foram fundamentais, no início da carreira profissional. A influência do pai junto às autoridades governamentais contribuiu, de forma significativa, para que "aquela oportunidade", como ela refere-se ao momento que se tornou professora primária, lhe fosse concedida.

Neste momento inicial da carreira profissional, a professora ainda se questionava quanto a sua situação profissional, devido ao ritmo dos acontecimentos. Ela chama a atenção, durante o depoimento, para o fato de ainda ser menor de idade, ao ter sido admitida "tinha 17 anos, não tinha nem 18 anos ainda". A escola em que deu início a sua carreira profissional, em 1964, foi à mesma em que cursou a 5ª série, a Escola João da Costa Goulart Junior, construída na década de 50, próxima a sua casa. Segundo a professora "uma escolinha de madeira", coordenada pela Secretaria de Educação do município de Pelotas.

Este é um período da história da educação caracterizado por alguns aspectos peculiares, entre estes o aumento significativo de prédios escolares e conseqüentemente de matrículas do ensino primário. A partir da década de 40 observa-se um aumento quantitativo das matrículas no ensino primário. Segundo Quadros (1998, p.25), o crescimento de matrículas a partir deste período é notória:

Em 10 anos 1945-1955, a matrícula cresceu em cerca de 70%, alcançando uma proporção média maior que todas já observadas no sistema de educação primária. Nos dez anos seguintes, 1955-1965 o total do crescimento do atendimento escolar alcançou cerca de 90% e o conjunto de matrículas cresceu em torno de 7% ao ano.

Neste contexto de crescimento quantitativo do ensino primário brasileiro, não se observa grande alteração em relação ao preparo do corpo docente, que ficava ainda limitado a algumas Escolas Normais que não davam conta da demanda necessária para o preenchimento das vagas para o professorado.

Desta forma passam a atuar como professores primários, um grande número de professores sem formação pedagógica. Quadros (1998, p.75) apresenta alguns números referentes à formação do corpo docente primário do Brasil, neste período.

Qualificação do corpo docente das escolas públicas

ANO	NORMALISTAS	%	S/ CURSO NORMAL	%
1958	12 672	45,33	15 282	54,66
1959	15 298	45,92	18 015	54,07
1960	16 684	48,3	17 857	51,69

1961	19 263	48,27	20 643	51,72
------	--------	-------	--------	-------

Observa-se que, em 1961, os professores leigos contratados representavam ainda mais da metade do corpo docente. Também em razão dessa situação foram criados cursos intensivos de formação de professores que os auxiliava no exercício do magistério. Além disto, havia uma política de "assistência" e supervisão em relação ao trabalho destas professoras.

O cotidiano escolar

Sem dúvida o sujeito que narra no tempo presente é distinto daquele que viveu determinado acontecimento no passado. Não existe, portanto, uma fala linear, pois as lembranças também não a são. Na verdade percebe-se que uma lembrança traz a outra, dentro daquele espaço de tempo delimitado pelo narrador. Sendo preciso, portanto, por parte do entrevistador atenção e concentração, para que possa apropriar-se, ao menos em parte, daquela história que lhe era, até então, desconhecida. Conforme Bosi (1994, p.34) é preciso "o amadurecimento de quem deseja compreender a própria história revelada no sujeito".

As recordações da primeira escola em que atuou estão fortemente presentes na lembrança da professora Geni. No início, os primeiros dias de aula, parecem ter sido bastante difíceis para ela, a ansiedade e a insegurança do primeiro contato com a turma foram um desafio a ser superado:

Ah! O primeiro dia... isso é muito difícil, dá um nervoso, parece que a gente não vai conseguir se explica e ensina. E não foi só o primeiro dia que eu dei aula, todos os primeiros dias do ano era aquele nervosismo, aquela tensão. Mesmo a gente tendo mais estudo a gente sempre tem aquele nervoso... pensa que não vai dá, que os alunos não vão aceitar a gente.

Entre as lembranças da professora são rememorados, também, alguns aspectos do trabalho diário na escola:

Eu fazia as sabatinas, no caso, de mês a mês, preparava as provas, e não tinha computador, não tinha mimeógrafo, nem máquina de escrever, era tudo manual. A gente recebia a orientação que eram tantos cálculos, tantos problemas e que cada um tinha um valor. Tirava os acessórios dos livros e preparava a prova.

Quanto ao conteúdo trabalhado, a professora explica:

Eles [SME] mandavam o currículo. Nós comprávamos os livros, algumas coisas eles mandavam. E os alunos tinham que comprar os livros de classe, não era como hoje, que os alunos recebem. Mandavam o plano para o ano todo, e agente seguia aquele conteúdo.

Seguir aquele conteúdo especificado pela Secretaria de Educação, era algo extremamente necessário, devido a forma de avaliação existente, conforme percebemos na fala da professora:

No final do ano iam as provas escritas aqui de Pelotas e uma pessoa para aplicar as provas e traziam para corrigir aqui e depois davam a nota. Agente fazia as provas mensais, só para constar, para ter uma idéia de como estava o aluno, mas o que valia era a prova aplicada pela Secretaria.

Observa-se que esta era uma forma de avaliar não apenas o aluno mas também o trabalho da professora. A professora afirma que naquele primeiro ano estava em experiência "*se conseguisse lecionar direitinho ficava, não saia fora*". Quando questionada sobre como era avaliado o seu trabalho, coloca a seguinte situação: "*Eles avaliavam o meu trabalho pelo aproveitamento dos alunos. De 25 alunos no primeiro ano foram apenas 5 reprovados. Como teve um bom aproveitamento eu continuei*".

Observa-se que às denominadas "provas prontas" não eram elaboradas, corrigidas e tão pouco aplicadas pelo professor dos alunos submetidos ao exame. Nesta proposta de avaliação eram levados em conta os percentuais de aprovação, que correspondiam ao rendimento escolar dos alunos e conseqüentemente do desempenho profissional do professor.

Outro aspecto que marca a narração da professora era o trabalho realizado com os alunos que, em alguns casos, eram antigos colegas, amigos ou os próprios irmãos:

Tinha os meus irmãos que estudavam junto, era difícil... não era tão difícil, por que o pai sempre falava para eles que tinham que me respeitar, que lá na escola eu não era a irmã, era a professora, e deveriam me chamar de professora. Em casa me chamavam pelo apelido...

Outra situação delicada, em seu início de carreira, mas que foi contornada, segundo a professora, referia-se à idade de seus alunos: "*naquela primeira turma, eu lembro que tinha uns alunos quase do meu tamanho, maiores que eu, quase da minha idade. Os da 5ª e da 4ª séries eram maiores que eu!*"

Desenvolver um trabalho com alunos de diferentes idades, e além disto, em uma sala de aula, com a presença de duas ou três séries diferentes, conseqüentemente trabalhando conteúdos diferentes, era algo difícil, mas havia formas específicas de organização do trabalho escolar:

Eles [alunos] colaboravam muito, aqueles alunos mais velhos e mais adiantados ajudavam a escrever no quadro... terminavam o trabalho deles e ajudavam a atender os menores, os da primeira série. Era uma base de quinze em cada turno no início, depois eles foram se mudando e foi diminuindo.

Durante os sete anos iniciais a professora trabalhou em escolas da zona rural. Os três primeiros anos na escola João da Costa Goulart Junior, onde ela mesma havia estudado, depois em outras escolas. Mudou-se para zona urbana de Pelotas, passando a trabalhar em escolas urbanas, quando concluiu a formação pedagógica para o exercício da docente, no ano de 1973. Mais tarde, já casada, voltou à zona rural onde continuou trabalhando, e finalmente aposentou-se com 26 anos de profissão, trabalhando novamente na zona urbana.

Considerações finais

Dar "voz e vez" a estas profissionais trará, sem dúvida, grandes contribuições que nos farão entender o indivíduo em relação com a história do seu tempo, e os posicionamentos que "desenharam os caminhos" até a realidade atual.

Sendo assim, vimos a história de vida da professora Geni como um fragmento que nós ajudará a acrescentar algo mais ao pouco que até então se sabe sobre estes profissionais leigos da educação.

Procuramos mostrar, desta forma, o significado que o início da carreira profissional teve para a vida desta professora, de forma geral. Como ela diz: "*Sempre tive o sonho de ser professora, mas a gente não tinha condições de vir para Pelotas.... se não fosse aquela oportunidade eu não tinha conseguido*".

"Aquela oportunidade" de tornar-se professora "sem se professora", ofereceu a jovem Geni, a possibilidade de dar início à carreira profissional e posteriormente a continuidade dos estudos fazendo a formação específica para exercício da docência. Superando as dificuldades dos primeiros tempos, a professora transformou aqueles momentos de sua carreira em experiências proveitosas: "*aquela escola me trouxe ensinamentos para o resto da vida, uma experiência que serviu par sempre*".

O trabalho com a memória dos sujeitos educacionais nos apresenta situações que provavelmente nas formas mais tradicionais de pesquisa não iríamos encontrar. Desta forma, vimos a história de vida da professora Geni como um fragmento que nos ajudará a acrescentar algo mais ao pouco que até então se sabe sobre estes profissionais leigos da educação.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Dissertação de Mestrado. UFRGS/PPEdu, 2001.

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

DEMARTINI, Zélia B. F.. História de Vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: História e Discursos de um Passado Presente*. Tese de Doutorado. UFRGS/PPEdu. 1999.

GOODSON, Ivor F.. Dar voz ao Professor: as Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.63 a zzzz

LE GOFF, Jackes. *História e Memória*. Campinas-SP.: Ed. da Unicamp, 1992.

QUADROS, Claudemir de. *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): Nenhuma criança sem escola no RS*. Exame de Qualificação. UPF/PPEdu. 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do "Indizível" ao "Dizível". In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (org.). *Experimentos com História de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1978.

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

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BIBLIOGRAFIA DOS ANOS 80/2000

Larissa Camacho Carvalho *

Resumo

O presente texto traz uma análise do que diz a bibliografia sobre Ensino de História, produzida particularmente nas décadas de 80 e 90 do século passado, a respeito da função deste Ensino; do porquê ensinar-se História. Este trabalho faz parte das reflexões a respeito da grande incidência da categoria *Metodologia do Ensino de História* presente na bibliografia a partir dos anos 80 e busca contribuir para a compreensão do *porquê* dessa incidência através da apreensão do *para quê* ensinar História. Isto é, entendendo qual era a concepção dos pesquisadores/professores a respeito da função social do Ensino de História, tentar apreender os caminhos percorridos para alcançar-se este objetivo e as diversas contradições, dúvidas e incertezas que os permeavam. Neste texto, especificamente, objetivo apenas apresentar qual a *função social do Ensino de História na bibliografia dos anos 80/2000*.

Introduzindo o tema

O presente trabalho é parte de meu trabalho monográfico defendido no mês de janeiro do ano de 2004, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, pelo curso de História Bacharelado. A problemática da pesquisa, que culminou na monografia de conclusão de curso, centrava-se na questão da Metodologia do Ensino de História como principal preocupação das pesquisas sobre Ensino de História produzidas a partir da década de 80.

Meu estudo iniciou-se no ano de 2002, quando participava do grupo de pesquisa *Ensino de História na cidade do Rio Grande* coordenado pelo Prof^o Dr^o Jussemar Weiss Gonçalves, onde, juntamente com outra colega do grupo, arrolamos todas bibliografias referentes ao Ensino de História disponíveis nas bibliotecas virtuais das universidades federais do Rio Grande do Sul (exceto a Universidade Federal de Pelotas que, à época, não disponibilizava acesso à sua biblioteca pela Internet), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

A partir desta pesquisa foi produzido um artigo que serviu de base para minhas posteriores interrogações a respeito do Ensino de História. Este foi publicado nos Anais da IX

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. camachocarvalho@yahoo.com.br.

Jornada de Ensino de História e Educação¹. A análise dos dados trouxe a mostra algumas questões bastante interessantes sobre o que se escrevia, e ainda se estava escrevendo, a respeito do Ensino de História no Brasil. Mais da metade dos trabalhos foram inseridos na categoria *Metodologia e Didática* (dentre todas as 11 categorias que encontramos) o que representou um valor em torno de 45% do total dos trabalhos. Adveio, assim, de posse destes dados, uma inquietação de caráter epistemológico: Por que dessa incidência tão grande da categoria *Metodologia e Didática*?

A partir deste questionamento iniciei minha pesquisa monográfica que teve como objetivo a análise histórica sobre a enorme incidência da categoria *Metodologia do Ensino de História* na bibliografia sobre o assunto, desde os anos 80 até nossos dias. Para tanto, minhas fontes se constituíram de artigos, revistas, livros dos anos 80 até nossos dias. Realizei a leitura acurada das fontes e identifiquei os aspectos comuns que permeavam os textos e que pudessem identificar o modo como a metodologia era percebida enquanto principal preocupação no que tange à Crise do Ensino de História.

Primeiramente, busquei identificar qual era a função do Ensino de História para os pesquisadores/professores que escreviam nos anos 80 sobre a temática e se essa função mantinha solução de continuidade nos anos 90 até início dos anos 2000, para que pudesse compreender o porquê se via a Metodologia do Ensino de História como o principal componente para a superação de uma crise deste mesmo ensino anunciada na bibliografia analisada. No presente trabalho, me proponho apresentar a percepção da função do Ensino de História emitida pela bibliografia dos anos 80 até o início da presente década.

Função social do ensino de história

A reprodução das relações do poder político em sala de aula e em todo o sistema educacional brasileiro reflete, também, uma reprodução do saber consagrado hegemonicamente nos conteúdos da disciplina de História? Segundo os trabalhos dos anos 80, esse era o modo como o Ensino de História legitimava as *classes dominantes*. Essa perspectiva de análise do Ensino de História vigora até nossos dias, embora servindo-se de um discurso *mais moderno*. As denúncias a respeito desse ensino oficial são inúmeras e são mais explícitas quando se trata dos livros didáticos. O olhar permitido pelo livro didático é o olhar consagrado pela história oficial, pela história construída para uniformizar a sociedade brasileira, pela história dos *vencedores*. Esse o motivo das grandes contestações quanto ao livro didático acompanhadas de uma enxurrada de propostas de como fazer diferente: novos manuais – melhorados – para o professor.

Sidnei José Munhoz, preocupado com a função da História ensinada, diz em seu texto intitulado *Para que serve a História ensinada nas escolas?* no livro *Repensando a História*:

Afirmamos que a história ensinada nas escolas ocupa uma função ideológica dentro da estratégia da 'ordem'. Uma ordem que reflete os interesses das classes que detêm o controle do poder. Um argumento que reforça esta idéia é o fato de se procurar oferecer aos estudantes uma história elaborada a partir de fatos fragmentados, que impedem a

¹ CARVALHO, Larissa Camacho. Levantamento Bibliográfico sobre Ensino de História no RS – Anos 80/90. In.: IX JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 2003, Ijuí. *Anais da IX Jornada de Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. v. 1.

compreensão do processo como um todo, visando assim escamotear a dominação de classe existente.²

Afirmações como esta são bastante recorrentes no início das discussões sobre a crise do Ensino de História. A maior parte dos textos identificam essa função, e o fazem de forma negativa, ou seja, essa é uma função com a qual se quer romper, não se quer mais reproduzir em sala de aula os interesses das classes no poder. E quando se propõem romper com essa função, os professores/pesquisadores encontram-se frente a um problema: não se quer mais formar cidadãos adaptados à ordem social anteriormente vigente, o que se quer formar então?

As fontes para essa análise, provindas dos anos 80, apresentam essa problemática, introduzem-na. A denúncia faz parte desse processo. A identificação dessa função social explicita que o professor/pesquisador de História percebe que a função daquilo com que se trabalha é de legitimação da ordem estabelecida ou, ao menos, esse *chavão* está presente na maioria dos trabalhos desse período. Mas como essa ordem foi "rachada", ou seja, o regime político que a instituiu entrou em derrocada e estava sendo substituído, deveriam se perguntar o que queriam com o Ensino de História. Será que queriam continuar legitimando uma ordem em bancarrota? E os textos fazem esta pergunta. Eles propõem que os professores reflitam sobre o que querem em sala de aula com o Ensino de História. Denunciam, primeiro; fazem a crítica. Demonstram que o que se faz no Ensino Básico é não permitir que se faça algo diferente. Depois, eles pedem que o professor pense, analise sua prática e se pergunte se não é isso mesmo que acontece, se em sala de aula não se reproduz a ideologia dominante. Finalmente, propõe ao professor que ele faça diferente, que também denuncie essa prática de ensinar a Ideologia dominante:

Pelo que expusemos, chegamos à conclusão de que a história oficial está comprometida com os interesses das classes dominantes. Cabendo-nos desmistificá-la a fim de se demonstrar qual é o seu lugar no universo ideológico do sistema de dominação de classes. Fica a dupla tarefa de revermos nossos equívocos e desmistificarmos a historiografia oficial, para que possamos construir uma historiografia que reflita a importância de seu papel na transformação da sociedade em que vivemos.³

Que não se preste mais a servir à elite, aos grupos no poder, que faça o aluno pensar seu próprio conhecimento e deixem de reproduzir, literalmente, o que recebem nas aulas de História.

Nos início dos anos 90, essa postura começa a transformar-se. Ainda ocorrem as denúncias à função da História como legitimadora dos grupos detentores do poder: "*Assim, apreender o estatuto da história no Brasil é acompanhar a constituição do campo e do método da história que privilegia. E é também reforçar e instituir uma memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa (...)*"⁴. Mas é iniciado um processo de delineamento do que se quer com o Ensino de História. Quer-se formar cidadãos que pensem mais livre, que compreendam a história dinâmica e que saibam que fazem parte dela, que podem modificar os rumos da história vivida, se quer um cidadão consciente de sua cidadania. Mas antes dos anos 80 a História também não tinha a função de formar cidadãos? Cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. É certo que muito mais conscientes de seus deveres do que direitos, mas adaptados ao tipo de sociedade que se queria. E a partir dos anos 80, que tipo de

² MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In.: SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a história*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 65.

³ Idem, *Ibidem*, p. 68.

⁴ NADAI, Elza. O Ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". In.: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 25.

sociedade se quer? Uma sociedade igualitária, uns irão dizer; uma sociedade justa, com cidadãos livres e iguais. Este desejo não constitui também uma ideologia? Então a função social da História estará novamente subordinada a uma ideologia?

E o que é formar cidadãos para os professores/pesquisadores dos anos 80 e dos anos 90? Podemos nos perguntar, também, o que é formar cidadãos atualmente. Construção da cidadania foi um tema amplamente discutido na década de 80 e até hoje encontramos discussões a respeito. Mas as fontes dos anos 80 e 90 com as quais trabalhei não especificam o que entendem por cidadania, nem as fontes a partir dos anos 2000 traçam com clareza essa definição. Parece que ser cidadão é somente ser consciente. Em textos que estudávamos nos finais dos anos 80, víamos que cidadania era saber que temos direitos, e quais são eles, e deveres, e quais são eles. Mas seria somente isso o que se quer dizer quando se fala de formar cidadãos? Será que os professores que atuam na sala de aula sabem o que é cidadania? Não tenho, no momento, esta resposta, mas formar cidadãos era o que todos queriam no início dos anos 80 (e isso se estende à atualidade), desde os professores que narram suas experiências até os docentes que, às vezes, dizem o que fazer para formar esse cidadão.

Selva Guimarães Fonseca, em artigo publicado nos Anais da ANPUH Regional de 1997 faz uma análise da Cidadania ao longo da História do Ensino de História no Brasil. Segundo ela, até os anos 80

a história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada a partir dos marcos/fatos da política institucional, numa seqüência cronológica causal.

(...)

A principal característica desta história é a exclusão: excluem sujeitos, ações e lutas sociais. Ao excluírem e simplificarem o conhecimento histórico escolar a idéia a ser introjetada nos alunos é: vocês não fazem História, nós não fazemos História.⁵

Nesta análise bastante crítica, a autora faz um levantamento muito esclarecedor sobre a função social do Ensino de História ao longo da própria história da educação brasileira. Ela fala dessa cidadania da exclusão e quando, a partir dos anos 80, tenta-se ultrapassar esse tipo de construção de cidadania, acaba-se esbarrando numa outra construção que também exclui, embora tenha uma proposta contrária à anterior. Possui muitas características semelhantes à história tradicional e não deixa de ser uma história tradicional, só que andando no caminho oposto, embora no mesmo caminho. O novo cidadão que se quer formar é democrático, livre. Para tanto,

(...) duas outras proposições teórico-metodológicas, afirmaram-se no decorrer dos anos 80 e passaram a coexistir com a chamada história tradicional. Uma das formas de organização curricular bastante difundida é a ordenação da história de acordo com a 'evolução dos modos de produção'. (...) A história tem um início, um meio e um fim determinados, não há brechas para as contingências. É também uma história reconhecidamente europocêntrica.⁶

E essa crítica não é feita somente no final dos anos 90, aparece também, embora não tão minuciosamente, nos anos 80 pela palavra de professores/militantes de partidos políticos orientados pelos pressupostos socialistas e, conseqüentemente, ensinando e analisando História a

⁵ FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e a Construção da Cidadania. In.: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto. *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. Em III Jornada de Ensino de História, Unisinos, São Leopoldo, 29 a 31 de maio de 1997, p. 15.

⁶ Idem, *ibidem*, p. 17.

partir desses pressupostos. A autora Selva defende a segunda proposta por ela apresentada que é a da Nova História. Segundo ela, conforme essa abordagem, é possível construir cidadãos que produzam conhecimento em sala de aula; professores e alunos que, na troca de experiências, pensem o conceito de cidadania e a construam nessa permuta.

No entanto, esse é um dos olhares para se dizer a que vem o Ensino de História. Há outros olhares sobre a função social do Ensino de História. Em geral, se perguntarmos a uma professora de Estudos Sociais de 3º série do Ensino Fundamental qual é o papel da História ela irá dizer que é *conhecer o passado para entender o presente e fazer um futuro melhor*. Quem estudou na década de 80 já escutou isto alguma vez. Em verdade, a função social da História pode não ser bem essa. E, a respeito disso, outra pergunta me vem: será que a História tem a função de construir cidadãos, ou de formar sujeitos conscientes? Essa não seria uma função da escola, em geral? Por que a História toma somente para si esse papel? Essa referência veemente à formação de cidadãos não reflete uma ausência de cidadania no Brasil? Então, como formar algo que não se conhece, pois será que os modelos estrangeiros servem para o nosso país? E então, mais uma vez, a questão: o que se quer com o Ensino de História? O que se quer da escola pública no Brasil?

Referências⁷

CARVALHO, Larissa Camacho. Levantamento Bibliográfico sobre Ensino de História no RS – Anos 80/90. In.: IX JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 2003, Ijuí. *Anais da IX Jornada de Ensino de Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. v. 1.

MUNHOZ, Sidnei José. *Para que serve a História ensinada nas escolas?* In.: SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a história*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 65.

NADAI, Elza. *O Ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão"*. In.: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 25.

FONSECA, Selva Guimarães. *O Ensino de História e a Construção da Cidadania*. In.: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto. *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. Em III Jornada de Ensino de História, Unisinos, São Leopoldo, 29 a 31 de maio de 1997, p. 15.

⁷ As referências aqui listadas referem-se apenas aos textos citados neste trabalho e não ao universo bibliográfico utilizado na pesquisa.

VIDAS EM RECORTES

Lúcia Regina Brito Pereira*

Resumo

O texto que ora apresentamos faz parte da pesquisa¹ de dourado que está em andamento e discorre sobre as surpresas e descobertas que os caminhos pesquisados proporcionam. Dentre as variáveis de análise pesquisamos sobre a trajetória de vida de pessoas negras que têm ou tiveram um papel relevante na história brasileira e servem de parâmetro para re-pensarmos e re-alocarmos as nossas hipóteses sobre as ações educacionais que na atualidade servem de legado para as novas gerações. Igualmente, pretendemos contribuir com subsídios para o efetivo estabelecimento da Lei 10.639, que tornou obrigatório o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica².

Este texto tem por objetivo descrever parte dos caminhos de pesquisa que por ora estamos percorrendo. Para explicitarmos o porque deste relato vale uma pequena digressão a fim de dar nexos à narrativa. Em outro trabalho apresentado no X encontro da ASPHE³, concluíamos o mesmo dizendo das surpresas que surgiriam no decorrer dos caminhos a trilhar. A preleção foi correta, o inusitado aconteceu. Pois, neste caso, não fomos nós que escolhemos o objeto de pesquisa, por uma feliz coincidência do destino, podemos dizer que o "objeto" nos escolheu, saltou à nossa frente. Esta situação foi semelhante ao relatado por Leda Maria Martins ao ser interpelada pelo capitão mor da congregação a escrever sobre a história do Reinado do Jatobá em Minas Gerais, *"Naquele instante, dirigiu-me fixamente seu olhar, fez uma pausa e concluiu*

* Doutoranda no PPG em História – PUCRS. Bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, orientanda da Profa. Margaret Marchiori Bakos/PPGH/PUCRS. ymoleayaba@pop.com.br

¹ "Educação afro-brasileira e educação popular: resgate histórico de organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1882-2002)."

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 foi alterada pela inserção do artigo 26-A, referido na Lei 10.639/03, da Resolução 1/2004 e do Parecer nº 003./2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executados pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. Eliane dos Santos Cavalleiro, Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional/DEDC/SECAD/MEC, mimeo, 2005.

³ PEREIRA, Lúcia Regina Brito. Educação Afro-Brasileira e Educação Popular: Resgate Histórico de Instituições Negras e suas Estratégias Educacionais em Porto Alegre (1884-2002)". In: *Anais do X Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Gramado: 2 e 4 de junho de 2004, p.204-214.

rindo: "e quero que você escreva"! A autora relata que, "Naquela noite dormi encantada e inquieta"⁴(1997:18). Não podemos negar que o algo parecido ocorreu conosco.

Em uma das atividades do GT Negros: História, Cultura e Sociedade⁵, estava presente, entre os expectadores, um senhor que se dizia interessado em entrar para o grupo, pois muito tinha a colaborar conosco. Terminada a explanação do dia fomos ter com o senhor José, visto que o grupo é aberto e toda nova adesão é sempre bem vinda. Ele com toda a simplicidade do mundo relatou que tinha um pequeno acervo e o estava doando-nos. Continuou, o senhor José, descrevendo a composição do acervo que estava nos disponibilizando. Ao sabermos do conteúdo do acervo, a reunião de milhares de recortes de jornal e revistas com diferentes assuntos, entre eles muita coisa sobre negros. Este material começou a ser coletado em meados da década de quarenta do século vinte. Ficamos todas e todos extremamente maravilhados, assim, marcamos um encontro em sua casa para conhecimento do precioso arquivo.

No desenvolvimento deste relato de pesquisa valemo-nos do pensamento de Artur Ramos⁶ quando diz na obra **O negro na civilização brasileira**, que: "...os estudos sobre o Negro, no Brasil, apresentam vários aspectos, a exigir especialistas em domínios diversos..." (1958:200). Mais adiante afirmava o autor:

A bibliografia sobre o Negro é relativamente rica. Há apenas, a necessidade de serem centralizados esses estudos num critério uniforme, com a criação, por exemplo, em nossas Universidades de Centros de Estudos ou Institutos de pesquisas Antropológicas e Sociológicas, com uma secção destinada aos estudos afro-brasileiros...(Idem:208)

Estas palavras continuam atuais, embora tenhamos uma produção considerável de estudos, ainda é corrente a queixa de educadoras, educadores e pesquisadores sobre a ausência de material para o desenvolvimento de atividades em diferentes áreas de atuação, principalmente no tocante à educação básica. Reconhecemos que esta produção considerável, na realidade, até a pouco tempo, era procurada por pesquisadoras, pesquisadores interessados na temática. Não sendo compatível na mesma proporção "*à tangível contribuição da raça negra à civilização brasileira*" (Idem:6).

Retomando o caminho percorrido, alguns dias depois estávamos na casa do senhor José Domingos Alves da Silveira⁷, na vila Elza no município de Viamão⁸. Após uma conversa preliminar, e a nosso pedido, o senhor José iniciou o relato de sua vida. Contou-nos ele que nasceu na vila da Ilhota, em Porto Alegre em 1931, filho de Dário Alves e Rufina da Silveira Alves, os quais faleceram quando ele ainda era adolescente.

Sobre sua vida escolar o senhor José nos relatou o seguinte:

⁴ MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Belo Horizonte: Perspectiva, 1997.

⁵ "Projeto Seminários e Debates: A Questão Negra em Evidência" realizado no Memorial do RS em Porto Alegre em 23/04/05.

⁶ Arthur Ramos de Araújo Pereira era alagoano e viveu entre os anos 1903 a 1949. Entre os cargos que exerceu estão o de catedrático de Antropologia e Etnologia da Universidade do Brasil do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, professor de Psicologia Social da Universidade do Distrito Federal. Foi um dos precursores no estudo histórico-sociológico do negro no Brasil, com posicionamento crítico diferenciado de posições anteriores, como as de Nina Rodrigues que eram parciais e preconceituosas.

⁷ Entrevistas realizadas em 21 e 27 de maio de 2005, no qual o Senhor José permitiu-nos gravar parte da conversa.

⁸ Município da Grande Porto Alegre.

Eu sou primário, eu me incluo quando o ministro da administração fala que quase oitenta por cento dos funcionários públicos são primários, eu me incluo...Agora não, agora é concursado. Eu estudei um bom primário no grupo escolar Uruguai, foi meu contemporâneo o doutor Flávio Obino, jogávamos bola na época, moleques, a professora era a dona Jovita, cantávamos o hino do Uruguai, a colônia uruguaia freqüentava o colégio dia vinte e cinco de agosto que era o dia da independência uruguaia...Então a professora dava todas as matérias, só não dava educação física, música e religião, nós tínhamos professora de música...religião era uma...catequese, naquele tempo era na Nossa Senhora da Piedade, o colégio era, na época, na rua Esperança, hoje Miguel Tostes. O prédio ainda existe lá, bem conservado, não sei se o Estado cedeu para uma entidade religiosa, eu sei que tem umas irmãs de caridade. E ele foi para o Parcão, ali era um grupo que tinha muito israelita que subiam lá da Felipe Camarão, Fernandes Vieira, subiam para estudar lá...[era] 1945 por aí, em plena época da Segunda Guerra Mundial...E tive uma base boa, naquele tempo o terceiro ano primário era forte, muito bom.

Esta foi a vida passada pela educação escolarizada oficial do senhor José, uma pessoa anônima que na sua simplicidade, talvez, sem ter a real dimensão de seu ato de "juntar papéis" reuniu um material que hoje nos permite revisitar a história brasileira através de registros feitos pela mídia impressa.

Foi empregado na aeronáutica como funcionário diarista no setor de obra, sobre o início de sua vida profissional o senhor José fez o seguinte relato:

era taxado de bocha, para carregar água para trabalhadores, e eu felizmente fiquei dentro de um escritório primário trabalhando com limpeza e servindo cafezinho. Aí, meu finado pai, vivo ainda na época, funcionário também da Aeronáutica, o qual me conseguiu o emprego, pediu para um colega me ensinar a bater máquina, eu aprendi a bater com os dez dedos e me ensinou a protocolar, a arquivar, a rotina de uma secretaria. O meu chefe,... que foi meu padrinho, o engenheiro Mozar Pinto Cordeiro que gostava muito de mim, porque eu trabalhava bastante. Aí os colegas foram pedindo demissão, não eram funcionários bem remunerados e eu cheguei a secretário...esse colega que me ensinou, pediu demissão e eu, já sabia a rotina do escritório, da secretaria, batia bem a máquina fiquei com a secretaria do engenheiro, ele [tinha] um belíssimo texto e muito conceituado no ministério, era o setor da engenharia, era o serviço de obras da Quinta Zona Aérea e...a base aérea em Canoas estava com uma vasta construção de prédios onde a engenharia da Quinta Zona Aérea supervisionava o serviço(...) Ali eu fui sendo promovido passei de funcionário extranumerário, depois mensalista e chegando a agente administrativo, onde me aposentei com trinta e cinco anos de serviço.

Assim transcorreu a vida profissional do senhor José e, segundo suas palavras, "*teve muita sorte*". Se pensarmos que a educação escolarizada é um problema estrutural no país, assim, os retornos de ascensão social dela decorrentes não se estabelecem, podemos concluir que realmente o senhor José é um homem de "sorte", pois apesar da baixa escolarização conseguiu ultrapassar a barreira do subemprego ou quem sabe o desemprego e garantiu o seu lugar no mundo do trabalho. E isto para ele foi um prêmio, pois dedicou toda a sua vida ao trabalho:

E aí me dediquei inteiramente à Aeronáutica, saí com cinquenta anos. Dediquei-me, tive sorte...cheguei a agente administrativo, o concurso foi sem currículo escolar, foi a base de legislação. O concurso de agente administrativo nesta época foi o período do governo militar, ele nos deu essa colher...então passou muita gente, saímos bem graças a Deus. Me aposentei com cinquenta anos de idade e trinta e cinco de serviço...Estou com setenta e quatro anos me aposentei antes dessa nova lei em 1978, por aí...lá em Canoas, no V Comar.

No entanto, a dedicação e o reconhecimento, como bom funcionário não eram o bastante para que o senhor José obtivesse ganhos suficientes para manter a si e a sua família. Esta falta o levou por caminhos que lhe proporcionaram um outro aprendizado:

Como funcionário da Aeronáutica o salário era pouco, as dificuldades familiares, educando filho. Eu estava, na época com vinte oito ou vinte nove anos de atividade no serviço público federal. Aí eu disse vou me aposentar com cinqüenta e anos, o que é que vou fazer depois? Como eu trabalhava no arquivo e a gente encadernava diários oficiais e os boletins da diretoria, eu disse: vou tirar um curso de encadernação. Aí me inscrevi na Escola Arte do Livro na época era na rua da República. Durante o curso mudou-se para a Venâncio Aires e lá se encontra até hoje. Mais a dificuldade era grande, era à noite e eu morava em Cachoeirinha⁹, então o meu expediente terminava às cinco e meia. Chegava no centro e tinha que aguardar a abertura era quatro vezes, noites por semana o curso. Largava às dez horas, chegava em casa quase meia noite. Mas para jantar fazia o seguinte: de manhã chegava no quartel e pegava pãezinhos e ao meio dia pegava, naquele tempo saía muita almôndega, aí eu pegava duas almôndegas, levava pra sessão juntava ao pãozinho... Eu ia para a praça Dom Feliciano em frente à Santa Casa, chegava mais ou menos seis horas e fazia tempo..., começava o curso às sete horas e ia até às nove e meia por aí...Saía da Praça Dom Feliciano, descia a João Pessoa, naquele tempo não existia a elevada Dona Leopoldina, e tinha um bar na Sarmento Leite pedia uma média, um café com leite e era a minha janta, pegava aqueles pãezinhos com almôndegas e ia pro curso. E lá aprendi a encadernação e felizmente tirei só um ano, que seriam três. Como a editora Abril estava lançando estes fascículos e dava encadernação de montão[foi] onde eu consegui arrumar um bom dinheiro e educar os meus filhos e melhorar a minha casa...eu levava para casa, eu ia lá para a distribuidora do seu Otávio Sagebin e pegava as encadernações dos jornalheiros, naquele tempo era muito fascículo, era Mão de Ouro, Bom Apetite, era Conhecer, dava trabalho. Aí eu deixava os livros, até hoje eu agradeço o seu Julho, ele tinha uma banca no interior do mercado público...eu pegava o ônibus, naquela época a aeronáutica nos trazia até o mercado de ônibus e nos levava pela manhã...E no retorno levava para casa. Isso já depois de formado, lá esse primeiro ano foi o curso básico que eu tirei. Aí quebrou o galho...eles vendiam a capa pronta era só estruturar aparar e colocar na capa. E onde eu consegui arrumar uns trocos e melhorar o que é meu e educar os meus filhos. Mas foi uma briga e a gente luta muito principalmente a gente que é...eu felizmente tive os meus padrinhos que impulsionaram lá o grupo os funcionários.

À supressão da frase acima "*principalmente a gente que é...*" nos remete para aquilo que está subentendido, o senhor José não fala, mas sabe da dificuldade de sobrevivência e de uma outra que é um limite para uma significativa parcela da população, o fato de ser negro. Daí a importância de ter aliados como "padrinhos" que o ajudaram na permanência e ascensão profissional.

A questão que destacamos é o sentido de preservação da memória que o senhor José amalhou ao longo de sua vida, reunindo informações, constituindo um arquivo particular impar. O contato preliminar já nos permite fazer uma descrição parcial do seu acervo.

A sua coleção começou a partir de seu trabalho no correio da Aeronáutica. Ali passou a recolher os jornais que sobravam e eram devolvidos para reciclagem. Neste trabalho de "garimpagem", como ele mesmo denominou, foi selecionando recortes e reportagens dos mais diferentes assuntos, história, personalidades, meio ambiente, política, etc. Alguns dos jornais que compõe o acervo são: Jornal do Brasil; Folha de São Paulo; Última Hora/RJ; Correio da Manhã/RJ; Correio do Povo; Zero Hora; El País de Montevideú. Revistas como: Manchete;

⁹ Município da Grande Porto Alegre.

Seleções; Realidade e, livros raros amalhados em sebos em Porto Alegre e na cidade de Alvorada.

Depois da aposentadoria, e por conta da profissão de encadernador o senhor José tinha uma aproximação com donos de bancas e distribuidores de jornais e revistas isto permitiu prosseguir a sua "garimpagem". Negociava com os banqueiros os jornais que iam ser reciclados. O transporte do material era levado pelo próprio senhor José de ônibus até a sua casa.



O senhor José e uma das suas preciosidades – a guilhotina.
Foto de autoria de Lúcia Regina tirada em 21/05/2005.

Em conversa com sua esposa, a senhora Celina (Cema), disse-nos que exigiu a construção de uma outra peça aonde o senhor José pudesse trabalhar e guardar os seus recortes. Não durou muito tempo a sala já não comportava mais tanto material. Assim, foram construídos mais dois anexos que também estão com sua capacidade esgotada.



Parte do acervo do Senhor José
Foto de autoria de Lúcia Regina, tirada em 21/05/2005

Esta situação fez com que o senhor José resolvesse fazer a doação de parte do material, no nosso caso, as reportagens relativas à comunidade negra, à comunidade indígena e aos ciganos.

No acervo existem reportagens sobre negros desde a década de quarenta do século passado, e alguns jornais raríssimos como um exemplar do "União", de 24 de dezembro de 1948, publicado pela União dos Homens de Cor de Porto Alegre.

Encontramos reportagens de organizações negras como da Sociedade Recreativa Beneficente Floresta Aurora na qual o pai do senhor José foi sócio. Da Sociedade Náutica Marcílio Dias na qual o senhor José foi, por três anos, diretor de patrimônio. Encontramos reportagens sobre personalidades como o deputado Carlos Santos, de atrizes e atores nacionais estrangeiros, escritores e escritoras anônimas e famosas como Carolina de Jesus, intelectuais como Abdias do Nascimento e Milton Santos entre outras.

O acervo está acondicionado em caixas de papelão, algumas estão numeradas e nelas as reportagens cuidadosamente guardadas em folhas de papel almaço onde aparece a indicação do assunto em seu conteúdo. As reportagens estão recortadas e coladas em uma das extremidades, quanto à referência na sua inexistência na indicação normal das bordas, esta é colocada no verso a lápis ou caneta com a data e a procedência. O senhor José adquiriu um conhecimento de armazenamento de material fantástico, pois mesmo os recortes e jornais antigos estão em perfeitas condições. Disse-nos ele que o papelão das caixas protegem os documentos de fungos e da umidade.

Existem ainda cadernos de jornais como a Folha de São Paulo e Jornal do Brasil que estão à espera de uma "reciclagem", ou seleção dos recortes.

Além do trabalho de armazenar toda esta gama de informações o senhor José tem uma memória prodigiosa e muitas histórias para contar. A pesquisa e as conversas com ele e com a

senhora Celina, sua esposa, ainda vão longe. Esta é só uma pequena digressão sobre os lances inusitados e surpreendentes que os caminhos trilhados da pesquisa nos proporcionam.

Outra importante questão sobre acervo está diretamente ligada a estudantes, educadores e pesquisadores, pois ele surge em um momento que todos clamam por canais de acesso para pesquisas e informações. O senhor José se antecipou a esta necessidade. Certamente há a necessidade de adequação, o mais rápido possível, deste rico material a fim de disponibilizá-lo à pesquisa para o público em geral.

Para concluir este relato de pesquisa acrescentamos que os temas disponíveis para investigação além de variados abarcam um período de cerca de cinquenta anos. E, agradecemos ao senhor José e a senhora Celina pela sua confiança e por nos possibilitar o deleite de nos perdermos em meio a tantas informações ao nos depararmos com algo tão especial e significativo. O caminho a seguir é longo e promissor.

Referências

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Belo Horizonte: Perspectiva, 1997.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. "Educação Afro-Brasileira e Educação Popular: Resgate Histórico de instituições Negras e suas Estratégias Educacionais em Porto Alegre (1884-2002)". In: *Anais do X Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Gramado: 2 e 4 de junho de 2004, p.204-214.

RAMOS, Arthur. *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1956.

Fontes

Acervo particular do senhor José Domingos Alves da Silveira.

Entrevistas concedidas nos dias 21 e 27 de maio de 2005.

O PROFESSOR NAS ESCOLAS DE IMIGRANTES ALEMÃES – JOAÇABA¹ (1917-1938)

Célia Carmem Martinson *

Resumo

Este trabalho, com algumas alterações, faz parte do segundo capítulo de minha Dissertação Mestrado "A Escola Teuto-Brasileira na Zona Rural e a Participação da Igreja Evangélica no Processo Escolar Comunitário – Joaçaba-SC (1917 a 1938)", defendida na UFPR em 2002, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Arlene Renk. Nesta Comunicação, apresento algumas características do professor que lecionou nas escolas étnicas entre 1917 e 1938, destacando o contexto evangélico luterano. O recorte temporal corresponde ao processo de abertura e interrupção do funcionamento de escolas daquela modalidade em âmbito local, que foram transformadas em escolas públicas com a nacionalização do nível de ensino primário. As fontes documentais incluem, além de cartas, relatórios em língua alemã², elaborados pelos pastores da IECLB que atuaram no Vale do Rio do Peixe-SC naquele período, que se encontram no arquivo da IECLB em São Leopoldo/RS, e estatutos das sociedades escolares registrados em Cartório na Comarca de Joaçaba. Recorre-se também ao uso da metodologia da história oral. Os dados foram obtidos através da técnica de entrevista com alunos daquela parcela de população que estudaram em torno de 1927 a 1938, com a esposa de um dos professores que lecionou naquelas escolas, principalmente na década de 30, e com uma professora que lecionou logo após a nacionalização do ensino naquela região.

Introdução

No curso de Mestrado, minha temática de pesquisa foi a escola de imigrantes alemães de Joaçaba no período histórico entre 1917 e 1938. Os colonizadores eram oriundos de cidades catarinenses, como Blumenau, Araranguá e Joinville, e também da Europa³. Mas, em sua maioria, eram "procedentes das mais diversas localidades das antigas colônias no Rio Grande do Sul" (RAMBO, 2003, p. 133).

¹Joaçaba foi criada em 1917 e teve diferentes denominações. Neste texto, será utilizado o nome Joaçaba, Independentemente da cronologia.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS. São Leopoldo/RS. Orientador Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

² Daqueles documentos, os citados neste estudo foram traduzidos por Ilson Kaiser, de São Leopoldo-RS

³ Consultar Hack (1996).

Na tomada de conhecimento da presença de alemães e descendentes na colonização do município de Joaçaba-SC, indaguei se esta corresponderia à abertura de escolas⁴ nas comunidades,⁵ tal como enfatizada por autores que versam sobre a temática. A partir do momento em que identifiquei que, em âmbito local, havia sido promovido processo escolar comunitário, passei a perguntar sobre a dinâmica da cultura escolar da escola de imigrantes alemães de Joaçaba, o que então norteou o estudo da temática.

O estudo da escola local de imigrantes alemães inscreve-se no âmbito da cultura escolar, aqui compreendida "como um conjunto de *normas* que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização" (JULIA, 2001, p. 10).

Considere importante, para este estudo, atentar para a simbiose escola-igreja na nova região de colonização em Santa Catarina. Isso porque, no deslocamento daquela parcela de população para a região, os imigrantes alemães levaram sua participação no processo de criação de escolas, inclusive em simbiose com outras instâncias, principalmente as igrejas católica e luterana, na fomentação do processo escolar.

Com a leitura relacional dessa escola étnica com as demais instâncias – no caso, a igreja –, identifiquei que a sua presença em Joaçaba entre 1917 e 1938, de maneira geral, não se dava apenas em função da precariedade do ensino público ou da motivação familiar. Essa cultura escolar provinha também de um contexto religioso.

Foi possível identificar que, na dinâmica a que foi submetida a escola elementar de imigrantes alemães, havia um campo de concorrências intra-religiosas, envolvendo a divisão interna entre os imigrantes alemães, com uma fração católica e outra protestante, com esta última ainda subdividida internamente. Esse fator revelou que havia uma finalidade implícita na participação dos representantes de organização religiosa, que simplesmente ultrapassava a própria escola.

O Sínodo Riograndense (atual IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), foi uma das organizações religiosas que promoveram, na nova região de colonização, o processo escolar. Conforme Spieweck⁶ (1962, p. 1), em 3 de dezembro de 1916, deu-se a fundação da comunidade de Bom Retiro⁷, em Joaçaba, uma comunidade eclesiástico-escolar evangélico-alemã filiada ao Sínodo Riograndense.

Dessa forma, uma das características do processo escolar comunitário na região de Joaçaba, no período 1917-1938, no contexto evangélico luterano, foi a finalidade e direcionamento religioso até 1938, quando as escolas étnicas foram transformadas em escolas

⁴ Ao mesmo tempo em que ocupavam novas fronteiras de colonização, garantiam, antes de mais nada, a instalação de uma escola. Antes mesmo de pensar em construir uma igreja, tratavam de edificar uma escola, a qual, não poucas vezes, servia de local provisório para o culto (RAMBO, 1994, p.18).

⁵ Utiliza-se a categoria "comunidade" no sentido adotado por Kreutz (2004, p. 23): "Quando falo em colônia alemã, entendo o conjunto dos núcleos rurais (comunidades), fundadas e habitadas por imigrantes alemães e seus descendentes".

⁶ Hans Spieweck foi representante do Consulado da Alemanha em Joaçaba em 1942 e novamente a partir de 1952 (QUEIROZ, 1967). Elaborou esse documento, que é composto por seis páginas em língua alemã. Trata-se de uma produção sobre a história da Igreja (IECLB) no Vale do Rio do Peixe. A tradução desse documento foi feita por Ison Kaiser.

⁷ Atual município de Luzerna, local que aglomerou o maior número de imigrantes alemães, segundo Hack (1996), no município de Joaçaba.

públicas. Da trajetória da escola de imigrantes alemães de Joaçaba, esta Comunicação objetiva destacar algumas características da docência naquelas escolas étnicas. Pois, como afirma Julia (2001, p. 10-11), "normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores".

Algumas características da docência na escola étnica – Joaçaba - (1917-1938)

É em torno do "professor", ator e agente social da comunidade de imigrantes alemães de Joaçaba, no decorrer das décadas de 20 e 30 do século XX, na zona rural, que outras facetas da cultura escolar são desveladas. O professor, como um dos agentes promotores da cultura das comunidades, deveria fazer com que a escola funcionasse em sintonia com as demais instâncias formadoras, isto é, a família e a igreja, uma vez que articulava aspectos da memória socialmente válida⁸.

A característica do professor que atuou na comunidade evangélica luterana, de maneira geral, apresenta similaridades em relação a outros contextos, tais como destaca, de modo específico, o estudo de Meyer (2000). Segundo a autora, diferentes representações foram produzidas e contribuíram para a constituição da identidade docente no contexto evangélico. Um dos aspectos que inicialmente despertaram a atenção da autora foi o fato de o magistério ser restrito ao gênero masculino, enquanto que, no Brasil, desde o século XIX, as professoras já atuavam na área do ensino. A autora ressalta que isso não significava dizer que não houvesse presença feminina na escola e na comunidade, mas que ela ocorria de modo esporádico e fugidio, na figura de esposas de pastores e professores.

Tal delimitação de gênero no magistério pode ser imputada à opinião dos diretores do Seminário Evangélico, pois estes acreditavam que apenas a figura masculina seria portadora de credenciais indispensáveis para a liderança de uma comunidade. Ou seja, "opinava-se que apenas um homem poderia dirigir uma escola com a eficiência exigida e ser líder espiritual e cultural da comunidade" (HOPPEN, s/d, p.37).

Joaçaba não fugia à regra: na documentação analisada, encontram-se nomes de ex-professores que atuaram ao longo da década de 20 e 30 do século XX em escolas comunitárias de imigrantes alemães, tais como: em 1917, professor Otto Kalthoff; em 1918, O. Witte; em 1919, Bentler; em 1920, as comunidades estavam sem professor, sendo que Wollitz atuava como médico, professor e pastor; de 1921 a 1926, atuou João Schmohl. Ainda outros nomes podem ser elencados, como: Petrowski, Guenther, Prass, Gustavo Hahn, Germano Buchweitz, Heinz Suhnel, Germano Rhoden, dentre outros.⁹ A participação feminina na escola da comunidade evangélica local ocorreu somente na atuação da esposa do pastor Gustavo Hahn, a partir de 1931, quando lecionou na comunidade de Leãozinho, conforme depoimento de ex-aluno.

⁸ A escola, como todas as demais instituições de memória, possui um acervo. Este acervo não é visível, não está disponível para consulta e livre manuseio – como na biblioteca e no arquivo – e não pode ser objeto de observação atenta e seqüencial, como nos museus tradicionais. Trabalha-se na escola com uma memória social 'dinâmica e virtual'. Uma memória em movimento, que se encontra internalizada, principalmente nos professores (KENSKI, 2001, p.82).

⁹ Os nomes de ex-professores alemães foram extraídos de documentos da igreja, depoimentos e de Spieweck (1962).

O candidato ao magistério local normalmente era um migrante que vinha para a região, pois o trabalho na área educacional apresentava-se como uma fonte de renda, ou seja, como uma forma de sobrevivência na nova colônia. Como havia demanda de professores, a solicitação provinha das próprias famílias germânicas: "Mas tinha muito, muito povo alemão que queria dar aula de alemão pras crianças. Então, ele aceitou e daí ele deu aula. [...] O alemão era separado da outra pública" (Amanda, 2001).

Os professores eram oriundos de diferentes locais. O professor Heinz, por exemplo, veio da Saxônia para a região de Joaçaba em torno de 1930 e atuou no magistério, segundo relato de sua esposa, ao longo da década de 30 do século passado. O pastor professor Gustavo Hahn, professor em Leãozinho entre 1931 e 1935/36, era natural de Geschwenda, Turíngia, com formação no Ginásio e Seminário (PASTA, SR 63/1).

As motivações para o exercício do magistério, de maneira geral, coincidiam com as características apontadas por Meyer, conforme pesquisa junto a vários documentos históricos da imprensa evangélica. Explicita a autora:

Nas fontes que examinei, essa docência foi, quase sempre, apresentada como uma alternativa de trabalho para homens que, por algum motivo, não podiam ou não queriam, seguir o "destino natural" que teria levado este grupo a migrar para o Sul do Brasil: o de se tornarem agricultores, proprietários rurais, artesãos ou comerciantes (MEYER, 2000, p.166).

Na área enfocada, tal fato ocorria de forma semelhante. Por exemplo, o professor Germano Buchweitz, que atuou ao longo da década de 30 e alguns anos na década de 40 na escola de Dois Irmãos, em Joaçaba, é mencionado pela ex-professora pública que ocupou a sua vaga nos primeiros anos após 1938:

O primeiro professor mesmo, em Dois Irmãos, que eu me lembre, o primeiro professor foi o Germano, que se formou em São Leopoldo. O Ervino era guarda-livros, então os desbravadores tiveram uma decepção muito grande na agricultura e no interior. O Ervino era meu cunhado (Cecilia, 2001).

Em outro caso, o professor Heinz Suhnel atuou no período anterior a 1936, numa colônia próxima a Leãozinho. Com a exoneração do pastor Gustavo Hahn da paróquia Bom Retiro, o professor Heinz ocupou sua vaga na escola daquela comunidade. Assumiu também o posto de presidente da comunidade escolar, cargo anteriormente exercido pelo pastor Hahn (PASTA SR 72/7).

Havia um contrato e uma prestação de serviço entre o professor e a diretoria escolar, e o ofício do professor constituía-se numa fonte de renda. A comunidade escolar cuidava desse setor, conforme regia o estatuto da Sociedade Escolar, que apresentava as seguintes deliberações em relação ao professor:

Art. 11. A sociedade escolherá um professor, e fixar-lhe-á o seu honorário. O professor será obrigado a ensinar na língua portuguesa e alemã.

Art.12. O professor e a Sociedade terão um prazo mutuo de revogação de tres meses.

Art. 13. As reclamações serão dirigidas ao presidente, que logo convocará uma reunião, na qual terá de comparecer o acusado. Caso não cheguem a um acordo, será eleita uma comissão, que decidirá da reclamação e que será presidida pelo presidente (BRASIL, 1935, p.2).

Era estipulada uma taxa mínima, que correspondia à média salarial do professor, acrescida de taxas. Como consta no acordo da reunião do dia 30 de outubro de 1921, na sede da Igreja de Bom Retiro, registrado em ata, ficou estabelecido que:

Seu salário [do professor] será constituído do seguinte modo: 3\$000 mensais por criança, além disso cada membro da comunidade paga anualmente 3\$000, quem manda crianças para a escola paga 6\$000, pagáveis semestralmente, em abril e outubro. Esse último dinheiro entrará na caixa escolar e deverá ser usado para elevar o salário mensal do professor a 120\$000, caso as mensalidades escolares não atinjam esse valor (PASTA SR 72/7).

Uma outra característica da docência nas escolas de imigrantes alemães de Joaçaba foi a falta ou troca permanente de professores, conforme depoimentos de ex-alunos. Uma aluna que estudou nas escolas étnicas nos últimos anos da década de 20 afirma sobre seus professores: "eu vou contar...um, dois, três, quatro, cinco.. Mas, dois, três, ficaram só umas semanas e... os outros, aquele Rhoden ficou anos" (Erna, 2000). A rotatividade dos professores pode ser confirmada pelo texto abaixo:

A partir de janeiro de 1924 o professor Schmohl desistiu das duas escolas por ele atendidas em Bom Retiro e Leãozinho e assumiu a escola de Veado. Em 1924 Bom Retiro e Leãozinho tiveram por breve tempo o professor Petrowski, em seguida, depois de um intervalo maior, o professor Guenther (1925) [...] 1926 – também neste ano Bom Retiro e Leãozinho ficaram sem professor. [...] Também a comunidade de Veado ficou algum tempo sem professor, visto que o professor Schmohl deixou a escola. Em julho então a comunidade construiu uma residência própria para o professor e o senhor Schmohl voltou e reassumiu sua antiga atividade em Veado e na sede de Bom Retiro (SPIEWECK, 1962, p.2/3).

É importante destacar que, no sistema das escolas comunitárias de imigrantes alemães, como em âmbito local, havia um contrato; este era uma atribuição da diretoria escolar, conforme regia o estatuto da sociedade escolar. Essa forma de organização escolar permitia considerar o professor como um "funcionário" das famílias.

Por outro lado, a assistência da igreja também vinculava o professor a uma sujeição diante de suas determinações, e sua exoneração ou continuidade de trabalho dependia da determinação tanto da instituição familiar, representada pela diretoria escolar, quanto da igreja, na figura do pastor.

Dentre os registros da igreja, indícios dão conta de que ela também procurava tomar conhecimento de quem era o docente que atuava na escola da comunidade evangélica local, como evidencia a resposta ao pedido de informação sobre os professores, feito pelo pastor Ziech, de Marcelino Ramos, ao pastor Hausen, da paróquia Rio do Peixe, em 1922:

Em resposta a sua carta comunico:

1 – Desde quando os professores atuam nas comunidades? Na Estação, desde 1.º de maio. Anteriormente professor Laske, desde 1.º de dez. de 1920. Em Capelinha desde 1.º de set. de 1921, anteriormente não havia professor.

Na Schneidemühle há 2 anos, anteriormente por breve tempo professor Bentler.

Bom Retiro não tinha professor antes do atual. O atual ali desde 1.º de dez. de 1921.

2 – Os atuais professores são todos casados.

3 – O professor em Capelinha tem 5 ht. de terras para plantar. O da Schneidemühle tem 1 colônia, o de Bom Retiro ¼ de colônia, o da Estação não tem terras disponíveis.

4 – Na Schneidemühle *não tem* ensino religioso (comunidade, diretoria e professor eram contra até agora); também não aulas regulares de português. (PASTA SR 111/2).

O trabalho do professor nas escolas de imigrantes alemães deveria ocorrer de acordo, por exemplo, com os preceitos daquela organização religiosa e da comunidade representada pela diretoria escolar:

A comunidade se manifestava através da diretoria escolar, e normalmente a palavra final pertencia ao pároco, seja para a dispensa, seja para a contratação de um professor. [...] Mais decisiva do que a vinculação com a comunidade apenas era sua dependência da orientação e autoridade eclesiástica, paroquial (KREUTZ, 2004, p. 132).

Naquele contexto histórico e cultural, professor e pastor ou párocos tinham funções distintas, mas a escola e a igreja estavam tão imbricadas a ponto de muitas vezes a função de uma ser exercida pela outra, condicionando as atividades escolares ao calendário e aos preceitos religiosos, tanto no contexto evangélico quanto no católico. A função e a própria natureza da escola comunitária foram discutidas por Rambo (1994), e a função do professor, por Kreutz (2004). Este autor demarca as diferenças em relação à atuação do professor paroquial¹⁰ da escola de imigrantes alemães.

As diferenciações apresentavam-se na nomenclatura – a expressão "professor paroquial" era consagrada no contexto católico e dava-se em função da representação do professor junto à igreja católica, ou seja, ele era considerado uma espécie de extensão do padre. Já em relação ao professor da comunidade evangélica, não havia uma expressão única. Alguns preferiam chamá-lo de "professor comunitário", e essa seria a expressão consagrada pelos evangélicos.

Continuando a comparação, Kreutz estabelece que o professor paroquial e a escola de imigrantes católica foram instrumentos da Igreja Romana no projeto de restauração católica e nas atribuições do cotidiano. Tanto um quanto o outro faziam o papel de árbitro, de fomentador cultural, encaminhando assinaturas de jornais, almanaques e similares. Dentre os evangélicos, não ocorria o mesmo.

[...] a tendência foi a de o professor ir deixando certas funções de liderança e serviço na *comunidade*, que iam sendo absorvidas pelo pastor. Os evangélicos foram privilegiando as funções do magistério para seus professores, dando valor secundário, ou melhor, atribuindo ao pastor as tarefas sociais da comunidade. Entre os católicos, ocorreu a tendência inversa: quanto mais se caminhava para maior definição da figura e das funções do professor paroquial, tanto mais suas funções aumentavam e eram realçadas (KREUTZ, 2004, p.22).

No entanto, é registrado que o professor, nas escolas de imigrantes alemães em Joaçaba, eventualmente também substituíam o pastor. Tendo em vista que o atendimento eclesiástico na região ao longo daquele período ocorria em momentos desfavoráveis, havia falta de pastores do Sínodo-Riograndense, uma demanda que deveria ser suprida.

Das atividades, há um exemplo no depoimento da esposa do ex-professor Heinz: "Ele também deu culto, deu aula dominical também, como é que se diz, a confirmação, ele também tinha que dar pros alunos, este ali, este lá" (Amanda, 2001).

¹⁰ "O professor paroquial é personagem típico da colonização teuto-brasileira no Sul do Brasil. Ele é fruto da iniciativa dos imigrantes alemães e seus descendentes na tentativa de estabelecerem-se econômica e culturalmente nas colônias que lhes eram destinadas" (KREUTZ, 2004, 15/16).

No encaminhamento para as considerações finais, é importante destacar que foi possível evidenciar que, no estudo da escola de imigrantes alemães de Joaçaba, no período entre 1917 e 1938, de maneira geral, o professor era da própria comunidade eclesiástica e meio sociocultural. O exercício do magistério foi restrito ao gênero masculino, notabilizando-se nas fontes, sejam elas orais ou documentais, a atuação apenas de professores nas escolas, como na comunidade evangélica luterana local.

É possível afirmar que os professores contribuíram para manter o elo entre a família, a escola e a igreja através das várias funções que exerciam. Pastor e professor eram tidos como responsáveis pela produção e transmissão da cultura e pela manutenção das tradições alemãs – uma memória (re)criada através do fazer-se da escola elementar.

Referências

- CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DE TÍTULOS, DOCUMENTOS E PESSOAS JURÍDICAS. Município e Comarca de Joaçaba-SC: 1930-1938. *Estatutos das sociedades escolares teuto-brasileiras*. Joaçaba.
- HACK, J. R. *A Colonização Alemã no Vale do Rio do Peixe-SC: 1913-1950*. Joaçaba: Unoesc, 1996. Relatório de Iniciação Científica/ CNPQ.
- HEINSFELD, A. *A questão de Palmas entre Brasil e Argentina e o início da Colonização Alemã no Baixo Vale do Rio do Peixe*. Joaçaba: UNOESC, 1996.
- HOPPEN, A. *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Gráfica Sinodal. Parte 1 (1909-1939).
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KENSKI, V. M. As instituições culturais de memória na era da multiplicidade eletrônica. *Educação e Linguagem*, São Paulo. p. 67-97, jan./dez. 2001. Edição especial.
- KREUTZ, L. *O Professor Paroquial: Magistério e imigração alemã*. 2. ed. Pelotas: Seiva, 2004.
- _____. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU M. et al (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 150-165.
- MARTINSON, Célia C. *A Escola Teuto-Brasileira na Zona Rural e a Participação da Igreja Evangélica no Processo Escolar Comunitário Bom Retiro – Joaçaba – SC (1917 a 1938)*. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2002.
- MEYER, D. E. E. *Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro evangélica no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Sinodal, Santa Cruz do Sul: EDUNISC; 2000.
- PAGANELLI, A. *Paróquia Evangélica de Luzerna: sua origem e desenvolvimento (1926-1976)*. Capinzal: Matos, [196] década provável.
- PASTA de documentos diversos SR 63/1 – Bom Retiro do Cruzeiro (1931 a 1941). Tradução de Ilson Kaiser. São Leopoldo (RS): Arquivo da IECLB.

_____ SR 72/7 – Rio do Peixe (1921 a 1946). Tradução de Ilson Kaiser. São Leopoldo (RS): Arquivo da IECLB.

_____ SR 111/2 – Rio do Peixe (1921 a 1946). Tradução de Ilson Kaiser. São Leopoldo (RS): Arquivo da IECLB.

RAMBO, A. Imigração alemã na AL nos séculos 19 e 20: Argentina, Brasil e Chile. *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXIX, n. 1, p. 107-135, jun. 2003.

SPIEWECK, H. *Extrato da crônica da Paróquia Rio do Peixe*. Trad. Ilson Kaiser. Joaçaba, 26 out. 1962.

Fontes Orais

AMANDA, SUHNEL. Entrevista realizada em Joaçaba, 4 de setembro de 2001.

CECILIA U. DIESEL. Entrevista realizada em Luzerna, 17 de outubro de 2001.

ERNA, L. DIENSTMANN. Entrevista realizada em Treze Tílias, 23 de outubro de 2000.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO (RS)

*Magda Raquel Glienke Benati**

Resumo

Este artigo apresenta o andamento de minha pesquisa no Mestrado, cujo objetivo é reconstruir a trajetória escolar de uma turma de alunos em uma escola da Zona Rural do Município de Três de Maio, RS.

Introdução

Neste artigo apresento alguns encaminhamentos de meu trabalho de investigação no curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPeL, que tem por objetivo reconstituir as trajetórias escolares das 9 crianças que ingressaram comigo na 1ª série do Ensino Fundamental no ano de 1982 na "Escola Municipal de Primeiro Grau Incompleto Humberto Francisco Hettwer", situada na zona rural, em Esquina Hettwer, distrito de Manchinha, a 20 km da sede do município de Três de Maio, RS. A Escola Humberto Francisco Hettwer, agora desativada, funcionava em um prédio próprio, com sala de aula, cozinha, banheiros, um pátio com jardim, espaço para horta, campo de futebol e gramado.

A minha pesquisa teve origem no curso de Especialização em Educação (Área de concentração em Alfabetização e Letramento, na FAE/ UFPEL), quando pesquisei e escrevi sobre a trajetória escolar e profissional de minha turma de 1ª série, destacando a minha trajetória escolar como um caso de "sucesso".

Esta turma de 10 crianças era constituída de 3 meninas e 7 meninos. Ao final do ano letivo apenas 4 (2 meninas e 2 meninos) foram os aprovados para a 2ª série, sendo que 1 deles com recuperação. Quais teriam sido os motivos do elevado número de reprovação? Essa foi uma das muitas questões com as quais me deparei ao iniciar a pesquisa para recuperar a escolarização de cada um de meus colegas. Os caminhos seguidos, diferentes uns dos outros, me certificaram que poucos deram continuidade aos estudos. Os 6 reprovados em 1982, mais o aluno que foi aprovado com recuperação, 7, portanto, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. Apenas os 3 que concluíram a 1ª série naquele ano sem recuperação deram continuidade aos estudos, chegando em níveis mais avançados de escolarização, concluindo curso superior (eu e minha

* Professora da rede pública municipal de Pelotas, aluna do Curso de Mestrado em Educação pela FaE/UFPeL, ingressa no ano de 2005. Trabalho desenvolvido sob a orientação da professora Dra. Eliane Peres. rmbenati@terra.com.br

irmã). Os 7 com trajetórias escolares "interrompidas" hoje são agricultores ou empregados de agricultores.

Os 10 alunos matriculados em 1982, dos quais 9 são os sujeitos da continuidade e aprofundamento da pesquisa em andamento no Curso de Mestrado, são filhos de pequenos agricultores, descendentes de alemães, e cresceram acompanhando os pais nas atividades da agricultura desde a infância, o que justifica serem alunos da escola nesta localidade. Hoje, os protagonistas deste estudo são homens e mulheres de 29 e 30 anos.

Em minha pesquisa no Curso de Mestrado, pretendo fazer uma descrição e uma análise das trajetórias escolares dos meus 9 colegas da turma de 1ª série, com o intuito de reconstituir as suas histórias de vida escolar e, se possível, evidenciar elementos que contribuíram para que 7 dos 10 matriculados desta turma não tenham dado continuidade aos estudos, nem concluído o Ensino Fundamental.

Caminhos Percorridos na Pesquisa

Definido o tema da pesquisa que resultou em meu artigo de Especialização, em 2004, de reconstituir a trajetória escolar minha e de meus colegas de 1ª série, encontrei-me diante da expectativa de retomar os nomes de todos que estavam nessa turma, na Escola Municipal Humberto Francisco Hettwer. Foi, de certa forma, o "tecer o bordado" seguindo um "risco desconhecido" (Bosi, 1994).

A forma deste estudo, descrição de "trajetórias escolares", foi inspirada, inicialmente, na obra "Memórias e Sociedade: Lembranças de Velhos", Bosi (1994), e em uma publicação do jornal Zero Hora que se refere à reconstituição histórica de uma turma de crianças que esteve na escola em uma comunidade pobre de Porto Alegre. A "Turma de 1984" envolve questões que tangem ao sucesso/fracasso escolar (Zero Hora, 5/11/2000).

Logo no início do trabalho vieram à tona lembranças, imagens de alguns dos meus colegas de infância. Em meio às recordações, a dúvida a respeito de alguns nomes, já que a escola era multisseriada, e alguns colegas poderiam ser de outra turma. Diante da impossibilidade de encontrar dados na escola, procurei uma fonte "segura", a SME de Três de Maio, para obter a relação de alunos de 1982, matriculados na Escola Municipal Humberto Francisco Hettwer. Em 18 de agosto de 2004 chegou às minhas mãos o requerimento solicitado com a listagem completa dos nomes¹ da "turma de 1982". O documento, assinado pelo Secretário de Educação Leandro Luiz Lied, diz o seguinte:

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto da Prefeitura Municipal de Três de Maio ATESTA para os devidos fins e de conformidade com os assentamentos existentes que, no ano de 1982, os alunos que freqüentaram a 1ª Série do ensino primário da Escola Municipal Humberto Francisco Hettwer, foram os seguintes: Carmem Eliane (7 anos), Carmen Paula (8 anos), César Rogério (7 anos), Claudio Antenor (7 anos), Daniel Cristiano (7 anos), Evandro Valmir (7 anos), Magda Raquel Glienke (7anos), Pablo André (8 anos), Sandro Valmor (8 anos) e Sandro Volmir (8 anos) (Três de Maio, 02 de agosto de 2004: Leandro Luiz Lied - Secretário de Educação).

¹ Embora constem no documento os nomes completos da turma, optei por suprimir os sobrenomes, exceto o meu. Essa decisão está baseada no fato da publicização de suas identidades não ser necessária para o tema em foco.

Após, fiz o levantamento de alguns dados com o auxílio de meus pais que ainda moram na localidade, adotando alguns critérios que permitiram definir o perfil de cada um dos ex-colegas, tais como: a idade que tinham ao ingressar na 1ª série; a condição de primeiro ingresso, se eram novos ou repetentes; se foram ou não aprovados naquele ano; o atual grau de escolarização e a profissão que exercem atualmente. Meus pais conseguiram localizar todos meus 8 colegas, uma vez que as outras 2 eram minha irmã e eu. Eis o perfil de cada colega:

Carmem Eliane tem 30 anos e é solteira. Em 1982, ano de ingresso na 1ª série, tinha 7 anos e não era repetente. Embora não tenha sido aprovada naquele ano, chegou a cursar a sexta série do Ensino Fundamental, mas não o concluiu. Atualmente trabalha com um casal de agricultores.

Carmen Paula é minha irmã mais velha e fomos colocadas juntas na escola porque, na época, meus pais a achavam muito pequena para ir sozinha. Atualmente é casada, tem 30 anos, é mãe de Josué, que em outubro completa 2 anos. Iniciou a vida escolar com 7 anos completos e foi aprovada com 8 anos. Cursou a Faculdade de Relações Públicas na ULBRA, e atualmente está cursando Pedagogia na VIZIVALE (Faculdade do Iguaçú Dois Vizinhos – Paraná).

César Rogério também não era repetente em 1982, ano em que completou 7 anos. Não foi aprovado. Concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental. É casado, tem 29 anos e, por ser filho único, mora na terra dos pais e trabalha com eles.

Cláudio Antenor é outro dos que não foram aprovados naquele ano. Ao final da 1ª série, tinha 7 anos. Estudou até à 4ª série do Ensino Fundamental na escola regular e, depois, esteve por 2 anos em uma escola agrícola, fazendo um curso de Educação Familiar que tem como objetivo aperfeiçoar o trabalho na agricultura. Tem 29 anos, é solteiro e trabalha na agricultura com os seus pais.

Daniel Cristiano foi aprovado na 1ª série. Fez a 5ª e a 6ª séries na Escola Estadual Frederico Lenz de Vila Manchinha, distrito de Três de Maio. Reprovado na 6ª série; passou então para a Escola Estadual Progresso de Vila Progresso, distrito de Três de Maio, onde concluiu a 8ª série. Fez Ensino Médio Científico em Horizontina e se graduou em Administração de Empresas pela UNIJUI. Trabalhou 9 anos na empresa John Deere. Atualmente é dono de uma revenda de automóveis. Está com 29 anos e é solteiro.

Evandro Valmir é casado, tem 4 filhos. Mora em Bom Jardim, interior de Candelária, RS. Trabalha na agricultura. Irmão mais moço de Sandro Valmor. No final do ano letivo de 1982 tinha 7 anos. Não foi aprovado. Cursou até à 5ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Progresso.

Pablo André foi aprovado com recuperação, tendo 8 anos. Cursou a 5ª série por 3 anos mas não a concluiu, sendo 2 anos na Escola Estadual Frederico Lenz, e 1 ano na Escola Estadual Progresso. Casado, pai de 1 menina, é empregado em uma fazenda em Coronel Bicaco, RS.

Sandro Valmor tinha 8 anos ao final da 1ª série e foi reprovado. Estudou até à 3ª série do Ensino Fundamental. É irmão mais velho de Evandro Valmir. É solteiro, mora com os pais e trabalha com eles na agricultura.

Sandro Volmir foi reprovado na 1ª série quando estava com 8 anos, e concluiu apenas a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola de Esquina Hettwer. Mora com os pais, agricultores um pouco mais abastados em terras. É casado.

Esse quadro inicial, feito em 2004, durante o Curso de Especialização, tinha como objetivo servir de contraponto à minha trajetória escolar, objeto do artigo que apresentei como requisito para a conclusão do curso.

Em janeiro de 2005, já aprovada para o Mestrado, em visita à localidade e com o objetivo de dar continuidade ao estudo, iniciei as entrevistas com os meus ex-colegas. Já visitei a

todos e no momento tenho gravado e degrevado a história de vida escolar de 6 de meus interlocutores, faltando apenas entrevistar 3 deles, o que não foi possível fazer em janeiro por não se encontrarem no município, 1 por motivo de passeio e os outros 2 por estarem trabalhando em outra localidade. Estas 3 entrevistas ficaram para julho, quando retornarei a Três de Maio.

Demartini (1988), em seu estudo sobre a educação na 1ª República nas escolas rurais de São Paulo, fala da exploração do passado para que se possa compreender o presente. Ressalta ainda que a técnica de usar a história de vida para obtenção de dados e informações na pesquisa privilegia elementos não encontrados na documentação escrita. Daí a importância do depoimento oral, que traz informações que jamais poderiam ser encontradas em documentos escritos. Com esse procedimento, da história oral, muitas "verdades" podem ser questionadas, como no próprio trabalho de Demartini onde diz que "ao contrário ao que se supunha, uma valorização constante da educação escolar foi constatada entre os habitantes dos sítios e fazendas, em períodos anteriores à industrialização." "...havia procura efetiva de escolarização" (p. 47). Diz também:

Ao nível de escolarização efetiva, costumava-se explicar a abstenção, a baixa frequência e a evasão escolar em função das condições específicas da população rural, como a necessidade de utilizar muito cedo o trabalho do menor na lavoura. Foi possível verificar que não era a utilização do trabalho do menor, em si, que determinava sua menor escolarização, mas as condições específicas da família em que esta utilização ocorria, juntamente com a deficiência da rede escolar. (p.47)

Em minha pesquisa, ao procurar reconstituir a trajetória de vida escolar de cada um de meus 9 colegas, percebi que a coleta de informações individuais constituiria o coletivo, levando-me à análise do contexto, principalmente do fato de 7 ex-colegas não terem dado continuidade aos estudos.

Diante do trabalho de campo, ao realizar as entrevistas, me deparei com dúvidas e incertezas. Nos dias das entrevistas fiquei ansiosa. Qual seria a reação de cada ex-colega diante do pedido de falar sobre a escola para uma colega que há tempos não viam? Como reagiriam frente ao gravador? Será que todos autorizariam a sua gravação? O que falariam afinal? O que aconteceu desde aqueles idos de 1982? A 1ª entrevista foi mais difícil, depois veio a empolgação de seguir adiante. Tive uma enorme ansiedade em saber a história de cada um.

Decidi por iniciar as entrevistas com as "meninas", porque estavam mais próximas. A minha irmã, que estava de passeio na casa de meus pais, assim como eu, e a Carmen Eliane que mora com os meus pais para auxiliá-los no serviço. Passadas estas 2 entrevistas já havia passado o temor.

A 1ª entrevista foi com Carmen Eliane. Ela já estava mais inteirada do assunto, pois havia escrito para mim sobre a escola quando ainda estava redigindo o artigo da Especialização. Em sua fala tentava interagir comigo, perguntando-me se lembrava das coisas que ia contando. Algumas vezes, também, apareceram expressões em alemão, sendo de seu conhecimento que eu sou falante da língua. É comum para o povo desta localidade o uso do alemão quando faltam expressões em português ou para dar sentido à fala. Alguns dos detalhes com que rememorou nosso 1º ano escolar eu nem lembrava.

A entrevista com Carmen Paula foi um relato em forma de "linha de tempo". Não se prendeu a detalhes, como falar de professores e colegas. Traçou sua trajetória escolar fazendo um paralelo entre o que tivemos oportunidade de ter e ver pelo fato de permanecermos na escola e pelos sacrifícios necessários para tal. Salienta que fica difícil voltar ao "mundo" onde ficaram os colegas que não continuaram os estudos, e que foi necessário deixá-lo para seguirmos os estudos.

Estavam feitas as entrevistas de "casa". Era necessário ir em busca dos meninos. Iniciei pelos que moram próximos à casa de meus pais, 2,5 km distantes do local onde era a escola. Os lugares percorridos ficam entre uma distância de até 8 km, todos fazendo parte da localidade de Esquina Hettwer e Quinera.

As famílias destes alunos são donos de pequenas propriedades, 15 a 30 hectares, com criação de animais para o consumo familiar e criação de gado leiteiro; na agricultura predomina o plantio de milho e soja, mas alguns agricultores têm estufas de tomate, pepino e outros, e praticamente todas as propriedades têm árvores frutíferas, verduras e legumes para o consumo familiar.

As famílias de meus colegas estão vinculadas a uma religião, o que é característico nas comunidades interioranas, sendo que dos 9, 6 são da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, 2 da Igreja Católica Apostólica Romana e 1 da Igreja Congregacional.

O prédio da antiga escola ficava a uns 50 metros da Igreja Luterana e, atualmente, está cedido para o uso da igreja desta localidade.

Neste 1º dia das entrevistas procurei por Sandro Volmir, que mora a 500 m do prédio da antiga escola. Chegando lá, fui recebida por sua esposa, expliquei o objetivo de minha visita e ela foi chamá-lo. Esta foi uma das entrevistas mais difíceis. Senti que ele não estava à vontade para falar. Mas aos poucos começou a "se soltar" com o incentivo da esposa, uma jovem de uns 17 anos. Algo marcante foi quando eu já estava de saída e ele falou que se eu procurasse os colegas, apostava que todos os que não estudaram diriam que estavam arrependidos.

Saindo dali, procurei por Cláudio Antenor, que mora a 2,5 km da escola antiga. Nesta casa, ao me apresentar como ex-colega do Cláudio, me reconheceram e a sua avó falou em alemão dizendo que "viu no meu rosto que eu era uma das meninas da Nelsi - minha mãe". Além da avó de Cláudio, estava a irmã mais moça, de 15 anos. Para explicar o que eu queria tive que falar em alemão, pois a vovó não entende português. Combinei que voltaria mais tarde. Voltei após outras 2 entrevistas. Deste relato me chamou a atenção que ele começou a falar da escola relatando a sua experiência, quando adulto, quando ficou 2 anos em uma escola de formação técnica para filhos de agricultores. Do outro tempo de escola apareceram relatos negativos, frustrações, mágoas e medos.

Quando saí da casa de Cláudio pela 1ª vez, por ele não estar, fui à casa de César Rogério, que mora a 6 km da antiga escola. Chegando em sua casa fui recebida por sua esposa, que falou que ele estava trabalhando na lavoura, "logo ali", e que poderia ir atrás dela. Ao dizer isto, contudo, ela se pôs a correr para chamá-lo, aproximadamente 1 km da casa. Ele estava no meio da lavoura, plantando milho com a plantadeira manual, entre os pés de milho já com as espigas maduras. Por um momento hesitei... O que faço agora? Marco para outro dia, em outro local? Pensei rápido e decidi que este seria o momento e o local próprio para entrevistá-lo, que talvez não tivesse outra oportunidade para fazê-lo. Fomos para a sombra e iniciamos o trabalho. Nesta gravação aparecem sons da natureza, cantos de pássaros e galinhas, mugidos, enfim, sons da "vida do campo".

Em seguida fui procurar o Pablo André. Este, quando criança, morava ao lado da antiga escola, mas hoje trabalha em uma fazenda no município de Coronel Bicaco, RS. Soube, na entrevista com Sandro Volmir, que ele estava em visita à casa de seus pais. Fui até lá, uma localidade próxima de Esquina Hettwer, denominada Quinera. Esta foi uma das entrevistas mais "despachadas". Ele ficou totalmente à vontade, além de falar bastante, se prontificou a escrever, caso fosse necessário, e também, se preciso, pediria folga na fazenda para vir a Três de Maio, para que pudéssemos falar novamente. Após a entrevista, tínhamos tantos assuntos que ficamos um bom tempo conversando sobre outras coisas. Antes de voltar para a casa de meus pais, passei na

casa dos avós de Daniel Cristiano para conseguir seu endereço na cidade de Horizontina, RS. Orientaram-me a procurar sua mãe, pois esta saberia de maiores detalhes. Na casa da mãe de Daniel, soube que ele estava de viagem, ficando esta entrevista para mais adiante.

Faltavam ser entrevistados os irmãos Sandro Valmor e Evandro Valmir, que anos atrás moravam a 2 km da escola, mas que atualmente moram em Bom Jardim, outra localidade do interior de Três de Maio. Como não conheço essa localidade, levei minha mãe como guia. Lá, localizamos a residência de ambos, mas encontramos apenas a esposa, os filhos do Evandro e a mãe dos dois, que estavam trabalhando em um lugar de difícil acesso para carros. Voltar à noite ficaria difícil. Aproveitei para conversar com a mãe de ambos e pude saber, então, entre outras coisas, que ela, além de ser analfabeta, não sabe falar português.

Alguns elementos iniciais para análise

Agora estou diante do material coletado nessa primeira fase da pesquisa. Degravei as entrevistas e estou procurando estabelecer elementos para análise. No quadro abaixo estão delineados, em síntese, os dados encontrados já na definição dos perfis, em 2004, mas que servirão de base para categorizar os elementos para análise na pesquisa em andamento:

NOME	IDADE EM 1982	APROV. 1982	INSTRUÇÃO ATUAL	PROFISSÃO ATUAL
Carmem Eliane	7 anos	não	5ª série - E. F.	Auxiliar de serviços gerais na casa de famílias agricultoras.
Carmen Paula	8 anos	sim	Faculdade de Relações Públicas	Estudante do Curso de Pedagogia no Paraná.
César Rogério	7 anos	não	4ª série - E. F.	Agricultor na terra dos pais.
Cláudio Antenor	7 anos	não	4ª série - E. F.	Agricultor nas terras dos pais.
Daniel Cristiano	7 anos	sim	Administração de Empresas	Dono de uma revenda de automóveis.
Evandro Valmir	7 anos	não	5ª série - E. F.	Agricultor dono de sua propriedade adquirida pelo banco da terra.
Magda Raquel	7 anos	sim	Pedagogia e Esp. em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento.	Professora da Rede Pública Municipal de Pelotas, aluna do Mestrado em Educação.
Pablo André	8 anos	sim	5ª série - E. F.	Empregado em uma fazenda Coronel Bicaco RS.
Sandro Valmor	8 anos	não	3ª série - E. F.	Agricultor nas terras dos pais
Sandro Valmir	8 anos	não	4ª série - E. F.	Agricultor nas terras dos pais.

Pelo quadro percebe-se que 3 concluíram o ensino superior, entre eles minha irmã e eu; e os outros 7 não concluíram nem o Ensino Fundamental, sendo que a série mais adiantada que conseguiram chegar foi a 5ª. Os que freqüentaram a 5ª série foram para a escola estadual de Vila Manchinha ou de Vila Progresso. Já os que estudaram até a 3ª ou 4ª séries ficaram apenas na escola de Esquina Hettwer. Somente os alunos que concluíram o ensino superior desempenham outras profissões não vinculadas à agricultura. 3, mesmo que hoje trabalhem na agricultura, não ficaram com os pais, pois a desvalorização dos produtos agrícolas e as pequenas propriedades levaram os filhos destes, depois de casados ou adultos, a buscarem trabalho com proprietários de fazendas ou com famílias cujos filhos estudaram e não estão na agricultura, como é o caso de meus pais.

Além do quadro, pode-se salientar alguns aspectos marcantes já indicados pelas entrevistas, que são: a maioria das crianças foi para a escola receosa por não saber falar português. Ao que me pareceu nas entrevistas, apenas Daniel, Pablo, minha irmã e eu sabíamos um pouco da língua portuguesa, casualidade ou não, são os 4 que foram aprovados ao final do ano letivo. Muitos destacaram que recebiam punições por falarem o alemão na escola; outros ainda deixaram a escola por sentirem-se envergonhados por serem maiores que os demais, consequência da reprovação; a distância que enfrentavam para ir a pé até à escola; necessidade de mão de obra para ajudar os pais na lavoura. Nas entrevistas muitos revelam arrependimento por não terem dado continuidade aos estudos. Afirmam que o estudo lhes faz falta até para coisas simples do dia-a-dia, como para ler e entender o manual de um maquinário ou equipamento usado na agricultura, ou ainda para faturar a soja no depósito (a soja fica no depósito e o agricultor pode vender a quantidade que quiser em qualquer época do ano, conforme o preço do dia). Sentem-se analfabetos diante da informatização, demonstrando-se impotentes, podendo facilmente ser "logrados", pois principalmente o computador para eles é um "monstro" desconhecido. São estes alguns aspectos relevantes nas entrevistas e que poderão ser elementos de análise no trabalho em andamento.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais*. São Paulo: Vértice, 1988.
- ESTEBAN, Maria Tereza. Repensando o Fracasso Escolar. In. *Cadernos CEDES 28: O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico*. Papirus: São Paulo, 1992.
- FERRARI, Márcio. *Fala Mestre: Eu acredito no sucesso da educação*. Revista Nova Escola: Março de 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1996.

FICHER, Beatriz T. Daudt. *Anais do IX Encontro Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Junho/2003.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: LINHARES, Célia. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 101-114.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida: Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto, 1992.

ROSA, Cristina Maria. Sentidos atribuídos por mulheres: o elogio da escola. *Revista Alfabetização e Letramento*. Núcleo de Pesquisa "Alfabetização e Letramento". Ano 1, n. 1, v. 1. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2004.

SOARES, Magda. *Metamemórias - Memórias: Travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991.

ZERO HORA, Jornal. *A Turma de 1984*. (Editorial - 05/11/00). Porto Alegre: Zero Hora, 2000.

ADMINISTRAÇÃO E HISTÓRIA: ANÁLISE DE PERIÓDICOS NACIONAIS NO PERÍODO 1982 A 2000

Marta Luz Sisson de Castro*
Flávia Obino Corrêa Werle**

O Banco de Dados "**Produção do conhecimento na área de Administração da Educação. Periódicos Nacionais –1982-2000**" foi desenvolvido com o objetivo de mapear a produção publicada por periódicos brasileiros em Administração da Educação, buscando dar conta da ampliação dos debates acerca da validade e natureza do conhecimento na área. Representa um esforço único no contexto educacional brasileiro, pois inexistem bancos de dados sobre publicações nacionais na área educacional de uma forma abrangente, cobrindo 19 anos de produção.

A metodologia utilizada para a construção do Banco de Dados foi sendo desenvolvida pelas pesquisadoras e aperfeiçoada ao longo dos anos. Inicialmente foram utilizados somente os títulos dos artigos, classificados a partir da cópia xerográfica do sumário dos periódicos educacionais disponíveis nas bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As pesquisadoras tentaram utilizar *thesaurus* disponíveis na área educacional, mas a construção de um *thesaurus* próprio foi o caminho que se revelou necessário e resultou na definição das cinquenta e nove palavras-chave.

O Banco de Dados se desenvolveu em duas fases. A fase inicial analisou artigos publicados em periódicos nacionais no período de 1982-1994 e produziu além do Banco de Dados uma Bibliografia Anotada. Na segunda fase o processo de classificação se aprimorou pois além do título, foram incluídos os resumos e novos periódicos classificados pelo Qualis como Nacional A e excluídos alguns periódicos da listagem anterior.

No seu conjunto o Banco de Dados classificou 3573 artigos de cinquenta e quatro periódicos com pelo menos três palavras-chave. O Banco de Dados permite a pesquisa utilizando critérios como data, periódico, palavras-chave, autor. O mesmo se constitui numa fonte de informações para pesquisadores da área de administração educacional e poderá auxiliar pós-graduandos na definição de seus objetivos de pesquisa.

O presente trabalho analisa o conjunto de artigos do Banco de Dados classificado na palavra-chave Administração e História.

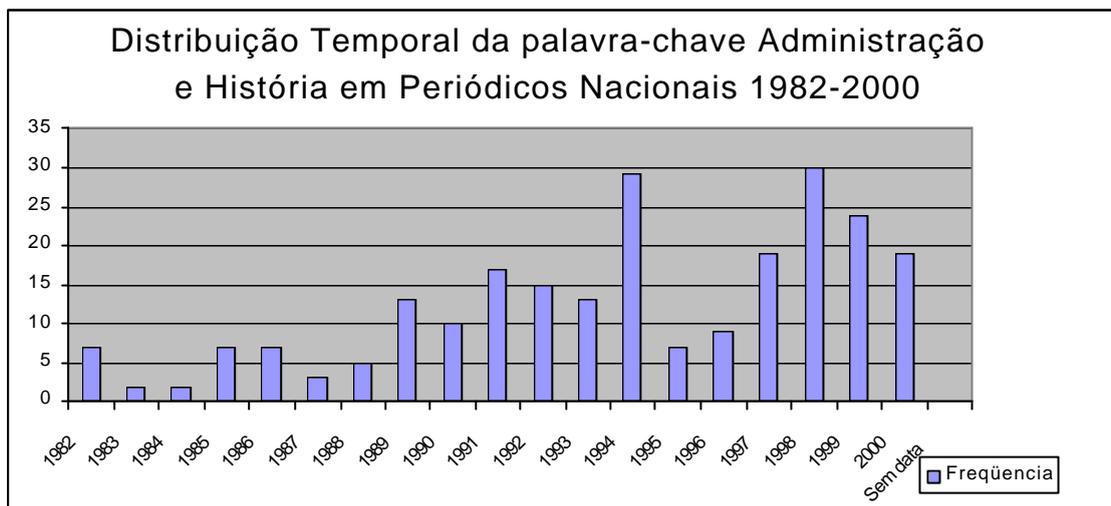
A palavra-chave Administração e História se mantém como um tema ascendente, de destaque e com estabilidade em todo o período considerado, permanecendo entre as 10 palavras com maior frequência de artigos cadastrados no conjunto do BD e nas diferentes fases de sua construção. Na primeira fase do BD, quando foram analisados artigos publicados entre 1982 e

* PUCRS.

** UNISINOS.

1994, essa palavra chave estava em 8º. lugar. Na segunda fase, refletindo o aumento da produção a ela relacionada, a mesma passa para o 6º. lugar. No BD como um todo, de 1982 a 2000, está em 7º. lugar. Verifica-se que de 1982 a 1994 há um crescente aumento da produção pois de 7 artigos cadastrados em 1982 alcança-se 29 artigos no ano de 1994.

Isso indica que ocorreu no final dos anos noventa uma aceleração da quantidade de produção em Administração e História.



Em estudo realizado sobre a primeira fase do Banco de dados por CASTRO e WERLE, 2000, p.116) constatou-se que

A categoria Administração e História desde o ano de 1982 até o ano de 1994 teve um total de 123 artigos, a sua grande maioria publicados a partir de 1989. A produção relacionada a administração da educação e história, entre os anos de 1982 e 1988 era restrita somando ao longo deste tempo 25% do conjunto de artigos relacionados ao tema. Os restantes 75% foram publicados a partir de 1989. A partir de 1989 a cada ano foram publicados no mínimo o dobro dos artigos que eram publicados anualmente nos sete anos anteriores. Esta constatação pode ser relacionada à articulação de grupos relacionados a história da educação, e ao trabalho com fontes oficiais em geral relacionadas a períodos de governo e políticas educacionais.

Como pode ser observado no quadro 2 acima, a palavra-chave se mantém com frequência ascendente de uma forma geral, ocorre uma pequena quebra desta tendência em 1995 e 1996. Isto pode ser explicado talvez, pelo número record de 1994 e também pela aproximação do período de discussão da LDB que pode ter levado os pesquisadores em história da educação a buscarem focos mais atuais ou voltados para os temas em disputa

Identificamos seis periódicos que mais publicam artigos relacionados a Administração e História, quais sejam, Educação em Revista, História da Educação, Educação e Sociedade, Estudos Leopoldenses, Pro-Posições e Ensaio, todos com 10 ou mais artigos categorizados com esta palavra-chave no Banco de Dados.

Frequência de artigos referentes a Administração e História em Periódicos Nacionais - 1982 – 2000

Palavra chave: Administração e História

Periódicos	Número	%	% Acumulada
Educação em Revista	28	12%	14%
Educação e Sociedade	15	6%	20%
História da Educação	15	6%	27%
Estudos Leopoldenses	14	6%	32%
Ensaio	10	4%	37%
Pro-Posições UNICAMP	10	4%	41%
Cadernos CEDES	9	4%	45%
Cadernos de Pesquisa	9	4%	48%
Em Aberto	8	3%	52%
Revista da Faculdade de Educação USP	8	3%	55%
Outros	112	47%	102%
Total	238	100%	100%

A produção na temática de Administração e História entretanto, não se concentra num único periódico o que talvez expresse o interesse pela temática em variados espaços de publicação bem como a interface da administração educacional com diferentes áreas do conhecimento. Destacamos que não foram classificados todos os artigos encontrados referentes ao campo da história da educação, mas aqueles que possivelmente tenham interesse mais direto para a compreensão da gestão e da política educacional. Adotamos a seguinte caracterização para essa palavra-chave no Banco de Dados:

Localizador que identifica artigos que analisam a administração educacional numa perspectiva histórica tratando de temas como memória e ensino, a educação na república brasileira, e da história da educação em diferentes países da América Latina e da Europa, a história da educação e da administração de uma forma geral. Analisa experiências educativas de diferentes períodos históricos, como o ensino superior no Plano Collor, as origens do ensino público, a história da educação e legislação

Após identificarmos os artigos referentes ao tema e os periódicos em que os mesmos são preferentemente publicados, aprofundamos a análise realizada identificando subtemas aglutinadores dentro da grande categoria Administração e História. Foram 14 os subtemas identificados envolvendo questões teóricas e a discussão da historicidade das políticas e da administração da educação.

SUBTEMAS DA CATEGORIA ADMINISTRAÇÃO E HISTÓRIA

SUBTEMA	DESCRIÇÃO	%
1- FORMAS HISTÓRICAS DO ESTADO BRASILEIRO	PUBLICAÇÕES QUE DISCUTEM O CONCEITO DE ESTADO E AS FORMAS QUE O MESMO ASSUMIU EM DIFERENTES MOMENTOS. ESTADO NOVO, NOVA REPÚBLICA, REGIME MILITAR, PERÍODO COLONIAL, PERÍODO IMPERIAL, PERÍODO REPUBLICANO.	12.34
2 –QUESTÕES TEÓRICAS E ILUMINISMO	ARTIGOS QUE DISCUTEM O ILUMINISMO E QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE HISTORICIDADE, TEMPO, MEMÓRIA, FILOSOFIA, REPRESENTAÇÕES, MODERNIDADE.	11.34
3- HISTÓRIA DO	ARTIGOS QUE DISCUTEM O ENSINO SUPERIOR	10.34

ENSINO SUPERIOR	DESDE SUA FORMAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS, APRESENTANDO DIVERSAS POLÍTICAS E DESENVOLVIMENTO EM DIFERENTES PAISES DA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL	
4- LÍDERES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E LATINO-AMERICANA	ARTIGOS QUE TRATAM DE REFORMAS PROVOCADAS POR LÍDERES EDUCACIONAIS E /OU POLÍTICAS, (ANÍSIO TEIXEIRA, Rui Barbosa, GUSTAVO CAPANEMA, ALMEIDA JR., SIMON BOLIVAR, ETC)	9.19
5- GESTÃO E HISTÓRIA	PUBLICAÇÕES QUE DISCUTEM A FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES EDUCACIONAIS, PLANEJAMENTO E POLÍTICAS ASSIM COMO A AMBIGUIDADE DA PRODUÇÃO NA ÁREA	9.19
6- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	ARTIGOS TRATAM DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE UMA FORMA GERAL.	7.47
7- EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	OS ARTIGOS TRATAM DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, NOS MAIS DIVERSOS ASPECTOS, EM ALGUM MOMENTO TRABALHANDO COM UM DETERMINADO PAÍS DA REGIÃO, EM OUTROS COMENTANDO DE UMA FORMA GERAL	6.32
8- CONSTITUIÇÕES E EDUCAÇÃO	ARTIGOS QUE DISCUTEM AS IMPLICAÇÕES DAS CONSTITUIÇÕES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS	6.32
9- INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EUROPEIA	OS ARTIGOS DISCUTEM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PAISES EUROPEUS E A INFLUÊNCIA DA EUROPA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	6.32
10- ENSINO MÉDIO	ARTIGOS QUE TRATAM DO ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E AGRÍCOLA, ASSIM COMO DA ESCOLA NORMAL	5.42
11-QUESTÕES CULTURAIS E DIVERSIDADE	ARTIGOS QUE TRATAM DA QUESTÃO DA EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL, DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS	4.81
12-REFORMA EDUCACIONAL	TEXTOS QUE APRESENTAM AS REFORMAS EDUCACIONAIS OCORRIDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO OU DISCUTEM SUAS POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES	4.81
13- FORMAÇÃO DE PROFESSORES	AS PUBLICAÇÕES TRATAM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA FORMA GERAL.	4.21
14-ESCOLA NOVA	ARTIGOS QUE TRATAM DAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLA NOVA EM DIFERENTES ESTADOS E NA PERSPECTIVA NACIONAL	3.01
OUTROS	TEXTOS QUE DISCUTEM ASPECTOS ESPECÍFICOS DISPERSOS EM SUAS TEMÁTICAS	5.74

O subtema *Formas históricas do estado brasileiro* mais freqüente indica a focalização do estado e suas políticas nos diferentes momentos históricos. Como exemplo de produção a ele

articulada podemos citar o texto "Descortinando o cenário: a Segunda República... ou a Era Vargas – 1930 – 1945, artigo de Dias e Brandão, publicado em Educação e Debate (1998).

Questões teóricas e iluminismo, indica a reflexão metodológica e o olhar crítico que o enfoque histórico permite pelo afastamento temporal, o estabelecimento de tendências e categorias interpretativas. O artigo de Luciano Mendes de Faria Fo. (2000), intitulado Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850 – 1930), é um exemplo desse olhar interpretativo acerca de um determinado período histórico e sua relação com a área de administração.

O subtema *História do ensino superior* reflete a constatação de que o ensino superior é a temática que mais polariza (CASTRO e WERLE, 2005, no prelo) a produção em periódicos nacionais. LEITE E MOROSINI(1993) no artigo A ruptura do Pacto colonial e a gênese do Ensino Superior no Brasil, é um exemplo de produção categorizada nesse subtema.

O artigo Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos (NUNES, 2000) exemplifica a produção classificada no subtema relativo a autores e líderes da educação brasileira e latino-americana. São produções que se caracterizam pela análise de personalidades destacados no cenário educativo, na forma de revisão da obra e seu impacto nas práticas educacionais ou como biografia.

ZAINKO (2000) em artigo publicado no Em Aberto, designado O Planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica, é um exemplo de produção que dá corpo ao subtema *Gestão e História*.

No subtema *História da educação* estão classificados artigos com temática mais geral tal como História da Educação brasileira: problemas atuais (NAGLE, 1984).

No subtema Educação na América Latina encontramos produções que analisam aspectos específicos da educação latinoamericana, como "El Peronismo y la enseñanza religiosa obligatoria em las escuelas publicas "(RODRIGUES, 1993), ou que analisam tendências mais amplas da educação nesse continente.

O subtema *Constituições e educação* incluem-se artigos como (NADAI, 1986) Educação nas Constituições, publicada na revista da Faculdade de Educação na USP, apresentam análises que discutem as implicações das constituições para as práticas educativas. No contexto nacional.

O subtema, *influências da educação européia*, evidencia a predominância de modelos europeus e latino-americano, agindo a educação brasileira, e a ausência de publicações sobre o sistema educacional Americano.. Em estudo anterior (CASTRO & WERLE, 2004, p.436) constataram resultados semelhantes

O número de artigos discutindo a educação americana e canadense, foi bem menor do que o esperado, a discussão sobre problemas educacionais da Europa foi mais relevante. Isto pode ser explicado por quatro artigos que discutem Portugal e podem ser de autoria lusitana com a publicação em periódicos nacionais facilitada pela unidade linguística. Vários artigos foram publicados em espanhol, pela facilidade de leitura sobre temas latino-americanos e sobre a Espanha, um foi sobre o sistema educacional italiano.

No sub-tema *Ensino Médio* este nível de ensino foi discutido de várias perspectiva e enfoques, o artigo de CUNHA,1998 Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado é um exemplo da perspectiva histórica.

Diversidade cultural reúne artigos que tratam da *questão de gênero, raça e ou etnia*, estes artigos dão uma perspectiva histórica a educação dos três grupos mencionados e apresentam títulos como "A história da educação indígena em Mato Grosso do Sul" (ficha 3232) e "Educação feminina no Brasil ao final do século XIX"(ficha 2795).

Reforma educacional é o foco temático do próximo sub-tema. A maioria dos artigos discute reforma educacional no Brasil relacionando-a ao contexto urbano, a escola nova, a educação pública, ao ensino médio ou refere-se especificamente a reforma proposta como por exemplo, a Reforma Francisco Campos. Dois artigos discutem reforma educacional em outros países Inglaterra e Colômbia.

Formação de professores apresenta artigos que discutem desde a formação do magistério no período imperial até a alfabetização e formação de professores de escola primária, dois artigos tratam da formação do professor secundário e um trata da formação do administrados educacional, mostrando diversidade de níveis de ensino, enfoques e áreas.

Artigos tratando especificamente da escola nova aparecem como o último sub-tema e debatem a escola nova e a nacionalização do ensino, e reforma escolar, e escola nova no Brasil.

No sub-tema Outros, foram classificados artigos que por sua especificidade não puderam ser incluídos nos outros grupos.

Em Administração e História estão categorizados artigos que referem a história cotidianamente construída na escola seja por meio de modalidades de ensino que visam atender públicos específicos em propostas definidas de acordo com os contextos legais e as políticas de estado (ALMEIDA, 1988) ou por projetos ligados a um determinado período da educação brasileira, como por exemplo o artigo intitulado O projeto escolanovista no Rio Grande do Norte (ARAÚJO, 1999), ou o projeto de nacionalização do ensino que atingiu mais diretamente escolas do Rio Grande do Sul. Referimos o projeto de reconstrução nacional do Estado Novo e a política de nacionalização que tinha por alvo a escola particular alemã. Em trabalhos deste tipo (BASTOS, 1998) pode-se identificar a relação do sistema público com as iniciativas privadas e as ações da hierarquia educacional e implicações na cultura escolar.

Considerações Finais

Administração e História é um tema ascendente no Banco de Dados "**Produção do conhecimento na área de Administração da Educação. Periódicos Nacionais –1982-2000**" se mantém entre as dez palavras-chave mais frequentes em todo o período estudado evidenciando um crescimento de estudos com perspectivas históricas. O maior número de artigos publicados ocorre na década de 1990, na segunda fase do Banco de Dados. Os periódicos que mais publicaram artigos foram Educação em Revista, Educação e Sociedade, História da Educação, Estudos Leopoldenses, Ensaio, Pro- posições UNICAMP, e indicam que a temática Administração e História se distribui por um número relativamente grande de periódicos com temáticas variadas.

Foram identificados 14 sub-temas que refletem os focos de interesse na categoria analisada. Formas históricas do estado brasileiro, Questões históricas e iluminismo, e História do ensino superior, Líderes da educação brasileira e latino –americana e gestão e história foram os cinco primeiros sub-temas ordenados pela frequência. E mostram a importância que o estado tem tido como foco de análise, assim como as questões teóricas e críticas que podem ser construídas por um olhar com perspectiva histórico. O ensino superior é o foco maior do Banco de Dados como um todo e esta tendência aparece nos focos temáticos. Estudos de líderes educacionais reflete o interesse por vários autores e suas propostas no desenvolvimento da educação brasileira. Gestão e história reflete o foco do Banco de Dados na Administração educacional.

O Banco de Dados na análise da palavra-chave Administração e História se confirma como um instrumento de busca e reconstrução da produção publicada em periódicos nacionais,.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 49 -62, 1988.

ARAÚJO, Marta Maria de. O projeto escolanovista no Rio Grande do Norte- uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do Governo José Augusto Bezerra de Medeiros. *História da Educação*, n.1, p. 135 – 147, 1997

BASTOS, Maria Helena Câmara. Rio Grande do Sul durante o Estado Novo: uma política de nacionalização do ensino. *Educação – PUCRS*, n. 34, p. 33-69, 1998.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reconstruindo a produção na área de Administração da Educação 1982-1994: perspectivas temporal e temática em periódicos nacionais. *Educação PUCRS*. Porto Alegre, n. 42, Novembro de 2000, p.95-126

_____.Administração Comparada como área temática: Periódicos brasileiros 1982-2000. *Educação PUCRS*. Porto Alegre, n.53, Maio-Agosto 2004, p. 417-437

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado? *Educação e Filosofia*.1998, Vol. 12.nº 24, p.65-89.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação e Modernidade: a estatística como Estratégia de Conformação do Campo pedagógico Brasileiro (1850-1930). *Educação e Filosofia*. 2000. Vol.14, p. 175.-201

LEITE,Denise e Morosini, Marília Costa. A Ruptura do Pacto Colonial e a Gênese do Ensino Superior no Brasil. *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo, 1993., n] 135. v. 29. p.69-80

NADAI, Elza. A Educação nas Constituintes. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo. v. 12, n. 1, 1986, p. 219-234.

NAGLE, Jorge. História da Educação Brasileira: Problemas atuais. *Em Aberto*. Brasília. 1984, p. 27-29

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação e Sociedade*.,:2000. n. 73, p. 9-40

RODRIGUES, Miguel Samoza e Pittelli, Cecília A.: El Peronismo y la Enseñanza Religiosa Obligatoria em as Escuelas Publicas. *Educação em Revista*. 1993, Vol.8 nº17, p. 5-10

ZAINCO, Maria Amélia Sabbag. O Planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. *Em Aberto*. Brasília,. 2000, n. 72. v. 17 p. 125-140

A CELEBRAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO PERÍODO DE 1930-1945 INSTITUINDO UM *PASSADO GRANDIOSO*: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

*Helena Venites Sardagna**

Resumo

Problematizo a celebração da Independência do Brasil a partir das comemorações do *sete de setembro*, enquanto parte constituinte do currículo escolar no período de 1930-1945. Focalizo essas práticas a partir de publicações de uma instituição de ensino confessional católica de Porto Alegre/RS, entendendo que tais comemorações estabeleciam modos de ser e de viver condizentes com uma política de mobilização nacional com o argumento de segurança nacional. As publicações acerca das comemorações do *sete de setembro* foram tratadas como discursos que, articulados, instituíam o conjunto de práticas que conformavam esses acontecimentos e sustentavam certos saberes atravessados por relações de poder. Essas práticas instituíam a invenção de um passado que adequado à política vigente de modo que os cidadãos, ao participarem de acontecimentos coletivos de celebração à Independência do Brasil, eram interpelados não só a pertencerem à nação, defendê-la, serem úteis a ela, como também levar adiante as glórias do passado.

Palavras-chave: Independência do Brasil, comemorações do sete de setembro na escola, discursos.

A celebração da Independência do Brasil: discursos produzindo sentido

Este trabalho compõe-se de parte de uma pesquisa (SARDAGNA, 2004) e tem o objetivo de apresentar aspectos da análise que focalizou as práticas em torno das comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945, buscando compreender os sentidos produzidos nessas práticas.

O *sete de setembro* foi "inaugurado" em 1822, ocasião da Independência do Brasil da condição de colônia de Portugal. As comemorações referentes a essa data não passaram a ser simplesmente repetidas nas décadas e séculos seguintes, mas os discursos materializados nas "Paradas da Mocidade" foram construindo um imaginário, fazendo com que os sujeitos se reconhecessem neles e por eles fossem representados, significando a passagem de uma situação de "colonizado" para "livre", a partir do nascimento do Estado Brasileiro.

* Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS - São Leopoldo/RS. sardagn@terra.com.br.

Assumo a posição de que no Brasil, essa data comemorativa compõe um conjunto de práticas "de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado" (HOBSBAWM e RANGER, apud HALL, 2001, p.54).

Focalizo as comemorações do *sete de setembro* desenvolvidas no período em questão, como sendo parte constituinte do currículo escolar daquele período, a partir de publicações de uma instituição de ensino confessional católica da cidade de Porto Alegre/RS, cujo nome será preservado. Os materiais que compõem o *corpus* da pesquisa são estes:

- revista de circulação mensal, editada pela instituição durante o período de 1930-1945;
- relatório anual da instituição do mesmo período;

O período em estudo "foi dos mais profícuos na promoção de rituais e comemorações destinadas a afirmar a presença e a idéia de um Brasil novo e nacional. Na educação da juventude e no ensino escolar esses momentos se fizeram presentes através das grandes comemorações cívicas das datas nacionais" (AVANCINI, 2000, p.39). No período em questão se iniciou a implantação de "um 'programa de reconstrução nacional'" (HORTA, 1994, p.1), de um Estado Intervencionista promotor de políticas de bem estar social, incluindo-se aí, a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública. Nesse período passou-se a ser enfatizada uma política de mobilização nacional com o argumento de segurança nacional.

As instituições atuavam de modo a disciplinar cada indivíduo para viver no coletivo, na "unidade nacional", a exemplo da intensificação da educação física, do ensino pré-vocacional, das atividades cívicas, dos desfiles, da instrução pré-militar, do canto orfeônico, da preparação de mão-de-obra, entre outros.

Assim como a repressão oprimia, as relações de poder produziam, pois agiam de modo a maximizar a produtividade da população oferecendo-lhe bem estar e felicidade num mínimo de investimento de poder. Se cada um soubesse se autodisciplinar e se autogovernar, estaria contribuindo para o governo dos outros, diminuindo a necessidade de repressão. As práticas institucionais foram fecundas num momento em que se buscava fixar modos de ser brasileiro para pertencer à unidade nacional que se pretendia.

Pesquisar um objeto num determinado período tem implicações específicas por tratar-se de um estudo com um viés histórico. Todavia, vou na direção da perspectiva de que cada época define sua realidade e todo o objeto é formado por um conjunto de regras que permitem "suas condições de aparecimento histórico" (FOUCAULT, 2000, p.54), portanto, o objeto não é visto como natural mas como uma construção discursiva. É com esse entendimento que tentei aproximar-me de discursos que tornaram possível um modo de se conceber e de se configurar as práticas do *sete de setembro*, cuja análise possibilitou a discussão que ora apresento.

É central nesse estudo, a noção de discurso em Michel Foucault (2000), como práticas que produzem os objetos e as realidades ao dar-lhes um sentido. O sujeito nessa perspectiva é uma invenção, ou seja, ele é constituído "na trama histórica" (FOUCAULT, 2001, p.7). Também a noção de poder se torna central, uma vez que, "a verdade não existe fora do poder ou sem poder" (FOUCAULT, 2001, p.12).

Nesse sentido, busquei nos materiais os enunciados que me possibilitassem focalizar as práticas acerca das comemorações, não tentando entender o que foram, mas como estavam emergindo e o que estavam produzindo, porque um acontecimento não está isolado do conjunto maior ao qual ele está vinculado. Assim, procurei ver as relações que se estabeleciam em torno dos "ditos" buscando efeitos em termos das práticas que celebravam a independência do Brasil.

Foi possível observar nas descrições que um dos sentidos que vinha sendo produzido nas práticas escolares que celebravam a Independência do Brasil, através das comemorações do *sete*

de setembro era a de uma invenção de um passado de modo que os sujeitos alunos se sentissem no compromisso de dar continuidade às gloriosas histórias, conforme passo a apresentar a seguir.

A invenção de um passado: grande data da nossa independência¹

Os enunciados indicam um passado de glórias, de modo que os cidadãos se sentiam incitados a *continuar a história brilhante e sem mancha*² de outrora. O futuro dos jovens seria continuar *os sonhos dos grandes patriotas do passado*³, não se descuidar dos ensinamentos de patriotismo e moral recebidos no Colégio e praticar virtude, ciência e trabalho num momento considerado como de *caos universal*⁴. Aos jovens foi confiado *o patrimônio nacional* [que deveriam] *conserva-lo integro e com toda honra e glória*⁵. O passado era enfatizado através dos *exemplos de ontem*⁶ que seriam os *ideais de hoje*⁷.

A idéia de "patrimônio nacional" me leva a compreendê-la como abrangendo um conjunto de elementos que estariam perpassando o entendimento de nação e de sujeito nacional naquele momento, concretizando o Estado Novo. A idéia de nação, estava vinculada a uma história comum que instituía a idéia de "unidade nacional", a partir da qual todos se sentiriam pertencentes e reconhecidos nessa história. Entretanto, essa história comum não poderia ser constituída do presente. As discursividades, ao operar saber e poder, permitiam que os sujeitos conectassem o presente com o passado, se reconhecendo como pertencentes e responsáveis por esse "patrimônio".

A história comum permitia que todos se identificassem com um modo ideal de ser cidadão brasileiro, uma vez que o *apuro de sangue* e a *unidade da língua* também contribuiria *para caracterizar um povo que pisa em comum o mesmo chão, chora a mesma dor e canta a mesma glória*⁸.

Essa importância dada à rememoração do passado e da tradição era um modo de instituir verdades coerentes com "uma 'boa organização' do mundo" (BAUMAN, 1998, p. 16). Uma esperança de que "podemos realmente 'saber como prosseguir'" (ibid., p. 15) e uma vontade de poder sobre o futuro. Uma das formas mais profícuas de rememoração ou da recriação do passado era através dos *festejos da grande data da nossa independência*⁹, pois o *sete de setembro* significava a *data gloriosa da nossa independência nacional*¹⁰ e *da nossa emancipação política*¹¹. Nesses festejos, além dos símbolos da Pátria, eram glorificados também os "heróis": *Pátria de*

¹ As citações referentes aos materiais de análise estão grifadas em itálico e a grafia foi mantida conforme se apresenta no documento.

² Revista..., v.XXX, n. 8, 1943, p. 266.

³ Relatório..., 1939, p. 108.

⁴ Relatório..., 1938, p. 68.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., p. 84.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid., p. 83.

⁹ Relatório..., 1933, p. 64.

¹⁰ Relatório..., 1934, p. 48.

¹¹ Ibid., p. 59.

*ontem – Brasil, plêiade de heróis, bandeira de honras e sacrifícios, entusiasmo e valia!*¹². A pátria glorifica o presente, remontando um passado em momentos de êxito e derrocada¹³.

Considerando que em 1930 as práticas estatais voltavam-se para uma política de reconstrução nacional, especialmente através da educação, os discursos articulados em tais práticas foram apropriados nas relações sociais, criando novas verdades para esse momento. Essas práticas faziam parte de uma rede discursiva que se apropriava de certos discursos permitindo uns e impedindo outros, uma vez que "todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo" (FOUCAULT, 2002, p. 44).

O passado também estava vinculado a um saber, pois *tudo passa, mas o saber permanece. É a auréola eterna que envolve os sábios, é a garantia de eternização de um nome*¹⁴. Esse saber estaria ligado à cultura como *uma força que ergue os eleitos ao pedestal do triunfo, mantendo viva sua memória, seu valor, sem torná-los apenas objeto de admiração da posteridade indiferente, mas sim, grangeando-lhes o agradecimento e o respeito das gerações que utilizam os frutos do seu saber*¹⁵. É, portanto uma cultura de "homens cultos", pois *a civilização que hoje temos, foi conseguida nas vigílias dos homens cultos*¹⁶.

Esses enunciados fazem referência a uma cultura, também considerada "patrimônio" da humanidade, na medida em que expressaria um saber "permanente" e renderia "frutos" às gerações posteriores. Nesse sentido, trata-se de um saber racional que apresenta "proposições consideradas verdadeiras" (FOUCAULT, 2002, p. 30), diferenciando os que possuem essa cultura daqueles que não a possuem. Todavia, para Veyne (1998, p. 253), "não é uma razão que edifica um sistema coerente (...); são as criações históricas e não as da consciência ou da razão" que fazem com que apreendamos o mundo na contingência. Os enunciados fazem parte da prática e não da consciência.

Nessa perspectiva, o conjunto de práticas que instituiu as comemorações do *sete de setembro* estava engendrando "um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer e que chamamos, com uma palavra vaga, ciência, história ou, ainda, religião" (VEYNE, 1998, p. 268). A responsabilidade por "guardar" essa cultura era dos jovens, de modo que *é nesse continente de Paz e de Trabalho ordeiro que deverá ser conservada, incólume, a relíquia sagrada dum passado grandioso*¹⁷.

O futuro e a garantia do progresso estariam numa *Pátria que não se lance nunca fora das tradições brasileiras*¹⁸. Para isso era necessário que os jovens estivessem atentos às novas idéias, uma vez que *têm surgido ou se renovam os mais variados elementos de corrupção e dissolução dos costumes, em geral, tendo como alvo, principalmente a mocidade*¹⁹. Esse era um momento em que o Brasil assistia a diversos movimentos, passeatas e manifestações contra a então forma de governo. Nesse sentido, esses discursos eram direcionados principalmente à mocidade, que era o maior "alvo" desses "elementos de corrupção".

¹² Relatório..., 1938, p. 83.

¹³ Ibid.

¹⁴ Relatório..., 1939, p. 102.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., p. 103.

¹⁸ Relatório..., 1942, p. 81.

¹⁹ Revista, v. XXX, n. 7, 1943, p. 238.

Destaco que os discursos que focalizavam um passado tornaram-se mais intensos a partir de 1938. Nesse período, o Estado buscava controlar a população de forma mais eficiente, intervindo por meio das instituições, destacando-se as práticas em torno da Nacionalização do Ensino e da instrução militar, visando a uniformização das diferenças. Nesse sentido, vejo que o arranjo dessas práticas inventava um passado, de modo que os cidadãos, ao participarem de acontecimentos coletivos que exaltavam a uniformização, como as comemorações do *sete de setembro*, eram interpelados não só a pertencerem à nação, como também a defenderem e serem úteis a ela.

A forma como esse passado é trazido evidencia a sustentação de uma ordem que aponta para a necessidade que temos de "nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros" (BAUMAN, 1999, p. 10). Nesse sentido, "o presente já não é o momento do esquecimento. É, ao contrário, o momento em que vai brilhar a verdade, aquele em que o obscuro ou o virtual, vai revelar-se à plena luz. O que faz com que o presente se torne, ao mesmo tempo, revelador e analisador do passado" (FOUCAULT, 1999, p. 272). Assim, os jovens, diante de um passado cheio de glórias e vivendo em uma Pátria sagrada, teriam o compromisso de rumar para um futuro no sentido de levar adiante as glórias do passado, e, ao mesmo tempo, zelariam pela segurança da nação, defendendo-a de tudo o que a assombrasse. Portanto, esse passado de glórias era necessário para pensar ordenadamente o presente e o futuro. Nesse processo, os jovens iam constituindo-se enquanto ocupavam diferentes posições na rede discursiva.

Referências

- AVANCINI, Elsa Gonçalves. *O Canto Orfeônico Escolar e a Formação da Identidade no Brasil 1937-1961*. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (Tese de doutorado).
- BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *Microfísica do poder*. In: MACHADO, Roberto (org.). 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *A ordem do discurso*. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- SARDAGNA, Helena Venites. *As comemorações do sete de setembro no período de 1930-1945: constituindo sujeitos na trama discursiva de uma instituição de ensino confessional católica*. São Leopoldo: Programa de Pós Graduação em educação UNISINOS, 2004 (Dissertação de Mestrado).
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998.

Materiais Pesquisados

Relatório.... Porto Alegre: Typographia do Centro, 1934.

Relatório..., 1939.

Relatório..., 1938.

Relatório..., 1933.

Relatório..., 1934.

Relatório..., 1942.

Revista.... ilustrada para a mocidade brasileira. Porto Alegre: Editora Companhia Metzler, v. XVII, n.1, jan./fev.,1930.

Revista..., v. XXX, n. 7, 1943.

Revista..., v.XXX, n. 8, 1943.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: O MOVIMENTO DE APROPRIAÇÃO NAS FORMAS DE FAZER A ESCOLA

*Maria Aparecida Bergamaschi**

Resumo

A escola para os índios no Brasil foi, durante quatro séculos, implementada quase que exclusivamente por missões religiosas. No início do século XX, a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, o Estado realizou as primeiras ações em relação à educação escolar, com a finalidade de integrar os povos indígenas à sociedade nacional sendo que, cada povo, cada aldeia que aceitou a instituição educativa em seu meio a assimilou de uma maneira. Na segunda metade do século XX, com a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e com a importante atuação de ONGs, Universidades, Organizações Indígenas e setores progressistas da Igreja, os povos indígenas aprofundaram o movimento de apropriação da escola, assumindo, progressivamente, a condução do processo escolar. O trabalho que ora apresento, dispõe o olhar para o movimento de apropriação da escola pelos povos indígenas, dedicando especial atenção aos anos 70 e 80 do século passado, a fim de compreender como foi gestada a escola específica e diferenciada a partir das ações desencadeadas no período¹.

Do mesmo modo como a escola faz parte e é representativa do sistema educacional da sociedade ocidental moderna que a gerou, os povos indígenas têm, no interior de sua forma de viver, intenções e situações educativas próprias, responsáveis pela formação das pessoas de acordo com os cânones de sua cultura. Porém, não é de hoje a lastimável desvalorização que o ocidente pratica em relação aos povos autóctones da América: ao tomarem posse das terras habitadas pelos povos indígenas, uma das primeiras ações dos europeus foi organizar e impor aos nativos um aparato educativo de acordo com os padrões ocidentais, sendo a escola um deles. Na carta que descreve a Província do Brasil no ano de 1585, Anchieta diz que os padres que atuam na colônia "ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens" (apud. Moreau, 2003, p. 197).

Desde então, os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena foram rechaçados, a fim de dar lugar a uma compreensão de educação que se reduziu à catequese e à educação escolar. A ação escolarizadora de diferentes ordens religiosas, mais intensa e

* Professora de História na Faculdade de Educação da UFRGS; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Universidade. e-mail: cidabergamaschi@terra.com.br.

¹ Este trabalho é parte da pesquisa do doutorado acerca da Educação Escolar Guarani no Rio Grande do Sul e corresponde a investigação histórica empreendida em fontes documentais da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Fundação Nacional do Índio, depoimentos de professores Guarani, etnografia nas aldeias Guarani Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre; Cantagalo, município de Viamão e Pacheca, município de Camaquã.

generalizada na história da educação escolar do Brasil colonial, foi dirigida, inicialmente aos povos nativos, no investimento à infância indígena, buscando vencer o desafio da difícil tarefa de conversão. A exemplo do que faziam na Europa, os jesuítas começaram a investir na educação das crianças aqui na América, pois as consideravam mais vulneráveis e acessíveis aos ensinamentos, tábulas rasas, prontas para serem preenchidas com os ensinamentos cristãos. "Aqui pocas palavras bastam pues todos es como papel blanco...", escreveu Nóbrega, em 1559 (apud Priore, 1996, p. 10).

No que pese toda a força de conversão e a concretude alcançada em muitas situações, no geral, a educação catequética não obteve adesão total, visto reconhecimento dos próprios missionários sobre a "inconstância da alma selvagem". Mesmo após longos períodos de catequese, ao serem reintegrados em suas aldeias, os índios voltavam a viver de acordo com sua cultura, "esquecendo" os ensinamentos cristãos ou integrando-os, sincreticamente, ao seu modo de vida².

No século XIX, quando o Estado monárquico brasileiro esboçava os primeiros movimentos para elaboração de um sistema de instrução escolar nacional, os povos indígenas permaneceram afetos às ações missionárias. Segundo Amoroso, (2001, p. 135), "entre 1845 e o início de século XX, o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica", em que o Estado repassava seus encargos aos religiosos. A escola implementada para os índios naquele período não rompeu com os postulados coloniais, repousando suas atividades sobre os pilares da catequese e da civilização, visando a conversão e a assimilação à sociedade nacional, usando a educação como uma forma branda de persuasão. Figurava no regulamento de catequese e civilização acordado entre governo e missionários em 1845 que cabia a estes, entre outras atribuições, ensinar a ler, escrever e contar, porém sem usar de violência.

Foi no início do século XX, com a criação de um órgão estatal incumbido especificamente do cuidado com os povos indígenas, que as ações de educação escolar de iniciativa do Estado e destinadas aos índios tornaram-se mais sistemáticas. O Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI, mais tarde restringindo-se apenas a SPI, foi inaugurado no dia 7 de setembro de 1910, integrando as comemorações do Dia da Pátria, fato que ilustra o contexto de criação e consolidação de um Estado Nacional que vai se afirmando através da exaltação patriótica de cunho nacionalista e cívico. Sob a égide do Estado Moderno assume maiores dimensões a concepção de índio incapaz, sujo, desordeiro, fora do lugar, empecilho para o progresso e a modernização. É quando a "aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo", como afirma Bauman (1998, p. 29).

No sentido de promover a assimilação, é destacável o papel da escola com sua ordem pedagógica, auxiliando a Nação na tarefa de retificar esse nativo que, "sem educação", impediria o progresso. Junto às iniciativas estatais que implementavam escolas para os povos indígenas, permaneceram as missões religiosas, negociando suas atividades em consonância com o novo momento histórico que idealizava o índio como cidadão nacional, integrado e dissolvido na imaginada sociedade nacional, porém, contraditoriamente, tutelado. A função da escola deveria ser educar e territorializar, contribuindo para constituir em cada indígena uma identidade de cidadão brasileiro. Nessa perspectiva, muitas experiências foram desenvolvidas nas aldeias indígenas, fortemente ameaçadas diante do avanço colonizador no interior do país. Conforme

² O modo como os povos indígenas da América usaram os bens culturais a eles impostos a partir da Europa, mostra a força criadora que não se submeteu, mas subverteu a partir de dentro, evidenciando a astúcia que possibilitou continuidades históricas. É conhecido na história o comportamento dos indígenas: faziam que concordavam e em alguns casos até concordavam, mas ao metaforizar a ordem dominante o faziam em outro registro (Certeau, 1994).

Lima (1995), a educação escolar pregada pelo SPI visava o progresso, fazendo com os "índios selvagens" avançassem moral, intelectual e praticamente.

A divulgação da escrita, especialmente nas línguas indígenas, recebeu um poderoso reforço, com o trabalho de uma agência pesquisadora norte-americana, o Summer Institute of Linguistics - SIL, que se instalou no Brasil em 1956 e, desde então tem realizado inúmeras pesquisas e assessorias na elaboração de dicionários, gramáticas, textos religiosos e cartilhas nas línguas nativas, atingindo amplamente as atividades escolares. Fortalecidos por escrever na sua própria língua, muitos povos indígenas receberam em troca um conteúdo catequizador, incluindo versões modernas da bíblia. A propósito, o Instituto de Verão, como ficou conhecido o SIL, realizou inúmeros convênios com instituições oficiais a fim de atuar com pesquisas e assessorias de ensino na área lingüística, produzindo conhecimentos científicos sobre as línguas indígenas. Segundo Bruna Franchetto (2001), em 1967 trabalhavam no Brasil trezentos membros do SIL, pesquisando quarenta línguas indígenas, sobre as quais realizou um grande número de publicações, especialmente descrições gramaticais e cartilhas adotadas em muitas escolas.

A criação da Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, instituição estatal indigenista que substituiu o SPI desde 1967, deu continuidade às políticas de educação escolar na perspectiva da submissão e do tutelamento. Todavia, não são inertes os povos atingidos por essas políticas e, portanto, não recebem passivamente a escola. Diz Tassinari (2001) que cada povo recriou a escola de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam. Cientes da necessidade de assumirem para si a condução da educação escolar, observou-se nos últimas décadas do século XX, um movimento forte de apropriação³ na condução do processo de escolarização, com a atuação de lideranças indígenas na formulação e implementação das políticas públicas. Essa prática se revelou também em outras áreas da existência indígena, como na luta pela terra e na saúde. No âmbito escolar, a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* possibilitou a alfabetização bilíngüe nas escolas indígenas, principalmente no norte do Brasil, onde passou a ser implementada de forma mais sistemática.

Em 1973, ao dispor sobre o Estatuto do Índio, o Governo Federal estabeleceu novas normas para FUNAI. Sobre a educação, cabe destacar:

A alfabetização dos índios se fará na língua dos grupos a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira;

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais (Ministério do Interior, lei N. 6.001, artigos 49 e 50, 19/12/73).

A partir de ações da FUNAI, mas, principalmente, da atuação de outras entidades que apoiaram projetos alternativos de educação escolar, os anos 70 evidenciaram um movimento de reconhecimento e preservação das diferenças étnicas, configurando uma maior participação dos povos indígenas nas decisões e na ocupação dos espaços. A Igreja Católica mudou

³ Apropriação é um conceito oportuno para compreender a escola entre os povos indígenas, pois traduz o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertencia. Compreendo que, através dos sentidos próprios que conferem à escola na aldeia, os povos indígenas se apropriam dela, tornando-a também sua. De Certeau (1994, p. 261) diz que apropriação é o fato de um determinado setor da sociedade tomar para si uma prática social tida como das elites e recriá-la. Significa, segundo o autor, tornar o bem assimilado "semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele".

institucionalmente sua atuação, orientada pelos pressupostos da Reunião de Medellín (1968) e Puebla (1978), criando grupos de trabalho como a Operação Anchieta - OPAN (1969) e Conselho Indigenista Missionário - CIMI (1972) que tiveram um importante papel para desencadear uma discussão mais ampla, envolvendo as comunidades indígenas nas questões escolares. Outras organizações, ligadas à Igreja Evangélica e a instituições internacionais, também atuaram junto aos povos indígenas, estimulando a organização dos mesmos. Do mesmo modo, as universidades desenvolveram um intenso trabalho, destacando-se o pioneirismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual de Campinas, seguida por outras, que até hoje desenvolvem pesquisas e assessorias, apoiando a educação escolar dos povos indígenas. Nos anos 80, vários Núcleos de Educação indígena –NEIs - passaram a funcionar ligados a Secretarias de Educação e Universidade (Montserrat, 1989).

Diante de um movimento que colocou a Educação Escolar indígena na pauta dos grupos indígenas que se organizavam politicamente de forma intensa, em 1979 foi realizado o primeiro encontro de Educação Indígena Nacional, seguido de encontros regionais que fizeram surgir e fortaleceram entidades indígenas, fomentando a discussão que, em decorrência, criou uma legislação específica para a Escola Indígena no Brasil. Inaugurou-se então um novo período na história da educação escolar indígena que, de certo modo, é o mais importante, pois consolida experiências de autogestão. Segundo Melià (1979), é esse processo que permitirá a passagem de uma escola para os índios à escola dos índios. Organizações das próprias comunidades indígenas elegeram como prioridade a demarcação das terras que historicamente lhes pertencem e uma escola que respeite a tradição, a língua e a memória coletiva de cada povo, conquistas que constam na Constituição Federal de 1988.

No Rio Grande do Sul o processo foi similar ao que ocorreu no Brasil, de um modo geral. O período colonial foi marcado pelas Reduções Jesuítico Guarani, destruídas em meados do século XVIII com a expulsão dos jesuítas. Os registros realizados por Saint-Hilaire em sua viagem ao Rio Grande do Sul no início do século XIX mostram o dismantelamento que ocorreu nos povoamentos missioneiros e a diáspora dos Guarani, violentamente integrados à sociedade nacional, tanto no Brasil como no Paraguai e Argentina (Saint-Hilaire, 2002).

No início do século XX foi criada a primeira escola para os índios no Rio Grande do Sul, destinada ao povo Kaingang e instalada pelo SPI na área indígena de Ligeiro. Após os anos 20 e 30 do século passado a prática escolar se espalhou para outras aldeias, sendo que a maioria delas foi construída entre 1930-1945, na primeira fase do Governo Vargas. Entretanto, foi a partir dos anos 80 que a escola para os índios tornou-se mais comum no extremo sul do Brasil, principalmente como iniciativa do Estado, visto que ainda vigorava uma forte presença religiosa. Os registros encontrados nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul permitem afirmar que escola indígena em nosso estado, até o ano de 1963, destinavam-se exclusivamente aos Kaingang⁴.

É importante ressaltar que, com a tutela da FUNAI, a escola para os índios muito contribuiu para desvalorizar a cultura de cada povo, sobretudo fazendo-os abandonar sua língua e treiná-los para o mercado de trabalho, somando assim para o progresso que o estado positivista propagava (D'Angelis, 1999). Integrar o índio ao processo civilizador empreendido desde uma cosmologia ocidental e transformá-lo em trabalhador nacional, mesmo que desvalorizado, significava construir uma ordem moderna para a sociedade brasileira. A escola para os índios

⁴ No final de 2002, os relatórios da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul davam conta de uma rede estadual de 67 escolas indígenas, 53 do povo kaingang e 14 do povo Guarani, onde estudavam quase 4.300 alunos, com a atuação mais de cem professores.

também colaborou com o "apaziguamento" dos Kaingang no sul do Brasil, atentos e preocupados com a defesa de seu território diante da chegada de novas levas colonizadoras que ocupavam suas terras de forma violenta e intensa, no século XIX e na primeira metade do século XX.

Merece destaque a criação de uma escola para formar monitores bilíngüe, propósito realizado através de um convênio envolvendo o SIL, a FUNAI e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB, na Terra Indígena da Guarita. Mesmo destinada à formação dos Kaingang, no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, como foi denominado, também estudaram dois representantes Guarani. Segundo o professor da Escola Guarani KARAÍ NHE'E KATU, Agostinho Verá Moreira, esse programa de formação teve início em 1975, sendo que seu ingresso na escola ocorreu em 1977. Além de atividades escolares e outras que os inseria na comunidade nacional, como a participação de desfiles na cidade durante as comemorações da Semana da Pátria, recebiam uniforme e material escolar. O depoimento do professor Guarani que participou daquela formação no período de 1977 a 1980 explicita algumas características do curso:

Era o curso de monitor. Tinha duas profissões, uma era de professor e outro técnico agrícola. Ficava na escola o tempo todo, tinha alojamento lá. Antes de fazer o curso eu não era professor, mas quando fiz a formatura e perguntaram se queria ser técnico agrícola ou professor pensei muito sobre que profissão queria então veio na minha idéia vou pegar professor, já estava escrito. Daí me formei e até hoje estou na sala de aula. Não fui contratado logo. Era para ser contratado pela FUNAI (...) Assumi sozinho o único colégio, a escolinha que eu mesmo fundei na Guarita em 1982, na aldeia de Guarani e até hoje está lá. A escola se chama Cacique Veríssimo. Botemos o nome do cacique mais velho de todos os que moravam ali.(...) Ensinei Guarani para todos (Depoimento de Agostinho Verá Moreira, 22/06/04).

A formação deste professor se insere num movimento de intensificação da escolarização entre os povos indígenas no Brasil, dirigido pela FUNAI, em consonância com o Estatuto do Índio, que previa a alfabetização dos índios na língua de cada etnia, bem como em português, resguardando o uso do idioma indígena. Para tanto, a formação de monitores bilíngües foi o encaminhamento dado pelo órgão indigenista, que naquele momento não apostou nos índios como professores. Mesmo assim, o efeito foi de potencialização do idioma de cada etnia, fortalecendo lideranças jovens que começaram a estudar e permanecer nas aldeias, como no caso do professor entrevistado.

A consciência étnica demonstrada na escolha do nome da escola que Agostinho inaugurou com os Guarani do Rio Grande do Sul, revela uma nova postura dos povos indígenas e contribui para a ampliação do número de escolas nas aldeias, bem como para a afirmar a possibilidade dos próprios indígenas assumirem o papel de professores. Constatou-se também que as escolas indígenas mais antigas, nomeadas de acordo com a vontade dos governantes "brancos", aos poucos, tiveram seus nomes substituídos por outras denominações que cultuam a memória coletiva de cada etnia. O número de escolas bilíngües, interculturais, específicas e diferenciadas, assim como o número de professores indígenas, vêm aumentando entre a maior parte dos povos brasileiros⁵, sendo a escola um espaço de resistência, de recriação das tradições e da ciência, bem como de produção de novos saberes, imprescindíveis para o atual momento. É recorrente a idéia de que a educação escolar dos povos indígenas é também uma estratégia de organização e luta

⁵ Segundo dados do Ministério da Educação (2002), os números revelam a presença de 1.392 escolas nas aldeias, com 3.059 professores indígenas e aproximadamente 93 mil estudantes em todo o Brasil.

pelos direitos, em primeiro lugar à terra, bem como pela condução autônoma das questões indígenas, sua história e sua territorialidade.

Analisando os registros que fazem referência à educação escolar indígena na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, pode-se afirmar que, desde que assumiu as atribuições de cuidado com as escolas indígenas⁶, as ações implementadas dão conta de avanços significativos, em geral construídos na tensão criadora que conforma a relação das aldeias indígenas e gestores das políticas de educação escolar. Políticas diferenciadas começam a reconhecer a especificidade de cada etnia e inauguram ações ainda tímidas, que podem ser assim resumidas: formação inicial e continuada de professores, ensaios de publicações nas línguas indígenas, contratação de professores indígenas e criação de escolas, juntamente com a elaboração de um aparato legal no âmbito estadual que permite, aos poucos, avançar na construção da categoria Escola Indígena, no interior de uma rede de ensino, cujo espaço para as diferenças ainda é pequeno. Contudo, é necessário reconhecer a dificuldade de inserir as diferenças em instituições que atuaram historicamente para normatizar e que, recentemente, assumiram a responsabilidade de levar adiante a escola nas aldeias indígenas. O espaço das políticas de educação escolar diferenciadas ainda é mínimo e a escola indígena é um pequeno ponto na horizontalidade homogênea e indiferenciadora da Secretaria de Estado da Educação.

Com isso, observa-se que a história se faz de acontecimentos e fatos, em movimentos sincrônicos e diacrônicos, em que um período histórico gera em suas entranhas as mudanças que constituirão o novo, sucessiva e simultaneamente. "Los hechos posteriores se inician en pleno seno de los anteriores, y éstos se acaban en pleno seno de los posteriores, y las sucesiones de unos y otros no son sincrónicas", afirma Gaos (1992, p. 12). Nessa perspectiva, é possível compreender o movimento dos povos indígenas, que assumem os processos de escolarização em suas aldeias, intervindo nas políticas públicas, denunciando as ações colonizadoras, anunciando propósitos para alcançar seus direitos. Em sintonia com esse novo tempo, experimentam outras formas de fazer a escola em suas aldeias, construindo caminhos próprios na direção de uma Educação Escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Referências

AMOROSO, Marta Rosa. "Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos". In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p.133-156.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

⁶ A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul é legalmente responsável pela Educação Escolar indígena desde 1991, a partir da transferência do encargo da FUNAI (Ministério da Justiça) para o Ministério da Educação. Porém, desde 1986, a Secretaria de Educação do Estado gaúcho atende as demandas das escolas indígenas situadas em seu território.

- D'ANGELIS, Vilmar. A língua Kaingang, a formação de professores e o ensino escolar. In. *Relatório do I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul*, Balneário Camboriu, Santa Catarina, 1999, p. 87-98.
- FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas no Brasil: pesquisa e formação de pesquisadores. In. GRUPIONI, Luis Donisete B.; VIDAL, Lux; FISCMANN, Roseli (org.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- GAOS, José. *Historia de nuestra idea del mundo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Escolar Indígena – parâmetros em ação*. Brasília, 2002.
- MINISTÉRIO DO INTERIOR. Fundação Nacional do Índio – FUNAI. *Legislação*. Brasília, DF, 1975.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Para um autêntico bilingüismo. In. CABRAL, Ana Suelly M. Câmara et alii. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília, C.N.R.C./FNPM, 1987.
- MOREAU, Felipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.
- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In. PRIORE, Mary Del (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Coleção O Brasil visto por estrangeiros.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

ANTIGAS LIÇÕES SOBRE O HEROÍSMO E A 'DERROTA INJUSTA': A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DO PARAGUAI NO SÉCULO XX

*Sebastião Peres**

Resumo

Considerando uma recomendação dos PCN de História, no sentido de que a Guerra do Paraguai seja abordada 'do ponto de vista do Paraguai', este trabalho analisa vários livros didáticos paraguaios produzidos antes da reforma educacional de finais do século XX naquele país. A partir dessa abordagem numa perspectiva histórica do ensino de História no Paraguai, procura-se demonstrar que uma 'perspectiva paraguaia oficialista' pode ser tão comprometida com interesses socialmente hegemônicos como uma 'perspectiva brasileira oficialista'.

Um dos conteúdos sugeridos pelos PCN de História (5ª a 8ª séries) para o quarto ciclo, dentro do Eixo Temático 'História das representações e das relações de poder', subtema 'Nações, povos, lutas, guerras e revoluções', é o seguinte: "Guerra do Paraguai (do ponto de vista do Paraguai)" (BRASIL, 1998: 70). Ora, referir um conteúdo dessa forma – e logo esse – constitui-se num equívoco, porque legitima perspectivas nacionalistas da História, emprestando-lhe um caráter maniqueísta, e elude o fato de que o que realmente distingue visões diversas sobre um mesmo evento histórico é a perspectiva teórica do observador/historiador, e não o seu pertencimento nacional.

Uma abordagem histórica do ensino de História, a partir dos materiais que dão suporte a esse ensino, permite perceber como, num mesmo país, a perspectiva sobre determinados fatos se transforma ao longo do tempo. E justamente o tema Guerra do Paraguai é um daqueles cujo exame numa perspectiva diacrônica nos revela a intensidade dessas transformações. Esse exame mostra que no Paraguai aprendia-se História com o mesmo tipo de lições usadas no Brasil, mas cujo conteúdo era diametralmente oposto. Isso pode demonstrar os limites e os equívocos de recomendações como aquela referida nos PCN, e ao mesmo tempo aprofundar a reflexão acerca do papel que o ensino da História pode desempenhar no processo de aproximação e integração entre os países do Mercosul.

Uma das observações mais óbvias sobre a História da Guerra ensinada no Paraguai antes da reforma educacional do final do século XX é a de que seus grandes heróis eram os 'bandidos' da História brasileira; e a 'Guerra Grande', contra a Tríplice Aliança, resultara da injustiça e da traição dos vizinhos. No Paraguai de antes da guerra, "o povo gozava de um bem-estar geral"

* ICH/UFPel – speres@brturbo.com.br.

(Céspedes, 1982: 56) e esse país "era o único país americano que não tinha dívida pública, nem interna nem externa" (Lezcano, 1993a: 243).

Da imagem que se transmitia, nas lições paraguaias, dos seus vizinhos – principalmente do maior deles, o Brasil – dá mostras um texto de um livro de Estudos Sociais para 6º ano, *Panorama Universal*¹. O texto, reproduzido no livro sob a forma de lição, é de autoria de um importante intelectual paraguaio do pós-Guerra da Tríplice Aliança, Juan E. O'Leary, e relata o retorno a Assunção, depois da guerra, de um dos principais generais de Solano López, Bernardino Caballero. Chamado de 'Centauro de Ibicuí' por seus compatriotas, Caballero foi um dos raros oficiais sobreviventes do exército paraguaio e teve importante papel na 'reconstrução' do país, que governou entre 1880 e 1886. O livro *Panorama Universal* não contém nenhuma lição específica sobre a Guerra da Tríplice Aliança, mas numa parte intitulada "Culto à Pátria" apresenta lições sobre paraguaios ilustres nas quais, em duas delas, há referências indiretas à Guerra. Uma delas é justamente a lição sobre Bernardino Caballero, que tem o título de "O Regresso do Herói" e na qual a presença brasileira na "cidade cativa, a orgulhosa Assunção dos López" (O'Leary, 1995: 29) é referida com alguma sutileza e muito pouca simpatia:

Apesar do ambiente carregado de servilismo que se notava em muitas partes, em meio das baionetas do exército de ocupação, o herói da resistência foi recebido pela multidão entre vivas e aclamações.

O povo, conhecedor de seus heróis e de seus verdugos, adivinhou o que representava aquele homem e agarrou-se a ele como uma última tábua de salvação (Ibidem: 29).

E a narração de O'Leary prossegue criando uma espécie de fusão entre as imagens de Solano López e Caballero, de tal forma que "era como se o vencido retornasse; era como se o Mártir regressasse de Cerro Corá" (Ibidem: 30). Caballero era, afinal, o único herói vivo depois da imensa tragédia, e portanto, "contra a traição triunfante, só podia levantar-se o seu prestígio" (Ibidem: 30). O resultado da guerra fora injusto, porque a vitória sorriu aos que haviam atraído a pátria paraguaia e assassinado seus mais ilustres e heróicos filhos. Por isso, a ascensão de Caballero ao poder, em 1880, representava a retomada de um projeto mais antigo:

Ao ocupar a presidência, coroou sua carreira política e culminou as esperanças de López, que desde sua tumba aguardava que se apagasse a recordação de sua imerecida derrota (Ibidem: 30).

Bernardino Caballero era apresentado, em outras lições, como "o ajudante mais importante do Marechal López e seu homem de confiança até os últimos instantes" (Céspedes, 1982: 63). Era o grande herói que "atuou na Guerra Grande com extraordinária fortuna, começando como soldado para chegar a General" (Ibidem: 63). Foi representado, no pós-Guerra, como uma espécie de reencarnação de Solano López, que fora o Mártir de Cerro Corá. E Solano López passa a ser o grande modelo, a referência para todo paraguaio. É com ele e em relação a ele que todos passam a ser cotejados. Ele foi o jovem que, enviado pelo pai à Europa, como forma de preparação para ocupar depois o governo do Paraguai, revelou-se austero e penetrado em suas obrigações:

¹ Garcete, Evelia Surroca de. *Panorama Universal- 6º grado*. Assunção: Litocolor, 1995. Há indicação de que o livro foi "Aprovado pelo Decreto nº 12.114, de 5 de maio de 1970" e "Revisado e atualizado em 1995, acompanhando à Reforma Educativa".

Durante sua ausência, Solano López dirigiu-se a Don Carlos em suas notas e cartas particulares com todo respeito.

Não usou familiaridades com seu pai e prestou contas pontualmente de seus gastos, que nunca foram elevados. Não lhe estavam permitidos luxos nem esbanjamentos (Garcete, 1995: 20)

Esse o modelo de pessoa apresentado às crianças paraguaias na escola. Bem distante, evidentemente, da apresentação que se fazia do mesmo personagem às crianças brasileiras. E aos pequenos paraguaios apresentava-se também um modelo de povo bem à altura de um tal líder:

Ao ser tomada Assunção, López, com um pequeno exército, fugiu para Lomas Valentinas e desde Cerro León fez um novo chamamento ao país. Prontamente 12.000 paraguaios se agruparam no novo acampamento de Azcurra. Em sua maioria eram feridos e mutilados das batalhas travadas, prisioneiros que haviam escapado, mulheres, crianças e anciãos. Este novo exército acompanhou Solano López até o holocausto final (Lezcano, 1992: 126).

E López correspondeu à fidelidade do povo. A guerra só terminou com sua morte, que foi revestida das características de um martírio:

Cerro Corá não foi uma batalha, nem sequer uma escaramuça; os brasileiros não tiveram senão alguns feridos. Cerro Corá foi a explosão de um furor homicida, um massacre à vontade²; o Marechal Presidente, com dois graves ferimentos, caído já de sua montaria no leito do Aquidabán-nigüi, sem forças para levantar-se, foi intimado a render-se e, negando-se, com o grito de protesto de "morro com minha Pátria", foi ultimado na presença do general José Antônio Correia da Câmara. O vice-presidente Domingo Francisco Sanchez, prostrado em uma carreta, foi ultimado por um capitão brasileiro; o general Francisco Roa e o coronel José Maria Aguiar foram degolados; mortos também o coronel Luís Caminos, chanceler e ministro da Guerra e Marinha, o filho do Marechal, Juan Francisco López, de quinze anos de idade, que intimado a render-se respondeu com um altivo "um coronel paraguaio não se rende", foi morto; o mesmo com seu irmão de dez anos, José Félix López. Silenciados já os ecos da grande matança, no dia 4 os brasileiros encontraram um grupo de 200 famélicos oficiais, soldados, sacerdotes, que foram degolados. Se havia cumprido, enfim, o empenhado afã de Pedro II (Benitez, 1996: 120-121)³.

Se nos outros países Solano López era apresentado como o 'malvado', o agressor, o déspota que levava seu povo à tragédia da guerra e ao desastre da derrota, aos estudantes paraguaios era apontado como o "herói indiscutível da Guerra da Tríplice Aliança", que:

Quando a nacionalidade se viu ameaçada, soube fazer frente ao inimigo em admirável conjunção com um povo que o acompanhou desde o primeiro momento até Cerro Corá (Ibidem: 127).

A tragédia de Solano López foi a tragédia da nação, e vice-versa. A guerra teve conseqüências terríveis para o Paraguai e os paraguaios, "as famílias ficaram mutiladas com a ausência de pais e filhos" (Lezcano, 1993a: 248), e "extensos territórios nacionais passaram ao poder do Brasil" (Lezcano, 1992: 129). O desastre foi imenso e os aliados da Tríplice Aliança – Brasil, Uruguai e Argentina – foram os responsáveis:

² Em castelhano mansalva, que significa tanto à vontade, com fartura, quanto à salvo, sem risco, impunemente.

³ O Manual de Historia del Paraguay, de Luis G. Benitez, dedica 20 páginas, de um total de 200, ao período de Francisco Solano López e à Guerra da Tríplice Aliança.

A guerra chegou ao fim com um Paraguai diminuído em todos os sentidos. Sua população, constituída por 1.300.000 habitantes com que contava o país no começo da contenda, havia ficado reduzida a só 200.000, em sua maioria anciãos, crianças e mulheres. O resto havia ficado nos campos de batalha. De uma nação florescente, na época dos López, só ficaram ruínas, desolação e luto.

Assunção havia sido saqueada, quando de sua ocupação pelos aliados, que dos templos e casas particulares levaram tudo que tinha algum valor⁴ (Lezcano, 1993a: 249).

Uma das coisas que chama a atenção, nos livros didáticos paraguaios que vêm sendo citados, é a sua longevidade. Analisando-se o conteúdo de algumas lições, percebe-se que foram redigidas nos anos 70 e mesmo nos anos 60 do século XX mas não sofreram qualquer alteração ou atualização nas edições recentes. Isso tem a ver, obviamente, com a precariedade da indústria editorial no Paraguai, mas também – e muito – com a precariedade geral que caracterizava o setor da educação naquele país no período anterior à reforma educacional. As condições políticas do país durante o período *stronista* também não favoreciam a incorporação, nos materiais escolares, de perspectivas historiográficas mais atuais. Tudo isso possibilitava que em meados da década de 1990 estivesse disponível nas livrarias de Assunção um livro didático como *Acosta Ñu*⁵, livro de leitura para 4ª série que apresenta características interessantíssimas do ponto de vista do discurso intensamente nacionalista a que serve de suporte.

Acosta Ñu é um livro de 155 páginas, dividido em cinco unidades, cada uma delas contendo diversas leituras; a cada leitura seguem-se exercícios de compreensão e fixação. Na segunda unidade, "O Paraguai e sua História", são apresentados 14 textos com temática histórica. Destes, quatro têm relação com a Guerra da Tríplice Aliança: "O Mártir de Cerro Corá", sobre Solano López; "Curupaiti", um poema sobre a única batalha vencida pelos paraguaios em seu próprio país; "O Centauro de Ibicuí", sobre Bernardino Caballero; e "Os Meninos Mártires de Acosta Ñu", sobre a batalha de Acosta Ñu (Campo Grande, para os brasileiros), em que meninos comandados por Bernardino Caballero enfrentaram os brasileiros comandados pelo Conde D'Eu. Esses meninos teriam sido quase todos mortos num incêndio que o Conde teria mandado atear no campo após a batalha. O título do livro é uma homenagem a esses "Meninos Mártires", como fica evidenciado pela dedicatória inicial:

Este livro é uma homenagem aos Meninos Mártires de ACOSTA ÑU. Que seus manes⁶ protejam nossos meninos de hoje, e que as chamas do incêndio que veio depois da batalha siga iluminando o caminho da Pátria rumo à fraternidade universal (Céspedes, 1982: 4).

Também a capa do livro é uma evocação dos meninos de Acosta Ñu, com o desenho, contra fundo azul celeste, do busto de um menino em trajes militares, aparentemente empunhando

⁴ Após a guerra, um membro do governo paraguaio teria sido enviado a Buenos Aires "para negociar a prataria e outros valores que haviam escapado da rapacéria dos brasileiros" (Benitez, 1995: 126).

⁵ Céspedes, Mercedes Domaniczki de. *Acosta Ñu* – Texto obligatorio de lectura para el 4º grado. Assunção: I. G. Nobel, 1982. Adotei como data de edição o ano de 1982 porque há na primeira página do livro a indicação de que se trata de "Currículum Renovado – Programa de Estudio 1982", além de indicar ter sido "aprobado por el Ministerio de Educación y Culto". Não significa que essa edição não possa ser posterior; a precariedade gráfica dos livros didáticos publicados no Paraguai até recentemente dificulta, quando não impede, a sua correta datação. Saliente-se, também, que o fato de indicar que essa edição está adequada ao Programa de Estudos de 1982 deixa claro que se trata de uma edição voltada para o mercado escolar, para uso didático mesmo, e não de mera edição 'saudosista', revival, como em muitos países se vem fazendo em relação a antigos livros didáticos.

⁶ De acordo com o Dicionário Aurélio, "entre os antigos romanos, as almas dos mortos, consideradas como divindades e invocadas sobre os túmulos".

uma espada; formando uma barra na parte inferior da capa, pode-se observar o desenho de um canhão ladeado por quatro espadas e quatro lanças, cruzadas duas a duas. De modo geral, a apresentação gráfica interna do livro é precária, sendo que apenas duas das diversas gravuras são coloridas: o mapa do Paraguai (p. 42) e o retrato de Solano López (p. 58).

Se, como afirma Marc Ferro, "a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à História tal como nos foi contada quando éramos crianças" (Ferro, 1990: 9), não há de ser muito simpática a imagem que dos brasileiros fazem aqueles que tiveram a sorte de estudar a História, em casa ou nas escolas, com livros didáticos tais como os que vêm sendo referidos aqui – e dos quais *Acosta Ñu* nos parece emblemático, o mais bem acabado exemplo.

Duas lições desse livro merecem referência: "O Mártir de Cerro Corá", sobre Solano López, e "Os Meninos Mártires de Acosta Ñu". A intenção de lições como essas parece ser a de incutir em quem as estuda o mesmo sentimento que teria sido experimentado por aquelas pessoas que, tendo seguido Solano López até o final, padeceram fome, miséria e dor, "mas com o altíssimo orgulho de defender o solo pátrio até morrer" (Benitez, 1996: 118). E a autora de *Acosta Ñu*, em uma lição intitulada "Pátria, a ti te quero!", manifesta com clareza a compreensão que tem da História como agente capaz de desenvolver nas pessoas, especialmente nas crianças escolares, esse entranhado patriotismo:

Quero a minha Pátria com um amor imenso, porque ela, além de haver-me dado o lugar onde nasci, me deu também uma História que, vindo de longe, segue seu curso sem deter-se, rumo ao futuro (Céspedes, 1982: 43).

Como têm afirmado tantos estudiosos dos nacionalismos, um de seus elementos constitutivos é, mais ainda do que uma História comum, a recorrência a uma *idade de ouro*, na rememoração da qual com frequência confundem-se História e mito. No Paraguai, a *idade de ouro* parece ser o período que medeia entre a independência (1811) e a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). Corresponde aos governos de Francia e dos López – Carlos Antônio López e seu filho Francisco Solano López. É o período de *construção* da independência e da nacionalidade. O longo governo de Carlos Antônio López é referido como "20 anos de governo patriarcal e frutífero, tanto no econômico como no político, social e cultural, e deixando um Paraguai em pleno desenvolvimento" (Lezcano, 1992: 120). O apogeu é atingido no curto período de Solano López (1862-70), a maior parte do qual transcorrido em plena guerra. Dessa guerra resultaria destruída toda a obra anterior. Do ponto de vista da historiografia oficial que informa os livros didáticos que vêm sendo referidos aqui, tratou-se de uma guerra em defesa da independência nacional.

Francisco Solano López é apresentado, então, como o grande governante que desde o tempo de Carlos Antônio López já interferia positivamente no governo, sendo co-responsável por muitas das grandes obras realizadas por seu pai. Quando lhe coube assumir a presidência, intensificou as ações com vistas ao desenvolvimento cultural, social e econômico do Paraguai. Ameaçado o país na sua integridade territorial e independência, Solano López conduziu seu povo na feroz resistência a forças inimigas avassaladoramente superiores em tropas e recursos. Sua morte assume, assim, o caráter de um sacrifício sobre-humano, um holocausto no qual é oferecida, entre centenas de milhares de vidas, a vida mais valiosa de que dispunha o Paraguai. Por isso, Solano López não é um derrotado: é o Mártir de Cerro Corá.

Um mártir que é secundado, no seu martírio, pelo martírio de toda uma nação, simbolizado no sacrifício coletivo das crianças imoladas em Acosta Ñu. Mas não se trata, evidentemente, de um sacrifício *bíblico*, com as vítimas subjugadas e passivas: Solano López

morre com a espada na mão, protestando contra a 'morte de sua Pátria'; os Meninos Mártires morrem enfrentando, com armamento precário, um exército muito maior e melhor armado. Num e noutro casos a resistência era *materialmente* inútil, mas *simbolicamente* significativa.

As lições apresentadas no livro de leitura *Acosta Ñu* são seguidas de exercícios de compreensão e fixação, como já foi referido. Para a lição sobre Solano López, por exemplo, é indicada como atividade a ser desenvolvida a "leitura oral e *expressiva* do capítulo" (Céspedes, 1982: 60. Grifo meu). É fácil imaginar que uma aula de *leitura expressiva* do texto, pelas características do mesmo, pode transformar-se em um momento de celebração e culto à memória de López. Além dessa leitura do capítulo, sugere-se a "cópia caligráfica e ortográfica do mesmo" (Ibidem: 60). Mais do que compreensão, o esforço é mesmo no sentido de fixação.

Fixação e transmissão de valores: mais do que compreensão, parece ser esse o objetivo dos exercícios propostos. Alguns desses consistem em completar frases ou responder perguntas com fragmentos extraídos do próprio texto. Mas mesmo – e talvez principalmente – os exercício de vocabulário e expressões vocabulares prestam-se à transmissão de valores. Há mesmo alguma insistência no recurso a expressões como "morte coletiva", "meninos mártires", "pátria ensangüentada", de um lado, e, de outro, "hostes inimigas" e "exército invasor". A referência à *idade de ouro*, no tempo dos López, faz um contraponto à pobreza e aos problemas do Paraguai contemporâneo, e estabelece a Guerra da Tríplice Aliança como o fator determinante da situação atual do país. A utilização daquelas expressões insere de forma dramática as crianças naqueles acontecimentos, vinculando-as à tragédia da guerra e levando-as a sentirem-se diretamente atingidas por ela.

De certa forma, é como se a Guerra da Tríplice Aliança tivesse sido uma guerra contra *todos* os paraguaios, não apenas os da geração que dela participaram, mas também os das gerações futuras. A *nação paraguaia* foi vítima da guerra, e pertencer a essa nação, em qualquer tempo, é ser vítima dela. É como se a guerra nunca houvesse terminado. É um sentimento diferente do experimentado em relação à Guerra do Chaco (1932-35), entre Bolívia e Paraguai, na qual os paraguaios se consideram vitoriosos. Essa foi uma guerra concluída plenamente, e concluída com um "Abraço Histórico":

Os Comandantes-em-Chefe de dois exércitos que lutaram à morte até há poucas horas, estavam frente à frente.

Confundiram-se em um abraço fraterno, depois de trinta e seis meses de uma guerra sem igual em heroísmo.

Não se reconheciam vencedores nem vencidos, em homenagem à Paz que se recobrava nesse momento, para sempre (Garcete, 1995: 32).

Há, em todas essas lições, um apelo às emoções do educando, o que leva necessariamente a despertar neles determinados sentimentos em relação à História do país e, por extensão, em relação àqueles outros países que determinaram a essa História um sentido diferente daquele almejado pela nação de que hoje fazem parte esses escolares.

Mas, como se pode perceber pelo que foi exposto até aqui, essas lições são de um tempo passado. Lições da época *stronista*, o período ditatorial de Alfredo Stroessner, que estendeu-se de 1954 até 1989, caracterizando-se como uma das mais longas, corruptas, violentas e obscurantistas ditaduras já registradas pela História. De forma simplificada, pode-se dizer que o que estava em questão nas lições de História referidas era antes o Paraguai da segunda metade do século XX do que o Paraguai de meados do século XIX. Ainda que isso não fosse explicitado – e não era interessante que o fosse –, havia interesse na associação da imagem de Solano López com a imagem de Stroessner. Solano López era o exemplo histórico de um governante autoritário,

ditatorial, mas competente, esclarecido, patriarcal, severo e ao mesmo tempo amante da pátria e do seu povo ao ponto de sacrificar-se por eles. Esse líder conduziu o povo com sabedoria porque sabia o que esse povo necessitava e queria, e assim construiu a grandeza e o progresso do país. Tal como Stroessner, de acordo com o discurso oficial, estava a fazer. Mas o Paraguai, sob Stroessner, tinha problemas que eram perceptíveis até pelo mais humilde dos paraguaios. Isso era atribuído, então, à tragédia da Guerra da Tríplice Aliança, que fora imposta ao país pelos seus poderosos vizinhos. Stroessner não era o responsável, portanto, pelas mazelas que afligiam o povo paraguaio sob o seu governo; pelo contrário, ele era o grande líder que reconduzia a nação ao encontro do seu destino de grandeza. Esse uso político do ensino da História – e da educação de modo geral – é mais evidente justamente por tratar-se de um regime com as características que teve o *stronismo*.

Evidentemente que uma ditadura de cerca de 35 anos deixa marcas que perduram durante muito tempo – algumas para sempre. Boa parte da população adulta atual do Paraguai estudou na escola – ao menos aqueles que a ela tiveram acesso – ou 'aprendeu por ouvir contar' uma História que cumpria aquela função política referida. É de se esperar que essa população tenha dos vizinhos imagens e experimente sentimentos marcados profundamente 'pela História que aprenderam quando crianças'. Certamente que essas imagens e sentimentos não são os mais favoráveis a um processo de integração regional do tipo do Mercosul.

Referências

BENITEZ, Luis G. *Manual de Historia del Paraguay*. 2.ed. Assunção: e.a., 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª-8ª)*: História. Brasília: MEC, 1998.

CÉSPEDES, Mercedes Domaniczki de. *Acosta Ñu* – Texto obligatorio de lectura para el 4º grado. Assunção: I. G. Nobel, 1982.

FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

GARCETE, Evelia Surroca de. *Panorama Universal* – 6º grado. Assunção: Litocolor, 1995.

LEZCANO, Irmina C. de. *Estudios Sociales - 6*. Assunção: Comuneros, 1992.

————— *Estudios Sociales - 2*. Assunção: Comuneros, 1993.

O'LEARY, Juan E. El regreso del héroe. In: GARCETE, Evelia Surroca de. *Panorama Universal* – 6º grado. Assunção: Litocolor, 1995, p. 29-31.

PROFESSORAS DA REGIÃO DA FRONTEIRA DO RS COM O URUGUAI EXERCEM PLENAMENTE SUA CIDADANIA?

Berenice Lagos Guedes de Bem*

Resumo

Este texto analisa a História da Educação na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai sob a ótica histórico-jurídico-sociológica, centrando-se nas três últimas décadas do século XX, para verificar se a paridade constitucional e legal do exercício da cidadania no que se refere à autonomia das mulheres, no exercício da docência, realmente existe. Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, com 54 professoras-alunas do Programa de Formação de Professores em Serviço – PFPS/Pedagogia da URCAMP/Bagé, em julho de 2003, utilizando-se para tal, entrevistas semi-estruturadas e questionários. São analisadas as relações de gênero e a dominação/violência simbólica falocêntrica que, "justifica" a hierarquização da superioridade masculina, "obrigando" as professoras a uma situação de "semi-cidadania" pois verificou-se que a paridade legal não é vivenciada na prática, uma vez que estas mulheres-professoras não possuem autonomia plena nem poder decisório sobre suas vidas. Questiona-se: sendo a Escola, por excelência, o "locus" para a construção da cidadania (e cidadania se vive) não possuindo as professoras uma "vivência cidadã," como irão construí-la na Escola? Ao final, sugerem-se alternativas de solução que se pensa possíveis a longo prazo e com a mobilização das mulheres-professoras, para que se construa dentro da Escola da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, uma outra "História da Educação", com práticas menos excludentes e discriminatórias em relação às mulheres, através de movimentos de resistência que alterem as práticas pedagógicas que reforçam e perpetuam a dominação masculina, influenciando, por consequência, a História da Educação Regional.

Palavras-Chave: Cidadania – Dominação Masculina – História da Educação

Introdução

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), da qual o Brasil é um dos países signatários, "Todos os seres humanos nascem *livres e iguais em dignidade e direitos*". A Constituição Federal de 1988 diz, em seu art. 5º, que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo [...]", ressaltando, no inciso I: "Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição" – dando ênfase à paridade legal entre homens e

* Mestre em Educação, Professora do CEFET/Pelotas/RS, Socióloga e Advogada; Professora licenciada da URCAMP/RS/Bagé. E-mail: bereniceguedes@ibest.com.br.

mulheres de forma explícita, inequívoca. As Constituições brasileiras, desde a de 1824, dispõem sobre o princípio da igualdade, mas de forma genérica. Na Constituição de 1934 (art. 113, § 1º), há menção a que "não haverá privilégios nem distinções, por motivo de nascimento, *sexo* [...]". Para a paridade legal, não é mencionado o "sexo" na Constituição de 1937, nem na de 1946, voltando a sê-lo na de 1967, na Emenda Constitucional de 1969, e aparecendo de forma taxativa na Constituição de 1988. É também a Constituição de 1988, no art. 226, § 5º, que diz: "os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher", vindo o novo Código Civil ratificar essa postura

Apesar de a mulher ter conquistado o direito ao voto, na década de '30 (do século XX) tornando-se, portanto, se apta a votar, *cidadã*, continuou *dependente do pai*, ou, *quando casada, do marido*, até a década de 1960, quando entrou em vigor o Estatuto da Mulher Casada (Lei Federal nº 4.121, de 27/08/1962), deixando então, de ser "relativamente incapaz" para todos os atos da vida civil – sendo que a paridade legal, só a tenha obtido, de direito, com a Constituição Federal de 1988.

Mas, "de fato", a teria obtido??...A mulher, hoje, no início do século XXI, é considerada legalmente *detentora da cidadania*. Mas, na prática, isto realmente ocorre na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, especificamente, com as "mulheres-professoras"? O homem deixou mesmo de ser "*o cabeça do casal*" e o detentor da autoridade sobre a família, especialmente no que se refere à mulher, onde, desde a formação social do Rio Grande, esta era tida como *parte de suas posses*??...

Quando se é docente em um Curso de Pedagogia, e, em pleno ano de 1999, ouve-se várias mulheres afirmarem que são "*professoras*" porque o pai *decidiu* qual a "*profissão que elas deveriam seguir*" (já em plena vigência da Constituição de 1988), ou que "só estavam estudando agora porque o marido *deixou*" ou deu "*licença*" para que *pudessem estudar* - foi possível verificar a disparidade entre o aparato legal "oficial" e a prática cotidiana. Observou-se que estas afirmações eram recorrentes e que vinham de alunas dos mais diversos segmentos sociais, sendo que as variáveis idade, situação econômica, grau de escolarização do pai, etnia, domicílio em zona rural, urbana ou suburbana, pouca alteração faziam (quantitativamente).

Diz-se que o "machismo" (termo do senso comum, consagrado pela escritora latina e feminista Gloria Andalzúa em 1997, para designar a dominação masculina hierarquizada, 'produto da ignorância [...] do capitalismo, do patriarcado e do domínio', conforme citação de TORRES, 2001, p. 138) seria uma prática do passado. Entretanto, foi possível visibilizá-lo no final do século XX e em pleno início do século XXI, pois afirmações semelhantes continuaram a ocorrer, com outras turmas de alunas, refletindo a existência da dominação masculina e da violência doméstica, física ou simbólica, e a falta de autonomia das mulheres-professoras. Luís Fernando Veríssimo, referindo-se à situação da mulher no Rio Grande do Sul, afirma: "Em sociedades assim, o homem faz da mulher menos do que um assessor, um acessório" (VERÍSSIMO, 1984, apud LOURO, 1987, p. 9). Tais constatações foram verificadas durante a pesquisa realizada por ocasião da minha Dissertação de Mestrado (PPG/Mestrado em Educação/História da Educação/UFPel/2004) que teve por objeto de pesquisa as alunas integrantes do Programa de Formação de Professores em Serviço - PFPS da URCAMP/Bagé, em julho de 2003 (GUEDES DE BEM, 2004).

Costuma-se pensar que o "machismo" não teria mais lugar em pleno início do século XXI, onde a mulher já conquistou "sua independência legal, sua autonomia intelectual, profissional e financeira" (afirmações estas implícitas e/ou explícitas na Constituição Federal de 1988). Mas analisando-se a região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, onde Bagé está inserida, não é o que se verifica. O "gaúcho da fronteira" sente-se o *proprietário* de suas esposas e filhas para "permitir" que estas estudem e/ou trabalhem? Possui o direito de impor-lhes

o *magistério* como "profissão preferencial", por ser "um prolongamento do lar" e a "profissão/sacerdócio" *própria* da mulher? Onde entra o exercício da cidadania, garantia legal assegurada às mulheres? E ainda: o impedimento paterno ou marital para que as mulheres exerçam sua cidadania é juridicamente sancionado??...

A procura de respostas a estas indagações propiciou o presente estudo, sendo, a análise e discussão dos dados obtidos, apresentados de forma descritiva. Neste artigo, o tema ater-se-á apenas à violência/dominação simbólica, deixando-se a pesquisa sobre a violência física para um texto posterior.

Dominação masculina: disparidade entre o discurso legal e a prática cotidiana

GIDDENS (2001, p. 226) afirma que "os símbolos tradicionais justificam a autoridade", procurando amenizar com esta afirmação a dominação masculina exercida sobre as mulheres (uma vez que o homem vem sendo considerado, ao longo da História, como hierarquicamente superior) e presente na ordem estabelecida de todas as sociedades contemporâneas. Esta "superioridade" perpetuou-se no tempo, sendo aceita como "natural", como uma decorrência da diferença biológica entre os sexos "inscrita há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais" (BOURDIEU, 1998, p. 133). Instauraram-se, historicamente, diferenças hierárquicas entre homens e mulheres, gestando sociedades falocêntricas, onde o parâmetro universal é o "homem", e a mulher é *"o outro, o diferente, o excluído"*, uma vez que *"o masculino é quem define quem é excluído e quem é incluído"* (BOURDIEU, 1999, p. 8).

Historicamente, da interação dinâmica e permanente entre Direito e sociedade, percebe-se que o direito é valorativo, sendo que cada sociedade elege determinados valores considerados mais importantes ou essenciais para serem contemplados pelo Ordenamento Jurídico, para que este regule a sociedade e torne possível a convivência social, sendo a Carta Magna o espelho máximo desses valores. A Constituição Federal de 1988, já em seu art. 1º, inciso III, contempla a "dignidade da pessoa humana" como um dos cinco fundamentos nos quais se firma a República Federativa do Brasil. Combinando o art. 1º, inciso III, com o inciso II do mesmo artigo, que apresenta também como fundamento pátrio a "cidadania", e conjugando-os com o art. 5º, inciso I (já mencionado), verifica-se na Carta Magna a paridade legal explícita entre mulheres e homens, bem como no inciso II do art. 5º (... "ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei"). Como se justifica, então, que, em pleno início do Terceiro Milênio, mulheres não possam ter acesso à escolarização/ensino superior e a fazer parte do processo produtivo/trabalho, porque o pai ou o marido não lhes permite??

Entre os dados colhidos nas entrevistas encontram-se: "Tenho que chegar em casa 'x' minutos após o horário do término das aulas, **senão meu marido (companheiro) fica brabo comigo e é capaz de 'não me deixar continuar o curso'**". Outra: "Estou muito cansada: quando cheguei em casa no fim-de-semana, **estava tudo por fazer**: tive que limpar a casa, lavar a louça que estava suja e empilhada, lavar a roupa, deixar a comida pronta para a semana." "Eu chego em casa e **tenho que fazer tudo! Meu marido não me 'ajuda'** em coisa alguma!" – o que permite inferir que a participação do marido nos afazeres domésticos ainda é vista como uma **condescendência deste, um "favor" que ele "generosamente"** prestaria à mulher. Algumas falavam baixinho, parecendo ter medo desses desabafos: "Ah, se meu marido sabe que eu lhe

contei, **a senhora nem sabe o que vai me esperar em casa!...**" "Eu não estudei antes porque o **meu pai não deixou!**" "Eu não fiz faculdade antes **porque casei e meu marido não deixou.**" "Eu não queria ser professora, mas, se eu quisesse estudar, **tinha que ser o Magistério!**" A presença da "**permissão**" do **pai** ou do **marido** foi muito freqüente: onde estava a autonomia, o poder decisório destas mulheres, a sua cidadania?... "Eu não queria ser professora. **Foi meu pai que me obrigou.** Agora, **até que eu gosto...**" – a opção profissional não foi, então, em muitos casos, uma verdadeira opção, e sim uma "**determinação**" do pai. Uma aluna disse: "**Eu detesto ser professora [...]**! **Eu só sou professora porque o meu pai me obrigou!...**"

A dominação masculina sobrepondo-se à garantia legal de "igualdade": onde fica a cidadania??

Segundo BOURDIEU (1999), as sociedades, de modo geral, constituíram-se androcêntricas, permeadas por uma estrutura histórico-social formada por esquemas inconscientes de percepção e de apreciação eminentemente masculinas, sendo as diferenças biológicas justificadoras da "superioridade masculina". Esta visão, conforme BOURDIEU (1999), é **arbitrária** e **socialmente** construída. Comungam com ele outros pensadores, como WOODWARD (2000), SILVA (2000), HALL (2000), LOURO (1995), SCOTT (1995), e muitos outros.

Segundo BOURDIEU (1999), a dominação masculina sustentou-se da inculcação, pelo *habitus*, da supremacia masculina, desenvolvendo nas mulheres o sentimento de inferioridade e de menos-valia, de subalternidade e *submissão aprendida* e "*naturalizada*" – para ser aceita de modo pacífico e indiscutível. Essa construção social foi incorporada às sociedades como legítima, consubstanciando-se legalmente pelo Código Civil de 1916 (no caso do Brasil) e legislações anteriores, sendo abraçada pelas constituições de vários países, ainda que de forma implícita.

O novo Código Civil em vigor procurou adequar-se à paridade entre mulheres e homens segundo a Carta Magna vigente. O art. 1.511 diz: "O casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges" – e o art. 1.565 estabelece: "Pelo casamento, homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família"; no art. 1.567, estabelece que "a direção da sociedade conjugal será exercida, em colaboração, pelo marido e pela mulher, sempre no interesse do casal e dos filhos."(Constituição Federal do Brasil, 1988).

Entretanto, a hegemonia masculina está de tal modo arraigada na sociedade vigente que não basta a previsão legal para que venha a desaparecer. São séculos de História, onde a mulher aprendeu a ser "dócil e submissa", "não ter opinião", ou, em tendo-a, a "não manifestá-la". Na pesquisa realizada, mesmo nas uniões em que as entrevistadas (poucas) afirmaram ter diálogo com o marido/companheiro, enfatizaram que "sempre a última palavra é a **dele**", isto é, ao **homem** cabe o **poder decisório**. As mulheres, mesmo as esclarecidas, que desejam exercer sua autonomia/cidadania, lutam com o que BOURDIEU (1999) chamou de "preconceito desfavorável", que nelas foi inculcado, pois, como decorrência da violência simbólica, sentem-se na obrigação de "agradar" aos maridos, "embelezar-se" para eles. Criou-se o mito de que, "se a esposa não agrada sempre ao marido", certamente ele terá ratificado o seu "direito" de tra-la (tido como naturalizado na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai - motivo de orgulho para os 'machos'), abandoná-la e/ou humilhá-la, pois ela não estaria "cumprindo com suas obrigações" para o "seu amo e senhor".

Segundo STÜRMER (2002, p. 118):

Apesar de o comando normativo prever a igualdade nas relações conjugais, sua efetividade, tanto no plano legal como social, ainda não está concretizada. [...] A norma constitucional por si só não muda o estado das coisas. É necessária uma real consciência da sociedade, dos legisladores, do Poder Judiciário e dos operadores do Direito no sentido de, mediante uma releitura da legislação vigente à luz da Constituição Federal, e uma compatível elaboração da legislação infraconstitucional para efetivar-se a nova ótica. Na verdade, não é tarefa fácil, mas perfeitamente atingível.

Percebe-se que o novo Código Civil não inovou quanto à questão da igualdade mulher/homem: apenas contemplou as conquistas jurídicas alcançadas pelas mulheres, a custa de muita luta e muitos movimentos de resistência na Constituição Federal de 1988.

O Ordenamento Jurídico prevê a igualdade entre homens e mulheres, mas não **garante**, na prática, essa igualdade, pois **não sanciona** a "prática da desigualdade" – principalmente no que se refere à dominação simbólica.

Acredito ser importante a mobilização das mulheres para que se possa suprir esta lacuna legal (que induz à continuidade da dominação contra a mulher, uma vez que não há sanção prevista). A discriminação racista é sancionada, mas e a "discriminação sexista"? Os chavões populares de que "mulher é burra", "mulher foi feita para aquecer a barriga no fogão e esfriar no tanque", "mulher não pensa" – impregnadas de profunda carga emocional e que ratificam a inculcação da "inferioridade feminina", não têm uma previsão de sanção legal. E é notório, no meio jurídico, que uma norma sem sanção tende a ser descumprida. O mesmo ocorre com as ironias, as ameaças veladas (*verbi gratia*, de "abandono da mulher"), de injúrias quanto ao seu aspecto físico-estético e outras.

Uma mulher-professora humilhada, violentada continuamente em sua autonomia/cidadania, sem o direito básico e constitucional de auto-determinação – como poderá vivenciar a construção/prática da cidadania em sala de aula? Uma aluna relatou: "Eu vivo em constante conflito, entre o que eu digo e o que eu faço, porque ensino para as crianças como coisa essencial o que eu não consigo fazer: respeitar a si mesmos, valorizar-se". Outra: "Ensino os alunos a não mentirem, mas eu minto para eles: chego deprimida, de olho inchado, e digo que 'tá tudo bem'; digo pra eles que não se vende o voto, mas meu marido manda meu filho que já sabe ler, ir votar comigo, pra ver se eu votei mesmo no candidato que ele mandou. E o pior é que eu voto mesmo, porque tenho medo dele." "Meu marido diz pros meus filhos que 'eu não faço nada', porque 'dar aula' é só ir na escola e 'fazer uma conversinha'..."

Conclusão

O Século XXI chegou trazendo mudanças de paradigmas ideológicos, que se gestaram principalmente na segunda metade do século XX, dos quais, como decorrência, emergiu o estudo das relações de gênero dentro da Academia. O mundo mudou: a legislação dos países, de modo geral vem acompanhando as mudanças. Sabe-se hoje que o "feminino" é em muitos aspectos uma construção social, instituído como "naturalizado" para justificar a hegemonia androcêntrica. É necessário, porém, neste início do século XXI, repensar a feminilidade e masculinidade, os *papéis* masculinos e femininos e sua interligação com o exercício consciente da cidadania. Sugere-se que o estudo das relações de gênero faça parte dos currículos oficiais dos cursos de Formação de

Professores para propiciar novas discussões e práticas pedagógicas mais esclarecedoras sobre os relacionamentos "mulher/homem", possibilitando assim uma educação menos discriminatória em relação à mulher (pois a escola ratifica em vários momentos a "superioridade masculina", o que já foi referido por esta pesquisadora em outras Comunicações realizadas em encontros anteriores da ASPHE – 2002, 2003, 2004).

Em um país cujo Ordenamento Jurídico sanciona de maneira tímida a violência física contra a mulher e que possui uma legislação marcadamente benévola em relação ao agressor desta, principalmente se for marido ou companheiro, ficam, muitas vezes, o Ministério Público e o Poder Judiciário desestimulados e até mesmo impotentes diante da escalada aviltante das agressões domésticas. Não se pode esperar encontrar um sancionamento eficaz contra a violência simbólica – porém, se existisse, com certeza seria um mecanismo tendente a minimizar a banalização da violência contra a mulher. A resistência e a mobilização por parte das mulheres, bem como sua organização, é o primeiro passo para a busca de mudanças sociais no que se refere às relações de gênero. E é necessário que existe um esclarecimento efetivo sobre os direitos da mulher para que estas consigam vencer o medo e a vergonha de denunciar um agressor que age nas sombras, provocando não uma lesão corporal, mas uma *lesão psicológica*, que deixa marcas não-visíveis, mas bem maiores e mais profundas do que as que se pode ver.

Faz-se urgente que as mulheres *conheçam* seus direitos legalmente constituídos, e que a Academia propicie o estudo das *relações de gênero* com uma análise séria sobre direitos iguais/cidadania para mulheres e homens – para que os preceitos que fundamentam a Carta Magna sejam cumpridos e não fiquem apenas (como muitos outros!) como uma belíssima "carta de intenções"... Se o Direito é a busca pela consecução da justiça, é preciso que esta se efetue realmente mulheres e homens e ambos possam exercer realmente a cidadania.

O tema é polêmico e controvertido. As opiniões serão divergentes conforme os interesses que forem afetados. Não se tem aqui a pretensão de generalizar (o que não caberia em uma pesquisa predominantemente qualitativa). Há muito mais a ser dito: há muito mais a ser pesquisado em trabalhos posteriores (o que, certamente, já estará acontecendo quando este texto for publicado). E, sem dúvida, o "mito do gaúcho" tem profundas implicações nas respostas das mulheres-professoras da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, contribuindo para a construção da história da professora "dócil, obediente e submissa"... o que, seguramente, não é apenas uma "peculiaridade regional"; mas isto fica para outros estudos...

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Traduzido por Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1999.
- BRASIL. *Código Civil*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- GIDDENS, apud CRUZ, Paulo Marcio. *Política, Poder, Ideologia e Estado Contemporâneo*. Florianópolis: Diploma Legal, 2001.

GUEDES DE BEM, Berenice Lagos. *O gaúcho, a dominação masculina e a educação na fronteira sul-rio-grandense: o passado no presente*. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2004.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira. Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução. *Educação e Realidade*. Publicação semestral. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, n° 2, v.20, jul.-dez. 1995.

SCOTT, Joan. Gênero, uma Categoria Útil de Análise Histórica. In: *Educação e Realidade*. Publicação semestral. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, n° 2, v.20, jul.-dez. 1995.

STÜRMER, Amélia Balduino. A incidência do princípio da igualdade nas relações conjugais com o advento da Constituição de 88. In: ELESBÃO, Elsit Collor (org.) *Pessoa, gênero e família*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

TORRES, Carlos. *Democracia, Educação e Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Prendas e Antiprendas. Jornal Zero Hora, 08 mai. 1984. In: LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma Escola de Mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

O ÁLBUM/RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DAS PEQUENAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA NA VILA OPERÁRIA PRÓSPERA – CRICIÚMA/SC (1955-1957): UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DE ROGER CHARTIER

Giani Rabelo *

No exercício de levantar informações para a pesquisa da tese de doutoramento sobre o trabalho educativo realizado pelas congregações religiosas femininas nas Vilas Operárias ligadas a exploração do carvão, no sul do estado de Santa Catarina, por volta dos anos de 1950 a 1970, tenho tido contato com vários documentos. No entanto, teve um deles que me causou surpresa e ao mesmo tempo encantamento. Trata-se de um relatório encontrado no Serviço Social da Indústria – SESI de Criciúma, sobre as atividades realizadas pelas freiras da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência nos anos de 1955 a 1957, na Vila Operária Próspera, onde moravam as famílias dos operários da Carbonífera Próspera. Mas não é um relatório como estamos acostumados a ver, ele se diferencia pelo suporte utilizado e pela forma como são apresentadas as atividades realizadas pela referida congregação, utilizando-se de imagens, textos e desenhos confeccionados manualmente.

Mede 63cm de comprimento por 58 cm de largura, tem uma capa em veludo bordô e nela impresso Serviço Social da Indústria - Confederação Nacional da Indústria, com letras douradas já um pouco apagadas acompanhadas de uma engrenagem, símbolo da instituição, tudo pintado à mão. Se o seu tamanho e a pompa da capa surpreendem pelo fato de se tratar apenas de um relatório de atividades, ao abri-lo e folheá-lo encontramos relatos e imagens inéditas.

Nas últimas décadas, a partir de um movimento operado por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel e a organização da *École des Annales*, foram introduzidos na historiografia novos objetos, problemas e abordagens, além do uso de novas fontes de pesquisa. Os Annales inventaram e reinventaram fontes históricas. Usaram escritos de todos os tipos, psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos. A renovação dos objetos de pesquisa exigiu a reconceituação de fontes históricas. Nessa perspectiva, os documentos referem-se ao cotidiano das pessoas anônimas¹.

Tomo esse relatório de atividades, que foge totalmente aos padrões formais, como artefato cultural, um objeto cultural, um produto histórico. Assim, não parto do "horizonte documental" e sim do "horizonte histórico", ou seja, de problemas históricos, pois o trabalho documental e o trabalho de pesquisa são as faces da mesma moeda². Um documento só se torna

* Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC – gra@unesc.net- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

¹ REIS, José Carlos. *A escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e terra, 2000. p. 23.

² MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. p. 26 e 27.

um documento histórico quando o pesquisador passa a fazer perguntas a ele, caso contrário é só mais um documento.

Nesse artigo que tem no Álbum/Relatório o *corpus* de estudo, como irei chamar, buscarei em Roger Chartier elementos teóricos em alguns de seus estudos sobre a história da leitura e da escrita a fim de compreender a construção e a forma como esse documento se apresenta.

Uma das questões que me chamou atenção no momento em que tive os primeiros contatos com o Álbum/Relatório foi a ausência da identificação do/a(s) autor/a(es/as). Lembrei-me então que poderia buscar junto a Irmã Cláudia, uma das freiras responsáveis pelos trabalhos da congregação na Vila Operária da Próspera, informações sobre produção desse documento. Na impossibilidade de contactá-la pessoalmente mandei-lhe uma carta no final de dezembro de 2004, acompanhada de um CD-Rom com todo o documento digitalizado e ela respondeu:

rever aquelas fotos, ainda que não consiga ler o conteúdo, foi-me um lindo e emocionante passeio na minha história, na história de minha comunidade religiosa, na história dos meninos e meninas da Próspera, construída com muito trabalho, luta, mas com muita alegria, entusiasmo, e vontade de fazer o bem ³.

A partir das informações concedidas pela própria irmã, pude identificar os/as autores/as. O documento foi construído a oito mãos e levou em torno de quatro meses para ser concluído, tendo a Irmã Cláudia como organizadora. Todos os textos, mais de 13 foram escritos por ela. As fotografias foram feitas pelo "Foto Zappellini", um dos primeiros fotógrafos da cidade. Os desenhos foram realizados pela Irmã Fernanda Martins Cardoso, as letras dos títulos, subtítulos e legendas foram desenhadas pela Irmã Maria Rodrigues Monteiro, ambas professoras de Artes e Matemática, respectivamente, do Colégio Michel, estabelecimento particular de ensino da congregação, criado na época, na cidade de Criciúma. Todo o cuidado, esmero e principalmente o tempo que essas pessoas levaram para construir esse Álbum/Relatório me fizeram pensar sobre o sentido que as freiras queriam que os leitores atribuíssem as informações contidas nele e a importância dada ao seu suporte.

Pode-se inferir que todo o cuidado, o capricho e o esmero dedicados na produção do documento em estudo fizeram parte de uma estratégia, no sentido de torná-lo um instrumento que pudesse oferecer aos leitores uma leitura única sobre as condições em que viviam as famílias na Vila Operária Próspera e o quanto era importante e imprescindível o trabalho das freiras no campo social, religioso, educacional e na área da saúde. Parece-me que o objetivo era aproximar aquela realidade enfrentada pelas famílias mineiras e o trabalho das freiras daqueles que conheciam superficialmente, mais precisamente aos gerentes do SESI, com o intuito de legitimar as suas ações e serem reconhecidas pela instituição que as mantinha. Um relatório bem feito e com as ações bem apresentadas, mostrando a necessidade e importância desse trabalho, certamente causaria impacto nos mantenedores e garantiria a continuidade das atividades.

Para Chartier, mesmo havendo por parte do autor, e no caso do documento em estudo, dos/as autores/as, a construção de várias estratégias para garantir uma forma de compreensão na medida em que "o leitor é sempre visto pelo autor (ou pelo crítico) como necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada"⁴, mesmo que comumente se conceba "a leitura como algo inscrito no texto, como um efeito automaticamente

³ Carta enviada pela Irmã Cláudia no dia 30/12/2004.

⁴ CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.213

produzido pela própria estratégia da escrita específica da obra ou de seu gênero"⁵, não há uma leitura única em relação ao texto, pois o texto não tem uma eficácia absoluta. Nessa perspectiva, existe uma relação de tensão permanente entre texto e leitor, causada pelo ato que apreende e decifra o texto. No seu entendimento a leitura compreende

[...] uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou como diz Michel de Certeau, um ato de 'caçar em propriedade alheia'⁶.

No caso do documento em questão torna-se importante ressaltar que a sua construção foi algo bastante complexo do ponto de vista da autoria. Não houve apenas o trabalho da escrita realizado pela irmã Cláudia, houve o envolvimento de mais três autores, ou seja, o fotógrafo e as outras irmãs que se responsabilizaram pelos desenhos e pela escrita dos títulos, subtítulos e legendas. No entanto, mesmo havendo a participação de vários/as autores/as, o Álbum/Relatório tem um fio condutor e este por sua vez foi garantido pelo trabalho da Ir. Cláudia, enquanto organizadora do documento. O Álbum/Relatório não percorreu o processo que passaram os livros na sua trajetória histórica como aponta Chartier, ao afirmar que os livros "são manufaturados por copistas e outros artesões, por técnicos e outros engenheiros, por máquinas impressoras e outros tipos de máquinas"⁷, mas passou por quatro pessoas que, de alguma forma, deixaram registradas as suas marcas e objetivos. Nesse caso, os/as autores/as foram os/as próprios/as impressores/as.

Mas se de um lado o texto não tem uma eficácia absoluta, ou seja, o autor não consegue proporcionar um único sentido para aquilo que ele escreve, não consegue garantir uma compreensão legítima, o leitor também não tem uma autonomia absoluta, pois a liberdade do mesmo está encurralada num determinado tempo e espaço, a sua liberdade está circunscrita num campo de possibilidade. O texto, que é o objeto que comunica é interpelado pelo ato que o apreende, ou seja, a leitura. "Conduzido ou encurralado, o leitor encontra-se invariavelmente inscrito no texto, mas este, por sua vez, inscreve-se de múltiplas formas em seus diferentes leitores"⁸.

Mas se ao lermos algo, não podemos negar essa relação de tensão entre o autor representado pelo texto e o leitor que é o responsável pelo ato de apreender o texto por meio da leitura, Chartier também nos lembra que "nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa que tipo depende das formas com as quais ele chega até seu leitor"⁹. Para ele, as obras adquirem significado por meio de um processo complexo que implica no exame da relação entre três pólos, ou seja, o próprio texto, o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende¹⁰.

Inspirada por Chartier, passo a imaginar um outro objeto para comunicar as atividades desenvolvidas pelas freiras, ou seja, um outro suporte, agora dentro dos padrões formais intitulado "Relatório de Atividades - Triênio 1955-1957", certamente esse novo suporte influenciaria profundamente no *status* conferido ao documento ou na maneira de lê-lo, dessa forma, uma nova

⁵ Ibid., p.213.

⁶ Ibid., p.214.

⁷ Ibid., p. 220.

⁸ Idem, ibdem, p.215.

⁹ Idem, ibdem, p. 220.

¹⁰ Idem, Ibidem, p.200-221

legibilidade seria conferida pelo formato e também se instalaria um novo horizonte de recepção do mesmo por parte de seus leitores.

Da forma como o relatório de atividades foi apresentado, posso inferir que houve também a intenção de perpetuação da história do trabalho ali efetuado pelas freiras, sabendo-se que um documento desse tipo dificilmente seria descartado, garantindo melhor a sua guarda, além de carregar consigo traços de um caráter ritualístico, celebrativo, ornamental e feminino, consagrando-se num artefato cultural que expressa. Ele é único, pois não existe outra cópia, portanto ele foi concebido dentro do princípio da raridade, na tentativa de assegurar de alguma forma o lugar de legitimidade de todas as ações ali realizadas pelas freiras nos três primeiros anos, dos 13 anos que a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência permaneceu na Vila Operária da Próspera.

Inspirando-me em Maria Cristina Costa¹¹, ao afirmar que os objetos significativos passam a fazer parte dos tesouros domésticos, aqui posso dizer que esse relatório faz parte dos tesouros dos arquivos do Centro Regional do SESI de Criciúma. Depois de todos esses anos, a instituição ainda é um depósito seguro desse documento.

Por todas essas características até aqui apresentadas, pode-se afirmar que além de um escrito esse documento é um monumento. Para Le Goff, todo documento tem em si um caráter de monumento, pois não existe memória coletiva bruta. "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"¹².

Só os textos manuscritos não dariam conta de expressar todos os programas desenvolvidos nesses três anos, por isso, foi preciso ilustrar com fotografias legendadas e desenhos confeccionados por meio de um trabalho manual bastante apurado e artístico.

Primeiramente é importante destacar que o objeto fotográfico está atravessado pela ciência, técnica e arte. A compreensão da fotografia como uma "prova" dos fatos, como a "verdade" ou como "reprodução" do real a acompanha desde sua invenção, no começo do século XIX.

Uma vez que a fotografia é, o registro químico dos raios de luz refletidos pelos objetos colocados diante da câmara, acredita-se que ela teria o poder de reproduzir automaticamente a aparência visual do mundo. [...] Daí a também a crença mais ou menos generalizada de que a câmara não mente jamais, crença esta explorada de forma nem sempre bem-intencionada no jornalismo e na jurisprudência¹³.

Mas, os estudiosos que se debruçaram sobre o modo de funcionamento da fotografia enquanto sistema de expressão têm trazido a idéia de que este suporte de imagem exprime suas mensagens na forma de construções visuais, que são sempre intencionais, interpretativas de uma determinada realidade. Todos os aspectos aparentemente só técnicos da fotografia, como o enquadramento, a iluminação, a disposição das zonas de cinza, a determinação do ponto de foco, a velocidade de obturação, a resolução da perspectiva pelos vários tipos de lente, a densidade da emulsão de registro, o balanceamento das cores, e outros, não são arbitrários. A imagem é uma construção, uma expressão, um discurso visual¹⁴. Se os atos de fotografar, pintar e escrever produzem discursos, cabe aqui perguntar, que discursos estão presentes nesse Álbum/Relatório

¹¹ Imaginário, p. 38

¹² LE GOFF, J. *Memória e história*. São Paulo: Unicamp, 1994. p. 545

¹³ *fotografia*

¹⁴ *fotografia*

sobre os moradores da Vila Operária Próspera? E que sujeitos estão sendo produzidos a partir das atividades, programas desenvolvidos pelas freiras?

Chartier ao discutir sobre a cultura do objeto impresso traz entre outras reflexões, as limitações impostas às imagens impressas. Para ele, as imagens não têm o mesmo significado e o mesmo papel quando estão inscritas no próprio texto, "é um meio para melhor garantir o controle do sentido"¹⁵. No caso do Relatório/Álbum, as fotografias só podem ser entendidas na relação com as legendas e textos. Entendendo que a leitura da imagem dá margem há múltiplas leituras, se faz necessário produzir um tutelamento do leitor para que ele não viaje na interpretação da imagem. O texto propõe um tutelamento da ousadia daquele que vê a imagem a poder pensar outras coisas, então o texto vai servir para controlar.

Por ser um documento que se caracteriza pela escrita e pela imagem, nele é possível se perguntar como a leitura das imagens vai sendo controlada pelos textos, ou melhor, como estes vão por sua vez criando protocolos de leitura das imagens. Não pretendo aqui problematizá-lo em toda sua extensão, quero apenas iniciar um despretenso ensaio, a fim de compreender como a leitura das imagens vai sendo controlada pelos textos, ou melhor, como estes vão por sua vez criando protocolos de leitura das imagens.

Lendo algumas imagens, legendas e textos...

O Álbum/Relatório tem em sua página de abertura o lema do SESI "AJUDAR A AJUDAR-SE" enunciando um outro álbum desenhado em tamanho menor atravessado por uma corrente presa em duas colunas gregas. Essa montagem, a "réplica" do Álbum/Relatório tem na sua primeira página entre-aberta deixa a vista parte de uma fotografia cuidadosamente recortada da Vila Operária Próspera.

¹⁵ CHARTIER, Roger. *Textos, impressões, leituras*. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.213.



Álbum/Relatório de Atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência/ 1955-57 – Vila Próspera-Criciúma
 Fonte: Arquivos do SESI – Criciúma

As colunas me levam a inferir que há a presença forte da cultura grega no meio intelectual dessas freiras, fazendo-me pensar sobre um certo sentido que elas queriam evidenciar, ou seja, de que aquela vila estava passando por um processo civilizador. A imagem presente nessa página mostra a Vila Operária como um "amontoado de casas", mesmo que dispostas linearmente, construídas sobre a "pirita" (rejeito de carvão), cobertas pela poeira do mineral, cercadas por estanquetas de madeira e cada qual com sua privada. Analisada isoladamente poderia levar o leitor a simples constatação de como a vila era organizada, buscando silenciar as múltiplas interpretações ao ser associada ao lema do SESI "**AJUDAR A AJUDAR-SE**", impondo um direcionamento de sentido na recepção do leitor. Indica que as pessoas que ali vivem precisam ajudar-se, mas para que isso ocorra, elas precisam de ajuda e nesse caso, a ajuda está sendo oferecida pela Carbonífera Próspera, o SESI, o vigário da paróquia e pelas Irmãs da Divina Providência, como traz o texto que acompanha as imagens:

O grandioso lema do SESI, "ajudar a ajudar-se" vem sendo realizado plenamente na Próspera, onde se conta com a valiosa cooperação do SNR. Vigário da Paróquia, Revmo.

Pe. Standislau Cizeski, bem como dos eméritos diretores da Sociedade Carbonífera Próspera, Snrs. Sesostris R. Correa e Dr. Mário Balsini. Ao ensejo da apresentação deste trabalho, as Pequenas Irmãs da Divina Providência agradecem a estes generosos colaboradores, formulando votos onipotente, a fim de que êstes símbolos "SESI e Sociedade Carbonífera Próspera" continuem, fortemente unidos, visando sempre a grandeza da nossa pátria, através do humilde, porém, magnífico trabalho do operário nas minas de carvão.

Os agradecimentos expressam a forte parceria que existia entre a Igreja representada pelo Pe. Standislau Cizeski e pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência e os empresários representados pelos diretores da Carbonífera Próspera e pelo SESI. Arrisco aqui fazer uma indagação: será que as duas colunas presas uma a outra pela corrente, não estariam aqui representando uma forte aliança entre Igreja, empresários e Estado a fim de "proteger" os moradores da vila operária de uma condição de vida sub-humana?

No contexto social e político do Brasil, vivia-se um momento no qual a população ainda estava sob o impacto do suicídio de Getúlio Vargas e a ascensão de Juscelino Kubtcheck à presidência da República. Dentre os setores industriais incluídos no Plano de Metas, o siderúrgico ocupava um lugar de destaque. Por isso, uma das ações foi o incentivo à produção de carvão mineral. Nessa perspectiva, o SESI, instituição criada para atender as demandas sociais dos operários da indústria, contratou freiras de várias congregações para realizarem um trabalho social junto às famílias de várias vilas operárias da região.

A assistência social associada ao religioso era o que legitimava em muito o trabalho das freiras. Sobre as *VISITAS DOMICILIARES* elas relatam:

Nas visitas domiciliares, as Irmãs têm oportunidade de se dedicar a muitos trabalhos, bem como, viver e sentir as necessidades do meio. Nestas visitas, fala-se da necessidade de cuidar da higiene das crianças e da casa, dos benefícios que traz a plantação de uma horta. Aconselha-se a esposa impaciente e descuidada que cuide bem do marido. Encaminha-se um casamento, um documento profissional e sobretudo, procura-se educar.



Álbum/Relatório de Atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência/ 1955-57 – Vila Próspera-Criciúma/SC

Fonte: Arquivos do SESI – Criciúma

As imagens dessa página do Álbum/Relatório retratam o interior das casas das famílias mineiras. As paredes escuras mostram a precariedade das moradias, com seus poucos cômodos, com suas janelas e portas confeccionadas com tábuas e fechadas com simples "tramelas". Uma das legendas denominada **O c.o.n.f.ô.r.t.o d.e u.m.a b.o.a p.a.l.a.v.r.a**, exibe uma freira ao lado de um casal jovem com dois filhos. Nas visitas as freiras não resumiam seu trabalho em confortar as pessoas, mas também medicar as crianças quando havia necessidade e reunir mulheres da vizinhança para fazer algum tipo de orientação. Apesar de pouca mobília e da simplicidade da casa as mesas que servem de apoio para medicar a criança e para reunir as mulheres se apresentam com toalhas brancas e bordadas. As aulas de bordado compunham o leque de atividades oferecidas para as mulheres, por isso o seu lugar na fotografia. Era de costume **O c.o.r.t.ê.j.o d.e c.r.i.a.n.ç.a.s j.u.n.t.o à.s I.r.m.ã.s q.u.a.n.d.o.v.i.s.i.t.a.m a.s c.a.s.a.s**. No cortejo, meninos e meninas na rua esburacadas acompanhavam as freiras com alegria. As crianças maiores carregavam os irmãos menores no colo. Nessa página do Álbum/Relatório as flores em cor rosa envolvem as imagens em preto e branco.

A forma como os subtítulos foram escritos foi mantida, ou seja, um ponto após cada letra, dando a idéia de que as letras foram bordadas nas páginas do Álbum/Relatório. Os pontos

amarram, costuram e funcionam como uma amalgama que une diferentes elementos. Essa operação permeia todo o documento, havendo uma tentativa constante de aproximar os diferentes segmentos, as diferentes culturas, os diferentes interesses de uma "tríplice aliança", composta pela carbonífera, igreja e operários.

Conforme dados estatísticos apresentados na última página do documento, foram efetivadas em três anos, 3.528 visitas domiciliares, 898 entrevistas, 380 encaminhamentos, 62 acompanhamentos, 766 informações e 302 providências diversas.

Aqui as freiras aparecem num lugar de centralidade na vida e na educação dos membros da família dos operários, logo no primeiro ano de atuação, em 1955, afastando-os das doenças, da sujeira, das intrigas familiares provocadas pelas esposas impacientes. A relação entre imagens, legendas e textos quer mostrar o quanto elas eram "bem-vindas" às casas dos operários. A imagem evidenciando o cortejo das freiras pelas crianças reforça essa idéia.

Noutra página, é apresentado *OS "CANÁRIOS" DA PRÓSPERA* era um grupo só de meninos orientados pela Irmã. Cláudia que formava o Côro "S. Domingos Sávio" [conforme escrita da época], fundado em 1956. Nas fotografias aparecem eles participando de um ensaio, com roupas do dia-a-dia e todos descalços, mas em contraposição, na outra imagem aparecem todos uniformizados com terninhos escuros e gravatas borboletas brancas. Até 1957, foram realizados 164 reuniões e ensaios e o côro contou com 2.699 freqüências é o que constam nos dados estatísticos do documento.

Notas musicais enfeitam a página e envolvem um texto que merece o destaque de um trecho:

Verificando a necessidade de ocupar as crianças em causas úteis e instrutivas, reunimos as meninas para a formação de um côro. Experimentamos as vozes ensaiando vários cantos, mas, não conseguimos harmonia. Gritavam muito e desafinavam, horrivelmente, dada a maneira viciosa de cantar, da região. Passamos então a ensaiar os meninos e ficamos entusiasmadas vendo a facilidade que apresentavam em aprender a letra e a música dos cantos. Selecionamos as vozes e formamos um grupo de 16 meninos para começar o "Côro S. Domingos Sávio" como veio chamar-se mais tarde. Apos ensaiarmos alguns cantos sacros, passamos a Missa de Angelis, que deveria ser cantada por ocasião da festa de S. Sebastião. Ensaíamos durante três meses e no final dêste tempo as crianças contavam com exatidão a missa, pronunciando com clareza o latim. Preparamos o grandioso uniforme azul anil com gravatinha branca para a solene estréia do Côro.¹⁶

¹⁶ Relatório de atividades



Álbum/Relatório de Atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência/ 1955-57 – Vila Próspera-Criciúma/SC
 Fonte: Arquivos do SESI – Criciúma

Além da superioridade da qualidade da voz dos meninos em relação à voz das meninas, que por sua vez, segundo as freiras carregavam "vícios" presentes na forma de cantar da região, o texto projeta o leitor em direção a uma leitura de valorização desse tipo de atividade para crianças que precisavam de causas úteis e instrutivas nas suas vidas.

Posso inferir que a contraposição entre as duas imagens associadas ao texto da Irmã Cláudia foi estratégica e leva o leitor a compreender o trabalho do Côro como uma oportunidade de colocar esses meninos em contato com outra cultura e com outros valores muito diferentes daqueles pertencentes àquela realidade. Além de estarem carregadas de sentidos, elas tem um caráter pedagógico e político, mostrando as "transformações" efetuadas pelo trabalho das freiras: o "antes" e o "depois".

Posso concluir, depois dessa breve problematização sobre o Álbum/Relatório, que o suporte escolhido pela Irmã Cláudia para apresentar as atividades realizadas pela congregação nos anos de 1950 a 1970 foi fundamental para produzir os sentidos que as freiras desejavam manifestar aos seus mantenedores. Trata-se de um documento estrategicamente elaborado, tanto

no que se refere à escolha das imagens, dos textos, das legendas e dos desenhos. O documento em questão merece muito outros estudos, muitos outros olhares, não só por parte dos pesquisadores da área da História da Educação, mas por diversos pesquisadores de diferentes áreas. Trata-se de uma fonte inesgotável para pesquisa, dependendo sempre das perguntas que cada pesquisador fará a ele.

Referências

COSTA, Maria Cristina Castilho. O objeto, o colecionador e o museu. *Imaginário*. São Paulo, n.2, p. 38-99, jan. 1995.

REIS, José Carlos. *A escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e terra, 2000. p. 23.

MACHADO, Arlindo. Objetividade Fotográfica. In: Técnicas fotográficas. São Paulo: Itaú Cultural, 1999. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/AplicExternas/Enciclopédia/artesvisuais2003/index.cfm?fuse....> Acesso em 01/06/2005.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. p. 26 e 27.

CHARTIER, Roger. Introdução: a cultura do objeto impresso. In: _____.(Coord.). *As utilizações do objeto impresso*. Lisboa: Difel, 1998. p. 18.

_____. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

LE GOFF, J. *Memória e história*. São Paulo: Unicamp, 1994. p. 545

FIANDO MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS/AS: TEMPOS E ESPAÇOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO CASARÃO

*Saionara Goulart Dalpiaz**

Resumo

Tecendo pontos de arremates, eixos que nortearam a investigação, esta comunicação procura sintetizar a pesquisa de Mestrado¹ que teve como tema o estudo das memórias de ex-alunos/as, definidas como uma construção humana e social que parte do presente. As experiências investigadas tiveram lugar no prédio da antiga Estação Experimental de Agricultura da Faculdade de Engenharia de Porto Alegre, hoje conhecido como Casarão², construído no início do século XX, na localidade do Passo do Vigário em Viamão, RS. A pesquisa esteve mediada pela metodologia da história oral, destacando-se as entrevistas individuais e coletivas, a elaboração de diário de campo e a consulta junto a documentos variados. Buscou compreender como as memórias de ex-alunos/as que estudaram no Casarão e em seu entorno, entre 1940-1970, recompõem tempos e espaços de diferentes experiências escolares.

Arremate Um: itinerários da pesquisa

Antes de procurar ex-alunos/as que tivessem a experiência de ter estudado no Casarão, na época em que lá habitou o Grupo Escolar Dr. João Dutra (1940-1962) e no seu entorno quando da implantação do Mestria Agrícola Canadá (1956-1970), busquei ampliar a rede de conhecimento sobre o contexto sócio-cultural e histórico da localidade do Passo do Vigário.

Entrevistando os moradores mais antigos da localidade, naturais do lugar, nascidos nas primeiras décadas do século XX, dez entrevistas foram realizadas. Ouvindo suas reminiscências poderia identificar as mudanças ocorridas na comunidade e no próprio uso que se fez da antiga Estação Experimental de Agricultura de Viamão³ ao longo dos anos. Frente a isso, poderia compreender de que maneira ele foi acomodado à paisagem do Passo do Vigário, tornando-se um

* Mestre em Educação/PPGEDU/UFRGS. sgdalpiaz@via-rs.net

¹ Investigação orientada pela prof.^a Dr.^a Maria Stephanou.

² Para um melhor conhecimento da história institucional do Casarão e sobre a proposta de ensino agropastoril vinculada à Escola de Engenharia de Porto Alegre ver DALPIAZ, Saionara Goulart – Memórias de ex-alunos/as: recompondo tempos e espaços da educação. Porto Alegre:UFRGS/PPGEDU, Dissertação de Mestrado, 2005.

³ Trata-se dos Cursos de Capatazia Rural, Patronato Agrícola, Ensino Ambulante e demais atividades de ensino, pesquisa e extensão que foram planejadas e executadas junto ao espaço do Casarão e adjacências pela Escola de Engenharia de Porto Alegre, entre o início dos anos de 1910 até meados dos anos de 1930.

objeto cultural do ambiente escolar ao qual pertenceu e do qual pertence na atualidade.⁴ Múltiplas temporalidades transversalizam sua história institucional e estão a indicar mudanças na utilização dos seus espaços internos e externos.

O percurso institucional do Casarão demonstrou a impossibilidade de generalizar os tempos e os espaços das instituições que nele tiveram lugar. O espaço-prédio, que abrigou a Estação Experimental de Agricultura no início do século passado, não poderia ser compreendido em suas práticas educativas do mesmo modo que - apesar de ocupar o mesmo espaço - o Grupo Rural Dr. João Dutra, entre as décadas de 1940-1956, tampouco generalizado para o cotidiano escolar da Escola de Mestria Canadá a partir de 1956 até os dias atuais.

Como sujeito participante da própria investigação que realizava, mergulhei na pesquisa de campo articulando outros referenciais teórico-metodológicos que tivessem como ponto de estudo a temática da memória coletiva, dos atos sociais de lembrar e esquecer e do uso da metodologia da história oral.

Gaston Bachelard, Walter Benjamin, Paul Thomson e Ecléa Bosi foram as principais referências ao estudo da memória social. Entretanto, a noção de memória coletiva e/ou social a partir da obra póstuma de Maurice Halbwachs [1877-1945], *Memória Coletiva* [1950] e alguns fragmentos do seu livro *Les cadres sociaux de la mémoire* [1925], vieram embasar a pesquisa, tornando-se referencial às principais análises fiadas e tecidas a partir dos depoimentos orais.

Neste processo, aprendi que fazer pesquisa é, em larga medida, um processo auto-reflexivo. Como afirma Peter Woods (1992, apud SARMENTO, 2003, p. 173), "a investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios". Nesta perspectiva, longe dos paradigmas do século XIX, amplamente discutidos pela historiografia, para os quais o sujeito pesquisador procura uma verdade supostamente contida nos documentos e sonha com a interpretação correta do que realmente aconteceu, compreendi que fazer história é, sobretudo, recriação crítica do passado. Como afirma Walter Benjamin, "nós articulamos o passado, nós não o descrevemos" (apud GAGNEBIN, 1998).

Não existe uma história, mas histórias. Afinal, *"quem conta um conto aumenta um ponto"* diz o dito popular, ou, como sugere Beatriz Fischer (1999, p. 26), "o que existem são criações históricas". Assim, é preciso considerar os limites teórico-metodológicos de qualquer investigação, pesquisador e relações objeto/campos do conhecimento, de onde decorre o acabamento sempre provisório de uma investigação. A história ganha o caráter de ser contingente, recorta um contexto e, como tal, não desvela a "essência" de uma dada existência, mas produz um conhecimento sobre ela.

Com este entendimento, amparada pelos pressupostos da história cultural que, segundo Roger Chartier (1990, p.16) objetiva, "(...) identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler", diante de todas as possibilidades que o objeto Casarão oferecia, no encontro com ex-alunos/as do "Grupinho" e do "Mestria" ousei transformá-lo em evocador de memórias.

⁴ Trata-se do espaço escolar que abrange uma área física de aproximadamente 52 hectares pertencentes à Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá - Viamão.

Arremate Dois: a opção metodológica

Constituindo-se como investigação que analisa as memórias individuais e coletivas a partir da evocação do Casarão, buscar a história oral como estratégia metodológica para mediar os processos de interação junto aos narradores tornou-se um procedimento fecundo.

Enquanto processo de interação, a história oral é uma metodologia que acontece no fazer-se da pesquisa, "decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu" (ALBERTI, 2004a, p.24).

Autores como Verena Alberti (2004), Diana Vidal (1998), Paul Thompson (1998), Alistair Thomson (1997) e José Mehy (1996) entre outros, esclarecem que como toda metodologia a história oral apenas estabelece e ordena os procedimentos de trabalho, funcionando como mediadora entre a teoria e a prática. Não dá conta de resolver os problemas da pesquisa, mas dialoga com a teoria na qual a pesquisa se inscreve.⁵

Neste sentido, cada entrevista, mesmo que traga pontos de vista múltiplos sobre a memória coletiva, constitui-se como única. Afinal, singulares são as experiências assimiladas e acomodadas reconstruídas pelas memórias. Entrevistar um ex-aluno, por exemplo, trouxe a possibilidade de conhecer parte da memória coletiva. Entrevistar um grupo de ex-alunos/as tornou-se uma maneira de dar complementaridade articulando recorrências e esquecimentos a esta memória coletiva.

Um diário de campo começou a ser organizado para que pudesse registrar com detalhes cada etapa, situação, sentimento, dúvidas e demais reflexões. Dois grupos de narradores foram constituídos: de um lado, alunos/as que estudaram no "Grupinho" (1940-1956) e de outro, inicialmente, apenas alunos⁶ do "Mestria" (1956-1970). Posteriormente, pelo processo de diversificação qualitativa da rede de interlocutores que se formava, os grupos de pertencimentos indicariam outros ex-alunos/as.

Por telefone ou pessoalmente, os primeiros contatos aconteceram. Traçando um plano inicial, conferi uma organização semi-estruturada à entrevista. Procedimento que permitiu qualidade e segurança na ida a campo.

Após o contato inicial onde me apresentava, passava a expor os objetivos da pesquisa, porque os/as havia escolhido, como os/as localizei. Alguns insistiam em dizer frases do tipo: "*Não sei se posso lhe ajudar. Não lembro de muita coisa, não!*" Mesmo assim, expressava que seria muito importante poder conhecê-los para que pudesse desenvolver a pesquisa. O Termo de Consentimento Informado corroborava este interesse.

Entre idas e vindas compreendi que mais do que saber perguntar, foi preciso aprender a ouvir com atenção, sutileza e humildade aquilo que estava sendo narrado. Somente exercitando este respeito, os narradores perceberam o que pretendia quando lhes indagava sobre as lembranças escolares a partir do Casarão. Não estava procurando conduzir, ou fazê-los construir uma "falsa" ou "verdadeira" lembrança sobre o ambiente escolar, mas deixá-los ocupar o lugar de narrador, retornando sempre ao evocador, quando a narrativa desviava em demasia do tema indagado.

⁵ Trata-se dos campos do saber que dão sustentação ao trabalho analítico do corpus empírico da pesquisa. Nesta investigação, a abordagem sócio-histórica dá o suporte teórico-metodológico às questões da investigação (FERREIRA e AMADO, 2000).

⁶ Isto porque, a escola era destinada ao regime de internato masculino quando iniciou suas atividades. Ao entrevistar os primeiros alunos do Mestria tentei saber sobre o atendimento feminino. Pelo efeito bola de neve (BERTAUX, 1968, apud MARRE, 1991) tive a indicação das ex-alunas que estudaram no Mestria Canadá.

As singularidades e especificidades de cada entrevista/encontro são, segundo os estudos de Thomson (1997), pontos determinantes nos processos de lembrar e esquecer. Insidem nos conteúdos que estarão perpassando os depoimentos orais mediados pela interação pesquisador/narrador. Neste sentido, a implicação é sempre um processo autobiográfico recíproco. A este respeito Thomson (1997, p.76) afirma que,

as entrevistas de história oral são também sempre autobiográficas. Sempre tocam suas próprias experiências e identidades, e você precisa ter consciência disso, ao mesmo tempo em que percebe o que está acontecendo com a pessoa que está entrevistando.

A interação processada não é uma via de mão única; precisa ser fluída, aberta a bifurcações onde pesquisador/narrador constroem seus lugares na relação. Ao recompor suas reminiscências o narrador⁷, inclusive, passa a limpo uma parte de sua própria história de vida. Constrói dados autobiográficos evocando lembranças com as quais ele pode, na atualidade, conviver e que lhe sugerem um sentido identitário de estar sendo sujeito da experiência narrada e vivida no presente.

Ocupando um outro lugar, o pesquisador, diretamente afetado pela *ponte interpessoal*⁸ estabelecida (ou não), também consolida uma autobiografia. De certa maneira, ambos, pesquisador/narrador, buscam, neste processo de interação, o reconhecimento social do lugar construído nesta relação. Conforme Verena Alberti (2004a, p.23),

assim, as duas partes, (entrevistado e entrevistadores) constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, condicionada pela relação de entrevista, que se estabelece em função das peculiaridades de cada uma delas.

Do mesmo modo que ouvi cada ex-aluno/a narrar diversas lembranças, não penso que ao selecioná-las em suas narrativas, não tenham usufruído de certa vantagem sobre a produção do documento oral. Quando reordenavam suas memórias, titubeando, pausando ou mesmo confirmando uma lembrança anteriormente esquecida, selecionavam aquilo que queriam que soubesse. Mesmo assim, foi somente pela paciência em aprender a ouvir o que não interessava diretamente à pesquisa, que múltiplas aprendizagens se tornaram presentes. Para isto, foi preciso ficar duplamente atenta. Primeiro, no que era evocado pelo narrador: de que lugar narrava quando evocava suas memórias, com que sentimento as trazia, por que desejava contar esta e não outra experiência vivida, que sentido aquela narrativa queria produzir ou significava frente ao tempo rememorado. Segundo, na maneira como eu, pesquisadora, interagia com as perguntas que tinha que formular frente às respostas que recebia e às situações diversas e nunca iguais com que me defrontava.

Neste processo de estabelecer os lugares ocupados numa entrevista, acontecia uma relação que estava sendo construída e que poderia gerar ou anular as possibilidades de produzir o conhecimento sobre o tema indagado. Como afirma Alberti (2004a, p. 105), "fazer uma entrevista

⁷ Ao usar o conceito de narrador atribui-se o significado dado por Walter Benjamin, no sentido de um sujeito que ocupa esta posição no evento da entrevista porque é capaz de recompor o tempo da experiência (tempo vivido) pelo fluxo narrativo do tempo pensado (tempo da memória). As variáveis narradora/as não serão, portanto, aplicadas visto que é sobre um lugar de sujeito e não sobre um gênero ou indivíduo que estou a referir.

⁸ De acordo com Antoinette Errante, a ponte interpessoal é o vínculo emocional que liga pesquisador/narrador num evento de entrevista. Seu estabelecimento permite estabelecer laços de confiança e de compreensão mútua entre ambos (2000, p.152-154).

é, portanto, analisá-la e avaliá-la constantemente". Por isso o retorno aos apontamentos sobre as instituições de ensino que tiveram lugar no Casarão, foi articulado ao trabalho de campo.

Arrematando a pesquisa

A investigação levou a compreender que o tempo da memória social tem várias dimensões. Mantém a aparência da continuidade devido à superposição de muitos tempos independentes - tempo vivido, tempo pensado, tempo do novo pensado - nas memórias dos narradores. Lembranças ancoradas num espaço múltiplo constituído de lugares de sociabilidade onde a experiência escolar se tornou significativa. Por isso, cada espaço/tempo, do "Grupinho" ou do "Mestria", foi reconstruído considerando o significado que o Casarão foi capaz de evocar nas memórias de quem rememorava e da forma como esta evocação o interpelava no presente.

Embora os narradores estivessem rememorando experiências educativas, acontecidas num mesmo espaço escolar, evocam recordações relacionadas a distintos lugares de sociabilidade constituídos por práticas educativas diferenciadas. São, ainda, múltiplos tempos educativos que nunca se encontrarão, mas que podem integrar-se pelo trabalho criativo de suas reminiscências (BACHELARD, 1984).

Ao se apropriar de um determinado espaço onde estão entrelaçadas as experiências escolares seja do "Grupinho", seja do "Mestria", o Casarão se configura como um *lugar da experiência escolar*.

Nas memórias dos ex-alunos/as do "Grupinho" o Casarão integra recordações evocando um reencontro com o lugar da escola primária. Lembranças do tempo da meninice. No seu entorno as meninas brincam de passar anel, pulam sapatas, jogam vôlei... Os meninos jogam as "peladas" que na falta da bola de futebol é improvisada pela bola de meia que a professora da classe lhes oferece, também brincam com as pernas de pau e correm atrás das meninas arriscando levar *"uma tamancada nas pernas"*. Memórias que integram experiências educativas construídas no espaço social do recreio ou da educação física.

Sendo meninos e meninas, crianças ainda, identificam-se alunos e alunas cuidados pela professora da classe. Sobem e descem a escadaria de madeira interna do Casarão, reconstroem o lugar da sala de aula. Na lembrança da professora, do zelador e dos colegas, caminham até o refeitório onde a sopa os espera. Usam o banheiro. Buscam refazer o som do *to-que-to-que* dos tamancos no assoalho de madeira do Casarão e entram mais uma vez em fila para cantar o hino, declamar a poesia, ou visitar o museu escolar. Depois da aula, retornam a suas casas, ao convívio do lar. O "Grupinho", Grupo Escolar, é o espaço de aprender a escrever, a ler e a realizar as quatro operações, mas também, um espaço de brincar.

São meninos e meninas integrados nas lembranças do adulto do presente. Não cultivam laços de pertencimento entre si. Ficaram surpresos ao serem indagados sobre sua identidade de ex-aluno do "Grupinho". Contudo, são capazes de evocar a presença dos demais colegas. Reconstroem em suas memórias, práticas educativas de uma época acontecida num espaço escolar único, porque únicas são as escolas, as pessoas e o tempo em que elas compartilham suas experiências.

Diferentemente do tempo da meninice, nas recordações do Mestria Agrícola Canadá, os narradores revivem o tempo da juventude. Do jovem que após cursar o primário em cidades distintas ingressou num universo coletivo onde os laços de solidariedade são constituídos pela prática educativa escolar. Moram num internato masculino. Trocam a casa familiar pelo

alojamento e a solidão do internato. Entretanto, compartilham de uma *"irmandade"*. Tudo pelo valor do estudo e da profissão que lhes possibilitará uma colocação no mercado de trabalho. Querem ser *"homens"*, não gostam de serem lembrados como moleques. Mesmo que em suas memórias sobressaiam as *"transgressões"* que são reafirmadas constantemente pelo grupo de pertencimento. Querem ser reconhecidos publicamente como ex-alunos que estudaram no Mestria Canadá e mesmo na ETA⁹. Têm muitas lembranças para contar.

Privações, medos, solidão e mesmo desafetos são rememorados. Não se restringem a esconder um episódio onde foram punidos ou mesmo conseguiram "burlar as regras". Recordam com detalhes como a cola era compartilhada pelo grupo de colegas, de que forma saíam à noite sem serem descobertos pelo aluno "xerife" que cuidava do internato, como compravam cigarro e bebiam escondido. Contudo, silenciam frente a uma rememoração não autorizada pelo grupo. Resistem, portanto, a lembrar o que acreditam que pode se tornar conhecido publicamente.

Diferente das lembranças sobre o tempo do "Grupinho", estes narradores vivem (porque consolidaram grupos de pertencimento na atualidade) intensamente estes momentos de rememoração. Instantes que se intensificaram quando a entrevista integrou mais de um narrador. Neste evento coletivo, interessante foi perceber que um pensamento foi completando o outro, retificando ou ratificando lembranças e esquecimentos.

Recordam o envolvimento nas atividades do Grêmio de Alunos, no CTG e nos bailes e reuniões dançantes ao *"som da jovem guarda"* e do *"disco de vinil na eletrola"*. Encontros que mobilizavam o espaço escolar em diferentes horários e dias da semana. Contam sobre a chegada dos professores novos e das brincadeiras com os "bixos". Rememoram a presença das primeiras alunas enquanto essas recordam o respeito e cuidado a elas dirigido pelos colegas. Lembram as atividades das aulas práticas que lhes ensinaram a ordenhar uma vaca, abater um animal, retirar e curtir seu couro, semear e plantar as hortaliças, manusear ferramentas de corte, ornamentar um jardim reconhecendo as variedades de plantas, dirigir tratores e pequenos caminhões, entre outras lembranças.

Todas estas recordações inscrevem-se em práticas escolares. Mesmo o horário regrado para as seis refeições diárias, incluindo o chá de "capim cidró" antes do último sinal que indicava o horário de dormir, constituem práticas educativas da experiência escolar. Integram-se a um cenário único, compartilhado e específico de uma época e lugar.

Como foram jovens alunos/as do Mestria, os narradores do presente reafirmam esta identidade. Ouvi e vou repetir uma frase que destaquei pelo significado humano, social, mas, sobretudo, valorativo que o espaço educativo do Mestria representou na vida de um ex-aluno, que talvez tenha conseguido resumir todo um sentimento de compartilhar a própria vida: *"Éramos jovens... aprendendo a viver longe de casa"*. Por certo, esta frase suscita o movimento da própria vida que passa como um filme na memória do adulto do presente.

Na atualidade, o Casarão é o prédio mais "idoso" da Escola Estadual Canadá. Resiste, ocupando o espaço de outrora assim como algumas árvores que consigo vieram construir o espaço junto ao projeto de ensino da Escola de Engenharia de Porto Alegre, no início dos anos de 1910. Chegou muito antes da própria Escola que o guarda. Estava lá há quase vinte anos quando o "Grupinho" o habitou. Permaneceu depois da chegada do Mestria Agrícola Canadá, e ainda permanece ocupando o mesmo espaço de outrora. Resiste na paisagem que beira à antiga estrada

⁹ A história do casarão está intimamente relacionada a criação da ETA – Escola Técnica de Agricultura de Viamão. Conforme a pesquisa, concluído o Mestria Agrícola os alunos realizavam o exame de admissão visando a continuidade dos estudos na ETA.

do Passo do Vigário, continuando a suscitar indagações a quem o observa em meio ao ambiente escolar que o guarda na atualidade.

O Casarão como evocador, assim, não é apenas um suporte material das muitas memórias que ele fez evocar, mas um ícone simbólico e, sobretudo, afetivo, que está a indicar a relevância dos espaços/tempos escolares na constituição das identidades daqueles que, outrora foram alunos/as e, no presente, se reconhecem ex-alunos/as. Reconstroem pensamentos, silenciamentos e lembranças hoje publicizáveis sobre o cotidiano escolar. Importante contribuição à história da educação sobre a experiência escolar nos grupos escolares e no curso de Mestrado Agrícola no Rio Grande do Sul.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004a.
- _____. *Ouvir Contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004b.
- BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do Não/ O Novo Espírito Científico/ A Poética do Espaço*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril, 1975, p.1-85.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *Revista da Educação*. Pelotas: Ed. UFPel, ASPHE, n.º 8, 2000, p. 141-174.
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre, 1999, 203f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, testemunho. In: BRESCIANE, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). *Memória e (Res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível*. São Paulo; Unicamp, 2001, p.85-94.
- _____. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- HALBWACHS, Maurice [1950]. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- _____. [1925] *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Mouton, 1975.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *(Re)introduzindo a História oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir CARVALHO, Marília Pinto. e VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.135-179.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2.º ed., 1998.

THOMSON, Alistair. Reconpondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Revista do Programa de Estudos em História*. PUC/SP, São Paulo, n.º 15, 1997, p. 51-84.

INSTRUÇÃO ESSENCIALMENTE PRÁTICA E PEDAGOGIA DO EXEMPLO NO ENSINO DA HIGIENE

*Maria Stephanou**

Resumo

O estudo se detém numa compreensão mais minuciosa dos princípios e discussões relativas à didatização do ensino de higiene. A perspectiva foucaultina orienta a análise discursiva, tomada de periódicos médicos publicados no Brasil na primeira metade do século XX. No período analisado, diversos médicos defendiam que o maior esforço sanitário deveria concentrar-se em resolver a questão educacional sob o ponto de vista médico-higiênico através da ação nas escolas, incluindo o ensino da higiene no currículo escolar. Três pressupostos orientavam as proposições de ensino de higiene: ter início na idade infantil para a formação de hábitos; constituir-se como instrução essencialmente prática; assentar-se na pedagogia do exemplo, como forma de instigar a imitação de maneiras salutares. Os médicos tomaram para si a tarefa de definir conteúdos curriculares, elaborar materiais pedagógicos, organizar atividades específicas. Produziram condições que findavam por demandar sua orientação sistemática e contínua. Em relação ao ensino de Higiene viram-se frente à necessidade de operacionalizar diferentes saberes, não apenas como médicos, mas efetivamente como pedagogos.

Há uma significativa produção de estudos no âmbito da História da Educação que se ocupam dos discursos médicos no campo da educação, particularmente a educação sanitária nas escolas. Entretanto, poucos estudos se detém numa compreensão mais minuciosa dos princípios e discussões relativas à didatização do ensino de higiene. É este o propósito aqui, retomando tema que não é novo, mas que ainda pode ser analisado com outras imersões. A perspectiva foucaultina orienta a análise discursiva, tomada de periódicos médicos publicados no Brasil na primeira metade do século XX.

No período analisado, diversos médicos entendiam que um serviço de higiene pública somente daria resultado se as pessoas a serem protegidas tivessem perfeita compreensão de sua utilidade. Enfatizavam que as campanhas e ações profiláticas do poder público teriam fracassado por não se ter levado em conta a imprescindível adesão da população. Defendiam que o maior esforço sanitário deveria concentrar-se em resolver a questão educacional sob o ponto de vista médico-higiênico. A higiene escolar, que tinha por fim manter e melhorar as condições de saúde das crianças nas escolas, precisava tornar-se essencialmente educativa e integrar-se no próprio programa escolar ao invés de atividades isoladas e informais. A escola primária era o lugar apropriado para incutir noções básicas úteis no cérebro dos alunos e havia chegado o momento em

* UFRGS - mariast@edu.ufrgs.br.

que os preceitos mais importantes de medicina preventiva e higiene deviam aí ser ensinados (Clark, 25/01/1930, p. 61). Criticando os conteúdos das escolas de sua época, o dr. Clark afirmava:

Muito mais útil se torna conhecer o valor dos alimentos, a regulação do calor do corpo, as vantagens da educação física e da vida ao ar livre, a necessidade do repouso suficiente, a importância da casa higiênica como base da saúde e tantos outros problemas de higiene e fisiologia sociais, do que atulhar o cérebro da criança com uma série enorme de coisas abstratas de nenhuma aplicação na vida prática. (Ibid.)

O grande papel reservado à escola, contudo, não se restringia apenas à lição de higiene como unidade de um programa. Propunha-se, literalmente, a "formação de uma verdadeira mentalidade sanitária, entre as novas gerações, pela inculcação de modos de pensar e de agir mais adequados à defesa e conservação da saúde"¹. Efetivar essa instrução constituía problema delicado e demandava dos médicos e do professorado um perfeito conhecimento da matéria.

Se procedermos a um inventário das expressões utilizadas pelo discurso médico dos anos 20 a 40 para designar os fins da educação sanitária na escola, será forçoso registrar que quase sempre associam-se a uma positividade, ao invés da tônica em coibir, amedrontar, punir. Há uma nítida preocupação com o caráter educativo, em não tolher a espontaneidade própria da criança e dos jovens, o que poderia despertar revolta, inconformidade e a prática de ações contrárias ao almejado. Forçoso era considerar que uma criança não possuía o necessário preparo em Biologia para compreender preleções teóricas sobre Higiene, de modo que a educação sanitária precisava basear-se em outras estratégias de aprendizagem. A Higiene não deveria parecer às crianças uma espécie de corpo de prescrições e de noções a serem memorizadas como um martírio (Macedo, 1932), ou como um ritual enxertado em seus hábitos espontâneos, o que produziria repulsa e esquecimento.

Três pressupostos orientavam as proposições de ensino de higiene nas escolas com vistas à consciência sanitária: 1) ter início na idade infantil para a formação de hábitos, moldando a personalidade da criança e imprimindo em seu cérebro uma segunda natureza; 2) constituir-se como instrução essencialmente prática, exercitada num meio higienizado; 3) assentar-se na pedagogia do exemplo, como forma de instigar a imitação de maneiras salutaras.

Os conhecimentos da medicina fisiológica já haviam reconhecido no hábito uma das leis gerais da vida. O hábito, que na vida psíquica ocupava lugar de destaque na formação intelectual e afetiva, se observava também no mundo orgânico (Munhoz, 1933, p.14). Por hábito entendia-se a influência exercida por um fenômeno sobre a sua repetição, isto é, por meio dos hábitos, seria possível a repetição, que diminuiria as resistências do indivíduo, a fim de que se dispusesse a trilhar o caminho para que as funções intermitentes se tornassem espontâneas, voluntárias. Mesmo sem o concurso das funções conscientes o hábito poder-se-ia estabelecer. Assim, a formação de hábitos bons, hábitos sadios, deveria ser o ponto de partida da educação (Ibid.). A consciência nada mais seria do que o corolário de um processo que teria início em experiências acumuladas de percepção, de associação, de reação motora, repetidas e unificadas pela sua mútua interdependência. Invariavelmente, o princípio da formação de hábitos elegia a idade infantil como período fecundo para sua realização contrapondo as dificuldades em corrigir hábitos viciosos enraizados nos adultos. Outrossim, apesar dos fatores hereditários e das más influências do meio familiar que tivessem atuado sobre a criança, na escola poder-se-ia incutir hábitos como

¹ "A educação sanitária: orientação didática." In: BARROSO, 1940, p.383-384.

forma de ir constituindo uma "segunda natureza", no sentido da naturalidade e incorporação visceral com que tais hábitos passariam a estruturar os modos de ser de cada indivíduo.

Quais seriam esses hábitos? Alguns médicos abordavam o tema genericamente, sugerindo aos professores atenção para com o asseio individual e coletivo, a postura física dos alunos, a prática de desportos, cuidados com a higiene alimentar. Outros, mais minuciosos, consideravam que, se a escola primária era a pedra angular da educação higiênica, então ela deveria estar preparada para a sua nova missão, oferecendo um ambiente rigorosamente higienizado. A materialidade da escola educa por constituir-se em prática concreta do asseio, por acostumar o aluno a viver em espaços higienizados, a familiarizar-se com uma estética da limpeza, como também a adotar essa experiência como exemplo para as práticas familiares.

Além das condições físicas da escola, os médicos descreviam aspectos concretos do cotidiano escolar como tarefas da produção de hábitos. Exercícios envolvendo regras de higiene, narração de histórias ou observação de gravuras relacionadas ao asseio corporal, gincanas de higiene ou pelotões de saúde, uma rotina de cuidados pessoais a observar na escola sob a forma de versos a decorar e recitar, eram práticas repetidas que serviriam para a produção escolar de hábitos e atitudes, individuais e coletivos.

O segundo pressuposto sublinhava a aplicação prática das regras de higiene, como única forma aproveitável de aprendizagem. Subjacente a essa formulação, identificam-se as críticas médicas aos procedimentos pedagógicos vigentes, bem como as aproximações que se desejava entre pedagogia e higiene escolar. Em um artigo intitulado "Orientação didática para o professor primário", publicado na Revista do Ensino, que circulou entre o professorado gaúcho em 1940, Sebastião Barroso transcrevia curioso excerto do livro 21 da Coleção Saúde para Todos, da Biblioteca Popular de Higiene, elaborada por Lourenço Filho e que dizia:

Aquilo por que se bate a pedagogia moderna tem quase sempre um fundamento também de ordem higiênica. A escola nova condena a imobilidade, o trabalho forçado, a insistência em assunto que não possa despertar interesse. A higiene também o faz. A escola nova deseja que o trabalho decorra com satisfação por parte dos alunos, que os horários e variação de atividades tenham por base as necessidades das crianças e não a de programas abstratos. A higiene também o deseja. A escola nova se insurge contra a decoração ininteligente dos textos ou das lições ditadas em aula. A higiene também contra isso se rebela. E, tudo, por claras razões de defesa da saúde da criança, do respeito às suas condições de desenvolvimento. (Lourenço Filho apud Barroso, out. 1940, p.224)

Assim, com relação à higiene, os objetivos de ensino deveriam ser próximos, concretos e agradáveis², como forma de impressionar a criança, estimulando-a a participar das proposições médicas, pois uma vez despertadas as funções afetivas da criança, o coeficiente emotivo preservaria do esquecimento as noções adquiridas (Castilho, 1928, p.37). Nos dizeres do dr. Munhoz, o prazer associado à atividade tendia a se gravar no sistema nervoso e tornar-se permanente, mas se o resultado fosse desagradável, a sua tendência seria não se reproduzir (Thorndike apud Munhoz, 1933, p.16). Deveriam ser evitadas as exemplificações de natureza científica, que haviam caído em desuso, pois comprovadamente mal-sucedidas. Somente com o ensino prático se poderia esperar que as novas gerações se integrassem na verdadeira educação sanitária, pela formação de costumes sadios. Constavam em alguns pronunciamentos médicos, alusões explícitas aos métodos da Escola Ativa, particularmente de Ferrière e Dewey.

² Aspecto explorado na análise da obra Aventuras no Mundo da Higiene, de Érico Veríssimo (1939), mostrando a perspectiva didática da literatura de formação (Bastos e Stephanou, 2003).

O ensino concreto da higiene estaria presente na formalização curricular, mas igualmente num conjunto de práticas escolares com o propósito de estimular a educação sanitária dos estudantes, tais como: organização de pelotões de saúde³; confecção de álbuns de recortes de jornais sobre assuntos de higiene; semanas de higiene; jornal dos alunos sobre educação higiênica; quadros, leituras, cartazes de educação sanitária; campanhas contra a pediculose; cânticos de temas de saúde; exposição de trabalhos de higiene; organização de mini-museu de higiene na escola (Clark, 25/12/1931, p.426-427), fundação de grêmios de saúde, pequenos congressos escolares de saúde por ocasião da Semana da Pátria, semana do leite, concursos de asseio.

O terceiro princípio, educar pelo exemplo, foi marcadamente divulgado pelos médicos. A adoção de procedimentos exclusivamente repressivos, como os castigos, fora julgada pedagogicamente insuficiente. Fazia-se necessário produzir convicções sinceras e encarnadas no que se refere à higiene. Para tanto, uma espécie de terapêutica do exemplo mobilizava a insistência dos médicos junto aos professores, não sem resistências, sugerindo que estes deveriam constituir exemplos morais, modelos de comportamentos asseados e de práticas salutares, função educativa essencial. Como sugere Freire Costa, a moral higiênica via nas qualidades firmes, retas, justas e equilibradas do educador o antídoto contra a punição física (1983, p.198). Além destas, outras qualidades eram requeridas do professorado, a fim de que fossem merecedoras da imitação infantil: saber, moralidade, asseio, entusiasmo e método (Savino, 1945, p.31).

Algumas propostas podem hoje parecer caricaturais, mas expressam bem o valor que se atribuía à pedagogia do exemplo, não só do professor, mas também das enfermeiras ou educadoras sanitárias. Lembrando uma conferência de Carlos Sá, o dr. Munhoz considerava a possibilidade de que fossem designadas para cada escola primária, *professoras de saúde*, entusiastas da Higiene, que teriam a única função de encaminhar as crianças ao modo higiênico de viver, procurando por todos os meios, pelo exemplo, pela ação, interessá-las na educação sanitária (1933, p.16). A estética hígida e bela de uma professora que apenas se ocupasse das lições de saúde, produziria, segundo o médico, um paradigma perfeito a ser imitado.

Uma terapêutica do exemplo funcionaria, ainda, por extensão, como modelo a ser seguido pelas famílias. Cada aluno seria um exemplo vivo a multiplicar as práticas vivenciadas, os hábitos adquiridos, os modelos adotados pela escolarização, contagiando o meio familiar. Concebendo que o caráter das crianças encontrava-se ainda em formação, maior importância assumiam os exemplos daqueles responsáveis por sua educação, pois como salientavam os médicos, quando nos lembramos que a boa mentalidade da criança de hoje reflete-se sobre toda a vida do indivíduo, e que o feitiço da humanidade futura depende do modo pelo qual cuidamos, orientamos e educamos a infância, então, é força confessar que a nossa responsabilidade é tremenda (Vianna, 1926; Moreira, 1933).

Exemplos, atividades práticas, princípios privilegiados da educação sanitária, não excluía, contudo, a necessidade de ensinamentos teóricos na escola, a quem era confiada a missão de fornecer aos educandos noções de Higiene. A dimensão propriamente instrutiva merecia igual atenção e orientação médica, mormente porque a escola tornara-se o centro de irradiação de conhecimentos que se queria generalizar (Munhoz, 1932, p.155). A escola,

³ Os pelotões de saúde foram criados no Rio de Janeiro, por iniciativa do Dr. Carlos Sá, em 1924. A experiência disseminou-se pelo país, registrando-se a existência de vários deles em escolas públicas do RS, devidamente oficializados. Esses pelotões foram uma adaptação de uma experiência americana que através de "cruzadas de saúde" se estendia por todo território dos EUA, alistando milhões de crianças. No Brasil, organizavam-se sob moldes militares, agrupando crianças de mesmo sexo, idade, condição social, incluindo promoções, distintivos, cadernetas de registro de peso, altura, atitudes corretas, cuidados corporais, através das quais eram premiados os alunos que possuíssem maior número de anotações ou pontos. (Sá, 1925, p.33-39; Munhoz, 1933, p.16-17).

efetivamente, vinha se constituindo nas sociedades modernas, como local por excelência de gestão e transmissão de saberes (Forquin, 1992).

A questão mais difícil para o sucesso da instrução higiênica nas escolas consistia, segundo os médicos, em educar sanitariamente os professores, que deveriam ser formados rigorosamente à altura dos conhecimentos mais evoluídos da época e do movimento de socialização da Medicina. Os médicos não poderiam ministrar esses conhecimentos a todos os escolares, sendo imperioso dividir esse encargo com os professores que deveriam estar conscientes e sensibilizados para a relevância da atribuição que lhes era confiada. Modalidades de formação dirigidas aos professores foram instauradas através de cursos de aperfeiçoamento de Higiene ministrados por médicos, cursos junto às escolas complementares ou de educação sanitária destinados às alunas da Escola Normal, visando fornecer às normalistas as bases concretas para a compreensão do programa de higiene, de modo a integrá-las nos problemas referentes às práticas sadias, no meio escolar e em sua repercussão nos lares. Também dos professores os médicos almejavam convicção acerca da utilidade das regras sanitárias e dos conhecimentos preconizados e ensinados com interesse às crianças (cf. Mello, 1937, p.222).

Nos anos 40, com a maior difusão do ensino primário, as dificuldades para que os médicos atendessem a toda população escolar intensificaram o chamamento ao professorado para que viesse a concorrer à formação da consciência sanitária nas escolas. Como meio de formação permanente dos professores, a Revista do Ensino iniciava em junho de 1940 uma Secção de Saúde, patrocinada pelo Departamento Estadual de Saúde, obedecendo à necessidade de atender à Educação Sanitária. Segundo o dr. Costa, essa formação seria realizada de acordo com as bases da Biologia Educacional (jun. 1940).

Mesmo assegurando a formação higiene dos professores, os médicos buscaram garantir um certo controle da educação sanitária realizada nas escolas. Tomaram para si a tarefa de definir conteúdos curriculares, elaborar materiais pedagógicos, como manuais, boletins e cartazes, além de organizar atividades específicas. Produziram condições que findavam por demandar sua orientação sistemática e contínua. Em relação ao ensino de Higiene viram-se frente à necessidade de operacionalizar diferentes saberes, não apenas como médicos, mas efetivamente como pedagogos.

Referências

- BARROSO, Sebastião M. Orientação didática para o professor primário: "como estudar com proveito". *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 223-224, out.1940.
- 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.
- CLARK, Oscar. Higiene escolar. *A Folha Médica*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 61-69, jan. 1930.
- _____. Higiene escolar e medicina preventiva. *A Folha Médica*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 423-430, dez.1931.
- COSTA, José Bonifácio Paranhos da. Editorial. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 155, jun. 1940.

- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica, 1992, p. 28-48.
- FREIRE COSTA, Jurandir. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MACEDO, José Pereira. O Curso de Educação Sanitária da Inspeção Médica Escolar do Paraná. *Revista Médica do Paraná*, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 123-125, fev. 1932.
- _____. O médico nas escolas. *Revista Médica do Paraná*, Curitiba, v. 2, n. 7, p. 213-226, jul. 1933.
- MELLO, F. Figueira de. Higiene escolar. *A Folha Médica*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 14, p. 222-223, maio 1937.
- MOREIRA, Raul. *Higiene mental da criança*. Porto Alegre: Globo, 1933. Tema oficial da Conferência Nacional de Proteção à Infância, Porto Alegre, 1933.
- MUNHOZ, Milton. Consciência Sanitária. *Revista Médica do Paraná*, Curitiba, v. 1, n. 4, p. 151-156, mar. 1932.
- _____. A saúde pela educação. *Revista Médica do Paraná*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 11-18, dez. 1933.
- SAVINO, Gasparini. *Palestras de higiene na Rádio Tupi*. 3ª série. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde / Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1945. 112p.
- SÁ, CARLOS. *A educação higiênica na escola primária*. Niterói: Canton & Beyer, 1925. 39 p.
- STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. Leituras de formação > Aventuras no Mundo da Higiene de Érico Veríssimo. *Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Porto Alegre, ASPHE, 2003. p.315-332.
- VIANNA, Gonçalves. Os rumos da medicina social: a nobre campanha da "Liga Brasileira de Higiene Mental". *Revista dos Cursos*, Porto Alegre, v. 12, n. 12, p. 67-69, 1926.

O PROFESSOR PAROQUIAL E O PROFESSOR ATUAL: O MAGISTÉRIO NAS ÁREAS DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ¹

Cristina Seibert Schneider*

Introdução

Nas palavras do Padre jesuíta Ambros Schupp: *"somente em união com as pessoas de concepções iguais é que alguém tem uma certa garantia para permanecer fiel e resistir vitoriosamente aos embates e engodos de um e de outro lado"* percebemos o ideal que perpassou gerações e constituiu-se no símbolo da união dos povos ao longo do tempo na ânsia de sanar os seus problemas. O que aproxima estes sujeitos é o *habitus*, uma afinidade espontânea condicionada por um conjunto de características internalizadas pelas suas experiências sociais e familiares que direcionam as suas escolhas e suas condutas. Não entendemos o *habitus* como uma história acumulada, mas como um "roteiro" permanentemente representado orientando as ações dos indivíduos.²

Idealizado por Jean Jacques Rousseau³ na carta a D'Alembert, o comunitarismo encontrou sua máxima expressão no Projeto de Restauração Católica implementado pelos jesuítas a partir de 1870 no Rio Grande do Sul entre os imigrantes e seus descendentes. Buscava-se interligar os aspectos sócio-econômicos e culturais sob a ótica teológica tendo como filosofia o ritmo de vida harmônico e ordeiro em conformidade com a natureza. Princípios estes inspirados no Conservadorismo Romântico da Idade Média, em resposta ao avanço do Liberalismo no meio urbano. A ocupação territorial foi constituída basicamente na organização de pequenas propriedades e na formação de uma estrutura baseada no componente comunitário. *"Reuniam-se de 120-150 famílias de pequenos proprietários em torno da capela, escola, clube social (...) englobando trabalho, religião, escola e recreação"*⁴ compondo o espaço físico onde proliferaram o sentido mais amplo do termo solidariedade. Dos mecanismos para a sobrevivência destas populações o que teve um grande desenvolvimento foi a atividade associativa. Primeiramente como espaço de lazer e de cultivo das tradições germânicas, de esportes, cultura e assistência social, foram tomando proporções inusitadas com o desenvolvimento econômico destas

¹ Palestra proferida no Fórum Municipal de Educação de Feliz/RS em 17/06/05.

* Mestre em História pela UNISINOS; Professora titular nos Cursos de Turismo e Normal Superior no CESF/Farroupilha.

² BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 77-95.

³ Fundador da democracia histórica, pai do romantismo, com idéias nem sempre muito coerentes. Pregava a igualdade entre os homens, se opunha aos privilégios hereditários e tinha fé na sabedoria e na virtude das massas.

⁴ KREUTZ, op. cit., 1991, p. 8.

populações, que tiveram a partir de 1850 um incremento crescente no número de organizações: "*mas, a união deve ser bem organizada. Numa boa organização reside a vida e a capacidade de resistência do organismo*".⁵ Neste contexto o clero soube aproveitar a bagagem cultural, o *habitus* dos imigrantes enquanto condicionamento social, criando mecanismos para, sob o prisma religioso enfrentar os desafios de seu tempo⁶. Um exemplo foi a institucionalização da Associação de professores em 1898. Para compreendermos o significado desta organização e suas conseqüências na organização social das colônias alemãs faz-se necessário contextualizarmos o período em questão.

O Professor Paroquial

O ano de 1889 marca o advento da República. Tal acontecimento e a conseqüente elaboração da nova Constituição representou para os jesuítas a possibilidade de expulsão, mas, também fim do protetorado que se encontrava a Igreja Católica através do padroado. O processo de laicização tomava forma e o futuro do catolicismo, até então subordinado ao Estado, tem como palco de contestação as colônias alemãs. Nesta atmosfera de insegurança o Partido do Centro, católico e na sua maioria composto de alemães, foi criado para torna-se o instrumento de barganha política da Igreja frente aos seus "inimigos" reagindo às medidas do novo governo republicano. Um jesuíta nos relata a atmosfera no interior do Estado:

mas fora se realizou grande mudança, tramada já em anos passados, a saber a 15.11.1889 o regime monárquico foi derrubado e proclamado uma república livre. Contudo até agora a Igreja não sofreu por isso dela um prejuízo, mas, livre do jugo do padroado, goza de plena liberdade, o que os bispos brasileiros, em excelente carta pastoral dirigida ao povo, muito valorizam e esperam disso toda espécie de bens. Como agora tudo depende das eleições para as assembleias e o espírito católico se propaga em toda a parte e rege contra os princípios anti-católicos e subversivos, é de esperar que o regime não esteja totalmente nas mãos dos inimigos da Igreja⁷

Conforme relato nas cartas anuas do jesuíta que estava em Bom Princípio, o maior inimigo eram os liberais. Tentaram enfraquecer a ação católica agregando, no ano anterior, a paróquia de Bom Princípio para a de sua vizinha Harmonia, numa demonstração do embate político que existia nas colônias alemã e do temor pelas mudanças que incidiram com a proclamação da República:

... mas os próprios autores confessaram que isso não foi feito seriamente, mas somente por interesse de partidos, para os liberais atraírem para o seu lado os chamados conservadores e como que obriga-los a passar a estes para seu partido. Esse interesse partidário foi também causa de discensões entre os paroquianos, de resto tão pacíficos e bons, e até de

⁵ SCHUPP, Ambros. Die Deutsches Jesuiten-Mission in Rio Grande do Sul. Widerherthehlung und herausgabe von Pater Arthur Rabuske, SJ. São Leopoldo: UNISINOS, 1974 (Separata do Sankt Paulusblatt) apud KREUTZ, op. cit., 1991, p. 69.

⁶ Bourdieu entende o *habitus* religioso como um princípio gerador "de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural". BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Estudos). p. 57.

⁷ Cartas Anuas: 1.8.1889-1.8.1890, Bom Princípio, p. 13.

maquinação de alguns contra os padres, principalmente por causa de um sermão em que o pároco explicou a encíclica do S. Pontífice sobre a liberdade humana, que alguns malévolos interpretaram erradamente. Mas aos poucos os ânimos serenaram e o principal adversário da religião e dos padres, C. Burgel de São Vendelino chegou ao ponto de ser abandonado por todos os seus; parecia onipotente, agora não tem lá nenhuma autoridade. Os liberais estão agora no poder e aumentam cada dia os propugnadores de uma República livre e é de temer que o regime monárquico seja derrubado, o que Deus nos afaste.⁸

Na localidade de Rio Grande, os atritos com os liberais concretizaram-se na forma de ataques físicos e atentados aos bens eclesiásticos. Os maçons não toleraram os votos no paupérrimo Mosteiro de Nossa Senhora do Carmo por quatro noviças. A *"plebe responde as palavras pacíficas dos militares com vaias e tiros"*⁹. Os soldados foram convocados a proteger a casa do pároco, o mosteiro, os padres salesianos e o colégio dos jesuítas, tendo inclusive que vir reforço armado da cidade vizinha. Os jornais atacavam os jesuítas, a Igreja e o pároco. Nesta carta anua o missionário finaliza desabafando que *"aqui o número de ignorantes é infinito"*.

Os temores dos jesuítas pelo avanço das idéias liberais nas comunidades teutas irão se canalizar pela convivência pacífica com os positivistas¹⁰. Esta, revigorada pelo número crescente de missionários europeus, vai permitir uma nova dinâmica da Igreja Católica ampliando seu espaço de atuação: *"Passou sem prejuízo a tempestade política que se previa funesta para a Igreja e especialmente para a nossa Companhia, sendo agora a nossa condição melhor do que fora antes."*¹¹

No sul do Brasil o que se estabelece, pela ação dos padres jesuítas, é uma ampla rede de comunidades rurais alinhadas com o Movimento de Restauração Católica. Tanto no campo religioso, com o ultramontanismo, quanto no campo político, através da convivência com o positivismo, o projeto de Restauração Católica serviu de sustentáculo a um Estado autoritário e conservador. Mesmo com a tentativa de implantação do Partido do Centro em 1890, nos moldes alemães, o que percebemos é que não tendo se fortalecido enquanto instrumento de barganha junto ao governo federal, a Igreja Católica teve alguns de seus objetivos concretizados numa clara demonstração do partido governista e da maioria dos católicos que preferiam administrar as suas diferenças de forma harmônica:

nos princípios muito claros do Partido Católico está o fator básico para que o Partido Católico vote a favor do governo, na firme convicção de que o governo não incomodará e muito menos proibirá nossos curas em seu trabalho, que até agora só trouxe o bem e o útil. Sabemos muito bem que a felicidade e a salvação de todo o Brasil estão no fortalecimento de um vigoroso partido governamental e estamos muito longe e querer representar um entrave ao desenvolvimento abençoado de um país que ansia pelo progresso. Deixem-se em paz os nossos curas e protejam-se os educadores de nossa juventude, e não se encontrarão republicanos menos exigentes e mais fiéis do que nós do Partido Católico.¹²

⁸ Cartas Anuas: 1.8.1888-1.8.1889, Bom Princípio, p.11.

⁹ Cartas Anuas: 15.02.1902 e 8.5.1902, Rio Grande, p.9.

¹⁰ A tese positivista consiste na concepção do poder do Estado como força posta acima da sociedade, tendo em vista o progresso geral da nação. ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado – crítica ao populismo católico*. São Paulo: Kairós, 1979. p.119.

¹¹ Cartas Anuas: 1.8.1890-1.8.1891, Bom Princípio, p. 15.

¹² Deutsche Zeitung, 22.08.1890. O texto é apenas assinado com "T". GERTZ, René E. *Catolicismo Social no RS: a União Popular*. Veritas, Porto Alegre, v.37, n.148, p. 553-579, dez. 1992. p. 555.

Constatamos que os principais pontos do programa do Partido foram atendidos como:

Liberdade religiosa para a prática do catolicismo sem a interferência estatal: os clérigos e jesuítas expulsos da Alemanha pelo Kulturkampf de Bismarck traziam consigo o temor pelos desmandos do Estado. Como principais opositores aqui no Rio Grande do Sul temos os liberais que representavam uma ameaça para a ordem política positivista e o trabalho missionário dos jesuítas. Para a Igreja o controle da sociedade civil estava na vida em comunidade onde cada indivíduo encontrava-se circunscrito nas redes que se formavam (associações, escolas paroquiais, hospitais, asilos, sociedade, etc.) conjugado à autoridade divina. Esta ampla organização atendia aos anseios da população, respondendo aos desafios da época moderna e reafirmando os valores cristãos e o ordenamento hierárquico da sociedade. Em toda esta ampla barreira contra o avanço das idéias liberais e os princípios racionais e científicos, a reorganização católica foi fomentada pela liderança dos jesuítas, mas mantendo a distância do poder estatal. Em especial no Rio Grande do Sul a convivência pacífica com os positivistas irá garantir a Igreja Católica a solidificação de seu projeto.

Liberdade para ensinar e fundar escolas: através da Associação de Professores Católicos, a "Lehrerverein" fundada em 1898, em 1900 o Jornal dos Professores, o "Lehrerzeitung", e em 1923 a Escola Normal, a "Lehrerseminar". O Projeto Católico formava nas comunidades rurais uma consciência para a importância dos professores como elemento necessário para a manutenção da ordem e dos bons costumes e, portanto, uma função social e também de magistério. Na falta do padre ele era a autoridade eclesiástica.

Quanto ao número de escolas particulares criadas após a proclamação da República houve um incremento devido a postura do Estado Positivista de não interferência nos assuntos eclesiásticos. Lúcio Kreutz afirma que:

a partir do período Republicano houve um desenvolvimento crescente da escola particular no estado. Os positivistas, no poder, foram privatizantes em termos de política educacional como atesta a Reforma Rivadávia Correia, 1900/10. O Projeto de Restauração Católica Regional aproveitou desta situação favorável para uma ampla implantação das escolas particulares.¹³

Se a Igreja Católica havia perdido com o processo de laicização passou a ganhar espaço com a implantação e manutenção das escolas paroquiais. O professor tornou-se o elo de ligação entre o clero interessado em manter a sua área de influência junto as pequenas comunidades rurais. Nas escolas católicas o professor era o líder comunitário e sob a inspiração dos jesuítas tornaram-se os agentes do Projeto de Restauração Católica. Também entre os habitantes de São Vendelino (ex- Colônia Santa Maria da Soledade), onde antes havia "*grande dissensão e emulação, mudaram de modo de pensar, o que se deve à destreza do vigário e em grande parte também ao ótimo professor Leonardo Fritzen, recém vindo e que em breve conciliou os ânimos de todos*".¹⁴ Aqui, mais uma vez, os jesuítas estão no acompanhamento das escolas, na organização das Assembléias e nos Colégios de formação de professores. Os estrategistas eram os jesuítas, os agentes eram os professores. Um exemplo é o Colégio Conceição, fundado em 1869 pelos jesuítas em São Leopoldo. Até 1900 era o único centro de formação de professores e, portanto, encontrava-se sob os cuidados dos principais inspiradores do Projeto de Restauração Católica Regional, os jesuítas:

¹³ KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: UCS, 1991. p. 78.

¹⁴ Cartas Anuas: Síntese histórica anual:1882, Bom Princípio.

na década de 1890 começou a funcionar também o seminário arquidiocesano em Porto Alegre. E nas primeiras décadas do século XX diversas dioceses e ordens religiosas foram abrindo seus seminários. Os egressos destas casas de formação eram buscados com particular interesse pela liderança do Projeto Católico Regional para as funções sociais e de magistério nos núcleos rurais. E esta foi a origem da formação básica da maior parte dos professores paroquiais.¹⁵

Além disso, os jesuítas fomentaram a vinda de outras congregações como a dos Irmãos Maristas assunto levantado inclusive no *Katholikentage* e encaminhado pelo próprio Bispo D. Cláudio:

dando prosseguimento ao pedido aos Irmãos Maristas, depois seguiu uma carta do Padre Rudgero Stenmanns, SJ, pároco de Bom Princípio, RS, pedindo mestres religiosos que dominassem a língua alemã para dirigir a escola Paroquial. Era uma moção muito forte do Congresso realizado pelas lideranças católicas da região de colonização teuta do Estado, coordenadas pelos Padres Jesuítas.¹⁶

Da mesma forma a educação além da básica vai ao encontro das aspirações da comunidade, por isso cursos que visavam encaminhar os educandos para o exercício de uma profissão bem conceituada no meio social além de atender a demanda da localidade. As evidências demonstram que eram os pais destes alunos os financiadores destas obras:

esperamos que em breve chegarão aqui três irmãos maristas, que já partiram de sua pátria, para assumir a escola paroquial e outra, na qual os filhos dos colonos, além de instrução elementar, possam estender seus conhecimentos além dos limites bastante restritos daqui, e preparar-se para cargos públicos ou entrar no comércio.¹⁷

A preocupação com a formação das futuras lideranças, tanto no poder público quanto no comercial, visava preservar a hierarquia social na comunidade onde os desígnios divinos eram os princípios que norteavam a vida na colônia. Somando-se a este contexto temos a convivência pacífica com o positivismo o que permitiu a manutenção pela Igreja Católica de um rede de escolas formando as elites e reafirmando o projeto católico¹⁸. Da mesma forma a prática pedagógica foi alicerçada numa visão tradicionalista, muito rígida e que permitia o castigo físico, como o era a tradição jesuítica e alemã:

foi uma concepção de educação expressa no *Ratio Studiorum* (1568) da Companhia de Jesus, baseada em princípios rígidos de autoridade, disciplina e hierarquia, visão dualista de homem e de mundo. Visão de educação centrando-se no educador, no intelecto, no conhecimento e que privilegiava o adulto em oposição à criança, imatura e incompleta.¹⁹

O Projeto de Restauração Católica através de suas ramificações: escolas, seminários, associações, imprensa, asilos, hospitais, etc., passou a permear a vida comunitária atingindo e

¹⁵ KREUTZ, op. cit., 1991, p. 126.

¹⁶ RODRIGUES, Irmão Nadir Bonini. *Ação inovadora dos Irmãos Maristas no sul do Brasil*. Porto Alegre: EPECÊ, 2000. p.49.

¹⁷ Cartas Anuas: Síntese histórica anual:1.8.1899-31.07.1900, Bom Princípio.

¹⁸ FÉLIX, Loiva Otero. Religião e política: os teuto-brasileiros e o PRR. In: VASCONCELOS, Naira; MAUCH, Cláudia. *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Edit. ULBRA, 1994. p. 76-86. p. 84.

¹⁹ KREUTZ, op. cit., 1991, p. 159.

formando lideranças leigas e eclesiais dando novo vigor ao catolicismo ultramontano. Estas lideranças tornaram-se os promotores no Estado de atividades sócio-econômicas dentro dos princípios católicos. Os jesuítas, propulsores do catolicismo social tinham nas lideranças leigas a "ponta da faca", imprescindível no desenvolvimento sob a primazia do espiritual, enquanto que resguardavam a sua imagem de possíveis ataques de seus inimigos e demonstrando que o projeto não se restringia a esfera eclesiástica.

O Professor Atual

Durante o século XIX até a segunda metade do século XX os jesuítas são os promotores, os organizadores desta ampla rede de organizações que se estruturam nas comunidades teutas²⁰. São os responsáveis pela educação dos descendentes dos imigrantes e das futuras lideranças no campo econômico, religioso, político e social sob a primazia do espiritual.

Temos que ressaltar também que a estrutura educacional sob a ação dos jesuítas sofre sérios empecilhos como a Campanha de Nacionalização do Governo de Getúlio Vargas a partir de 1937 e com a Ditadura Militar a partir de 1964. A educação tendo como base a comunidade sofre com estes episódios uma brusca modificação. Mudanças estas que acabaram por denegrir a imagem, a identidade homogênea dos imigrantes alemães. A imensa estrutura que foi montada em torno da educação e que também constituiu o espaço de maior ação das Campanhas Estatais levou também a uma limitação do campo de ação dos profissionais da educação: os professores.

Convém destacar que não apenas as políticas governamentais, mas também as modificações pelas quais a sociedade passou afetaram o prestígio social dos docentes. Segundo DOURADO *"vivenciamos uma situação de mal estar docente, resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é assumida"*²¹.

Precisamos nos reapropriar da nossa identidade e autonomia, questionando o modo de organização social dominante e inventando novas estratégias de ação, de trabalho e de produção do conhecimento. Qual o caminho?

O maior desafio para nós educadores e pesquisadores é a elaboração de trabalhos científicos que não tratem de temas complexos, numa linguagem indecifrável para a maioria dos professores, mas tenham como objetivo o estudo da realidade vivida por este grupo e a sua percepção desta mesma realidade. Este constitui-se o primeiro passo para transformar este quadro caótico da educação na atualidade. A verdadeira educação só acontece de forma dinâmica através da descoberta, análise e transformação da realidade, assumindo a nossa condição de sujeitos.²² O que ocorre é que os trabalhos de pesquisa nos cursos de pós-graduação não refletem de maneira esperada na sala de aula, como se "dar aula" e pesquisar fossem atividades que se excluem.

E por que os professores de ensino regular não se dedicam a pesquisa? Por que não refletir sobre os problemas da sala de aula, da sua prática escolar? O objetivo é evitar que teorias estranhas a nossa realidade sejam aplicadas, que o nosso trabalho seja alvo de experiências.

²⁰ Um exemplo foi o município de Alto Feliz que representava um dos pólos de irradiação dos jesuítas na região do Vale do Caí e permaneceram até a década de 50.

²¹ DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior? In: LISITA, Verbena Moreira (org.) *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001, p. 73.

²² BRANDÃO, Carlos Rodrigues.(org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Precisamos nos desenvolver profissionalmente e melhorar a situação do nosso ensino. A História já nos comprovou que o docente enquanto liderança na comunidade e em sua sala de aula foi responsável pela dinamização social, econômica inserindo as áreas de imigração alemã no contexto brasileiro.

Ao mesmo tempo diferentes concepções e perspectivas sobre a formação do professor-pesquisador tem sido apresentadas²³. Mas independente destes posicionamentos o que não podemos negar é a necessidade de uma mudança na postura do professor: a busca de respostas aos desafios do seu cotidiano através de uma atitude investigativa e sujeitos de mudança no seu cotidiano escolar.

Considerações Finais

Portanto, o professor deve trabalhar como pesquisador, identificando e analisando os problemas que afligem o seu fazer pedagógico com base na literatura disponível, fazendo e refazendo caminhos. O professor deve ser um sujeito na sua atividade profissional e o primeiro passo é conhecer a realidade sociocultural na qual está inserido. Sem dúvida a busca de uma melhoria na qualidade de ensino passa por um profissional mais reflexivo e produtor de conhecimento.

²³ SANTOS, Lucíola Licínio. Pesquisa e Ensino. In: LISITA, Verbena Moreira (org.) *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001, p. 32.