

16º Encontro Sul-Rio-Grandense de  
Pesquisadores em História da Educação

# ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação

24/25/26 de Novembro de 2010  
Faculdade de Educação/UFRGS

## APRESENTAÇÃO

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE, criada em 1995, completa 15 anos de profícuas contribuições à história da educação brasileira e rio-grandense. A ASPHE e a revista História da Educação têm sido âmbitos privilegiados de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de importantes debates no campo da investigação histórica, âmbitos construídos coletivamente com a participação de todos os associados e que conferem uma significação singular à Associação. Ao longo de sua trajetória, a ASPHE consolidou-se; projetou-se regional, nacional e internacionalmente; ampliou suas propostas; constituiu-se como espaço de acolhimento para os iniciantes e de formação profissional e qualificação acadêmica.

A ASPHE já realizou encontros de pesquisadores, com o apoio institucional das universidades do Rio Grande do Sul representadas por seus associados e, em alguns casos, com financiamentos das agências de fomento como FAPERGS, CAPES e CNPq. Para cada evento são publicados Anais com os resumos e os trabalhos completos apresentados nas sessões de comunicação de pesquisas.

Em 2010 realizar-se-á o 16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, tendo como foco temático “ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação” em comemoração ao seu décimo quinto aniversário. Seguindo a sistemática adotada nos eventos anteriores, realizar-se-ão duas conferências, mesas-redondas e sessões de comunicação de pesquisas, além da Assembléia Geral da Associação.

### **Objetivos**

- Refletir acerca da produção em História da Educação tendo a ASPHE como local de referência;
- Avaliar a produção do conhecimento na área, considerando o tema Patrimônio & História da Educação como objeto de estudo e reflexão;
- Promover a formação continuada dos pesquisadores em História da Educação;
- Congregar e oportunizar espaços de trocas e intercâmbios entre pesquisadores, mestrandos, doutorandos e graduandos, envolvidos com pesquisas em História da Educação.

## ORGANIZAÇÃO

### **Coordenação geral**

Maria Stephanou (UFRGS)

Dóris Almeida (UFRGS)

### **Comissão organizadora**

Claudemir de Quadros (UFSM)

Carla Rodrigues Gastaud (UFPeI)

Edison Luiz Saturnino (UFRGS/Facos)

Larissa Camacho Carvalho (doutoranda PPGEdu/UFRGS)

Mauricio Perondi (doutorando PPGEdu/UFRGS)

Carine Wink Lopes (mestranda PPGEdu/UFRGS)

Carolina Monteiro (mestranda PPGEdu/UFRGS)

### **Comissão científica**

Beatriz Teresinha Daudt Fischer (UNISINOS)

Berenice Corsetti (UNISINOS)

Carla Rodrigues Gastaud (UFPeI)

Eliane Peres (UFPeI)

Giani Rabelo (UNESC)

Jorge Luiz da Cunha (UFSM)

Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)

Luciane Sgarbi Grazziotin (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Zita Rosane Possamai (UFRGS)

### **Promoção:**

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

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação - UFRGS

### **Apoio Institucional:**

UFRGS

UFSM

UNISINOS

## PROGRAMAÇÃO

### 24 de novembro de 2010

- 9h: Inscrições e credenciamento
- 10h: Sessão de abertura  
Dra. Maria Stephanou - presidente da ASPHE  
Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro - coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS  
Dr. Johannes Doll - diretor da Faculdade de Educação, UFRGS
- 10h30min-12h: Mesa Redonda com ex-presidentes da Asphe: a Asphe como patrimônio e o Patrimônio da Asphe  
Coordenação - Prof. Dr. Claudemir de Quadros (UFSM)
- 14h-16h30min: Conferência: Educação para o Patrimônio: algumas contribuições museológicas  
Profª Dra. Cristina Brunno (USP)  
Coordenação - Prof. Dra. Zita Possamai (UFRGS)
- 16h30min-17h: Coffee break - 6º andar
- 17h-19h30min: Sessões de apresentação de trabalhos
- 19h30min: Visita à Exposição 15 anos da Asphe e coquetel de lançamento de livros e revistas

### 25 de novembro de 2010

- 8h30min-10h: Sessões de apresentação de trabalhos
- 10h-10h30min: Coffee break - 6º andar
- 10h30min: Encontro para visita guiada ao Museu Júlio de Castilhos: Exposição Ivo viu a Uva
- 14h30min-17h: Sessões de apresentação de trabalhos
- 17h-17h30min: Coffee break
- 17h30min-18h30min: Assembléia geral da Asphe
- 18h30min: Saída para a Caminhada Cultural na Cidade Baixa
- 20h30min: Jantar de confraternização

### 26 de novembro de 2010

- 9h: Mesa redonda: Patrimônio & História da Educação  
Prof. Dr. Paulo Garcez (USP)  
Profª Dra. Zita Possamai (UFRGS)

Profª Ms. Claudia Aristimunha (UFRGS)  
Coordenação - Profª Dra. Maria Stephanou (UFRGS)

- 10h45min: Coffee break
- 11h: Continuação da mesa redonda
- 12h: Sessão de encerramento
- 12h30min: Brinde festivo aos 15 anos da Asphe

## SUMÁRIO

Alessandro Carvalho Bica Berenice Corsetti PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CIVISMO NA PRIMEIRA REPÚBLICA RIOGRANDENSE: O CASO DA PRAÇA DE DESPORTOS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ .....	13
Alice Rigoni Jacques CADERNOS ESCOLARES - RELÍQUIAS DE MEMÓRIAS .....	28
Ana Ramos Rodrigues EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NOS MUSEUS - ESTUDO DE CASO: MUSEU JULIO DE CASTILHOS .....	43
Andrea Milán Vasques Pautasso A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL (1936-38) .....	59
Andréa Silva de Fraga O <i>ESTUDO</i> : UM EXEMPLAR DA IMPRENSA ESTUDANTIL DOS ANOS DE 1920 E 1930 .....	73
Andréa Cristina Baum Schneck IMAGENS PINTADAS DE FLÁVIO SCHOLLES: EVOCADORES DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE VIDA .....	86
Antonio Cesar dos Santos Esperança O ENSINO DE MATEMÁTICA NO GYMNASIO DO RIO GRANDE DO SUL NOS TEMPOS DOS PREPARATÓRIOS .....	103
Antônio Maurício Medeiros Alves A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO "NOSSA TERRA NOSSA GENTE" E O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA (1960-1980) .....	117
Ariane dos Reis Duarte Beatriz T. Daudt Fischer HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM NOVO HAMBURGO E SÃO LEOPOLDO/RS (1930-2000): MEMÓRIAS E ACERVOS .....	130
Beatriz T. Daudt Fischer RECORDAÇÃO ESCOLAR: ALUNO, LIVROS, MAPA E GLOBO - UMA IMAGEM RECORRENTE (1949-2004) .....	143
Berenice Guedes O PROJETO EDUCACIONAL DA IGREJA EPISCOPAL ANGLICANA DO BRASIL PARA O RIO GRANDE DO SUL SEGUNDO O ESTANDARTE CRISTÃO - PERIÓDICO OFICIAL DA IGREJA (1901/1950) .....	158

Carina Vasconcellos Abreu FORMAÇÃO E PROFISSÃO DE GUIA DE TURISMO NO BRASIL .....	173
Carine Winck Lopes LITERATURAS QUE “FAZEM A CABEÇA” DOS PROFESSORES .....	187
Carla Beatriz Meinerz Said Lucas. O. Salomon O ENSINO DE HISTÓRIA NO JOGO DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO .....	203
Carla Gastaud PRÁTICAS DE CORRESPONDÊNCIA: AS MATERIALIDADES DAS CARTAS .....	216
Carmen Maria Koetz O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL - SAERS: TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL .....	232
Carolina Monteiro A IMPORTÂNCIA DA BOA POSIÇÃO PARA A BOA ESCRITA: APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO DE CALIGRAFIA DE FRANCO .....	247
Celine Lehmann Escher DIFICULDADES DE ESCRITA: DISCURSOS EM MANUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA PRIMÁRIA (1930- 1960) .....	260
Cineri Fachin Moraes PALAVRAS EVOCANDO UMA HISTÓRIA: OS BASTIDORES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA .....	272
Clarice Rego Magalhães O PAPEL DOS JORNAIS NA GÊNESE DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS .....	287
Claudemir de Quadros VIVÊNCIAS EM ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DIGITAL .....	300
Claudia Luci Scussel Terciane Ângela Luchese MEMÓRIAS DE UM TEMPO ESCOLAR: SER ALUNA NOS ANOS DE 1930-1960, EM BENTO GONÇALVES, RS .....	318
Cláudia Regina Costa Pacheco Elomar Antonio Calegaro Tambara “PASCAM IN JUDICIO”: A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER (1870-1946) .....	332

Dilmar Kistemacher Berenice Corsetti A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E A DISCUSSÃO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1944-1964) .....	343
Dilza Porto Gonçalves O RELATÓRIO DA ADMINISTRAÇÃO DE FLORINDA TUBINO SAMPAIO ENTRE 1940-1943: A IMAGEM DE UMA ESCOLA MODELO .....	359
Dóris Bittencourt Almeida UM OBSERVATÓRIO DE JOVENS: A REVISTA O CLARIM (1945- 1965) .....	374
Edison Luiz Saturnino O CORPO LEITOR NA PINTURA ARTÍSTICA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX .....	391
Edlaine C. Rodrigues de Almeida Luciane Sgarbi S. Grazziotin EVOLUÇÃO HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DA ENFERMAGEM .....	407
Eduardo Arriada Luís Artur Borges Gigliane Ferreira Segovia PRÁTICAS DE LEITURAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NO SÉCULO XIX .....	423
Elisabete Bloss Valeska Alessandra de Lima A MELHOR COISA DA MINHA VIDA! HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA .....	439
Elisabete Zardo Búrigo MATEMÁTICA MODERNA NA UFRGS: PROFESSORES EM MOVIMENTO .....	453
Elisabete Zardo Búrigo Francisco de Oliveira Filho Diogo Franco Rios O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NO BRASIL: CONEXÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	468
Elomar Tambara Valdinei Marcola UMA TENTATIVA DE INSERÇÃO DA CAPITANIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL NO SISTEMA COLONIAL DE ENSINO - O PROJETO DE PAULO GAMA .....	485

Estela Denise Schütz Brito MEMÓRIAS DE TRABALHADORAS ESCOLARES NÃO DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS (1952-1966) .....	498
Fabiana de Moraes Suélen Teixeira da Silva Cristina Maria Rosa O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL EM 30 ANOS DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE COORDENADORES .....	513
Flávia Obino Corrêa Werle ENSINO RURAL E A UTILIZAÇÃO DO RÁDIO NO RIO GRANDE DO SUL .....	522
Frankiele Oesterreich Luciane Wilke Freitas Garbosa A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM - 1984 .....	538
Giani Rabelo UMA FREIRA ENTRE AS FAMÍLIAS OPERÁRIAS MINEIRAS NO SUL DE SANTA CATARINA: VESTÍGIOS (AUTO)BIOGRÁFICOS DE UMA PEDAGOGIA MISSIONÁRIA (1950-1960) .....	552
Helena de Araujo Neves A EDUCAÇÃO DEBATIDA NAS PÁGINAS DO JORNAL <i>CORREIO MERCANTIL</i> DA CIDADE DE PELOTAS-RS (1875-1880) .....	572
Isabel Spies Lúcio Kreutz TUNÁPOLIS, SC (1954-1974): UMA ANÁLISE DO PROCESSO ESCOLAR NO CONTEXTO DE MIGRAÇÃO ALEMÃ .....	587
Itamaragiba Chaves Xavier MORAL, RELIGIÃO E CIVILIDADE NO <i>MANUAL ENCICLOPÉDICO PARA USO DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA</i> DE EMILIO ACHILLES MONTEVERDE .....	602
Jeane dos Santos Caldeira ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO: O USO DE FOTOGRAFIAS PARA ANALISAR SUA HISTÓRIA .....	617
Josiane Alves da Silveira Giana Lange do Amaral FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE: ESPAÇO CONQUISTADO PELAS MULHERES NA DÉCADA DE 1960 .....	632
José Edimar de Souza MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE EM LOMBA GRANDE/RS: A HISTÓRIA DA PROFESSORA GERSY .....	647

Liliane Maria Viero Costa A ESCOLA MUNICIPAL DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS (1949 A 1967) .....	661
Lisiane Sias Manke HISTÓRIA DA LEITURA: UMA COMUNIDADE DE LEITORAS RURAIS .....	677
Luciane Sgarbi S. Grazziotin VIDA PRIVADA E OFÍCIO DE MESTRE: MEMÓRIAS DE ESCOLA E DOCÊNCIA - 1913/1950 .....	693
Manuela O. de Paula Borges Beatriz T. Daudt Fischer UMA PROFESSORA DO FINAL DO SÉCULO XX EM NOVO HAMBURGO: APONTAMENTOS A PARTIR DA MEMÓRIA .....	708
Marcelo Freitas Gil Giana Lange do Amaral AS RELAÇÕES DO ESPIRITISMO COM A EDUCAÇÃO EM PELOTAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR .....	723
Maria Helena Camara Bastos Tatiane de Freitas Ermel INFÂNCIAS ESCRITAS: O JORNAL A VOZ DA ESCOLA (1936- 1938) .....	739
Maria Stephanou LEITURAS E ESCRITURAS ORDINÁRIAS NA VIDA DOMÉSTICA: MÚLTIPLOS USOS DA ESCRITA PESSOAL NO PASSADO .....	756
Maria Teresa Santos Cunha UM PATRIMÔNIO DOCUMENTAL: LIVROS NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE/ SÉCULO XX .....	770
Maria Cristina dos Santos Louzada Giana Lange do Amaral MEMÓRIAS DA ATUAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM PELOTAS/RS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1980: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES .....	785
Mariana dos Reis Santos O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL .....	799
Maristela da Rosa Rômulo Ferreira Corrêa Norberto Dallabrida A APROPRIAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO COMERCIAL PELA ACADEMIA DE COMÉRCIO DE SANTA CATARINA (1943- 1961) .....	814

Milena Aragão Lúcio Kreutz CONSTITUINDO-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DO VOLUNTARIADO À PROFISSIONALIZAÇÃO .....	829
Mirian Führ Beatriz T. Daudt Fischer ELVIRA E LENIRA BRANDI GRIN: DUAS PROFESSORAS, DUAS GERAÇÕES FAZENDO PARTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS .....	844
Moisés Waismann O ENSINO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: ESTRANHAMENTOS E QUESTÕES DE PESQUISA .....	860
Nei Carlos de Moura EXTENSÃO, PESQUISA E ENSINO: TRILOGIA PRESENTE NA HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ÊNNIO AMARAL .....	871
Patrícia Weiduschadt Beatriz T. Daudt Fischer PRÁTICAS E MODOS DE LEITURA NA REVISTA <i>O PEQUENO LUTERANO</i> .....	877
Patrícia Rodrigues Augusto Carra Silvana Schuler Pineda ALZIRA FREITAS TACQUES: UM ANJO NO ESPELHO .....	902
Patrícia Silveira Zaneti Eduardo Arriada José Lino Hack VER, JULGAR E AGIR: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO? .....	918
Patrícia Machado Vieira DISCURSOS SOBRE ESCRITA CALIGRÁFICA EM MANUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1930-1960) .....	933
Priscila de Souza de Aguiar Cristina Maria Rosa O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL ATRAVÉS DOS CURRÍCULOS DE 1979 E 1985 .....	943
Rita de Cássia Grecco dos Santos Letícia Schneider Ferrari “COMO SER MULHER” NO ALVORECER DO SÉCULO XX EM PELOTAS: A VEICULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO PERIÓDICO DIÁRIO POPULAR (1909-1920) .....	952

Roseli Maria Bergozza Terciane Ângela Luchese AS REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO ESCOLANOVISTA E DO MÉTODO INTUITIVO NA ESCOLA COMPLEMENTAR DE CAXIAS (1930-1939) .....	964
Rosiley Teixeira ABRIR ESCOLAS E FECHAR CADEIAS: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO ADMINISTRATIVO PARA A PÁTRIA PAULISTA (1890- 1930) .....	980
Sergio Ricardo Pereira Cardoso OS SERVIÇOS DE AJUDA MÚTUA DA ASSOCIAÇÃO SUL RIOGRANDENSE DE PROFESSORES .....	995
Valesca Brasil Costa A PRESENÇA FEMININA NO ESPAÇO JURÍDICO: RESGATE DA MEMÓRIA DAS ALUNAS PIONEIRAS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS-RS .....	1009
Vania Grim Thies DIÁRIOS DE UM AGRICULTOR: UM PATRIMÔNIO DO ESCRITO .....	1024
CADERNO DE RESUMOS .....	1035

# PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CIVISMO NA PRIMEIRA REPÚBLICA RIOGRANDENSE: O CASO DA PRAÇA DE DESPORTOS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ

Alessandro Carvalho Bica<sup>1</sup>  
NUPHE – UNIPAMPA – Bagé  
[alessandro.bica@unipampa.edu.br](mailto:alessandro.bica@unipampa.edu.br)  
Berenice Corsetti<sup>2</sup>  
PPGE – UNISINOS  
[bcorsetti@unisinios.br](mailto:bcorsetti@unisinios.br)

## RESUMO

Este artigo integra a investigação de doutorado que vem sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Tem como propósito estabelecer diálogos historiográficos entre os discursos cívicos e as intenções pedagógicas da construção de um espaço destinado à Educação e ao Civismo, na segunda década do século XX, no município de Bagé/RS. Para tanto, as fontes utilizadas neste trabalho foram os Relatórios Intendenciais, Orçamentários e o Regulamento da Praça dos Desportos e foram abordadas sobre o prisma da metodologia histórico-crítica, constituindo um arcabouço empírico capaz de articular as relações entre o escrito e o não-escrito dos documentos.

**Palavras-chave:** Educação e Civismo, Primeira República, História e História da Educação.

## *Introdução*

O presente artigo tem como objetivo principal compreender as intenções pedagógicas da municipalidade em relação à construção de um espaço escolar que conjugasse a Educação e o Civismo, que incorporasse as práticas educativas discentes, como também as práticas cotidianas da população da cidade de Bagé, no transcorrer da segunda década da primeira república.

Ademais, este texto não tem como pretensão encerrar todos os olhares e debates que ainda podem desvendar o passado de um espaço

social da cidade, mas sim, contribuir para novas leituras sobre a história e a história da educação da cidade de Bagé.

Nossas preocupações iniciais são revelar os sentidos contidos nos discursos e expostos nas várias fontes documentais que servem de suporte empírico para a produção deste trabalho, como avaliam Lopes e Galvão (2001: 95-96) em relação à escrita da História: *“A escrita da história materializa o trabalho realizado, é parte da própria operação historiográfica e um dos momentos mais significativos da tarefa de interpretação.”*

Ao usarmos a fotografia como fonte, compreendemos que ela também, expõe sentidos aos registros escritos, como afirma Borges (2003), quando a autora, faz a seguinte consideração sobre as imagens fotográficas:

[...] devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social. [...]. Todavia, sem compreender as vozes dos homens e mulheres de ontem, não podemos conhecer os sentidos que eles atribuíram às suas produções simbólicas. (pág.:73)

Logo, compreendemos que ao usarmos a fotografia como uma fonte auxiliar à nossa escrita, estamos retratando fisicamente, os documentos escritos, isto é, a fotografia passa dar significado ao texto, e imprime a ele, nossas intenções e opções teóricas, ou seja, a fotografia tem como objetivo principal, verbalizar, reproduzir, descrever o escrito sobre a ótica do pesquisador.

Ademias, nos processos de escrita sobre história da educação, os documentos-fontes são como registros particulares e particularizados que compõem um caleidoscópio único permeados de vários matizes escritos do passado, ancorados na tênue linha da história. Logo, compreende-se que a visão acurada e precisa do pesquisador produz vários sentidos sobre estas fontes obliteradas pelo tempo passado.

Esta talvez seja a digna tarefa do historiador, recuperar o perdido, reconstituir o esquecido, livrar dos cativeiros do tempo as memórias escritas e por que não dizer, produzir novas interpretações aos velhos sentidos da história e da história da educação.

### **1920 – Onde tudo começou...**

Perguntava-se o que era o Brasil na segunda década da Primeira República, muitas respostas tentavam explicar esta questão tão controversa. A historiadora Marly Rodrigues (1997), imprimiu à década de 1920, um significado: “**os anos loucos** [...] *poderiam traduzir-se pela insegurança, o medo e a esperança, todos exacerbados a partir de uma experiência recente, a Grande Guerra [...].*” (pág. 07, grifos nossos)

Partindo deste contexto, é possível argumentar que também em aspectos sociais, políticos e pedagógicos, havia certa euforia em alçar novos desafios à sociedade brasileira. Ademais, sabe-se que na década de 1920, vários grupos da sociedade começaram a delinear suas proposições sociais, entre eles, destacam-se, os intelectuais, os artistas, os tenentes, os trabalhadores, os educadores e, também, aqueles que creditavam ao nacionalismo a possibilidade de romper com o passado colonial e as heranças portuguesas existentes ainda no Brasil República.

Dentre estas várias tendências de mudança, os movimentos nacionalistas, tais como, *A Liga de Defesa Nacional* fundada por Olavo Bilac e a *Revista do Brasil* dirigida por Monteiro Lobato, ambas criadas em 1916, refletiam a diversidade e a importância deste movimento.

O Nacionalismo presente na década de 1920 era fortemente civilista e militarista, pautado pela ordem, pela disciplinarização dos corpos e na adesão da democracia. Além disso, muitos nacionalistas creditavam à Educação um papel de regeneração social.

Estas manifestações nacionalistas tomam corpo com mais robustez na década de 1920, mas é possível encontrar evidências destes discursos na Literatura Educacional desde o início da Primeira República, como é o caso do livro *A Educação Nacional*, de José Veríssimo, editado em 1906,

quando o autor, faz o seguinte comentário, sobre a temática da Educação Nacional:

*“A educação do caracter, entretanto, é principalmente fóra da escola que se faz. Concorrem para ella não só a educação moral [...], como a educação physica, que enrija o corpo e solidifica a saúde, garantindo a moral de enervamentos, debilidades e nervosismos; [...] Em resumo, a educação do caracter como indispensavel elemento da nossa educação nacional, qual a reclamam os mais altos interesses da patria brasileira, deve ter por fim combater em nós, tudo o que deprime o nosso caracter.<sup>3</sup>. (pág.: 33-36, grifos nossos)*

Portanto, entende-se que estes discursos estiveram presentes em várias cidades do país, porém, nosso olhar, neste trabalho, é compreender as implicações existentes no município de Bagé das idéias nacionalistas no que tange às ações educacionais.

### ***Bagé - No caminho da educação***

A efervescência deste panorama nacional também teve seus reflexos no município de Bagé. Ao realizarmos os primeiros passos, na leitura das fontes pesquisadas, foi possível perceber a presença, nos Relatórios Orçamentários<sup>4</sup> da Intendência Municipal, de uma subvenção municipal de 1:200\$000 (hum mil e duzentos contos de réis) para a Liga Nacionalista de Bagé entre os anos de 1921 e 1922.

Outra preciosa informação que se pode aferir dos Relatórios Orçamentais, é o fato de que, a partir do ano de 1913 até o ano de 1922, a Intendência Municipal despendeu uma quantia de 1:000\$000 (hum mil contos de réis) para a realização das Festas Cívicas Nacionais, sendo que este valor foi aumentado consideravelmente nos anos posteriores a 1922, perfazendo uma média anual de 8:125\$000 (oito mil e cento e vinte cinco contos de réis).

Outros fatores que ainda podem ser mencionados para compor um panorama da década de 1920 no município de Bagé são os Relatórios Intendenciasais, onde podemos encontrar várias informações sobre o panorama pedagógico da cidade.

No Relatório Intendencial do ano de 1925, encontramos a seguinte informação sobre o panorama da Instrução Pública Municipal, como também, sobre as futuras intenções da Municipalidade em relação às questões educacionais, descritas, pelo então, Intendente Municipal, Sr. Carlos Cavalcante Mangabeira, na página inicial do documento:

***convencido que a grandeza de um povo se aquilata principalmente pela sua instrução e que uma das principais funções de uma administração é zelar pelo ensino dos seus administrados, tenho procurado cuidar com o maior desvelo e carinho d'este nobre encargo***, e, assim praticando, quis que meu primeiro passo administrativo fosse concernente á instrução publica promulgando por acto n. 295 de 8 Maio, o regulamento das escolas municipaes. Logo, em seguida nomeei inspector escolar, de accôrdo com o regulamento baixado, o professor Waldemar Amorety Mchado. [...]. ***No mesmo mez foi aberta, pela primeira vez, em Bagé, inscripção para o concurso de professores municipaes, tendo se inscripto 33 candidatos, dos quaes 25 lograra, approvação [...]*** Penso que o ensino primário municipal tomou outra direcção e não pouparei esforços para que a instrução tenha a maior diffusão no municipio. <sup>5</sup> (pág. 01, grifos nossos)

A partir desta nota retirada da página de Introdução do Relatório Intendencial, ponderamos, então, que as mudanças administrativas, pedagógicas e educacionais da cidade de Bagé, começariam a ocorrer efetivamente somente após o início da década de 1920.

Este trabalho não tem como objetivo pormenorizar e/ou fazer um estudo minucioso do Relatório Intendencial de 1925, mas estabelecer relações diretas e/ou indiretas destes eventos com a criação da Praça de Desportos na cidade de Bagé em 1927.

A primeira evidência sobre a necessidade da construção de um espaço escolar que fosse destinado a Educação e ao Civismo, pode ser retirada, do mesmo Relatório Intendencial de 1925, como auferimos a seguir:

**“PRAÇA DE JOGOS INFANTIS**

***É pensamento da administração dotar a nossa cidade com uma praça para desenvolvimento das crianças, já tendo sido escolhida a praça Rio Branco. A planta da citada praça está sendo elaborada em Montevidéo no Centro de Cultura Physica.*** Este grande melhoramento para Bagé deve-se em grande parte á generosidade de um illustre filho que, ausente ha muitos annos, de sua terra, attendeu immediatamente ao pedido que lhe fiz afim de custear em companhia da municipalidade a execução desta ***praça de***

*sports, concorrendo assim para que seu berço natal seja a primeira cidade do Rio Grande que vae possuir tal melhoramento. Este bageense distinto, a quem deixo aqui os meus maiores agradecimentos, que são os de todos os seus conterraneos, é o illustrado medico Dr. José Pardo Santayanna.*  
(pág. 06, grifos nossos)

Esta notícia traz alguns indícios para a composição deste trabalho, tais como, que a construção da **praça de jogos infantis** era uma intenção administrativa e pedagógica primordial no transcorrer da década de 1920 para a cidade de Bagé.

Outros três pontos relevantes presentes ainda neste documento, que merecem serem analisados, é que a **planta da citada praça está sendo elaborada em Montevideo no Centro de Cultura Physica**, e que a cidade de Bagé seria [...] **a primeira cidade do Rio Grande que vae possuir tal melhoramento** e que grande parte desta obra seria custeada pela iniciativa privada [...] **Este grande melhoramento [...] deve-se [...] á generosidade de um illustre filho que, ausente ha muitos annos [...] Este bageense distinto, [...] é o medico Dr. José Pardo Santayanna.** Estes dados podem provocar novas leituras ao corpo deste trabalho, na forma de duas hipóteses: 01) Os signatários bageenses do PRR, tinham uma ligação extremamente forte com seus conterrâneos residentes na República Oriental del Uruguay; 02) Os discursos cívicos e patrióticos imprimiram uma ótica própria à educação bageense, perfazendo desta cultura escolar um lócus particular e diferenciado de outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul.

A primeira hipótese pode ser fundamentada em Reckziegel (2007) e Franco (2007), estes dois autores contextualizam em suas obras, as relações políticas complexas existentes na região da campanha, no processo de implantação do Positivismo no Rio Grande do Sul na passagem do Império para a Primeira República, estas relações produziram condutas políticas-partidárias particularizadas naquela região. Nossa segunda hipótese tem por base os apontamentos de Pezat (2007), este autor afirma que os acontecimentos e as mudanças ocorridas efetivamente após a Revolução Constitucionalista de 1923, promoveram

certos afrouxamentos administrativos na ortodoxia do Positivismo Castilhista na condução política do Estado do Rio Grande do Sul, e que todas essas mudanças ocorridas no cenário político gaúcho, após a década de 1920, permitiram que as Intendências Municipais promovessem reformas pedagógicas de acordo com suas intenções particulares e com suas características locais.

### ***A Praça dos Desportos – Educação e Civismo***

Os principais registros que serviram de base para a constituição do segmento deste trabalho, e que revelam todo o processo de constituição da Praça dos Desportos do município de Bagé, são, respectivamente: o Regulamento da Praça dos Desportos, aprovado em agosto do ano 1927 e o Relatório Intendencial apresentado no mês de setembro do mesmo ano. Portanto, é a partir destes documentos, que procuraremos esclarecer os processos que constituíram a construção deste espaço dedicado a Educação e ao Civismo.

Para tanto, ao iniciarmos nossa análise destes documentos, procuraremos historicizar o que significa afirmar que este espaço escolar, tenha sido considerado um lugar único para a manutenção dos discursos cívicos e pedagógicos pensados pela municipalidade bageense.

O Ato Municipal nº 342 de agosto de 1927, aprovou e instituiu o Regulamento da Praça de Desportos, deste documento, destacamos os seguintes pontos:

**Art. 1º - A praça terá o seguinte pessoal, de nomeação do intendente** e com os vencimentos designados nas respectivas portarias: **a) Um director;** b) Um ajudante; c) Uma professora; d) Três serventes; **Art.º 2 – O director é o chefe da praça e tem sob sua direção o corpo docente e o pessoal de serviço,** sendo responsável pelos pavilhões, aparelhos, moveis e utensilios existentes na mesma. **Art.º 3 – São deveres do director:** I – Criar na praça um ambiente são e moral; **VIII – Organisar, durante as horas de funcionamento da praça, programas de exercicios e jogos para distintas edades e sexos, sempre que houver uma assistência superior a dez alunos.** (pág. 04, grifos nossos)

Nesta parte inicial do Regulamento, as referências obtidas revelam o destaque da figura do diretor, primeiramente, porque era nomeado diretamente pelo Intendente Municipal e agregava os papéis do controle administrativo e pedagógico da praça. Neste contexto, outro ponto interessante de análise, é a preocupação com a tipificação dos “**programas de exercícios e jogos para distintas edades e sexos**” para grupos superiores a 10 alunos. Essas referências podem revelar que na configuração deste espaço escolar, houvesse preocupações referentes à fiscalização, a gestão e aos métodos pedagógicos da instrução pública.

Sobre a gestão deste espaço educativo, encontramos as seguintes informações:

#### USO DE UNIFORMES

**Pessoal Docente:** Este deve usar o uniforme regulamentar para o público, durante as horas de serviço, na praça. **Pessoal addido ao serviço:** Usar uniforme indicado pela Intendencia, nas horas do expediente.

#### HORÁRIO PARA O PESSOAL

**Professores** – devem prestar serviço durante todo o tempo em que estiver aberta a praça ao público. **Pessoal addido ao serviço:** **Inverno** – das 8 às 11,40 – 13,30 às 18. **Verão** – das 7,30 às 11 – 15 às 19,30. Todo o pessoal da praça (e os que prestam serviço extra) deve assinar o livro ponto marcando, cada vez, a hora exacta da entrada e saída.

#### DESCANÇO PRESCRIPTO AO PESSOAL

**Director** – Segunda feira. **Professores** – Terça feira. **Empregados** – Um dia por semana a cada um, a começar de terça feira. No caso de coincidência dos dias livres com os feriados. Aquelles devem transferidos. (pág. 07, grifos nossos)

Esta nota revela a preocupação efetiva da municipalidade em processar e manter uma rotina de controle administrativo na Praça de Desportos, determinando a presença efetiva do diretor, dos professores e dos monitores uniformizados durante todo o expediente da praça ao público. Além disso, é possível destacar que média da jornada de trabalho era de 8 horas/diárias, tanto no inverno como no verão; o Livro-Ponto como forma constante do controle do trabalho e a divisão semanal das folgas do corpo administrativo da praça, sem prejuízos ao funcionamento da mesma.

É importante, salientar que segundo o Regulamento da Praça de Desportos, havia somente um Diretor, um ajudante, uma professora e três ajudantes no corpo administrativo da praça. Esta constatação pode ser verificada na imagem abaixo, onde percebemos a presença dos ajudantes (1, 2 e 3), da professora (4) e do diretor (6), respectivamente, da esquerda para a direita, e ao fundo, o outro funcionário (5) segurando a Bandeirola da Praça dos Desportos:



**Imagem 01: Praça dos Desportos**

(Acervo Iconográfico – Museu Dom Diogo de Souza – Bagé/RS)

Outra constatação possível de aferir desta imagem é a preocupação em evidenciar a tipificação de uma das atividades físicas destinadas às alunas do sexo feminino.

Outro ponto de grande valor para nossa análise sobre as questões da fiscalização da gestão da Praça de Desportos no que tange às relações de gênero, às condutas morais pessoais e aos uniformes, é também destacado no Regulamento Interno da Praça, nos seguintes artigos, respectivamente às questões mencionadas abaixo:

#### **SECÇÕES DA PRAÇA**

**A praça consta com de duas secções: mulheres e homens, além de recreios para crianças de collo. É terminantemente proibido aos homens permanecerem nas secções das mulheres,** excepto nos casos em que acompanhem crianças, na cancha de tennis e pista de patins.

#### **PAVILHÃO**

**Para o bem colectivo, roga-se ao povo:** Cooperar para a conservação do pavilhão e observar as medidas higienicas necessárias para a sua limpeza, evitando: **1º - Cuspir fora das**

**escarradeiras;** 2º - Atirar cascas, papeis e outros resíduos no chão; 3º - Fumar dentro do mesmo.

**UNIFORME**

O uniforme para a pratica dos desportos e exercicios phisicos deve ser de **acordo com os preceitos de hygiene. HOMENS - Camiseta branca com ou sem mangas; calças brancas curtas ou cumpridas; sapatos de desportos ou alpercatas. SENHORAS - Traje completo estylo marinheiro. Golla de desportos. Calçado branco de desporto.** (págs. 10-11, grifos nossos)

Através da leitura e análise destes artigos, notamos os ordenamentos morais pensados na constituição do Regulamento da Praça de Desportos, com isso, podemos fazer as seguintes constatações: que haviam espaços sociais específicos demarcados, como se pode observar a seguir: [...] **É terminantemente proibido aos homens permanecerem nas secções das mulheres**, demonstrando assim, uma clara divisão entre os lugares destinados à convivência para homens e mulheres; Em relação aos padrões de asseio, de higiene e ao cuidado com a saúde dos usuários da praça é possível encontrar a seguinte preocupação: [...] **Para o bem colectivo, roga-se ao povo: 1º - Cuspir fora das escarradeiras; 2º - atirar cascas, papeis e outros resíduos no chão; 3º - Fumar dentro do mesmo;** e por fim, estabelecer regras específicas relacionadas ao tipo de uniformes permitidos para à prática de exercicios [...] **HOMENS - Camiseta branca [...] calças brancas [...]; sapatos de desportos [...]. SENHORAS - Traje [...] estylo marinheiro. Golla de desportos. Calçado branco [...]**, todos estes artigos, revelam o projeto da gestão da Praça de Desportos do município de Bagé.

Sendo assim, a Intendência Municipal determinou os conceitos de higiene, de moral, de ética, de condutas pessoais e de civilidade, traduzindo com toda força os preceitos sociais presentes na década de 1920, como tenta afirmar o último parágrafo do Relatório Interno: **“A Praça de Desportos é um lugar de recreação sadia e expansão do povo. O fim que se procura é o desenvolvimento phisico, moral e intelectual de ambos os sexos.”**

O Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Dr. Carlos Cavalcante Mangabeira ao Conselho Municipal, de setembro de 1927,

traz preciosas informações sobre a Instrução Pública do município, fornecendo vários registros sobre a Praça de Desportos. Este documento está subdividido em três capítulos, a saber: **Relatório do Intendente Municipal, Relatório do Inspector Escolar**, assinado pelo Inspetor, Profº Waldemar Amoretty Machado e o **Relatório da Praça dos Desportos** assinado por Ramón Tejedor, Diretor da Praça.

A partir destas valiosas fontes, tentaremos realizar um pequeno inquérito sobre as questões pedagógicas presentes no cotidiano deste espaço escolar. Sobre a inauguração da Praça de Desportos e sobre a instrução física, encontramos o seguinte relato no **Relatório do Intendente Municipal**:

*[...] inaugurou-se a 7 de setembro último, com solemnidade e grande affluencia de povo, esse centro de desportos, destinado à cultura physica da nossa mocidade. [...] os agradecimentos que aqui faço [...] se estendam à **Commissão de Cultura Physica de Montevideo**, que sempre, com a melhor vontade, **atendeu às solicitações d'esta municipalidade**, [...] **Bagé foi a primeira cidade do Brasil que teve a fortuna de possuir um campo de educação physica (grifos nossos)** dotado de tudo que é necessário para o desenvolvimento physico da nossa mocidade. (pág. 03, grifos nossos)*

Ainda sobre a inauguração da Praça, o **Relatório da Praça de Desportos** apresentado ao Intendente, extraímos a seguinte nota:

Por ocasião da inauguração da Praça de Desportos foram preparados números especiaes de educação physica, com elementos dos collegios locaes; obteve-se outrossim a **vinda de um grupo de *athletas estudantes da vizinha cidade uruguaya de Melo***, desenvolvendo-se um programa no dia 14 de setembro p.p. (pág 03, grifos nossos)

Estas duas notas revelam a importância dada ao ato inaugural da Praça de Desportos, demonstrando a relevância deste espaço escolar e social para cidade, destinada ao desenvolvimento físico, ao Civismo e as práticas educacionais, bem como, a ligação com a Comissão de Cultura Física do Uruguai. A fotografia abaixo, tirada com o objetivo de presentear a Comissão de Cultura Física do Uruguai, revela a vinda dos estudantes uruguaios da vizinha cidade de Melo:



**Imagem 02: Praça dos Desportos**

(Acervo Icnográfico – Museu Dom Diogo de Souza – Bagé/RS)

Na imagem acima, notamos a seguinte descrição na parte superior esquerda da fotografia, assinada por Emilio Chapella, então, Diretor Físico da Praça de Desportos: **“Um pequeno souvenir a los compatriotas que tomaram parte en la fiesta de inauguracion de esta Plaza. Bagé 11/08/27.** Na parte inferior direita da imagem, temos a seguinte inscrição: **“Recuerdo de nuestra estada em Bagé. Primo Chianetti.”**

Nesta imagem, os três primeiros indivíduos da fotografia, vestem uniformes masculinos de funcionários da Praça, bordados com a letra **“B”**, referência ao município de Bagé, segurando a Bandeira Nacional do Uruguai. Ainda na mesma imagem, observamos os estudantes uruguaios perfilados, e em seu uniforme a letra **“M”** em referência a cidade de Melo juntamente com a bandeira brasileira. Sobre a importância da prática da ginástica para os alunos das escolas públicas e privadas do município, o Inspetor Escolar traz em seu Relatório à seguinte assertiva:

**Gymnastica – [...] É um dever que se impõe a todo o homem procurar os meios que lhe assegurem a boa organização physica, base da saúde, porque [...] nella repousa a garantia da conservação das forças de um povo. Foi visando este desideratum, que nas aulas foram creados cursos de gymnastica racional. [...] onde os alumnos encontram a par de todos os jogos de sua idade, um excellente gymnasio, no qual sob a fiscalização de um estrutor podem participar exercícos gymnasticos.** (pág. 04, grifos nossos)

Notamos, na afirmação acima, a importância dada ao discurso das práticas físicas para os alunos, bem como, a criação do curso de ***Ginástica Racional*** supervisionado pelo instrutor da praça, para os discentes das escolas, caracterizando assim, todo um cronograma especial e orientado para as mais variadas idades dos alunos bageenses.

O ***Relatório da Praça de Desportos*** apresentado ao Intendente municipal pelo Sr. Ramon Tejedor, Diretor da Praça, dispõe também sobre a frequência, e o tipo de instrução ocorrida neste espaço educativo:

Aberta ao serviço publico a Praça de Desportos, procedeu-se á realização do seu programa de actividades diarias. ***Por isso, concorrem nas horas da manhã, em dias uteis, alumnos dos collegios, acompanhados dos respectivos professores, recebem instrucção methodica de exercicios physicos, desportos e jogos adaptados ás edades e sexos.*** Calcula-se essa instrucção matutina numa media de 110 alumnos de ambos os sexos, afóra o publico que em taes horas concorre á Praça de Desportos. ***A media diária das pessoas que fazem uso da Praça de Desportos, oscilla mais ou menos em 400, exceptuando o publico visitante que se eleva a umas 100 pesssoas.*** (pág. 17, grifos nossos)

Afirma-se que somente a construção da Praça de Desportos não fosse suficiente para evidenciar toda a preocupação municipal com a Instrução Municipal, mas o conjunto de ações desencadeadas após a década de 1920 possibilitou a instalação de um fazer pedagógico singular e particular no município de Bagé.

Um indicativo disso aparece, quando analisamos o Relatório da Praça dos Desportos, quando este faz indicações para a manutenção futura da Praça, como espaço dedicado ***a Educação e ao Civismo:***

[...] Aproveitando desta informação o infrascripto se permite a fazer algumas observações que contribuirão para o maior exito do fuinccionamento da Praça de Desportos.

***1ª – Realizar dentro desta, toda especie de festivaes escolares, patrióticos, educativos, etc.***

***4ª – Deve-se procurar que a Praça de Desportos não diminua nenhum instante o seu interesse e enthusiasmo da população, procurando que sempre existam actividades para o menino e para adultos, obrigando-os nesta forma indirecta a fazer uso da Praça de Desportos.*** (pág. 18, grifos nossos)

Este trecho é substancialmente importante para compormos nossas análises, pois, a Praça de Desportos de Bagé, foi construída e planejada como um espaço urbano, educativo e social. Neste lócus singular, seriam realizadas todas as festas escolares, patrióticas e cívicas da cidade. Além disso, a Praça passaria a ser lembrada por todos os habitantes do município de Bagé como um espaço destinado para estes fins.

### **A quiçá de conclusões**

Não temos como pretensão esgotar neste trabalho, as múltiplas análises que ainda podem ser feitas sobre o processo de constituição da Praça de Desportos em 1927 no município de Bagé, mas promover e/ou estabelecer diálogos historiográficos entre os discursos cívicos e as intenções pedagógicas da construção de um espaço destinado à Educação e ao Civismo, na segunda década do século XX. Salienta-se que as análises realizadas sobre as fontes documentais presentes no corpo deste trabalho, ainda merecem novos e aprofundados olhares para constituir um arcabouço empírico propício na compreensão de um espaço e de um tempo da História e da História da Educação no Rio Grande do Sul. Ademais, é importante salientar que estas mudanças provocaram o conjugamento de discursos pedagógicos, administrativos, políticos e culturais próprios da municipalidade na segunda década da Primeira República no município de Bagé.

### ***Referências Bibliográficas***

CRUZ, Milton da. **Catecismo Cívico**. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1927.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção História &... Reflexões).

FRANCO, Sérgio da Costa. **O Partido Federalista**. In: REKZIEGEL, Ana Luiza Setti & AXT, Gunter (org.) História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930). 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007, v.2.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (*Coleção: O que você precisa saber sobre...*).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção História &... Reflexões).

PEZAT, Paulo. **Leituras e interpretações de Auguste Comte**. In: REKZIEGEL, Ana Luiza Setti & AXT, Gunter (org.) História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930). 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007, v.3.

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. **1893: A revolução além da fronteira**. In: REKZIEGEL, Ana Luiza Setti & AXT, Gunter (org.) História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930). 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007, v.2.

RODRIGUES, Marly. **O Brasil na década de 1920: os anos que mudaram tudo**. São Paulo: Editora Ática, 1997. (*Série Princípios*).

VERISSIMO, Jose. **A Educação Nacional**. São Paulo: Typografia da Livraria Francisco Alves, 1906.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente e Coordenador do NUPHE (Núcleo de Pesquisas em História da Educação) da UNIPAMPA/Bagé e Doutorando em Educação do PPGE/UNISINOS na Linha de História, Educação e Políticas.

<sup>2</sup> Profª Drª vinculada ao PPGE/UNISINOS e Orientadora do Projeto de Pesquisa: *"Histórias e Memórias da Educação: Um olhar sobre a Instrução Pública do município de Bagé na Primeira República"*.

<sup>3</sup> As notas usadas no corpo deste texto, retiradas de fontes ou documentos permanecem com a grafia do período, esta ação tem como objetivo aproximar o leitor a linguagem escrita da época de sua produção.

<sup>4</sup> Os documentos pesquisados para a escrita deste trabalho compõem uma série de registros já catalogados pelo pesquisador, esta classificação começa com o ano de 1900 até final da Primeira República, estes documentos foram editados anualmente pela Municipalidade, e tinham como objetivo **"deixar as claras"** os gastos originados pela Intendência Municipal, segundo muitos autores (Tambara, 1992; Corsetti, 1994 e Giolo, 1997), esta prática tornou-se muito comum entre os positivistas do Partido Republicano Riograndense (PRR) no Rio Grande do Sul.

<sup>5</sup> Especificamente sobre o Ato Municipal que instituiu o Regulamento das Escolas Municipais de Bagé em 1925, consultar: BICA, Alessandro C. e CORSETTI, Berenice. **Uma análise da Educação Primária no município de Bagé/RS nas primeiras décadas do século XX**. In: Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em agosto de 2010 na cidade de São Luís/MA.

## CADERNOS ESCOLARES – RELÍQUIAS DE MEMÓRIAS

Alice Rigoni Jacques  
alice\_rigoni@hotmail.com  
(Mestranda do curso de Educação da PUCRS)

**Resumo:** O presente artigo é um estudo sobre as marcas de correção nas práticas educativas dos cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha. As fontes de dados utilizadas foram uma coleção de 25 cadernos de um aluno da 1ª série do Colégio Farroupilha de POA/RS no ano de 1951 e seu depoimento. As análises da coleção dos cadernos confirmam que a recorrência das marcas de correção evidenciam a construção de um discurso indicador de identidades, do aluno, da professora que atuou durante 50 anos como alfabetizadora e da instituição. Os dados aqui pesquisados visam também contribuir para este estado de conhecimento da História da Educação, que são os cadernos escolares.

**Palavras-chave:** cadernos escolares, marcas de correção, cultura escolar.

### Introdução

O interesse por um objeto de pesquisa surge e assume uma proporção maior à medida que o pesquisador identifica-se, com aquilo que pretende investigar. Cadernos escolares – desde a infância despertaram minha curiosidade. Talvez por identificar-me com a área pedagógica da escola e, por ter sido professora de séries iniciais durante nove anos. Nessa relação entre professor e práticas educativas em cadernos escolares, há um envolvimento, que será objeto de pesquisa desse estudo; a partir da análise de uma coleção de 24 cadernos escolares de um aluno da 1ª série do Curso Primário de 1951 do Colégio Farroupilha, serão mostradas e analisadas as marcas de correção presentes, que assinalam por meio dos registros escritos, sinais gráficos ou imagéticos, a presença do professor, da família bem como o posicionamento das relações hierárquicas e institucionais; refletindo a cultura da escola, ciclo de ensino e mostrando se existia espaço para a livre iniciativa do aluno.

Classifico o estudo sobre práticas educativas em cadernos escolares e suas marcas de correção, como um tema emergente, pois dentro da

cultura escolar, esse objeto de estudo é considerado um tema recente de pesquisa.

Ao pesquisar as marcas de correção em cadernos escolares, realizei uma leitura flutuante nos GT da ANPED e verifiquei a partir deles que, nas últimas duas décadas, a área da História da Educação sofreu uma verdadeira revolução, seja nos seus contornos teórico-metodológicos, seja no alargamento de seus objetos e de suas fontes. Portanto, os cadernos escolares, se enquadram em novos objetos de pesquisa, com novas abordagens e vistos como novas fontes de estudos para pesquisadores em educação.

A partir desta análise, apresento um estudo sobre as marcas de correção nos cadernos escolares de um aluno da 1ª série do Curso Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre.

O presente estudo está organizado em duas partes principais. Na primeira, apresento os aspectos metodológicos do estudo, problematizando o uso dos cadernos e a cultura escolar como fonte de pesquisa, indicando as opções teóricas, o recorte temporal e a escolha dos objetos-fontes a serem analisados. Na 2ª parte apresento um mapeamento, categorização e análise das práticas educativas presentes nas atividades, exercícios, cópias, procurando mostrar as marcas de correção nos cadernos escolares da 1ª série do curso primário e a relação que estes apresentam com a identidade da professora e da instituição.

### **Indicações Metodológicas: a problematização dos cadernos escolares e as marcas de correção**

Compreende-se cultura escolar, a partir de Viñao Frago (2002, p.73) como:

Constituída por um conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer e pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo Del tiempo em forma de

tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por seus actores, em el seno de las instituciones educativas.

Nesse sentido, pode-se descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos 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 e finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p.10).

Para adentrar a cultura escolar, privilegiamos nesse estudo, os cadernos escolares pois, segundo (GVIRTZ, 1997, p.25)) eles são considerados dispositivos de “práticas discursivas e produtos de saberes escolares.”

Nessa perspectiva, apontamos os cadernos escolares da 1ª série do Curso Primário do Colégio Farroupilha, como objeto de estudo desta pesquisa, adentrando o seu cotidiano, analisando a materialidade e o conteúdo, as atividades recorrentes e, especialmente as marcas de correção existentes nestes documentos.

BOGDAN e BICKLEN (1994, p.178) caracterizam os cadernos como documentos pessoais. O uso mais comum desses materiais nas pesquisas qualitativas tem sido a utilização deles como fonte de pesquisa, cumprindo o papel de objeto-fonte de pesquisa. Os cadernos escolares são considerados como diários, “mas muito menos íntimos”. (PORTO E PERES, GT10 da ANPED, 2009).

Sendo estes objetos, documentos pessoais, destacamos os cadernos escolares como um suporte de escrita portador de marcas de quem ensina e de quem aprende. Os registros ali presentes assinalam um percurso da memória escolar e os tornam um documento, uma vez que é possível analisar e investigar as condições de sua produção histórica. As anotações presentes nas folhas dos cadernos se encontram no entremeio das atividades de ensino e aprendizagem e sua ordenação temporal registra um período letivo revelador das interações entre professor e aluno. Desse modo, cadernos escolares “falam” de práticas relativas ao

discurso escolar, já que seu conteúdo apresenta um saber produzido na escola (MIGNOT, 2008, p.190).

Gvirtz analisa a diferença entre práticas discursivas escolares e práticas discursivas pedagógicas. Segundo a pesquisadora, trata-se de abordar o conteúdo dos cadernos como uma produção da escola:

A referência a práticas discursivas escolares está explicitamente mencionada para diferenciá-las de outro tipo de práticas discursivas, de práticas discursivas pedagógicas. As primeiras se distinguem dessas últimas quando se considera que são produções da escola e as segundas seriam produções sobre a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades e, portanto, seriam práticas discursivas (as pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas. O estudo de cadernos de classe refere-se, sem dúvida, a práticas discursivas escolares (1999, p.15).

Quanto ao procedimento foi feita a leitura e releitura dos 24 cadernos da 1ª série do Curso Primário, o mapeamento das atividades, a categorização e o agrupamento dos dados para posterior análise.

Numa etapa seguinte, a entrevista com o aluno, autor da coleção de cadernos foi necessária.

Portanto, a metodologia empregada foi qualitativa e quantitativa para exame da materialidade pesquisada.

### **A escola e sua história**

Na cidade de Porto Alegre, o Colégio Farroupilha é uma escola de referência. Sua história tem início no ano de 1858, quando então surgia a "Deutscher Hilfsverein", antiga Sociedade beneficente Alemã, hoje Associação Beneficente e educacional – mantenedora da Escola.

Essa associação foi fundada por imigrantes alemães que chegavam ao nosso país, e necessitavam de aconselhamentos para adaptação na nova Pátria, orientação profissional, educacional e religiosa. Além disso, preocupavam-se em preservar seus valores étnicos e culturais.

Em 1886, a Sociedade cria a “Knabenschule des Deutschen Hilfsverein”, uma escola que inicia suas atividades educacionais, em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica de Porto Alegre.

Em 1895 surge a sede própria da Escola de Meninos da Associação, conhecida como “Velho Casarão”, localizada na Av. Alberto Bins, local em que atualmente se situa o Hotel Plaza São Rafael, permanecendo lá por 67 anos.

Em 1904, por reconhecer que as meninas também necessitavam de uma formação escolar, a Sociedade Alemã, fundou a “Mädchenschule” (Escola para Meninas), nas salas alugadas da Comunidade Evangélica.

No ano de 1929, a Sociedade Alemã decidiu unir, rapazes e meninas, formando turmas mistas. Nesse ano, a escola passa a ser identificada com o nome de “Deutschen Hilfsvereinsschule”.

No ano de 1937, ocorreu o golpe do “Estado Novo”, pelo presidente da República Getúlio Vargas. O “Estado Novo” iniciou uma forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs. Iniciou uma fiscalização intransigente a fim de que o mundo cultural germânico não tivesse mais vez no Brasil.

Quanto à escola, esta sofreu grandes mutações, pois a campanha de nacionalização fora mais forte que a própria instituição.

Mesmo atingindo o currículo escolar com a proibição do idioma alemão nas aulas, a alteração do número de aulas diárias e a regulamentação dos feriados e das férias, determinado pelo Governo, a súbita revolução fez com que a escola continuasse a receber apoio para seu funcionamento. Nesse momento, o governo queria demonstrar que seu propósito era colaborar para a elevação do nível cultural da juventude, principalmente como um dever de consciência para com a memória dos pioneiros, que haviam fundado a escola (HOFMEISTER, 1986, p. 42).

De 1895 a 1962, o colégio funcionou em prédio próprio na Av. Alberto Bins.

Atualmente, o colégio abrange três unidades na cidade de Porto Alegre (sede na rua Carlos Huber, Condomínio Terra Ville e Unidade Ten Cel

Correia Lima) e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Escola de Instrução Militar.

### **A professora da 1ª série do Curso Primário**

“Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.” (NÓVOA, 1992, p.75).

A professora Lia Mostardeiro atuou como alfabetizadora no Colégio Farroupilha, durante 50 anos.

Em 1945, ela iniciou suas atividades docentes na escola: ela era uma jovem de dezenove anos, sem experiência profissional, que aceitou o desafio de alfabetizar uma turma de alunos. Cinquenta anos depois, em 1994, a professora carregava na sua história de vida a história da instituição, à qual esteve ligada na maior parte de sua existência.

A postura da professora Lia, sem dúvida, nos remete a alguns questionamentos. Por que permaneceu toda sua vida como alfabetizadora? Talvez possamos pensar em algumas respostas. A professora primária possui algumas características singulares – afetividade, sensibilidade, conhecimentos pedagógicos e psicológicos, identificação com as crianças. Tais características traçam o perfil de uma professora das séries iniciais. Lia ajustava-se a esse perfil.

Possivelmente por ter essas características, Lia tinha mantido uma certa distância com relação aos professores das séries mais adiantadas. Nessas séries o aluno adolescente já deve ter a maturidade necessária para discernir os certos e os errados. Portanto, Lia não precisaria protegê-los tanto.

Ou talvez Lia apenas tenha tido uma atitude de acordo com as exigências do modelo da época: o profissional era valorizado por se

manter, durante muito tempo, em uma mesma função. Nessa época, os professores normalmente permaneciam em uma mesma série durante vários anos, o que os qualificava bons educadores.

Os tempos mudaram. Hoje, esse conceito perdeu sua legitimidade: o bom educador é versátil, adapta-se a diferentes situações, sabe ousar, enfrenta desafios. Tem de ousar para poder alcançar metas em sua prática pedagógica.

Portanto, a diferença entre a professora Lia e as professoras de agora, é que antes o modelo político-cultural endossava permanências; hoje, o modelo pede um professor suscetível a mudanças. Isso não quer dizer que o modelo clássico de ensino não teve valor para a época: teve valor porque foi eficiente (ALMEIDA, 1999, p.47).

“Eu acho o alfabetizar uma coisa muito gratificante porque tu enxergavas, tu vias brotar a alfabetização na criança. Agora, não vê mais porque muitos já vem com um preparo do Jardim, alguns até alfabetizados. A maior satisfação é quando chegava setembro, outubro, porque o nosso trabalho era muito lento, fazíamos questão de levar a turma toda e não deixar crianças para trás. Por isso o nível de reprovação na primeira série era mínimo porque se exigia o máximo para conseguir o mínimo. Geralmente, em outubro eles estavam lendo, tanto que passavam para outra cartilha, algumas crianças já liam antes, naturalmente” (MOSTARDEIRO, apud ALMEIDA, 1999, p.48).

### **O aluno da professora Lia e seus cadernos**

Um caderno escolar é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho na sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos, e dos ritmos, regras e pautas escolares. Como produto escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível,

etapa ou ciclo de ensino em que se utiliza (VIÑAO, 2006, p.39).

No ano de 1951, Lia foi professora da turma de Luiz Carlos Petry, autor da coleção de 25 cadernos da 1ª série do Curso Primário do Colégio Farroupilha.



Turma da 1ª série de 1951 da Professora Lia Mostardeiro. Fonte: Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002).

Ele nasceu na cidade de Montenegro/RS, em 31 de janeiro de 1945, filho de Alfredo Alvício Petry (1900-1990) e de Hilda Noll Petry (1908-1987). O pai exercia a profissão de industrialista e a mãe cuidava do lar e era quem acompanhava as tarefas diárias do filho registradas nos cadernos escolares. Além de Luiz Carlos, o casal teve uma filha de criação.

O processo de escolarização de Luiz Carlos começou no curso primário, no Colégio Farroupilha em 1951. Era portanto a 7ª turma de 1ª série da professora Lia Mostardeiro.

Foi nesta escola, que Luiz Carlos desenvolveu seus estudos. Coursou o primário, ginásio e científico, totalizando 12 anos na escola. Após a conclusão do científico, ingressou na Universidade Federal do rio Grande do sul (UFRGS) onde cursou a Escola de Engenharia Mecânica.

A coleção de cadernos escolares da 1ª série do Curso Primário de Luiz Carlos, se compõem de 25 cadernos escolares e um boletim e

está encadernada na cor verde escuro. Cada caderno da coleção mede (25cmx18cmx6cm) e a capa tem um tom azul acinzentado.

A coleção inicia com uma folha solta com um envelope colado com o boletim de notas.

Cada caderno possui na sua capa a etiqueta padrão da escola, constando o nome do aluno escrito a lápis ou em caneta tinteiro.

**Quadro 1 – Número de cadernos da 1ª série do Curso Primário**

<b>Matérias</b>	<b>Aritmética</b>	<b>Caligrafia</b>	<b>Ditado</b>	<b>Cópia</b>	<b>Diário do Aluno</b>	<b>Desenho</b>
<b>Nº de Cadernos</b>	06	07	03	02	01	06

Na coleção há o caderno intitulado “Diário de Luiz Carlos”. Nesse documento, o aluno registrava atividades realizadas fora da escola em forma de redação, seguido de uma figura colada no final do trabalho. Esse caderno tem como data de início o dia 27 de agosto de 1951 e vai até o dia 10 de outubro do mesmo ano.

Hoje eu fui com uma moça esperar o ônibus.  
Também fui tirar um retrato. Até amanhã.  
(27/08/1951)

Hoje o meu amiguinho está de aniversário. Eu dei um livro de história. Foi um livro muito bonito.  
(10/10/1951)

Os cadernos da 1ª série são escritos a lápis e enfeitados com lápis de cor.

Essa coleção de cadernos escolares, guardados e encadernados a partir de um capricho da Sra. Hilda Petry, confirma que o caderno escolar foi alvo da preservação de um tempo e, que movido por motivos afetivos, pode ser encontrado em arquivos pessoais e familiares como relíquia dos tempos da escola. Ela foi uma guardiã da memória familiar e está contribuindo para a preservação desses

papéis, ainda esquecidos, trazendo à luz um objeto quase invisível que guarda a memória da escola e da educação da década de 1950.

### **A presença das marcas de correção dos cadernos escolares da 1ª série do Curso Primário**

Analisar as marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha entre 1950 a 1970, pertencentes ao acervo do memorial da escola, é objeto de minha investigação em minha dissertação de mestrado. Mas para este estudo, escolhi a coleção de 24 cadernos da 1ª série do Curso Primário de Luiz Carlos Petry.

Inseridas numa prática rotineira e recorrente do exercício docente, as marcas de correção presentes nesta coleção de 24 cadernos, assinalam, por meio de registros escritos, sinais gráficos ou imagéticos, a presença do professor.

Nos cadernos de Luiz Carlos, as correções eram realizadas diretamente nos cadernos, de um dia para o outro. Percebe-se que essas práticas eram realizadas a partir de observações diretas dos exercícios em aula e revisão dos temas de casa através do recolhimento dos cadernos.

**Quadro 2 – Sinais utilizados nos cadernos para correção.**

<b>Marcas de correção</b>	<b>Aritmética</b>	<b>Caligrafia</b>	<b>Ditado</b>	<b>Diário</b>	<b>Cópia</b>	<b>Desenho</b>
<b>10,0</b>	97	90	20	-	14	26
<b>9,5</b>	11	21	08	-	08	-
<b>9,0</b>	08	09	09	-	04	04
<b>8,5</b>	-	-	01	-	-	-
<b>8,0</b>	02	-	03	-	01	01
<b>7,0</b>	-	-	-	-	-	01
<b>(/ )erro</b>	08	-	-	-	-	-
<b>(C) Certo</b>	14	-	-	-	-	-
<b>Visto</b>	02	01	-	-	-	-
<b>Carimbo</b>	04	18	03	-	04	-
<b>MB</b>	06	05	-	-	01	01

<b>Observação</b>	Números mais bonitos! (02) Um pouco mais bonito! (01) Sabes fazer mais bonito! (01)	-	-	-	Letrinha mais bonita! (01) Continua a caprichar a letrinha, (01)	-
<b>Correção do aluno</b>	-	-	-	-	-	16

O quadro acima, demonstra quais as marcas de correção eram utilizadas pela professora e como elas definem a identidade da comunidade escolar representando seu discurso.

As anotações ou marcas de correção nos cadernos se apresentam como um registro exclusivo da professora. Quando as atividades eram corrigidas pelo aluno, as marcas são semelhantes às da professora.

Ao analisar as marcas de correção presentes nos cadernos escolares, percebe-se que elas se referem aos conceitos de identidade e diferença, destacando as relações de poder existentes, pois expressam o que é correto ou não e porque apontam a hierarquia das relações entre quem ensina e quem aprende.

Nos cadernos escolares analisados, as marcas de correção representam marcos de avaliação da aprendizagem e são registradas de modo visível, facilitando o reconhecimento da comunidade escolar.

O dizer da professora, materializado pelas marcas de correção definem a identidade docente.

Em todos os cadernos da coleção, as marcas de correção são feitas sempre em vermelho. Essa cor, associa-se à proibição, à instrução e ao cuidado, e sugere que seja diferente da cor utilizada pelo aluno, valorizando o contraste entre a resposta e a correção.

Os sinais destacados no quadro 2, a partir da análise dos cadernos escolares, representam a simbologia que a professora “esteve ali e viu” a atividade do aluno.

Isso se assemelha ao *panopticon* de Foucault (2003); o professor assume uma atitude de vigilância sobre todas as atividades realizadas por todos os alunos, “vê a tudo e a todos” e, por meio dessa representação, assinala o posicionamento hierárquico das relações institucionais.

A família por meio das marcas de correção, também controla as ações do professor, já que elas informa aos pais que ele acompanha o percurso do aluno sistematicamente.

O *panopticon*<sup>1</sup> se inverte: a comunidade vigia a atividade docente ao olhar para os indicadores de correção e, desse modo, verifica se o professor vem acompanhando cada um dos alunos em todas as atividades.

Os registros escritos que expressam que o aluno atendeu os objetivos, aparecem nos cadernos com a nota (10,0) e (MB).

Para o erro a professora utiliza um traço na diagonal ( / ) em cima do número, letra, palavra ou resposta, sobrepondo a escrita da professora à do aluno.

Os carimbos aparecem nos cadernos para revelar que as atividades foram realizadas com distinção, como também buscar uma aproximação com o universo do aluno.

O capricho e a completude das atividades são aspectos rigorosamente controlados na correção.

### **Boletim Escolar do aluno**

---

<sup>1</sup> O *panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central, havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante...

Luiz Carlos Petry				OBSERVAÇÕES	VISTO
	1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre		
Atitude escolar . . . . .	E	E	E	1.º trimestre	Lia Mostarduro
Atenção . . . . .	E	E	E	Em 31. 5. 1951	
Atividade escolar . . . . .	E	E	E	Lia Mostarduro	
Português				2.º trimestre	Lia Mostarduro
Elocução . . . . .	8	8	8	Em 15. 9. 1951	
Leitura . . . . .	10	10	10	3.º bimestre	
Ortografia . . . . .	9	9	9	Lia Mostarduro	
Redação . . . . .					
Aritmética . . . . .	10	10	10	3.º trimestre	Lia Mostarduro
Caligrafia . . . . .	10	10	10	Em 15. 12. 1951	
				Lia Mostarduro	
Comparcimento tardio . . . . .	2 dias	-	-	Observações finais:	Promovido à 2ª classe Lia Mostarduro
Faltas . . . . .	8 dias	7 dias	8 dias		
Prof. Regente Lia Mostarduro					

Boletim escolar de Luiz Carlos Petry da 1ª série B do curso primário.  
 Fonte: Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002).

### Considerações finais

A partir da análise realizada neste estudo, percebe-se que a recorrência das marcas de correção nos cadernos escolares evidencia a construção de um discurso indicador de identidades, do aluno, da professora e da instituição.

Nesse sentido, elas se apresentam como uma fotografia do “fazer da professora”, sua postura hierárquica de educadora e função de alfabetizadora que representou uma comunidade escolar.

O trabalho docente da professora Lia, deixou marcas e memórias, pois 50 anos de magistério, 50 anos de alfabetização, 50 anos na mesma série e 50 anos no mesmo colégio, expressaram sua obstinação em buscar a perfeição, em tornar-se referência de organização, em conhecer métodos e tirar deles o melhor proveito para seus alunos (ALMEIDA, 1999, p.11).

Luiz Carlos foi um aluno entre os dois mil ex-alunos alfabetizados pela professora Lia e que a partir da análise de seus cadernos escolares, evidencia-se a metodologia empregada pela escola onde as marcas de correção, materializam uma representação da memória discursiva da comunidade escolar. O uso da caneta vermelha e os sinais gráficos empregados, definem a linha pedagógica da escola expressa na

avaliação como elemento regulador da aprendizagem e processo contínuo da construção do conhecimento.

Pelos resultados expressos no boletim de Luiz Carlos, constatamos a partir das tabelas, as notas expressas na avaliação do aluno, relacionadas às marcas de correção encontradas nos cadernos escolares.

Também fica comprovado, que para esta professora, as marcas de correção evidenciam o seu “controle” e a hierarquia que ela exercia sobre o seu trabalho docente, uma vez que diariamente as atividades e os exercícios eram “vistos” pela professora e carregados no que se refere à identidade de alfabetizadora desta professora.

A década de 1950, a que este estudo se refere, materializa a representação do discurso da comunidade escolar, do dizer dessa professora, delineando a partir das marcas de correção, sua identidade profissional docente.

O presente artigo, objetivou além de tudo, contribuir com mais dados, informações e conhecimentos para este novo objeto de estudo, que são os cadernos escolares dentro da linha de pesquisa da História da Educação.

## **Referências**

ALMEIDA, Doris Bittencourt. **O caminho das letras: os 50 anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro**. Porto Alegre: ABE, 1999.

BASTOS, M.H.C. **Relíquias escolares: uma vida em cadernos. Um campo da pesquisa escolar**. In: PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.) Pesquisa (Auto) Biográfica e Práticas de Formação. Natal: Paulus; EdUFRN, 2008.

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FOUCALT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Aique, 1997.

JACQUES, Alice Rigoni. **Os 150 anos da Associação Beneficente e Educacional de 1858**. Porto Alegre, 2008.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.) **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita** – RJ: EDUERJ, 2008.

NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de professores**. Porto: Editora do Porto, 1992.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974**. Porto Alegre: ABE, 1974.

VIÑAO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. Barcelona: Ariel, 1998.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades e cambios**. Madrid, 2002.

## EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NOS MUSEUS - ESTUDO DE CASO: MUSEU JULIO DE CASTILHOS

Ana Ramos Rodrigues (UNISINOS)  
Licenciada em História  
anarrodrigues@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada no ano de 2009, em um museu de tipologia histórica – neste caso, o Museu Julio de Castilhos (MJC) – para mostrar como ocorre a visita escolar dentro da disciplina de História em escolas do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como base de estudo, professores de escolas públicas e privadas. Como metodologia foi aplicado um questionário junto aos professores de História para identificar como os professores desenvolvem esta atividade em sua disciplina. Este trabalho, portanto, visa mostrar a importância da educação em museus através das visitas escolares, pois esta instituição, quando utilizada como uma ferramenta de conhecimento, contribui para a formação de cidadania na sociedade

Palavras-chave: Museu – Professor de História – Ensino

A escolha do Museu Julio de Castilhos (MJC) para ser aplicada à pesquisa se destina ao fato de ser esta instituição “o primeiro museu criado no Rio Grande do Sul e a instituição que guarda o maior patrimônio histórico-cultural do Estado”<sup>1</sup>, e por receber um grande número de visitas agendadas por escolas.



**IMAGEM 1** – Fachada do Museu Julio de Castilhos  
Fonte: Foto disponibilizada pelo MJC, produzido pela equipe

No início a coleção do MJC era formada por objetos que pertenciam a personalidades históricas sul-rio-grandenses, caracterizando-se como um museu de caráter positivista. Hoje, a instituição trabalha com a política de aquisição fundamentada em três

---

<sup>1</sup> Museu Julio de Castilhos, Ecos das Missões. **Revista História Viva**. São Paulo. ANOII – nº15 p.18-19, Janeiro, 2005.

vertentes: o modo de vida, as relações sociais de produção, e a história política do Rio Grande do Sul.

### **Museu: conceitos e funções**

Segundo o conceito do ICOM (Conselho Internacional de Museus):

Museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente.<sup>2</sup>

Segundo Canclini “durante muito tempo, os museus foram vistos como espaços fúnebres em que a cultura tradicional se conservaria solene e tediosa, curvada sobre si mesma”.<sup>3</sup> Este autor trabalha com o seguinte conceito de museu:

O museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social.<sup>4</sup>

Conforme o conceito apresentado pelo ICOM e por Canclini, o museu não pode mais ser tratado apenas como um lugar de depósito. Hoje a instituição museológica apresenta um caráter público e científico, mas durante anos o museu teve várias representações.<sup>5</sup>

Nesta perspectiva, esta pesquisa tratou de problematizar como se efetiva o ‘ensinar’ e o ‘aprender’ em um lugar diferente da sala de aula, observando quais as vantagens e os problemas de levar os alunos neste espaço de educação não-formal chamado museu.

Conforme Meneses teríamos que conceber um museu histórico, “[...] não como a instituição voltada para os objetos históricos, mas, para

---

<sup>2</sup> Quando utilizamos esta definição de museu do ICOM, estamos incluindo outras instituições culturais, que reúnam estas características.

<sup>3</sup> CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. – 4.ed.São Paulo: Ed. USP, 2008. p.169.

<sup>4</sup> Ibid., 2008, p.169.

<sup>5</sup>Ver SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense,1986 e CASTRO, Ana Lúcia Siaines de. **O Museu do sagrado ao segredo**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

os problemas históricos”.<sup>6</sup> Sendo que estas instituições estão reproduzindo a sociedade através de um recorte temporal e espacial.

Para Meneses, a ação de educar só será completa no momento em que se trabalhar os museus através de uma formação crítica, onde identidade e história fossem “objetos de tratamento crítico, até mesmo para fundamentar uma ação educacional legítima e socialmente fecunda”.<sup>7</sup>

A condução da visita, a percepção, os questionamentos e os resultados decorrentes dela estão relacionados com a preparação prévia da mesma feita pelo professor em sala de aula com os seus alunos. Sabendo que o museu sempre comunica a ideologia e o poder de uma classe social, de uma etnia e de uma geração<sup>8</sup>, a figura do professor de História como regente da preparação e/ou da visita é fundamental, pois dele partirão o estímulo a uma análise crítica nos objetos expostos ou uma compactuação com o objetivo da exposição dos mesmos.

Conforme Canclini “o patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus”<sup>9</sup>, passando a ser reproduzido como algo pré-concebido, para que se possa refletir esta seleção para uma formação de identidade, Canclini apresenta que o que está sendo celebrado dentro dos museus, como patrimônio é algo pré-selecionado por um grupo. Se o professor de História, conseguir despertar no aluno esta formação de pensamento, já está sendo válida a visita à instituição. O conceito de patrimônio para este autor esta representado como sendo:

[...] patrimônio e identidade pretende ser o reflexo fiel da essência nacional. Daí que sua principal atuação dramática seja a comemoração em massa: festas cívicas e religiosas, comemorações patrióticas e, nas sociedades ditatoriais, sobretudo restaurações. Celebra-se o patrimônio histórico

---

<sup>6</sup> MENESES, Ulpiano Bezerra de. Para que serve um Museu Histórico? **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992. p.4.

<sup>7</sup> Idem, **Educação e museus: sedução, riscos e ilusões**. Ciências & Letras. **Educação e Patrimônio. Histórico-Cultural**. N.27. p.91-101, Edição Jan/Jun. 2000. p. 94-95.

<sup>8</sup> Material ministrado por Magaly Cabral no Mini-Curso: **Ação Educativa em Museus**, 2º Fórum Nacional de Museu em Ouro Preto/MG.

<sup>9</sup> CANCLINI, op.cit., p.162.

constituído pelos acontecimentos fundadores, os heróis que os protagonizaram e os objetos fetichizados que os evocam. Os ritos legítimos são os que encenam o desejo de repetição e perpetuação da ordem.<sup>10</sup>

Segundo Canclini “os museus, como meios de comunicação de massa, podem desempenhar um papel significativo na democratização da cultura e na mudança do conceito de cultura”.<sup>11</sup> Sendo assim o museu já não pode mais ser visto como depositário, e pode ser trabalhado como um recurso pedagógico. Canclini em sua obra *Culturas Híbridas*, apresenta um capítulo intitulado ‘O porvir do passado’, onde aborda questões sobre patrimônio histórico, analisando a estratégia dos museus em reproduzirem neste espaço testemunhos de dominação, auxiliando nesta pesquisa a abordar idéias críticas em relação ao patrimônio cultural.

Segundo Pierre Bourdieu em sua obra *O amor pela arte – Os museus de arte na Europa e seu público* tem como base que a “necessidade cultural” é, em seu entender, produto da educação e da ação da escola. O autor através de sua análise demonstra que a frequência dos museus de arte na Europa, que podem ser aproveitadas dentro do contexto que irei abordar, aumenta na medida em que o nível de instrução corresponde às classes cultas, o que corresponde à idéia abaixo:

A escola, ao inculcar disposições duradouras a prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras de cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso.<sup>12</sup>

Bourdieu ao evidenciar o quanto a condição social permite o acesso à prática cultural, demonstra que a cultura não é algo de privilégio natural. Ao contrário, expõe que se fosse trabalhado meios para proporcionar está prática, seria possível sua apropriação pertencendo a todos, e não sendo exclusividade de uma classe culta e privilegiada socialmente.

---

<sup>10</sup> Idem, 2008, p.163.

<sup>11</sup> CANCLINI, op.cit., p.169.

<sup>12</sup> BOURDIEU, Pierre. Op.Cit. p.10.

Ulpiano Bezerra de Meneses discute em seus artigos a importância da cultura material como fonte para o conhecimento histórico. Este fator é um ponto importante para ser discutido quando a temática é museu, afinal, os objetos museológicos, como fonte histórica, podem ser o ponto de partida para produção de conhecimento.<sup>13</sup> Segundo Meneses os objetos museológicos se tornam fontes de informação, onde o pesquisador e o visitante, terão uma outra leitura sobre a peça. Após o processo de musealização da peça museal, onde o objeto passa a representar outra coisa, conforme Meneses:

No museu os objetos se transformam, todos em documentos, isto é, objetos que assumem como papel principal o de fornecer informação, ainda que, para isso, tenham que perder a serventia para a qual foram concebidos ou que definiu sua trajetória.<sup>14</sup>

Esta pesquisa embasada nestes referenciais teóricos pretende apresentar neste artigo as visitas escolares ao Museu Julio de Castilhos como um condutor de conhecimento, buscando saber como é conduzido este trabalho educacional pelos professores de História.

A educação não-formal no museu, quando também trabalhada de forma crítica, torna possível uma formação para contribuir com a prática de cidadania, no momento em que o aluno poderá ter autonomia de agir no seu meio e transformá-la. Pois, no momento em que o aluno tem contato com uma nova dimensão da sua sociedade, do ponto de vista patrimonial, torna-se possível uma nova concepção da sua própria cultura, mas é preciso que tudo isso, seja apresentado ao aluno.

### **Ação educacional em museus**

A ação educativa dos museus pode ser caracterizada como um espaço de educação não-formal, mas para esclarecer o porquê desta classificação, apresenta-se o seguinte olhar sobre este conceito:

---

<sup>13</sup> “Coerente com a convicção de que ensinar História é ensinar a fazer História, só posso deduzir que, num museu histórico, ensinar História não pode deixar de ser ensinar a fazer História com os objetos”. MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências & Letras. Educação e Patrimônio. Histórico-Cultural**. N.27, Edição Jan/Jun. 2000. p. 99.

<sup>14</sup> MENESES, Ulpiano Bezerra de. Op. cit. Nota 4, p. 3.

Para Simson:

A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades.<sup>15</sup>

A educação não-formal valoriza a cultura e a aprendizagem como uma relação prazerosa com o conhecimento. Sozinha, a educação escolar não transforma a sociedade, mas pode contribuir para sua mudança, auxiliando a prática da cidadania através da sua complementação na educação não-formal.

Mas nem sempre o museu teve a educação como sendo uma das suas funções sociais. Segundo Luciana Martins, foi a partir do final da década de 1960 em que, foi reafirmada a função sócio-educativa do museu, definindo-o como um canal de comunicação estimulador da reflexão e do pensamento crítico. É a partir desse período em que se acentua o entendimento do museu enquanto instituição de grande potencial educativo.<sup>16</sup>

Podendo-se trabalhar o patrimônio cultural através da visita ao museu, e desenvolver uma educação para o patrimônio, definição adotada por Denise Grispum em sua tese de doutorado.<sup>17</sup> Segundo Meneses, um museu histórico poderia trabalhar a sociedade, apresentando-a de forma dinâmica:

Além de evocar e celebrar o passado, um museu deve organizar-se de maneira a mostrar a sociedade como organismo vivo sujeito a mudanças. Assim, o museu histórico contribui para o enriquecimento da consciência histórica, isto é, a percepção da

---

<sup>15</sup> SIMSON, 2001.p.11

<sup>16</sup> MARTINS, Luciana Conrado. A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, 2006.p.10.

<sup>17</sup>CABRAL, Magaly. **Museu e Educação: conceitos e métodos.** Anais III Encontro Estadual sobre Museu, Preservação de Patrimônio, Memória e Identidade. Tema: Museu e Educação. Editora Univates, 2005.

vida social como produto da ação humana que a gera e transforma.<sup>18</sup>

A partir de questionários que foram aplicados aos professores de História de escolas públicas e privadas que agendam as visitas ao MJC, e para um melhor entendimento de como ocorrem às visitas escolares ao MJC.

Esta pesquisa possibilitou diagnosticar como ocorre o processo de conhecimento nesta instituição a partir das respostas coletadas dos professores de História, onde o museu também tem sua responsabilidade educativa com o seu público. Assim, além de preservar o patrimônio, o museu também atua como ferramenta pedagógica e análise da sociedade, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento do conhecimento.

Conforme Chagas a escola é responsável pelo despertar do conhecimento crítico:

É necessário que se conheça para que se possa preservar, a preservação é o fruto de uma tomada de consciência, a escola atuando dentro da sua função social se torna responsável por esta ação, de levar seu aluno ao encontro do conhecimento.<sup>19</sup>

Ramos afirma ainda que: “ir ao espaço museológico implica necessariamente efetuar atividades educativas, questionamentos e maneiras, teoricamente fundamentadas, de aguçar a percepção para os objetos de exposição”.<sup>20</sup>

A idéia de construir problemáticas a partir do tema desenvolvido em sala de aula para compor futuras perguntas a respeito das peças expostas, só será possível se isto estiver relacionado na proposta da visita do professor dentro do seu planejamento pedagógico.

Hoje em dia tem-se tornado um grande desafio, trabalhar o público escolar nos museus. A ação educativa em museus está estruturada a partir do trabalho de mediação das visitas dos alunos nesta

---

<sup>18</sup> MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Como explorar um museu histórico. Museus Históricos: da celebração à consciência histórica.** São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992. p.7.

<sup>19</sup> CHAGAS, Mário. **Museália.** Rio de Janeiro: JC Editora, 1996. p.78.

<sup>20</sup> RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2004. p.15.

instituição. Conforme Ramos “se há o objetivo de construir saber histórico, é imprescindível pensar sobre o público em geral e, sobretudo, os visitantes das escolas”.<sup>21</sup>

### **A pesquisa**

O processo da pesquisa de coletar os dados junto aos professores sobre as visitas escolares foi realizada com sete professores, dos quais quatro são de escolas públicas e três de escolas privadas e ocorreram durante a atividade das mesmas no MJC, onde foi aplicado um questionário com doze perguntas.

Neste estudo de caso, a análise recai sobre os questionários que foram realizados com os professores que agendaram as visitas.

Os questionários dos professores apresentam perguntas fechadas com respostas múltiplas, e perguntas abertas, para que se recolhessem maiores informações de maneira rica e detalhada.<sup>22</sup> Contudo, as respostas necessitaram serem interpretadas. As respostas encontram-se presentes no texto através de uma tabela para serem decodificadas.

Procurou-se saber dos professores a tipologia da escola, a série que leciona, o hábito de levar os alunos aos museus, a expectativa da visita, atividades realizadas e relação com a matéria escolar, a preocupação da escola em trabalhar educação em museus e se existe um preparo em aula antes da visita ao museu.

O ponto de análise desta investigação é sobre como se processa a visita escolar ao museu através dos professores de História a partir dos dados coletados com professores de rede pública e privada, sendo possível assim apresentar algumas problematizações.

Trabalhando na perspectiva que o professor é o elo de ligação entre a escola e o museu, pois para gerar uma visita que produza

---

<sup>21</sup> RAMOS, op.cit., 2004, p.15.

<sup>22</sup> O questionário dos professores foi elaborado com base em HORTA; GRUNBERG; e MONTEIRO. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, Museu Imperial/IPHAN/MinC, 1999 e BLANCO, García Ángela. **Didáctica del Museo - El descubrimiento de los objetos**. Ediciones de La Torre. Madrid,1994.

conhecimento e não uma visita de contemplação, mas sim de problematizações, é necessário que o professor em aula prepare seus alunos para a visita, seja através de um diálogo ou de espécie de roteiro dirigido.

Neste artigo será apresentada apenas a análise de três questões que foram realizadas com os professores de História. Tais questões foram selecionadas por serem mais pertinentes a esta reflexão.

**O que o (a) motiva a levá-los ao museu?**

	<b>Escola pública</b>	<b>Escola privada</b>	<b>Total</b>
Turismo	75%	0%	43%
Complemento ao conteúdo de sala de aula	100%	100%	100%
Formação cultural do aluno	100%	100%	100%
Outros	25%	0%	14%

Tabela1

Na rede pública 75% dos professores consideram como outro fator de motivação dos alunos a freqüentarem museus é a possibilidade de fazer “turismo”, ou seja, além de estudo, o passeio tem um objetivo de recreação. As respostas mostram o quanto ainda os professores relacionam o conteúdo estudado em aula à visita ao museu. Sobre a alternativa ‘turismo’ constar como resposta somente dos professores de rede pública, reforça-se a idéia do museu ser algo distante da grande parte dos alunos de escolas públicas, que muitas vezes só tem acesso à cultura, através da escola. O número expressivo de professores que responderam que um dos fatores que motivam os alunos a irem ao museu é o turismo (75% da escola pública), poder-se-ia, eventualmente, tentar explicar de três maneiras, que seriam: a primeira seria o fato de não vincular a visita ao museu como o complemento da aula, mas uma “obrigação” curricular; a segunda como um passeio, onde os alunos ficariam com a responsabilidade do setor educativo do MJC, enquanto os professores teriam um tempo livre, sem envolvimento com os mesmos; a terceira forma é considerar um passeio ir ao MJC, por ser o acesso à cultura algo distante da realidade social dos alunos da escola pública, e esta visita acaba tornando-se uma viagem de turismo, pois conhecer

lugares como este não faz parte do cotidiano deles. A dificuldade ao acesso à cultura para este público é, infelizmente, ainda muito grande. Uma professora da escola pública, na resposta outros, foi à única que manifestou conhecer que a visita ao museu é uma metodologia diferente a ser trabalhada, diferenciando com o tipo de metodologia aplicada às escolas. Pois, no museu aplica-se uma expografia, ou seja, uma linguagem dos objetos ou das exposições, sendo esta uma metodologia de comunicação distinta das utilizadas em escolas. Na totalidade, tanto rede pública, quanto privada, os professores consideram como motivação levar os alunos ao museu o complemento ao estudo em sala de aula. Continuando a análise das respostas dos professores das duas tipologias de ensino, estes indicaram a formação cultural do aluno, como sendo motivo para levá-los ao museu, podendo-se concluir que existe uma preocupação dos professores de ir além de uma simples atividade e assim, trabalhar também uma formação de cidadania, através do reconhecimento do patrimônio cultural, com seus alunos.

**Quais os critérios que você utiliza ao levar seus alunos para participar da atividade educativa no Museu?**

	<b>Escola pública</b>	<b>Escola privada</b>	<b>Total</b>
Nenhum objetivo definido, apenas passeio turístico	0%	0%	0%
Reforçar o conteúdo estudado	100%	100%	100%
Objetivos definidos e concretos	25%	33%	28%
Outros	0%	0%	0%

Tabela 2

Ao que parece existe uma relação direta entre o propósito da visita e a matéria estudada em sala de aula, pois todos apostam neste objetivo. Esta resposta reforça novamente a visão que os professores apresentam da visita, onde não conseguem se desvincular do conteúdo e entenderem que a partir da visita ao museu o aluno terá a possibilidade de adquirir novos conhecimentos de uma maneira ativa e investigativa.

Uma pequena parte dos professores (25% da rede pública e 33% da privada) aposta em objetivos definidos e concretos, dos quais estes

não foram especificados nas repostas, deixando margem para concluir-se que nem os próprios professores conhecem o objetivo da visita e seus critérios.

**Ocorreu algum tipo de preparação em sala de aula para visitar o MJC?**

Escola pública:

- 100% Tiveram algum tipo de preparação em sala de aula antes da visita

Escola privada:

- 67% Tiveram algum tipo de preparação em sala de aula antes da visita
- 33% Não tiveram algum tipo de preparação em sala de aula antes da visita

Através

	<b>Escola pública</b>	<b>Escola privada</b>	<b>Total</b>
Conversa com os alunos	100%	100%	100%
Explicação sobre o histórico do museu	50%	50%	50%
Estudo sobre a Exposição temática	50%	50%	50%
Aula sobre a História do Rio Grande do Sul	50%	100%	67%
Apresentação da Cultura Material como produto da nossa sociedade	25%	0%	17%
Outros	50%	0%	33%

Tabela 3

A respeito se houve algum tipo de preparação em sala de aula para visitar o MJC, todos os professores da rede pública responderam afirmativamente. Enquanto a maioria dos professores da rede privada (67%) tem esta preocupação.

Sobre a metodologia utilizada, os professores de ambas redes conversam com seus alunos em todos os casos. Em relação a explicação sobre o histórico do museu e o estudo sobre a exposição em ambos os casos ficou em 50%. Metade (50%) dos professores das escolas públicas responderam ao questionário preparar a visita através da História do Rio Grande do Sul, diferente dos professores das escolas privadas que responderam 100%. No quesito outros: um professor da escola privada, respondeu não ter nenhum tipo de preparo em sala de aula, porque “estudará o conteúdo na volta”. Dos professores que descreveram sua

preparação, um da escola pública respondeu que passou conteúdo sobre os indígenas e os escravos em aula, pode-se avaliar que apesar da obrigatoriedade do ensino da História Africana, segundo a Lei nº 10639 de 2003, apenas um professor admitiu apresentar este conteúdo a seus alunos e buscou o complemento no museu. O outro, também de escola pública, registrou que os alunos pesquisaram o sítio do museu na sala de informática antes da visita. Isto mostra o quanto o professor é responsável em direcionar a visita, trabalhada-a de forma prévia em aula. O museu desenvolve suas atividades, mas quando o aluno é preparado antes para a visita pode-se tornar uma atividade com uma maior interação e mais produtiva. As opções estudo sobre a exposição temática, aula sobre a História do Rio Grande do Sul e apresentação da cultura material, como o produto da nossa sociedade, são as opções menos marcadas pelos professores. Podendo-se avaliar que os mesmos não se sentem preparados a trabalhar patrimônio cultural, através da visita ao museu, manifestando uma falta de conhecimento nesta área em formação e informação por parte dos professores, pois uma das funções do museu é guardar em suas coleções, objetos que foram produzidos por nossa sociedade e através das exposições é integrado dentro de um novo contexto e comunicado ao seu público.

### **Considerações finais**

Em geral, a maioria dos professores não norteia a visita ao museu de maneira a trabalhar a cultura material. Acabam aplicando a visita de forma que seja um complemento ao conteúdo. Acredita-se, pelos resultados obtidos, que falta uma formação maior por parte dos professores nesta área cultural, transformando a visita em um passeio turístico, sem uma maior fundamentação, perdendo uma grande oportunidade em desenvolver no aluno uma tomada de consciência na valorização do seu patrimônio cultural da sociedade em que vive.

Conhece-se a realidade dos professores no Estado do Rio Grande do Sul, muitos trabalham em até três escolas diferentes por dia

para conseguir fechar suas cargas horárias. Pensa-se que se existisse uma política pública para ser aplicada nas escolas, o professor poderia desenvolver em seus próprios currículos de História a educação em museus.

É preciso desenvolver uma maior conscientização cultural para professores, alunos e todos envolvidos, e não ficar apenas o museu desenvolvendo seu trabalho e a escola agindo de forma passiva

De alguma forma, a visita é o momento em que muitas percepções podem ser despertadas. Os alunos, além de conhecer uma linguagem diferente, através dos objetos expostos, podem se identificar como sujeitos de sua própria história.

Bourdieu afirma que “a cultura não é um privilégio da natureza; pelo contrário, conviria e bastaria proporcionar meios para tornar possível sua apropriação, assim, ela viria a pertencer a todos”.<sup>23</sup> Concorde-se com sua afirmativa na perspectiva deste trabalho. Tentou-se averiguar as dificuldades e o processo por parte de professores que responderam a pesquisa para poder apresentar meios de proporcionar mais visitas escolares a museu e para que os alunos possam decifrar estas visitas e se apropriar de maneira a enriquecer o seu aprendizado.

O professor de História, ao retirar seu aluno da sala de aula e levá-lo para um espaço cultural como o museu, contribuirá para sua formação cultural, pois é o momento em que se tem um contato direto com evidências e manifestações da cultura através dos vestígios apresentados nas exposições. O sentimento de valorização do patrimônio cultural é um processo de descobertas de sua herança cultural.

A problematização desta pesquisa através dos resultados obtidos dos questionários respondidos pelos professores, não visa criticar o desenvolvimento dos trabalhos realizados por parte dos docentes. Mas acredita-se que poderiam apostar mais no museu como um instrumento cultural com grande potencial pedagógico. A visita escolar ao museu pode possibilitar um começo para se dialogar com diferentes culturas.

---

<sup>23</sup> BOURDIEU, op.cit., 2003, p.9.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, García Ángela. **Didáctica del Museo - El descubrimiento de los objetos**. Ediciones de La Torre. Madrid,1994.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

CABRAL, Magaly. **Museu e Educação: conceitos e métodos**. Anais III Encontro Estadual sobre Museu, Preservação de Patrimônio, Memória e Identidade. Tema: Museu e Educação. Editora Univates, 2005.

CARO, Pessagno Sueli. **Os Fundamentos da Educação Social para uma Educação Sócio-Comunitária**. Revista de Ciências da Educação. Publicação Periódico do Centro Unisal, São Paulo, Nº15,2006.

CASTRO, Ana Lúcia Siaines de. **O Museu do sagrado ao segredo**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

CAZELLI, S. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?** 2005. Doutorado. Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil. Rio de Janeiro. 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. – 4.ed.São Paulo: Ed. USP, 2008.

CHAGAS, Mário. **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Tese de doutorado. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2000.

HORTA. Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Brasília, Museu Imperial/IPHAN/MinC, 1999.

MARANDINO. Martha.(Org.) **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**.Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo,2006.p.10.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992.

\_\_\_\_\_ **A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n.34, p.9-24,1992.

\_\_\_\_\_ **Educação e museus: sedução, riscos e ilusões.** Ciências & Letras. Educação e Patrimônio. Histórico-Cultural. N.27. p.91-101, Edição Jan/Jun. 2000.

\_\_\_\_\_ **Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público.** Revista Estudos Históricos, n. 21, 1998.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2004.

SIMSON, O. et al. (Org). **Educação não-formal: cenários de criação.** Campinas: UNICAMP, 2001.

SUANO, Marlene. **O que é museu.** São Paulo: Brasiliense,1986.

### **Fontes**

Material produzido pelo Museu Julio de Castilhos

### **Entrevistas**

Professores:

#### **Escolas públicas:**

Escola Estadual de Ensino Fundamental General Daltro Filho

Escola Estadual Ensino Fundamental Estado do Rio Grande do Sul

Escola Estadual de Ensino Médio Maria Araci Trindade Rojas

Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas

#### **Escolas Privadas:**

Escola de Ensino Fundamental Santa Maria Goretti

Escola Kinder Land

Escola Luterana São Marcos

## A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL (1936-38):

Andrea Milán Vasques Pautasso  
Mestre em Educação UFRGS/PPGedu  
[deja.milan@yahoo.com.br](mailto:deja.milan@yahoo.com.br)

O estudo aqui proposto visa, inicialmente, apresentar ao público leitor a Comissão de Literatura Infantil – criada no ano de 1936 – no processo de nacionalização do ensino brasileiro, através de sua portaria de abertura, atas, editais, cartas... Em seguida, de modo a demonstrar uma dentre as iniciativas criadas pela Comissão, é realizada uma aproximação inicial com três obras de literatura infantil premiadas no Concurso de Literatura Infantil promovido pela CLI<sup>1</sup>, no ano de 1936. Trata-se dos livros *O Circo*, de autoria de Santa Rosa Jr; *A Casa das Três Rolinhas*, de autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá e *O Boi Aruá*, de autoria de Luís Jardim. O estudo integra a pesquisa de dissertação de mestrado, no campo da História da Educação.

---

<sup>1</sup> CLI - Comissão de Literatura Infantil.

## A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL (1936-38):

Andrea Milán Vasques Pautasso  
Mestre em Educação UFRGS/PPGedu  
[deia.milan@yahoo.com.br](mailto:deia.milan@yahoo.com.br)

O presente texto é parte do trabalho de dissertação de mestrado<sup>2</sup> realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O exercício de pesquisa aqui proposto visa primeiramente apresentar ao leitor a Comissão Nacional de Literatura Infantil – criada no ano de 1936 – através de sua portaria de abertura, atas, editais, cartas... Em seguida, de modo a demonstrar uma dentre as iniciativas criadas pela Comissão, é realizada uma aproximação inicial com três obras de literatura infantil premiadas no Concurso de Literatura Infantil promovido pela CLI<sup>3</sup>, no ano de 1936. Trata-se dos livros *O Circo*, de autoria de Santa Rosa Jr; *A Casa das Três Rolinhas*, de autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá e *O Boi Aruá*, de autoria de Luís Jardim.

### ***Comissão Nacional de Literatura Infantil***

A Comissão de Literatura Infantil foi criada em 29 de abril de 1936, embora sua oficialização, através de publicação no Diário Oficial, viesse a ocorrer em 4 de maio do mesmo ano. Através do ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, em nome do Presidente da República Brasileira, a Comissão de Literatura Infantil é constituída como órgão de caráter permanente vinculado ao Ministério da Educação e Saúde.

A CLI é fruto de um período de formação do Estado nacional brasileiro, em que a busca pela constituição do sentimento de nacionalidade, segundo os discursos da época, deveria ser a o ponto alto da ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde Pública, através de uma política geral de organização do ensino público e um plano conjunto de medidas.

---

<sup>2</sup> Trabalho de dissertação de mestrado, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Stephanou, defendido em maio de 2010.

<sup>3</sup> CLI - Comissão de Literatura Infantil.

Simon Schwartzman (2000) destaca a existência de pelo menos três aspectos que caracterizam o esforço de nacionalização empreendido pelo Estado brasileiro:

1) a necessidade de criação de um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas;

2) a padronização da educação através da existência de uma universidade-padrão, escolas-modelo, currículos mínimos obrigatórios, livros didáticos padronizados, sistemas federais de controle e fiscalização;

3) a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que haviam se constituído no Brasil.

A criação da Comissão de Literatura Infantil está em consonância a esse esforço de nacionalização referido por Schwartzman (Ibid). Através do grupo de intelectuais que compunha a Comissão, mesmo em sua breve existência, serviu como órgão federal que realizava o trabalho de controle e fiscalização das obras literárias que circulavam no país e que tinham como destinatários as crianças e os jovens.

Neste sentido, a presença de renomados intelectuais à frente da Comissão lhe alçava poder e legitimidade. Por isso, durante a gestão de Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública (1934-45), houve um crescente apoio a grupos de intelectuais, artistas, arquitetos, educadores, a fim de que estes viessem a contribuir na formação de uma gestão que tivesse sua imagem associada à modernização.

Para compor a Comissão de Literatura Infantil, a Portaria publicada no Diário Oficial (04/05/1936, p. 9277) designou a presença de intelectuais brasileiros, a saber: Maria Junqueira Schmidt, Cecília Meirelles<sup>4</sup>, Elvira da Silva Nizinska, Jorge Lima, Murilo Mendes, José Lins do Rego e Manuel Bandeira. Mais tarde foram acrescidos os nomes de Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho. Para exercer os trabalhos junto à Comissão, estes intelectuais recebiam, por parte do governo federal, uma remuneração mensal<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Cecília Meirelles se desvincula da Comissão de Literatura Infantil pouco depois de sua criação, em 16 de maio de 1936. Em carta enviada ao ministro Capanema, a autora argumenta que "lhe sobra boa vontade, mas falta, igualmente, velocidade e tempo."

<sup>5</sup> A folha de pagamento da Comissão de Literatura Infantil, referente ao mês de setembro do ano de 1937, soma um total de 2:400\$000 (dois contos e quatrocentos mil réis). Cabe salientar que nesta folha de pagamento já não consta o nome de Lourenço Filho e Cecília Meirelles.

Como foi mencionado antes, os intelectuais que integraram a Comissão de Literatura Infantil possuíam prestígio intelectual no campo em que atuavam. A nomeação para assumirem diferentes cargos junto à Comissão certamente não foi realizada de forma aleatória, mas a partir do trabalho desenvolvido por eles junto a seus setores de atuação.

Dentre as competências determinadas pelo Ministério de Educação e Saúde consta aquela relativa a organizar periodicamente relações, com apreciação crítica, das obras de literatura infantil existentes em língua portuguesa, originais ou traduzidas e escolher dentre as obras de literatura infantil existentes em língua estrangeira aquelas cuja tradução ou adaptação seja adequado realizar.

O Ministério de Estado da Educação e Saúde Pública, em nome do presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, resolve expedir as seguintes instruções relativas à Comissão de Literatura Infantil. (...) a) organizar, periodicamente, relações, com apreciação crítica, das obras de literatura infantil, existentes em língua portuguesa, originaes e traduzidas; b) escolher, dentre as obras de litteratura infantil existentes em línguas estrangeiras, aquellas cuja tradução ou adaptação seja conveniente fazer. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, Edital de abertura da Comissão de Literatura Infantil.)

Tal seleção ficou sob responsabilidade e coordenação de Elvira Nizinska, que organizou um catálogo inicial de obras de literatura infantil publicadas no Brasil e em Portugal, originais e traduzidas. Este catálogo foi apresentado aos demais membros da Comissão em reunião ocorrida no dia 28 de maio de 1936, contendo um número de 658 obras analisadas.

Outra competência expressa no Edital de abertura da CLI refere-se a tomada de iniciativa a fim de eliminar todas obras de literatura infantil perniciosas ou sem valor. Essa fiscalização da circulação de obras destinadas às crianças, atribuída como uma das principais funções da Comissão, vai o encontro do que Marchi (2000, p. 69) diz ocorrer no que classificou de segundo período da literatura infantil, iniciado em 1935, ou seja, de que a circulação de obras infantis passou a ser condicionada à adequação aos programas de ensino propostos pelo governo.

O secretário da Comissão de Literatura Infantil, Murilo Mendes, em texto escrito em 07 de maio de 1936, sugere ainda a abertura de uma casa editorial,

patrocinada pelo governo federal, a qual deveria espalhar edições populares de *bons* livros infantis. O adjetivo de *bom*, porém, seria atribuído aos livros que passassem pela avaliação dos membros da Comissão.

Na criação da Comissão havia a preocupação com as formas de instrução da criança brasileira, o que estava explicitado na descrição de mais uma de suas competências (portaria de abertura da Comissão). Neste âmbito incluem-se não somente as obras literárias, mas como está escrito na Portaria de criação da Comissão, “o estudo dos meios que devem ser postos em prática para o aprimoramento das horas infantis das estações de rádio e para o aperfeiçoamento dos jornais e revistas infantis e das seções infantis dos jornais e revistas de leitura comum”.

Já acerca do funcionamento da Comissão, a Portaria de abertura dos trabalhos (sem número), datada pelo ano 1936, listava minuciosamente os procedimentos, periodicidade, organização, conforme descrito abaixo:

a) as reuniões da Comissão de Literatura Infantil se realizarão todas as quartas-feiras, às 17 horas, sob a presidência de um de seus membros no Gabinete do Ministro da Educação;

b) quando o Ministro comparecer às reuniões, serão por ele presididas;

c) para os trabalhos de cada reunião haverá uma ordem do dia, fixada na reunião anterior. Somente depois de esgotada a ordem do dia, poderá ser apresentada ou debatida uma nova matéria;

d) todo trabalho deverá apresentar conclusões para discussão e votação, sob forma de itens.;

e) as decisões serão tomadas por maioria absoluta de votos dos membros da Comissão;

f) a Comissão terá um secretário (Murilo Mendes) e a ele competirá lavrar a ata de cada reunião;

g) no fim de cada mês, será enviado ao Ministro da Educação um relatório dos trabalhos realizados para que sejam publicados em forma de boletim.

Através dos tópicos descritos acima é possível perceber que havia um rigor na forma com que os trabalhos deveriam ser desenvolvidos pela Comissão. Além de especificar os procedimentos, periodicidade, organização das atividades, ao final de cada mês a Comissão deveria apresentar ao ministro

Gustavo Capanema um minucioso relatório dos trabalhos, o que demonstra a subordinação existente da Comissão perante o Ministério. A publicação de periódicos em forma de boletins dos trabalhos realizados pelos membros da Comissão (conforme item g) oferecia visibilidade aos estudos desenvolvidos, além de lhe conferir status.

Neste trabalho, o que nos interessa de forma mais específica é o Concurso de Literatura Infantil promovido pela Comissão de Literatura Infantil. Tal iniciativa é justificada pela necessidade constatada pelos membros da Comissão no sentido de estimular a escrita de novas e boas histórias. Assim, em 17 de setembro de 1936, é lançado o edital do Concurso, em que se estabeleciam as três categorias a serem premiadas, de acordo com a faixa etária a que a obra fosse destinada: até sete anos de idade, de oito a dez anos e de mais de dez anos.

De ordem do Sr. Ministro da Educação, a Comissão de Literatura Infantil faz público que se acham abertos abertas as inscrições para o concurso:

1º) para um livro para crianças até sete anos de idade;

2º) para um livro para crianças de oito a dez anos de idade;

3º) para um livro para crianças de mais de dez anos de idade.

(EDITAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA – Concurso de Literatura Infantil, 1936, p.2)

Em meio às normas descritas no Edital, estão a obrigatoriedade das histórias concorrentes serem assinadas por pseudônimos, além de datilografadas e entregues em três vias junto ao Ministério até o dia 28 de fevereiro de 1937. A comissão julgadora constituída pelos membros da Comissão de Literatura Infantil salientava que uma das categorias previstas à premiação poderia não ter livros classificados, caso julgasse não serem merecedores de prêmios. Outra exigência imposta pela CLI, refere-se a questão do idioma brasileiro e a nacionalidade dos candidatos: “só se aceitarão [no Concurso de Literatura Infantil] obras originaes, inéditas e escriptas no idioma nacional. (...) Só poderão concorrer brasileiros natos ou naturalizados” (EDITAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA – CONCURSO DE LITERATURA INFANTIL, 1936, p.2) .

O Edital anunciava, ainda, o prêmio oferecido pelo Ministério da Educação e Saúde, na forma de dinheiro e de acordo com a classificação da obra:

Primeiro colocado: 9,000\$500

Segundo colocado: 5,000\$000

Terceiro colocado: 3,000\$000

Entre as normas descritas no Edital constavam: a) o livro para crianças de até sete anos de idade deverá consistir em um álbum de estampas acompanhado de texto breve, que poderá ser em prosa ou verso; as estampas deverão estar ligadas pelo mesmo assunto, formando uma só história; b) o livro para crianças entre idade de oito, dez ou mais anos poderá consistir numa narrativa única ou numa série de contos. No mais, a última exigência para o concurso é de que as obras deveriam ser originais, inéditas e escritas em idioma nacional.

Os documentos consultados registram os resultados do Concurso de Literatura Infantil, conforme apresentados abaixo em um quadro-síntese:

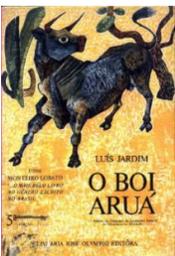
Obras vencedoras do 1º Concurso de Literatura Infantil (1936)\*

Faixa etária destinada	Obras premiadas
Até 7 anos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Primeira colocação: O Circo, autoria de Santa Rosa Jr</li><li>- Segunda colocação: O Tatu e o Macaco, autoria de Luis Jardim</li><li>- Terceira colocação: Carnaubeira, autoria de Margarida Estrela e Paulo Werneck</li></ul>
7 a 10 anos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Primeira colocação: A Fada Menina, autoria de Lúcia Miguel Bueira</li><li>- Segunda colocação: A Casa das Três Rolinhas, autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá</li><li>- Terceira colocação: A Terra dos Meninos Pelados, de autoria de Graciliano Ramos</li></ul>
10 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"><li>- Primeira colocação: O Boi Aruá, de autoria de Luis Jardim</li><li>- Segunda colocação: A Grande Aventura de Luis e Eduardo, de autoria de Ester Costa Lima</li><li>- Terceira colocação: Aventuras de Tibicuera, de autoria de Érico Veríssimo</li></ul>

\* Fonte: documento divulgado pela Comissão de Literatura Infantil, contendo o título das obras vencedoras do Concurso de Literatura Infantil.

### **Obras vencedoras do Concurso de Literatura Infantil**

A fim de realizar uma apreciação geral dos três títulos a serem apresentados a seguir, elaborei um quadro informativo das obras *O Circo*, *A Casa das Três Rolinhas* e *O Boi Aruá*, como forma didática para a análise aqui desenvolvida.

<b>TÍTULO / CAPA</b>	<b>O CIRCO</b>	<b>A CASA DAS TRÊS ROLINHAS</b>	<b>O BOI ARUÁ</b>
			
<b>AUTOR</b>	Santa Rosa Jr.	Marques Rebello e Arnaldo Tabayá	Luis Jardim
<b>ILUSTRADOR</b>	Santa Rosa Jr.	João Fahrion	Luis Jardim
<b>EDIÇÃO CONSULTADA</b>	Não consta	Não consta edição/ano de 1939	5ª edição/ ano de 1970
<b>NÚMERO DE PÁGINAS</b>	14 páginas	7 páginas	87 páginas
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	até 7 anos	8 a 10 anos	10 anos em diante
<b>CAPA E CONTRACAPA</b>	Formato grande (32,5x 29,5cm), dura e colorida	Formato de 22x16,5cm e colorida	Formato 24x 16cm e colorida
<b>ILUSTRAÇÕES</b>	Contém diversas ilustrações (9), de tamanho grande (ocupando uma página ou duas) e todas coloridas	Contém poucas ilustrações (3), de tamanho pequeno e nas cores preto e branco	Contém poucas ilustrações (3), de tamanho grande (ocupa uma página), sendo duas coloridas e uma em preto e branco

## O CIRCO

O Circo é uma obra de autoria e ilustrações de Santa Rosa Jr. Na edição que tive acesso, não constam alguns dados que seriam interessantes, como data da primeira edição, editora e número da edição consultada. O livro é composto por 14 páginas, das quais 9 contém ilustrações coloridas.

Ao deparar-me com o livro de Santa Rosa Jr. o primeiro aspecto que despertou atenção se refere justamente ao aspecto visual. Trata-se de uma obra em formato grande (32,5x 29,5cm), de capa e contra-capas duras, contendo ilustrações coloridas. Regina Zilberman deu destaque as ilustrações presentes no interior do livro, assim como na capa:

Capista prestigiado da editora Olympio entre os anos 30 e 60, do século XX, Santa Rosa usa suas habilidades para produzir uma obra em que aproveita as conquistas do Modernismo para experimentar em termos de materiais utilizados, desenho de figuras (humanas e não humanas) e composição do conjunto, não esquecendo mesmo de variar quando do emprego de cores, como se verifica nas letras que formam o título do livro. (1986, p. 28)

O autor Santa Rosa Jr narra a história de alguns personagens do mundo circense. Inicia descrevendo Don Pablo: “um estupendo domador, conhecido nas cinco partes do mundo com seus belos cavalos ensinados. (...) Don Pablo vai à Terra dos Anões, ao País dos Gigantes, ou ao fim do mundo num minuto”. Em seguida, apresenta ao leitor Fu Manchu: “mágico do velho Japão, o ídolo da garotada, o único homem da terra que come fogo verdadeiro”. Mr. Brown, por sua vez, é o “ilusionista sem rival, cuja varinha mágica faz brotar flores do chão e fitas de cores das paredes nuas. Do fundo de seu chapéu encantado ainda sairão muitos coelhos, quinhentas pombas, todas as bandeiras do mundo”. E as alegrias do circo não acabam por aí, pois Santa Rosa Jr traz o valente toureiro: “a maior alegria da platéia na mais engraçada comédia de todos os circos.”. Por fim, apresenta o Pimpalhão: “o ídolo de vinte países que fará dançar o grande urso que veio do Pólo Norte especialmente para o circo”.

O elemento visual, fundamental para o despertar da curiosidade infantil, vai ao encontro de um dos aspectos muito ressaltados pelos membros da Comissão de Literatura Infantil, e que constava como um dos itens importantes

na ficha de avaliação das obras, ou seja, o material em que o livro estava impresso. Para além de uma simples obra de literatura infantil, O Circo consiste em um álbum colorido de grandes estampas.

Se formos observar o que o edital do Concurso de Literatura Infantil exigia como norma para aqueles autores que se propusessem a concorrer com histórias na faixa etária de 7 anos, veremos a exigência de consistir em um “álbum de estampas acompanhado de texto breve”. Nesse sentido, O Circo corresponde às exigências da CLI, pois trata-se de uma obra em que texto e imagem “dividem a mesma responsabilidade”, ou seja, tem a mesma importância nessa espécie de palco que é o livro. Ao abordar a relação dos livros infantis com desenvolvimento das crianças, Nelly Coelho, pesquisadora da área da literatura, destaca que:

Esse convívio com a imagem, associada à palavra, facilitará a operação mental que identifica a percepção visual e a palavra correspondente. Mas para que isso se dê, a imagem deve ser nítida e imediatamente perceptível pela criança, além de livros com poucas páginas. (1991, p.172-173)

No livro de Santa Rosa Jr a imagem não possui um papel coadjuvante, mas instiga a criança na percepção à relação direta que existe entre imagem-texto, um complementando o outro. Por exemplo, no momento no qual o autor apresenta ao público leitor o personagem do “valente toureiro”; na página seguinte está ilustrada a figura do toureiro.

Como se pode perceber, o livro vencedor do prêmio para crianças de 7 anos, tem como cenário o mundo encantado do circo. Leva ao jovem leitor a leveza de uma história repleta de magia, que não contém “elementos perniciosos” à formação do futuro cidadão. Os membros da Comissão de Literatura Infantil já apresentavam tal preocupação ao ressaltarem, diversas vezes, a importância dos livros terem por objetivo, também, a recreação, sem trazerem implícita ou explicitamente conceitos contra a moral ou se transformarem em manuais didáticos. Aliás, este se tornou um dos consensos da Comissão: livro infantil não é obra didática.

Santa Rosa Jr lança mão do elemento fantástico para atrair o público mirim e, também, “os olhares dos intelectuais da Comissão”, uma vez que a temática do circo contempla o imaginário infantil e está associado às diversões

para a infância.

### *A CASA DAS TRÊS ROLINHAS*

Trata-se de uma obra de autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá, com ilustrações de João Fahrion e publicação no ano de 1939 pela Editora Livraria do Globo. A obra possui, além do conto principal, outros oito contos, a saber: O ratinho vermelho, O espetáculo de gala, O peixinho comilão, Dona Gorda e Dona Magrinha, O urubu e a gamba, O casamento de candonga, O galinho preto e O fardão do coronel.

O livro possui uma dimensão de 22 cm x 16,5 cm. Tem sua capa e contracapa em três cores: preto, branco e vermelho e ilustração referente a história do conto principal na capa.

Se compararmos com a obra de Santa Rosa Jr, analisada anteriormente, há um progressivo e considerável aumento da extensão dos textos e, também, a diminuição do espaço destinado às imagens. Ou seja, destinada ao público leitor de 8 a 10 anos de idade, que supostamente deveriam dominar com maior facilidade os códigos da escrita e, conseqüentemente, possuírem uma maior consolidação da técnica de leitura, não se fazia tão necessária a correlação direta entre texto e imagem. Nelly Coelho destaca este aspecto:

O essencial da história [com o domínio dos mecanismos da leitura] é contado pelo texto, que se torna mais denso. As ilustrações, por si só, já não podem servir à compreensão do desenrolar da ação, mas sim, descrever a atmosfera, ou contexto, ou proceder a um momento importante da ação. (1991, p. 174-75)

O texto se modifica e acompanha o amadurecimento da aquisição e compreensão da leitura de seu público: as crianças de 8 a 10 anos.

O livro de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá narra a história de Dona Rolinha, uma pomba rola que se casou com Seu Rolinha e foi morar nos galhos de uma mangueira. Foi lá que Dona Rolinha deu à luz a suas três filhas: Dadá, Dedé e Didí. Seu Rolinha, porém, como queria dar todo o conforto a sua família, fez uma viagem a negócios, ficando Dona Rolinha com toda a responsabilidade de cuidar das três filhas do casal. Na primeira noite sozinha em casa, Dona Rolinha ouviu a voz de uma “fada do bem” pedindo para que

ela lhe desse sua filha mais velha para criar, pois a levaria para viver num lindo palácio, coberto de jóias. Dona Rolinha, então, jogou a filha pela janela. Na noite seguinte a mesma voz voltou a falar, dessa vez, porém, pedindo para criar a outra filha do casal. Desconfiado dessa voz que Dona Rolinha dizia ser da fada do bem, o sabiá alertou a amiga que poderia ser uma raposa se passando por fada para comer as rolinhas. Na noite seguinte, a voz se repetiu, mas Dona Rolinha ao invés de entregar sua terceira filha, jogou uma abóbora fervida na raposa que acabou morrendo. Ao retornar para a casa e saber do que havia acontecido, Seu Rolinha ficou muito brabo com sua mulher. Seu sabiá, porém, o alertou dizendo que Dona Rolinha não tinha culpa do que havia acontecido, mas o culpado era ele que saiu para trabalhar e deixou sua esposa, uma moça ingênua e inexperiente, sozinha. Tempos mais tarde, Dona Rolinha e Seu rolinha tiveram mais três filhas: Fafá, Fefé e Fifi.

A temática da família é central no conto, associada a um conteúdo moral. A história se desenvolve no cenário da natureza, onde os personagens são animais: pomba rola, sabiá e raposa. Através destes, o autor leva as crianças a conhecerem um pouco dos mitos do mundo animal, como por exemplo, a raposa no papel de traiçoeira. E é também através do mundo animal que se desenvolve uma história de cunho moral. Segundo Zilberman (1985, p. 100) “ (...) evidencia-se o aproveitamento da temática familiar segundo uma ótica afirmativa e eufórica ou crítica e inquietadora.” De fato esta temática está presente na obra de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá, porém traz uma abordagem que difere um pouco de um “modelo patriarcal clássico”, em que cabe ao homem unicamente o sustento da casa e à mulher a educação dos filhos, ou seja, não existe uma ótica afirmativa de conceitos tradicionais presentes na sociedade.

### *O BOI ARUÁ*

O livro *O Boi Aruá*, de autoria de Luís Jardim, com ilustrações do próprio autor, obteve a primeira colocação no Concurso de Literatura Infantil, na categoria 10 anos de idade em diante. A 5ª edição da obra, a qual tive acesso, tem sua publicação pela Editora Livraria José Olympio, no ano de 1961, não constando o ano de sua primeira publicação. O texto é composto de outras

duas histórias: Histórias de Maracañas e Histórias de Bacurái, embora o foco de análise deste estudo seja o conto principal.

O livro de Luís Jardim possui uma dimensão de 24x 16cm e tem capa e contracapa colorida. A capa, da edição consultada, possui a figura do Boi Aruá, ganhando destaque também uma frase escrita pelo autor de obras infanto-juvenis Monteiro Lobato: "... o mais belo livro no gênero escrito no Brasil." Tal opinião, de um renomado escritor como Monteiro Lobato, além de convidar o leitor a desvendar o que há de interessante em tal obra, dá ao texto legitimação. Isto porque, o autor utiliza-se de seu lugar de autoridade literária da época, concedendo credibilidade ao livro.

Ao deparar-me com o texto, percebi que, se comparado com O Circo e A casa das três rolinhas, o número de páginas aumenta, perfazendo 30 páginas e há uma reduzida presença de ilustrações. Pode-se compreender que se trata de um livro destinado a crianças maiores, que tenham atingido uma maior maturidade na aquisição do código escrito, ou seja, leitores de 10 anos de idade em diante, faixa etária para a qual O Boi Aruá está indicado.

O livro de Luís Jardim apresenta ao leitor uma temática regionalista. Narra a história de três personagens, João, Pedro e Juca, que ouvem Sá Dendém (empregada negra) contar a história do Boi Aruá: um boi rajado, escuro, que vivia no sertão. Após uma correria intensa e muita aventura, o fazendeiro chamado Lourenço consegue alcançar o boi Aruá e o vê se transformar num bezerrinho. Tratava-se de um bezerrinho encantado, pois após o fazendeiro Lourenço perder sua arrogância característica e sempre falar a frase " Se Deus Quiser" quando precisava de algo, teve como recompensa não só alcançar o Aruá, mas a riqueza e proliferação de suas terras e gados.

Trata-se de uma história folclórica, que se desenrola no ambiente rural e que traz em seu final uma mensagem religiosa e moral. Regina Zilberman e Marisa Lajolo alertam para algumas características que eram comuns na literatura infantil do período de 1920-1940:

(...) são as histórias de origem folclórica, narradas por uma negra (doméstica e/ou escrava) a crianças atentas. Resultam da transposição literária de um hábito tradicional da educação brasileira, quando esta não era administrada apenas por escolas. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 65)

No livro O Boi Aruá, a narrativa inicia justamente através da personagem de Sá Dendém, uma empregada negra, que conta às crianças uma lenda

folclórica. Traz elementos próprios da cultura brasileira: o negro, o sertão, o folclore. O folclore brasileiro surge da narrativa oral, em tempos onde apenas uma parcela pequena da população brasileira dominava o código escrito. Assim, a literatura oral, onde se incluem os contos, as lendas folclóricas, possuía grande importância. Laura Sandroni (1987) relata que José Veríssimo chamava a atenção para a cultura popular como a grande propagadora do sentimento da terra:

As tradições pátrias, a poesia popular, todo o nosso folclore, que é a representação emotiva mais genuína da nossa gente e nacionalidade, os velhos pretos, as mucambas, os negros contadores de histórias e dizedores de crendices e lendas, transmitiam às suas senhoras-moças e nhandãs e sinhozinhos e com elas alguma coisa própria da alma da Pátria. (SANDRONI, 1987, p. 34)

A história do Boi Aruá retrata um pouco dessa tradição genuinamente nacional, a qual José Veríssimo se refere. Trata-se daqueles “casos” que ocorriam no interior desse Brasil (como por exemplo, o sertão) e que iam ganhando visibilidade e credibilidade através do “boca-a-boca”, ou seja, da tradição das histórias orais.

### *ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*

O Concurso de Literatura Infantil se caracterizou como sendo uma dessas ações educativas encetadas pela Comissão de Literatura Infantil que, embora seja difícil estimar o seu alcance, atingiu alguns objetivos, como: estimulou a redação de novos títulos de obras infantis por parte de autores nacionais (embora tenham recebido premiação o número de nove livros, houve 80 inscritos); deu visibilidade a uma literatura que havia sido julgada pela Comissão como adequada ao público infantil; promoveu o surgimento de novos autores que passaram a escrever para as crianças, estimulando a produção do parque editorial.

O fato, porém, de não ser possível dimensionar de que forma as crianças se apropriaram da leitura das obras analisadas, não anula a necessidade, segundo os membros da Comissão de Literatura Infantil, de selecionar obras que consideravam adequadas ou não para estas crianças e, no caso do Concurso, promover a criação de novos títulos.

Através da documentação consultada acerca dos trabalhos da Comissão de Literatura Infantil, fica expressa a importância dessa literatura na formação do leitor, dada a preocupação dos membros da CLI com o controle das obras infantis que estavam em circulação no país. Tal preocupação, aliás, não se restringia aos livros, mas também às revistas, programas de rádio, imprensa de forma geral.

Assim, a literatura acaba por ser uma “porta de entrada” para outros objetivos, como a formação do pequeno leitor. É por intermédio do despertar do gosto pela leitura, que a “função de educar” da literatura, pode atingir seu objetivo.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 5ª ed. São Paulo: Atica, 1991.

JARDIM, Luís. **O Boi Aruá**. São Paulo: José Olympio, 5ª Ed, 1970.

Jr., Santa Rosa. **O Circo**. s/d

MARCHI, Diana Maria. **A literatura infantil gaúcha**. Uma história possível. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA**, 1936, Edital de Abertura da Comissão de Literatura Infantil.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA**, 1936, Edital Concurso de Literatura Infantil, 1936, p.2)

REBELLO, Marques; TABAYÁ, Arnaldo. **A Casa das Três Rolinhas**. Porto Alegre: Globo, 1939.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

**“O ESTUDO”: UM EXEMPLAR DA IMPRENSA ESTUDANTIL DOS  
ANOS DE 1920 E 1930.**

Andréa Silva de Fraga

Mestranda do PPGEdU – FACED - UFRGS

andreasfraga@yahoo.com.br

**Resumo:** A proposta de escrita desse artigo se destina a apresentar um exercício intelectual, acerca do que venho desenvolvendo no meu mestrado, desde março de 2010. O *corpus* documental que disponho corresponde ao total de 23 exemplares da revista intitulada **O Estudo**, publicado entre os anos de 1922 a 1931, pelo Grêmio de Estudantes da Escola Complementar, que a partir do ano de 1929 passou a se chamar Escola Normal, e no ano de 1939 passou a ser conhecida por Instituto de Educação General Flores da Cunha. Portanto, corresponde a um determinado impresso escolar produzido por alunas e futuras professoras, e como tal traz a possibilidade de se estudar a história da instituição e cultura escolar.

“A história das andanças do homem através de seus próprios  
textos está ainda em boa parte por descobrir.”

Michel de Certeau

A proposta de escrita desse artigo se destina a apresentar um exercício intelectual, a um pouso no papel de uma prática de escrita que representa a apropriação das minhas práticas de leituras, acerca do que venho desenvolvendo no meu mestrado, desde março de 2010. É um momento reflexivo, todavia com mais dúvidas do que respostas, como todo início de uma pesquisa.

O *corpus* documental que disponho corresponde ao total de 23 exemplares da revista intitulada **O Estudo**, publicado entre os anos de 1922 a 1931, pelo Grêmio de Estudantes da Escola Complementar, que a partir do ano de 1929 passou a se chamar Escola Normal, e no ano de 1939 passou a ser conhecida por Instituto de Educação General Flores da Cunha. Portanto, corresponde a um determinado impresso escolar

produzido por alunas e futuras professoras, e como tal traz a possibilidade de se estudar a história da instituição e cultura escolar.

### *Sobre a Escola*

De acordo com Guacira Louro (1987) a escola foi fundada no tempo do Império, ano de 1869, como Escola Normal da Província de São Pedro<sup>1</sup>, para a formação de professores, tanto do sexo masculino quanto do feminino, porém a escola foi notadamente marcada por uma inserção muito maior de alunas, e por essa razão acabou se tornando uma instituição dirigida, principalmente, para a formação de jovens alunas e futuras professoras. Como escola pública e gratuita estava aberta ao público em geral, especificamente o feminino de todos os grupos sociais, porém as alunas matriculadas em sua grande maioria representavam as camadas médias da sociedade gaúcha. A Escola oferecia uma carreira no magistério e esta representava a possibilidade da formação mais ampla (de nível secundário) e uma opção profissional para essas moças. O magistério as preparava para a prática docente, uma profissionalização que naquele momento acreditava-se encontrar harmonicamente ligada com suas funções naturais de futura esposa, mãe e, conseqüentemente, professora, pois as jovens possuíam os atributos necessários ao desempenho de todas elas, ou seja, seriam competentes, dedicadas e amorosas.

A escola como órgão público foi considerada “uma escola oficial, ligada ao estado, localizada na capital, e tendo como seus dirigentes pessoas de confiança do governo” (LOURO, 1987, p. 13). É por essa razão que durante muitos anos, foi considerada uma escola padrão e um modelo de educação a ser seguido por outros cursos normais do estado do Rio Grande do Sul.

---

<sup>1</sup> A escola, ao longo de sua história, foi sendo alterada. Iniciou como Escola Normal da Província de São Pedro (1869); Escola Distrital de Pôrto Alegre (1901); Escola Complementar (1906); Escola Normal (1929); Escola Normal General Flôres da Cunha (1937); Instituto de Educação (1939); Instituto de Educação General Flôres da Cunha (1959); Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha (2003).

Durante sua existência a escola foi se modificando, porém no período em que corresponde aos anos de publicação do impresso estudantil *O Estudo*, ou seja, nas décadas de 1920 e 1930, o setor educacional do país vive o momento de ascensão do Movimento da Escola Nova, cuja proposta direciona-se à qualificação do ensino através de reformas nos currículos, nos métodos de ensino, na qualificação técnica dos professores e na criação de laboratórios técnicos. Neste sentido buscando a qualificação de seus docentes, grupos de professores gaúchos foram em viagem de estudos ao Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, para buscar e observar esses novos métodos e processos de ensino. Como afirma Guacira Louro:

O colégio se colocava assim como um centro educacional que procurava estar o mais próximo possível das novas diretrizes psicopedagógicas, aparelhando-se com métodos e recursos modernos. Por isso também passava a ser o posto mais alto que um professor primário poderia aspirar dentro da carreira de magistério do estado gaúcho (LOURO, 1987, p. 16).

E da mesma maneira que a Escola apresentava um discurso modernizador vinculado ao escolanovismo, mantinha uma combinação com o discurso tradicional. Combinava novidades educacionais, através de teorias pedagógicas, com a tradição de manter seus rituais, seus hinos e seus símbolos, com metas e valores permanentes, atreladas ao estado e obediência às orientações governamentais (LOURO, 1987, p. 90).

### *Sobre a revista O Estudo*

A revista *O Estudo* é um impresso publicado pelas alunas da Escola Complementar (até 1929, quando passou a se chamar Escola Normal) nas primeiras décadas do século XX. Esses impressos são estudados dentro do tema “imprensa periódica educacional”, uma fonte de pesquisa para a história da educação<sup>2</sup>. A imprensa educacional pode ser pensada como

---

<sup>2</sup> Os impressos são fontes de muitas pesquisas em história da educação, compreendidos como testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma determinada época. (Amaral, 2002, p. 121) Existem diversos estudos e publicações a respeito do

[...] um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (CATANI; BASTOS, 1997, p. 5).

Mesmo não sendo meu objeto direto de pesquisa, cabe neste momento destacar um breve entendimento do objeto: *imprensa*<sup>3</sup>. Dar uma atenção às modalidades informais de educação, porque elas “podem ter muito a dizer sobre o modo complexo pelo qual as culturas são produzidas, mantidas e transformadas” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 145). É nesta direção que Maria Lúcia G. Pallares-Burke (1998) demonstra que a partir do século XVIII, na Europa, o jornalismo passou a constituir-se num poderoso projeto iluminista com vistas a mudar as ideias e as maneiras das pessoas comuns. Portanto, a imprensa periódica passou a exercer funções de agente da cultura, da mobilização de opiniões e propagadora de ideias. No Brasil, o modelo se repete, e os periódicos incorporam o papel educador do público, e em alguns aspectos reformador da educação. Nas palavras de Maria Helena Camara Bastos (2002):

Um dos dispositivos privilegiados para forjar o sujeito/cidadão é a imprensa, portadora e produtora de significações. A partir da necessidade de informar sobre fatos, opiniões e acontecimentos, a imprensa procura engendrar uma mentalidade – certa maneira de ver – no seu destinatário, constituindo um público-leitor (BASTOS, 2002, p. 151-152).

---

tema, assim como, num breve levantamento junto ao Banco de Teses da Capes, apresenta 31 dissertações de mestrado identificadas a partir do ano de 1994 a 2009. E 28 teses de doutorado, concentradas nos anos de 1994 a 2009. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>. Acesso em 09/06/2010.

<sup>3</sup> No que diz respeito à utilização da imprensa como fonte de análise para a pesquisa histórica, Laura Antunes Maciel chama a atenção para uma questão importante: [...] é preciso refletir sobre nossos procedimentos e os modos como lidamos com a imprensa em nossa prática de pesquisa para não tomá-la como um espelho ou expressão de realidades passadas e presentes, mas como uma prática social constituinte da realidade social, que modela formas de pensar e agir, define papéis sociais, generaliza posições e interpretações que se pretendem compartilhadas e universais. Como expressão de relações sociais, a imprensa assimila interesses e projetos de diferentes forças sociais que se opõem em uma dada sociedade e conjuntura, mas os articula segundo a ótica e a lógica dos interesses de seus proprietários, financiadores, leitores e grupos sociais que representa (2004, p. 15).

Por conseguinte, a imprensa pedagógica, que se refere aos periódicos aos professores, põe em circulação riquíssimas informações ao pesquisador da história da educação, visto que trabalhou com um instrumento portador do “discurso pedagógico, das práticas educativas, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores a programas e instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e de continuidade que representa, das contradições do discurso” (BASTOS, 2002, p. 154).

Assim apresento o quão relevante é a pesquisa sobre periódicos educacionais e, mais ainda, sobre periódicos produzidos por jovens estudantes, pertencentes em sua grande maioria aos Grêmios Estudantis. Giana Lange Amaral (2002) refere que os impressos estudantis não tem tido a devida atenção dos pesquisadores, mas que esses documentos registram a manifestação dos atores estudantes. Para a autora são impressos que possibilitam uma visibilidade da produção estudantil:

[...] é interessante salientar a profusão de impressos estudantis que circulam em várias cidades brasileiras entre as décadas de 1930 e 1960. 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” (AMARAL, 2002, p. 123).

Desse modo é possível observar através dos impressos: valores, costumes, interesses que norteiam as relações estudantis, bem como os indícios das apropriações feitas a partir da cultura escolar<sup>4</sup> e da instituição a qual estavam ligados (AMARAL, 2002, p. 124).

Ao observar mais atentamente, para além de uma mera curiosidade e fascínio, a revista **O Estudo**, percebe-se que esta oferece um novo olhar para a cultura escolar, fundamentalmente direcionando o olhar para um grupo de jovens estudantes e futuras professoras, entre as

---

<sup>4</sup> A respeito de cultura escolar, Giana Amaral cita Viñao Frago (1994, p. 5), que diz: “cultura escolar deve ser entendida como um conjunto dos 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 ideias compartilhadas”.

décadas de 1920 e 1930, presentes no decurso da publicação desse impresso.<sup>5</sup>

O que a publicação do ***O Estudo*** traz de originalidade é o fato de que é um periódico produzido pelas alunas do curso de formação de professoras da Escola Normal. E isto provoca diversas indagações, tais como: Por que editavam uma revista? A revista pode indiciar práticas estudantis? Práticas de formação de estudantes normalistas? É possível perceber as estudantes através das revistas, assim como, as relações estudantis entre escolas? É expressão dos seus interesses educacionais, suas aspirações, seus gostos, suas vontades, seus desejos etc.? Elas são escritas em que contexto? É prática cultural comum a época? Quem são os autores e editores? Qual é o público-leitor? Quais são os momentos de interação entre autores e leitores?

Tantos questionamentos, porém todos eles relacionados com o que propõe Robert Darnton sobre a história do livro, pois este estudo tem como finalidade o entendimento de:

[...] como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos (DARNTON, 2010, p. 122).

Sendo assim, existe a possibilidade de refletor como as ideias transmitidas na revista *O Estudo* afetaram a educação e as práticas estudantis dos anos de 1920 a 1930.

Se na atualidade vive-se sob o advento de uma revolução do texto eletrônico, conseqüentemente de uma revolução da leitura<sup>6</sup> a partir da tela

---

<sup>5</sup> Encontrei apenas dois trabalhos, uma dissertação e uma tese de doutorado, que trabalham com impressos estudantis. São eles: “Hyloea: o feminino na revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922-1938)” de Silvana Piñeda, dissertação de mestrado defendida no ano de 2003, pela UFRGS/PPGEdu; “Gatos pelados X galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas: décadas de 1930 a 1960” de Giana Amaral, tese de doutorado defendida em 2003, pela UFRGS/PPGEdu.

<sup>6</sup> As revoluções aqui referidas são propostas por Roger Chartier e elas dizem respeito a três eixos fundamentais: a técnica, o suporte e prática de leitura. A invenção da imprensa por Gutemberg (no século XV) foi uma revolução da técnica, do texto manuscrito ao texto impresso. Outras tratam das mudanças nos suportes – do rolo ao códex, do códex à tela; e das práticas de leitura – a passagem de uma leitura intensiva para uma leitura extensiva, de uma maneira silenciosa para a em voz alta, uma leitura em público ou privada.

do computador, porque esse momento está envolto de mudanças nos três níveis: da técnica, do suporte e da prática de leitura, disso decorre o seguinte questionamento: o que aconteceu que fossem criados e mantidos os impressos periódicos estudantis? Eles instauram novas relações com a escrita e com a leitura?

### *Sobre o direcionamento teórico*

Todas as questões acima expostas correspondem a fragmentos de um questionamento maior, de uma problemática inicial: é possível fazer uma história da leitura e da escrita de autoria estudantil através da revista **O Estudo**?

Em um rápido levantamento da produção acerca dos trabalhos acadêmicos que tratam do tema “*imprensa pedagógica*”, “*imprensa educacional*” o doutoramento e mais um artigo de Maurilane de Souza Biccass me chamou a atenção, pois ela apresenta um estudo da *Revista do Ensino*, publicação oficial do estado de Minas Gerais, que circulou entre os anos de 1925 a 1940. Esta revista caracteriza-se por ter sido criada pelo governo mineiro para servir de guia de ensino, ou seja, para ajudar na formação, instrução e orientação do professorado mineiro com relação aos métodos de ensino e aprendizagem. A partir deste impresso Maurilane Biccass trabalha na perspectiva de uma história da leitura.

Apesar do trabalho de Maurilane Biccass ser a respeito de uma revista publicada pelo governo e destinada aos educadores, e a minha pesquisa ser de um impresso estudantil, a sua pesquisa serve de modelo, pois é possível fazer uma história da leitura tendo como objeto de análise a revista **O Ensino**, neste caso, outras duas questões vêm a somar com as outras: a revista **O Estudo** produz novos leitores e novas leitoras? Produz novas práticas de leitura e de escrita?

Para tentar acalmar tantos pontos de interrogação provocados pela tentativa de trabalhar com a história da leitura e da escrita, é imprescindível que eu me reporte ao pesquisador Roger Chartier. Os

parágrafos seguintes abordarão, através da escrita, aspectos essenciais das minhas leituras.

É perceptível, através dos questionamentos levantados, que o que os está proporcionando corresponde àquilo que Roger Chartier (1992) coloca como a “tensão central” de toda a história da leitura. Tensão que se encontra em torno de como um texto pode originar diversas leituras. Desta tensão, o autor coloca que “as aptidões e expectativas são tão diferenciados de acordo com os usos extremamente variados que os leitores fazem do mesmo texto”.<sup>7</sup> Por fim, se um texto ao ser lido pode produzir vários significados, o que de fato corresponde ao ato de ler? “Não obstante, a experiência mostra que ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, *ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros*” (CHARTIER, 1992, p. 214, grifo do autor).

Ler (ação) e leitura (objeto da ação), escrever e escrita, práticas pertencentes a uma “rede de práticas culturais” que podem estabelecer modelos de comportamento e condutas culturais (CHARTIER, 1991, p. 113). Nesse sentido, quais são os modelos de comportamento e as condutas culturais que a escrita e a leitura da revista **O Estudo** produzam? Retomo, novamente, as questões iniciais: por que dentre estas práticas culturais (de escrita e leitura) está a de publicar em formato de periódico, melhor dizendo, por que adotar este modelo de suporte? Suporte específico tem leitor-alvo também específico? E quem são eles? Por onde circulou tal impresso? Quais os textos que os exemplares possuem? Numa rápida tentativa de resposta, o porquê da adoção específica de um periódico, está no fato de que neste modelo de impresso é possível perceber a prática de uma leitura extensiva, demonstrada através do “crescimento da produção do livro, a multiplicação e a

---

<sup>7</sup> Nesta mesma direção, Michel De Certeau enfatiza que toda leitura modifica seu objeto: o leitor dá sentido ao escrito; ele produz nos textos outra coisa que não era a intenção do autor, portanto, tem uma capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (2009, p. 241)

transformação dos jornais, o sucesso dos pequenos formatos, a redução do preço do livro, graças às cópias, a proliferação das sociedades de leitura como as bibliotecas de empréstimo” (CHARTIER, 1999, p. 100). Porém as respostas ainda estão para ser completadas.

A complexidade do tema aumenta. É importante fazer um exame entre três pólos da pesquisa sobre a história da leitura: *o próprio texto, o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende*. E são as “as variações dessa relação triangular que produzem mudanças de significado” (CHARTIER, 1992, p. 221).

Para saber mais sobre o segundo pólo, *o objeto que comunica o texto* (a Revista **O Estudo**), na intenção de saber como foi lido e quais significados produziu, Roger Chartier diz que esta história pode ser realizada através do que o leitor diz sobre suas leituras, como no caso de Menocchio, em o “Queijo e os vermes”, de Carlo Ginzburg. A leitura de textos impressos realizada por Menocchio, o fez confrontar os livros com a tradição oral em que havia crescido, conforme apresenta o autor:

Foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular – para sim mesmo em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim, aos juízes – as “opiniões [...] [que] saíram da sua própria cabeça” (GINZBURG, 1987, p. 80).

A outra maneira está em “tentar reinterrogar os objetos lidos eles próprios, em todas as suas estruturas, jogando com os protocolos de leitura inscritos nos próprios textos e com as disposições de imprimir” (CHARTIER, 2009a, p. 236). E nesta direção seguir para o terceiro pólo, *o ato que apreende* – o ato que compreende. Neste sentido, destaca-se a relevância dos protocolos de leitura para compor o *corpus* de atitudes referentes às práticas do ato de ler. Existem dois tipos:

a) Primeiro protocolo corresponde aos

[...] elementos que o autor dissemina pelo texto de modo a assegurar ou ao menos indicar a correta interpretação que se deveria dar a ele. [...] inscrevem no texto a imagem de um leitor ideal, cuja competência adequada decodificaria o sentido preciso com que o autor pretende escrevê-lo (CHARTIER, 2009b, p. 10).

Com efeito, podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta

dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. Elas repousam em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo uma boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazer agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja (CHARTIER, 2009b, p. 96-97).

b) Segundo protocolo diz respeito à matéria tipográfica, ou melhor, ao editor e a edição impressão do texto. Aqui também o editor idealiza um leitor que necessariamente não se assemelha ao idealizado pelo autor.

[...] a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus efeitos variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva a sua própria letra o protocolo de leitura desejada pelo autor (CHARTIER, 2009b, p. 97).

Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 2009b, p. 100).

Do mesmo modo que a mediação editorial,<sup>8</sup> outro aspecto a salientar na história da leitura é o suporte, já que a história da leitura é também a história dos usos do texto, dos usos através também de seus suportes. Desta forma, o suporte indica a existência física de um texto; é um objeto que confere legibilidade ao texto, confere compreensão, é o veículo que o texto usa para chegar ao leitor. São “as formas que permitem a leitura, a audição ou visão participam profundamente da construção de seus significados” (CHARTIER, 2002, p. 62).

---

<sup>8</sup> Compreendido que mediação editorial é um processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem (CHARTIER, 2002, p. 61).

Por fim, exemplos de indicadores das práticas de leitura: em voz alta para si, para o público; ler introspectivamente em particular ou em público; leitura religiosa ou laica; leitura intensiva ou extensiva são indispensáveis a qualquer abordagem que pretenda reconstruir a maneira de como os textos puderam ser apreendidos, compreendidos e manipulados, já que estabelecem convenções de leitura (CHARTIER, 1992, p. 227-228).

A partir desses aspectos levantados, é relevante falar que no estudo da história do livro e da leitura, Robert Darnton considera a existência de um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e, por fim, ao leitor. E assim:

A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante (DARNTON, 2010, p. 126).

Para finalizar, volto à tensão de como um texto pode originar diversas leituras, e isso se refere à compreensão, manipulação e apreensão do texto pelo leitor. Esta tríade é perceptível através de complexas trajetórias que vão da palavra falada ao texto escrito, da escrita que é lida aos gestos que são executados, do livro impresso à leitura em voz alta ou silenciosa. São estas apropriações da escrita e da leitura que não são únicas, imutáveis, mas sim, constituem-se de “usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 1992, p. 233) que interessam à história da leitura, que torna fascinante e indispensável à pesquisa da revista **O Estudo**.

#### Referências

AMARAL, Giana Lange. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, abril, 2002, p. 117-130.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro. A revista A Escola (1920-1921) In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** José Carlos Souza Araújo, Décio Gatti Jr. (org.) Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 91-132

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** José Carlos Souza Araújo, Décio Gatti Jr. (org.) Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 151-174

BICCAS, Maurilane de Souza. Da revista à leitura: a formação dos professores e a confirmação do campo pedagógico em Minas Gerais (1925-1940). In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** José Carlos Souza Araújo, Décio Gatti Jr. (org.) Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 175-195

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul/dez, 1996.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano.** Vol. 1. Artes de fazer. 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Educação em revista.** A imprensa pedagógica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura.** 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XIX. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (dir.) **História da Vida Privada.** São Paulo: Cia das Letras, 1991, v. 3. p. 112-161

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura.** 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MACIEL, Laura Antunes. Produzindo notícias e histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa – 1880/1920. In: FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun (Orgs.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2004.

LOURO, Guacira. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1987.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: N. 104, julho, 1998. p. 144-161

# **IMAGENS PINTADAS DE FLÁVIO SCHOLLES: EVOCADORES DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE VIDA**

Andréa Cristina Baum Schneck  
Mestre em História da Educação -UFRGS  
teiaschneck@yahoo.com.br

## **RESUMO**

O estudo concebe as imagens como privilegiados canais de fluxo das memórias, elas mesmas tomadas como narrativas de memórias, no âmbito da História da Educação. Examina as complexas relações entre memória e imagem. Detém-se na análise dessas relações a partir das obras de pintura do artista gaúcho Flávio Scholles, considerado um guardião de memórias. Discute o significado de suas imagens como disparadoras do exercício de rememorar e a dimensão educativa das mesmas, problematiza em que medida essas pinturas possuem um potencial evocador de memórias individuais e coletivas de sujeitos da região do Vale dos Sinos, RS. Faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores, dentre eles Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Maria Stephanou, Edison Saturnino, entre outros.

# **IMAGENS PINTADAS DE FLÁVIO SCHOLLES: EVOCADORES DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE VIDA**

Andréa Cristina Baum Schneck  
Mestre em História da Educação – UFRGS  
teiaschneck@yahoo.com.br

Este é um estudo sobre imagens concebidas como privilegiados canais do fluxo da memória, elas mesmas tomadas como narrativas de memórias. Examina as complexas relações entre memória e imagem. Detém-se na análise dessas relações a partir das obras de pintura do artista gaúcho Flávio Scholles, que desde 1976 desenvolve um trabalho artístico de cunho biográfico, podendo ser considerado um guardião de memórias.

A problemática? Discutir em que medida as pinturas do artista, que expressam suas narrativas de memória, constituem-se em evocadoras de memórias individuais e coletivas de sujeitos do Vale do Rio dos Sinos. Discute o significado de suas imagens como disparadoras do exercício de lembrar, e problematiza em que medida as pinturas do artista possuem um potencial evocador de memórias individuais e coletivas de sujeitos da região do Vale dos Sinos. Resulta do contato de algumas pessoas com um corpus restrito de imagens produzidas pelo artista, algumas conhecedoras de suas obras, outras tendo o primeiro contato com as mesmas, por ocasião da pesquisa. Em entrevistas e grupo de conversação, a partir da interação com as obras, deram voz e vez às suas reminiscências.

Analisa de que forma os sujeitos se reconheceram nessas imagens com as quais se depararam e que conteúdos foram manifestos em suas narrativas a partir desse contato. Para isso, faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores que tematizam o conceito de memória, as relações imagens e memórias. A estratégia metodológica contempla a localização e pesquisa junto a documentos escritos,

conversas com o autor-pintor, entrevistas individuais com espectadores de suas obras e, interações em grupo de conversação.

O objetivo maior da pesquisa foi investigar as relações imagens e memórias, preservando objetos que permitem ancorar a construção da memória e não a mera reconstituição do vivido. A dissertação discute esta articulação, pensada através de uma dimensão educativa, levando em conta que as experiências cotidianas constituem a malha espaço-temporal da vida social.

As muitas temáticas, diálogos, problematizações, voltadas à ressignificação do passado e à busca constante por um lugar de permanências, motivaram para este estudo no campo da História da Educação, valorizando a minha trajetória pessoal como arte-educadora e gestora cultural.

Ecléa Bosi (1983) leva a pensar que memória é como um fenômeno em que o corpo, o pensamento, as ações, e fatos se somam numa trama complexa, possui uma função decisiva na existência permitindo a relação do corpo presente com o passado, interferindo ainda no curso atual das representações. A partir de Antoinette Errante (2000) as reflexões relativas às narrativas de identidade são percebidas como reveladoras de idéias, fatos, símbolos de indivíduos e grupos. Arte e imagem são campos suscetíveis a estas questões, considerando que os conceitos de arte/imagem e memória, tem sido alvo de poucos estudos no campo da História da Educação.

Imagens, por vezes, aparecem como recursos e ilustrações no campo da história, mas dificilmente como objeto investigativo imbricado com a memória. Alberto Manguel (2001) atribui um caráter temporal à narrativa que se constrói num campo amplo de circunstâncias em que palavras e imagens traduzem experiências do mundo ou daquilo que chamamos de real. Michel de Certeau (2002) leva a pensar que precisamos estar atentos ao olhar que é instaurado pelas imagens no cotidiano, com vistas a pensar sobre modos de ser, pertencimentos e relações, o que vem reforçar a importância desta investigação.

Novas linguagens possibilitam que as narrativas escritas, sonoras, visuais e assim a transmissão do conhecimento sejam um diferencial em tempos de massificação e globalização. Novas posturas conceituais podem ser encontradas, dissolvem dicotomias obsoletas, demarcações seguras e duradouras. A integração entre o rigor científico e a expressão pessoal da criatividade, possibilita um olhar especial sobre a plasticidade da memória, num tempo em que a memória imagética e poética é exercida. As narrativas revelam-se tessituras densas, construídas por pessoas ou grupos, que articulam conjuntos de imagens mediante a labuta da memória e dos sentimentos de pertença.

O mapeamento de uma gama variada de autores que tematizam o conceito de memória<sup>1</sup>, possibilitou, de um lado, ampliar a visão sobre os complexos processos de construção da memória e, de outro, perceber que neste âmbito ainda são pouco discutidas as imbricações arte & imagem & memória, notadamente se considerarmos o campo da História da Educação. A produção dos modos de ver, de lembrar e narrar, o papel social dos artistas, a crescente expansão da educação estética e visual, o uso das imagens na contemporaneidade e a preocupação cada vez maior com a mudança educativa foram alguns dos aspectos que nortearam as leituras em relação à arte e imagem.

Edison Luiz Saturnino (2003)<sup>2</sup>, em seu Projeto para Dissertação de Mestrado intitulada “Imagens em Circulação: produzindo modos de ver, lembrar e narrar”, aponta para a relevância de estudos sobre imagem e memória, realizando a investigação com base num panorama geral sobre a produção acadêmica a partir de 1995, mostrando que é na década de 90 que problematizações sobre o assunto se tornaram mais evidentes, e que mesmo assim, ainda são poucos os estudos sobre o tema na História da Educação. Complementando o levantamento realizado por Saturnino

---

<sup>1</sup>Tal mapeamento foi possível nas disciplinas frequentadas como aluna junto ao PPGEduc/UFRGS, nos anos de 2004 e 2006, intituladas “Memória e História Oral na Pesquisa em Educação” e “Narrativas de Memórias, História Oral e Escrituras Ordinárias na História da Educação” coordenadas pela professora Maria Stephanou.

<sup>2</sup>Baseou-se nos periódicos da área da Educação, História, Antropologia e no Banco de Teses da CAPES em que evidenciou poucos estudos até então sobre esta relação. Seu objeto de estudo foi a obra artística *Il Quarto Stato*, de Giuseppe Pellizza da Volpedo.

(2003), foi averiguada a existência de trabalhos mais específicos sobre arte, imagem e memória, junto ao Banco de Teses da CAPES, a partir de 2003<sup>3</sup>.

Diante desses levantamentos e da escassez de estudos sobre a temática do campo da história da educação, bem como a raridade do objeto e a abordagem que tem como foco as pinturas do artista Flávio Scholles, ressalta-se a pertinência da investigação. A reflexão sobre o artista como guardião da memória, faz pensar num recordador vivo, que com suas capacidades intuitivas e inventivas, testemunha o jeito de ser e viver de um povo.

É grande o poder das imagens no que diz respeito à representação de fatos históricos, ou a materialização de formas de viver. Contudo, na contemporaneidade, a arte diluiu-se na vida e revela também aspectos ocultos da sociedade. Há uma reconceitualização da arte como presença e não apenas como representação.

Alberto Manguel (2001) se refere à possibilidade de leitura de uma obra como algo mediado por conhecimentos, experiências e múltiplas subjetividades, feitas de interpretações nem sempre compreendidas, já que não há uma única verdade que possa determinar o processo de leitura de imagens, nem a imagem como narrativa. Em seus estudos afirma as incessantes camadas de leitura que necessitam ser removidas pelos espectadores nas relações entre o saber e o poder. Roger Chartier(2001), chama atenção para as capacidades inventivas dos indivíduos e das comunidades, apontando também para os constrangimentos, normas e convenções que os limitam em seu pensar, enunciar e fazer. Segue afirmando que as produções estéticas são sempre inscritas no campo dos possíveis, nos espaços que as tornam

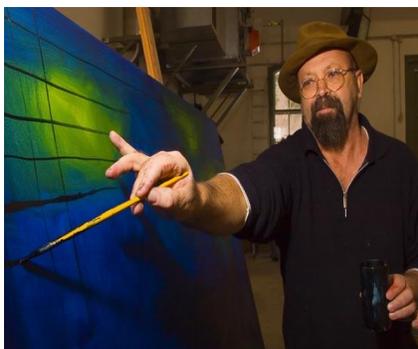
---

<sup>3</sup>Títulos das pesquisas de mestrado e doutorado foram verificados no banco de teses da CAPES, disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2008. Encontrei apenas seis trabalhos de mestrado e três de doutorado em 2003, nenhum deles na área da História. A maioria destas pesquisas se insere no campo da Arte, da História da Arte e da Comunicação Visual, versando sobre temas ligados à fotografia e à visualidade. Em 2005 sete trabalhos de mestrado e quatro de doutorado das áreas de Antropologia, Arqueologia, Arquitetura, Artes Plásticas, Fotografia, Letras, e Psicologia.

pensáveis e comunicáveis, pois as obras não tem um sentido estável e congelado, são plurais e móveis. Para ele o espectador é aquele que olha a imagem, dela se apropria, e assim recria significados para o que vê.

A partir do século XX há uma ruptura quase definitiva com a forma de ver e valorizar o passado, a crescente aceleração fragiliza progressivamente o elo de ligação entre os diferentes tempos. A sociedade capitalista destrói muitos suportes materiais da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando os marcos e apagando os rastros, como chama atenção Ecléa Bosi (1983). Não se trata de refletir somente sobre a destruição dos lugares de memória, e sim de atentar também para a destruição das identidades e memórias coletivas. (STEPHANOU, 1998). Ecléa Bosi (2003), diz que recontar é sempre um ato de criação no presente, que o passado reconstruído é um manancial de onde retiramos forças para lutar, portanto cada um, ao ser um recordador, é sobretudo um trabalhador, afinal memória é reflexão, compreensão, diálogo a partir do outrora, é um trabalho que lida com o afeto e que se dedica a perpetuar.

Segundo Bosi (2003), Bergson vê na linguagem metafórica de um artista a possibilidade de realizar a conjunção entre ato intuitivo e expressão num incessante trabalho da memória, algo que o discurso convencional não alcança. Flávio diz que sua obra é fruto da intuição e acredita que seus quadros irão falar quando se decodificar a intuição. Em sua obra, Flávio insere a representação de um conjunto de objetos que de alguma forma estiveram presentes em sua infância na colônia. Mais que uma sensação estética ou de utilidade, cabe lembrar que os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo e nos identificam num determinado contexto. Bosi (2003) faz referência aos “objetos biográficos” dos quais Viollete Morin (1969) fala, trazendo a idéia de que estes objetos envelhecem com o possuidor e se incorporam à vida, representando experiências vividas, afetividades, recordações. Os objetos que perpassam as vivências de Flávio Scholles modelaram sua forma de fazer arte.



Fotografia do Artista Flávio Scholles - Atelier de Vila Waldberta  
Munique/Alemanha – 2006

Scholles inclui vários objetos lúdicos, como carrinhos de lomba, pinicas, pipas e cata-ventos; retoma objetos da vida diária de sua mãe, como chaleiras, bules, vassouras, batedores de manteiga, ferro para passar roupa e outros. Inclui objetos decorativos como os “wandschoner”<sup>4</sup>, toalhas bordadas, rendados de papel, que apesar da simplicidade, criavam um ambiente acolhedor. Muitas obras contêm ferramentas de seu pai, usadas na agricultura ou no trato com os animais, objetos de sapatarias, ferrarias, carpintarias artesanais, entre outras, sem esquecer dos momentos de distração em rodas de chimarrão, e aos raros materiais escolares a que tinha acesso. Scholles parece fazer de si um “homem-memória”<sup>5</sup> ao rever suas lembranças e saudades, num exercício de querer ressuscitar o vivido. Por outro lado, parece haver uma memória-dever que propõe um olhar crítico e um comprometimento com uma situação social extremamente desagregadora, instaurada no contexto em que se insere com o capitalismo e a crescente globalização.

A proposta metodológica utilizada rompeu com concepções tradicionais de investigação em História da Educação, propondo uma discussão mais contemporânea sobre a intersecção entre arte/imagem e

---

<sup>4</sup>Wandschoner são panos de parede bordados, expostos no passado atrás dos fogões à lenha, com a função de proteger e enfeitar; normalmente contendo mensagens sábias, enfocando em especial, valores morais e religiosos, eram feitos por mulheres para seus enxovais. Fonte de pesquisa: Catálogo “Memórias Histórico Afetivas” Ivoti–2004.

<sup>5</sup>Esta expressão é usada por Pierre Nora no texto “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, para falar do engajamento de uma consciência individual quando a memória não está mais em todo o lugar. (NORA, *apud* POSSAMAI, 1993, p.18.)

memória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que integrou narrativas de memórias produzidas em entrevistas individuais e um grupo de conversação, iniciadas em novembro de 2008, cuja análise foi sendo tecida a partir da metade de 2009. Estas apresentaram-se como documentos importantes para discussão da problemática da investigação, que somada ao corpus teórico, resultaram na Dissertação de Mestrado defendida e aprovada no final de 2009.

A escolha da metodologia foi fundamental para a definição quanto aos sujeitos a quem escutar na pesquisa, como realizá-la, que relações estabelecer com os sujeitos, onde chegar ou seguir, o que priorizar. Foi delineado um design metodológico e elencados os referenciais com o firme propósito de “ser um construtor de significados e não um mero recolhedor de pistas”. Isto se evidenciou ao fazer uma profunda imersão na vida e obra do artista, pois cada novo dado foi configurando num novo documento.

A investigação colheu narrativas de vida de diferentes sujeitos da região do Vale dos Sinos<sup>6</sup>, seis escolhidos para as entrevistas individuais e onze para um grupo de conversação<sup>7</sup>. As narrativas seguiram mediadas pelas imagens, sem qualquer questionário pré-estabelecido, tendo como critérios: a) ter entre 40 a 75 anos, tomando como referência a idade do artista que hoje está com 60 anos; b) sujeitos com vivências ou

---

<sup>6</sup> Participaram: um morador de São José do Herval / Morro Reuter, terra natal do artista; um sujeito de Dois Irmãos, município em que Flávio residiu por vários anos; um morador de Ivoti onde o artista é conhecido através de projetos de arte-educação realizados na década de 1990; dois moradores de Lindolfo Collor<sup>6</sup>, município em que se desenvolveu um trabalho interdisciplinar através das obras do artista; e um de Novo Hamburgo, lugar em que Flávio iniciou sua carreira profissional como professor e artista.

<sup>7</sup> Participaram moradores de Ivoti, Lindolfo Collor, Dois Irmãos, e Novo Hamburgo. Diferente dos grupos de discussão de Vivian Weller(2006), no grupo de conversação, as visões de mundo que cada um traz são, sobretudo, fruto das vivências particulares. O que os caracteriza como grupo nesta pesquisa diz respeito ao espaço de circulação, vistos como representantes do um meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões. Foi necessário levar em conta a livre expressão dos sujeitos implicados, tal como apresenta Maurício Perondi (2008) baseando-se em Manoel Jacinto Sarmiento (2003), que dá a entender que a conversação é um processo livre, e democrático, permitindo a espontaneidade nas falas e o direito aos silêncios.

experiências similares as do artista; c) a variação de gênero, pois homens e mulheres desempenhavam importantes papéis na colônia.

As entrevistas com os seis narradores ocorreram em encontros individuais e dias alternados, estabelecidos com cada um conforme suas possibilidades, tendo sido realizada apenas uma entrevista com cada um. O grupo de conversação reuniu-se duas vezes, já que devido às muitas participações e o desejo de quererem falar ainda mais de suas lembranças, o registro do primeiro encontro não foi o suficiente em termos de conteúdo para a análise posterior das falas por parte do pesquisador.

As entrevistas individuais foram analisadas e comparadas com as falas da atividade grupal, e ambas as modalidades permitiram a evocação de memórias individuais e coletivas: memórias evocadas acabaram por ser coletivas nas entrevistas individuais, bem como, se constituíram em memórias individuais nas atividades de grupo.

A utilização da técnica da gravação e a posterior transcrição foram autorizadas pelos entrevistados. Foi imprescindível instalar um processo de comunicação e de deslocamento da linguagem, atentando para a criação de uma ponte interpessoal entre a pesquisadora e os entrevistados, como sugere Antoinette Errante (2000). Foi permitido o uso do dialeto alemão durante as narrativas orais, já que para alguns destes entrevistados, falar no idioma que usam diariamente foi um facilitador. Tendo domínio deste idioma pude entender o que narravam, especialmente algumas expressões.

Um corpus restrito de seis pinturas/imagens, produzidas em diferentes momentos dos últimos 34 anos de trabalho do artista, representativas dos quatro eixos temáticos que abrange - Colônia, Êxodo, Cidade e Origens - foram eleitos para a mediação das falas. Para esta seleção tornou-se fundamental que o pesquisador conhecesse as obras mais expressivas, tivesse uma noção da circulação destas imagens, observasse a inserção de figuras humanas, objetos característicos e típicos do contexto da colônia, temas e cenários, enfim, elementos visuais comuns ao cotidiano de pessoas que vivem no interior, de modo que os

narradores pudessem se relacionar com maior espontaneidade com as obras.

Privilegiei em especial, o eixo Colônia selecionando três pinturas que possuem uma dimensão mais narrativa da vida do colono descendente de alemães, desde a família, o trabalho com a terra e outras opções de trabalho.

Além dos temas em si, representam elementos ligados ao aspecto lúdico, ao lazer, à convivência, ao cotidiano da gente simples, em cenas do interior, contendo objetos da vida diária, bem como o acesso aos equipamentos mais modernos que aos poucos, vão chegando e modificando a vida familiar no meio rural<sup>8</sup>.

A primeira obra escolhida para as entrevistas intitula-se “Colheita de Batatas”, sendo uma das últimas desta série e como tal é parte do acervo pessoal do artista. Em conversa com o artista (2009) sobre esta obra, ele fez uma referência ao crescimento econômico de São José do Herval, município da região, resultante do cultivo da batata inglesa ainda de forma artesanal, mas que na década de 60 sofreu um declínio na produção. A segunda imagem denomina-se “Família”, integra os membros da mesma num formato circular, e é neste círculo que o artista expressa a relação harmônica entre os personagens. A terceira imagem, “Sapataria”, retrata mais uma vez a família no contexto colônia, desta vez apresentando outras atividades no âmbito do trabalho. De acordo com o artista, as cenas da sapataria artesanal relacionam-se a uma visão romântica muito forte sobre a economia que começa a se expandir no Vale dos Sinos na década de 60 e 70, que teve na sapataria familiar o estímulo para a criação das primeiras empresas.

A quarta obra, “Despedaçamento Familiar” do eixo Êxodo, possui uma identificação com o estilo cubista de Picasso em que as figuras humanas são repuxadas e distorcidas. Flávio opta por enfatizar a situação

---

<sup>8</sup>Um exemplo marcante é a chegada da luz elétrica ao interior e a conseqüente aquisição de rádios e televisores, o que modificou as práticas comuns no convívio familiar e comunitário. Noticiários e programas apresentaram outras realidades e instauraram outras expectativas e mudanças na vida dos ouvintes.

de desconforto dos sujeitos frente às mudanças radicais que enfrentam, há um afastamento dos valores de convívio e bem-estar, culminando numa desconstrução das identidades. A quinta imagem, já do eixo Cidade, denomina-se “Rebarbas Urbanas”, e traduz em sua composição, a precariedade das moradias que as pessoas do interior empobrecidas passam a erguer. O foco são as favelas que aos poucos vão surgindo nas cidades da região, frente ao frenético desenvolvimento econômico e da grave crise que se instaura na região do Vale dos Sinos. A última imagem selecionada intitula-se “Retalhos”, pertence ao eixo Origens, uma série mais abstrata do ponto de vista figurativo, que ainda assim, faz lembrar uma colcha de retalhos.



Colheita de Batatas  
150cm x 230cm



Família  
100cm x 90cm



Sapataria  
120cm x 180cm



Despedaçamento Familiar  
100cm x 130cm



Rebarbas Urbanas  
100cm x 130cm



Retalhos  
70cm x 70cm

Os seis entrevistados tiveram cada um, a seu modo, uma relação diferente frente às imagens que foram sendo apresentadas uma a uma. Alguns conheciam o artista e suas obras, outros tiveram o primeiro contato com as imagens no evento da própria entrevista. Todos foram reagindo, diferentemente, à proposta do trabalho, evocando memórias singulares, alguns valorizando mais as recordações, outros a necessidade

de se manterem ligados ao presente e à atualidade. De uma ou outra maneira, foram envolvidos pelo exercício de lembrar, narraram memórias individuais, reconstruindo reminiscências mediadas pelas imagens. Interessante observar as relações que são estabelecidas pelos diferentes sujeitos, de diferentes cidades de uma região que possui muitos aspectos em comum, especialmente no que diz respeito ao cotidiano da vida na colônia alemã, as mudanças reais a partir do êxodo rural, provocado pela industrialização, o crescimento econômico do Vale e a expansão das cidades frente ao capitalismo e a globalização. Também no grupo os sujeitos foram lembrando, porém interagindo mais uns com os outros.

Os temas que compareceram com mais frequência nas entrevistas, estão relacionados à família, ao trabalho, à educação, a outras atividades ou lazer, a lugares e cidades, em geral mesclados entre si ou abordados em diferentes momentos das entrevistas. Tal constatação decorreu da elaboração de uma sistematização dos achados em quadros-síntese<sup>9</sup> das falas de cada entrevistado, bem como do grupo, que contrastadas umas com as outras, embasaram e direcionaram a análise reflexiva. Os quadros permitiram observar e destacar os temas mais recorrentes, agrupando os conteúdos em eixos, sendo que tanto os temas quanto os eixos, foram revisitados e entremeados durante a observação e evocação de lembranças.

Importa lembrar que o forte potencial evocador de memórias individuais e coletivas nutre canais privilegiados para compor e reelaborar identidades e sentidos de pertencimento, ou seja, esta mediação com as imagens motivou pessoas que tiveram acesso às pinturas a refazerem suas próprias histórias de vida. Voltar-se ao passado através das imagens, permitiu que os sujeitos formulassem interrogações sobre eles mesmos e suas implicações no mundo. A contrastação das lembranças teceu ecos nos ouvidos de outros, a ressonância no ouvir baseou-se na

---

<sup>9</sup>Os vários quadros-síntese realizados estão inseridos nos anexos da Dissertação "Imagens Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e histórias de vida" - UFRGS/2009.

aceitação e no respeito ao recordar de cada um. Para a maioria dos participantes a experiência evocativa foi profunda e relacional.

As narrativas da maioria dos sujeitos reconstruíram diferentes momentos da história de cada um, inclusive os mais difíceis, muitas vezes inaceitáveis, trazendo implícitas nas falas, as opiniões, denúncias e descontentamentos frente aos novos tempos. Por outro lado, falaram de muitos motivos de celebração da vida, onde o apego aos sonhos e ideais construídos no passado, foram reconstruídos no tempo presente.

Muitos foram os momentos em que se evidenciou a construção de fragmentos de pensamento, retalhos do tempo muitas vezes esquecidos e abandonados, especialmente pelos mais velhos que parecem retrair-se do seu lugar social, ficando à margem da vida que corre rapidamente. O contato com as obras, reacendeu o desejo pela “vida colorida”, as lembranças cheias de vida reacenderam o tônus sensível e vital, enfim, a busca de um sentido para o existencial. Mediados pelas imagens deram, voz e vez a rememorações engraçadas e divertidas, perpetuando o que de fato teve significado no passado vivido, ressaltando um contexto mais harmonioso e amoroso, que ainda vivem hoje. Uma nostalgia produtiva e positiva que, não raro, nos acomete a partir de certa idade, como também comentou o artista em relação a seus próprios quadros.

A maneira como, os narradores se envolveram nas evocações, parece ter estreita relação com a disposição que investiram neste encontro com as imagens, tendo a consciência de que, as imagens não se restringiam, a meras representações. Foram efetivamente disparadoras do exercício de lembrar, dando sentido ao que ia sendo lembrado no âmbito pessoal ou tecido no grupo. As experiências vividas, suscitadas pelas imagens, ativaram o processo de produção e transformação de lembranças a partir do presente, onde um cabedal de infinitas memórias foi re-significado, sendo difícil até mesmo apresentá-las em eixos temáticos isolados, tal foi o imbricamento de múltiplos assuntos. As associações resultaram de suas percepções e voltaram-se às suas necessidades conscientes e inconscientes.

Nas lembranças das vivências de trabalho e de família, foram elencadas com maior clareza, memórias coletivas, pois os relatos foram marcados por experiências comuns, especialmente na roça, apesar de terem sido lembrados como árduo trabalho manual e como tarefa familiar, foram reconhecidas em sua dignidade e como articuladoras da vida familiar, voltado nesse contexto à sobrevivência e qualidade de vida. Narrativas relacionadas à simplicidade do colono e seu contato com a terra, da qual tudo provinha, diferem muito das memórias relacionadas ao trabalho operário, que se desenvolve a partir de uma visão capitalista em que a competitividade desumaniza, onde a sociedade oprime, a jornada é enfadonha e a renda, apesar de fixa, é limitada e condicionada pela lei do mais forte, descartando o velho e o menos produtivo. Recordações, advindas da observação das imagens urbanas, aparecem como dolorosas ao contrapor o ritmo de vida imposto pelas máquinas à vida que levavam na colônia. Nessa hora a memória assume uma função quase catártica, desvelando ressentimentos, lamentações, nostalgia.

A mobilização dos afetos e emoções foi recorrente nas falas tanto de homens quanto de mulheres, reativando emoções individuais e coletivas, políticas e sociais, em que ambos manifestaram sentir-se parte de um todo maior, que é a família. Homem e mulher seguem unidos em defesa da prole, integram-se, complementam-se, dependem um do outro, o que, segundo os entrevistados, já não ocorre na vivência urbano-industrial. Alguns narradores testemunharam um tempo em que viviam com mais intensidade esta relação, embora a maioria tenha afirmado que ainda segue acreditando e vivendo com união. O testemunho serve, então, não apenas para falar de um tempo que passou, mas também para avaliar o presente. A maneira como as dificuldades foram sendo ultrapassadas, as histórias de superação demarcam como os sujeitos continuam acreditando nas possibilidades que evocam, desafiando-os a inaugurar novos pontos de vista, novas ousadias, valendo-se das memórias para um contínuo re-tecer.

Recordações refazem as urdiduras da vida de acordo com valores, sentimentos e padrões de vida de cada sujeito narrador no contexto da cultura teuto-brasileira. A memória é reavivada por meio de imagens, e as recordações trazem marcas, a cor e a textura dos valores de vida de cada sujeito, são fios de sentimentos a colorir as lembranças, entremeando o íntimo com o público, publicizando as crônicas do indivíduo na família, na escola, no trabalho, nos lugares, nas atividades sociais. Foram estes os temas mais visitados e revisitados, pelo recordar estimulado pelas obras.

Unir imagens e memórias, produzir anotações das narrativas de vida em diversas cores e plasticidades, utilizar a arte para re-pensar a vida foram algumas das minhas inspirações, mas é no uso das palavras e narrativas que se pode traçar fios expressivos oriundos do exercício de olhar para ver e lembrar. Quiçá seja este o pano ou a tela de uma nova obra de arte.

A pesquisa passou pela indispensável negação das certezas ao vislumbrar novos sentidos, formatos e composições, lembrando que nem tudo está descoberto, que nem tudo está dito e nem tudo pode ser dito ou escrito. Conduziu-me a construir também uma experiência de narrar, habitando imagens, re-significando lembranças, marcando história, agindo sobre as coisas, ser autor. Indicaram, sobretudo, o quanto é fundamental que imagens e narrativas conservem vivos certos tesouros do passado, que sejam tesouros de pano no presente, tramas de memórias para urdir o futuro também no que se refere a cultura teuto-brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983, p. 399.
- \_\_\_\_\_. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. as artes de fazer. 8ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- CATÁLOGO: Memórias Histórico Afetivas - Ivoti 40 anos. Ivoti: Prefeitura Municipal de Ivoti, 2004.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas com Roger Chartier**, com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, 189 p.

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

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

NÓVOA, Antônio. Apresentação: Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil**. V.1. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. P.4 - 14.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares (Trad. Yara aun Khoury). **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.27-28, dez.1993.

PERONDI, Mauricio. **Jovens da Pastoral da juventude: Aprendizado da Experiência**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Nos Bastidores do Museu: passado e patrimônio da cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SATURNINO, Edison Luiz. **Imagens em Circulação: produzindo modos de ver, lembrar e narrar**. Propostas de dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SCHNECK, Andréa Cristina Baum. **Imagens Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOLLES, Flávio. **F. Scholles**. Editora Sinodal, São Leopoldo/RS: 2000, 110p.

\_\_\_\_\_. Vida e Obra do Artista I. Travessão/ Dois Irmãos: 2007, 2008, 2009. Encontro/ Entrevista concedida a Andrea Cristina Baum Schneck.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em Torno do Tema Memória e História da Educação. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, n.4, p. 131-141, 1998.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**. Depto. de História da Educação.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: a partes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n° 2, p. 241-260, mai/ago, 2006.



# O ENSINO DE MATEMÁTICA NO GYMNASIO DO RIO GRANDE DO SUL NOS TEMPOS DOS PREPARATÓRIOS

Antonio Cesar dos Santos Esperança  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
antonioesperanca@gmail.com  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática

**Resumo:** O presente artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa histórica que investiga o ensino de matemática no Gymnasio do Rio Grande do Sul, hoje Colégio Estadual Júlio de Castilhos, nos primeiros anos do século XX. Analisa a relação entre o ensino secundário e os exames de preparatórios (parcelados), com base nos Relatórios da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Procura investigar como essa escola se organizou nos seus primeiros 10 anos; que influencias foram marcantes na sua organização e como a Matemática e seu ensino estavam inseridos nesse contexto histórico.

## Introdução

O presente artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa histórica que investiga o ensino de matemática no Gymnasio do Rio Grande do Sul <sup>1</sup> nos primeiros anos do século XX. Os documentos examinados são Relatórios da Escola de Engenharia de Porto Alegre que encontram-se arquivados na Biblioteca da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no setor reservado à sua memória.

---

<sup>1</sup> O Gymnasio do Rio Grande do Sul, que depois passou a se chamar Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos e hoje integra a rede pública estadual sob o nome de Colégio Estadual Júlio de Castilhos, é um dos colégios mais tradicionais do Rio Grande do Sul, com reconhecida importância na história desse Estado.

Este trabalho constitui uma parte inicial da pesquisa que integrará minha dissertação de mestrado sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisabete Zardo Búrigo, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **Os preparatórios e o nascimento do Gymnasio do Rio Grande do Sul**

A Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896, mantinha desde 1898 um curso preparatório para alunos interessados em ingressar em algum de seus cursos. No ano de 1900, esse curso preparatório “transformou-se”<sup>2</sup> em uma escola de ensino secundário, denominada Gymnasio do Rio Grande do Sul. O ensino era organizado em seis anos onde eram distribuídas disciplinas como: Portuguez, Arithmetica, Francez, Geographia, Desenho, Latim, Mathematica, Inglez, Alemão, Grego, História Universal, Phisica e Chimica, Literatura, Mecânica e Astronomia, História Natural, História do Brazil, Lógica, além de aulas de gymnastica russa e sueca, instrução militar e também, esgrima.

O Gymnasio do Rio Grande do Sul teve, segundo os relatórios, sua criação motivada principalmente pelo desempenho considerado fraco dos estudantes que ingressavam nos cursos da Escola de Engenharia, causados pela falta de base ocasionada pela quase que inexistência de um ensino secundário ou por um ensino secundário que, desorganizado, ameaçava dar seus primeiros passos tendo como referência o Gymnasio Nacional (Colégio Pedro II).

Os exames de preparatórios, embora tenham servido de motivação inicial, acabaram retardando a constituição de um ensino secundário organizado e consistente em nosso país. Segundo Valente (2004, p. 22):

---

<sup>2</sup> Na página 10 do relatório de 1901 o então diretor, Eng<sup>o</sup>. João José Pereira Parobé, faz referência ao Gymnasio: “Equiparado ao Gymnasio Nacional, mantido pelo Governo da União, por decreto nº 3688 de 23 de junho de 1900, o Gymnasio do Rio Grande do Sul, transformação do extinto curso preparatório desta Escola, foi creado tendo em vista as altas razões que conheceis. Preparando até certo ponto alumnos para os cursos technicos da Escola, elle forma candidatos à matrícula nas faculdades livres de Direito e de Medicina e Pharmacia de nosso Estado, que acham-se organisadas pelas faculdades congeneres mantidas pela União.”

Aqui, os preparatórios não atingiram somente as disciplinas de ciências: todas as disciplinas estiveram nos preparatórios. Tudo foi ensinado em função dos preparatórios. Não houve como nos liceus franceses, a intenção e formar o homem culto, isto é ter liceus que garantissem uma cultura clássico-literária para aqueles que tencionavam seguir rumo ao ensino superior.

Assim, os alunos ocupavam os bancos escolares até conseguirem aprovação nos exames parcelados, abandonando o Gymnasio em qualquer momento e com qualquer idade.

No Gymnasio do Rio Grande do Sul, havia a preocupação por parte dos professores quanto aos rumos das escolas de ensino secundário. Principalmente pelo fato do título de “bacharel em ciencias e letras”, concedido aos alunos que concluíam o secundário, não ter valor para a sociedade da época.

Em 1908, ano em que o Gymnasio do Rio Grande do Sul muda de nome para Instituto Gymnasia Júlio de Castilhos, fica evidente através do relatório, a inconformidade com a situação imposta pelos órgãos oficiais às escolas então equiparadas ao Gymnasio Nacional:

É de lamentar porém, que o Instituto seja obrigado a manter a uniformidade dos programmas e processos de ensino officiaes, aquelles verdadeiramente viciosos e esses contraproducentes (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1908, p.141).

E continuam, no relatório de 1909, as manifestações de insatisfação com o modelo de organização do ensino secundário vigente. Tais descontentamentos ficam evidentes na página VI, escrita pelo diretor da Escola de Engenharia João José Pereira Parobé:

O ensino foi feito conforme o Código do Ensino, entretanto seria conveniente uma reforma nesse sentido, acabando com esse Código e deixando plena liberdade, pois só assim ter-se-á um ensino secundário conveniente e efficaz.

E ainda, pelo engenheiro chefe do Instituto, Manoel Theophilo Barreto Vianna:

(...) permitindo nutrirmos a esperança de em curto prazo de tempo achar-se o Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos preparado para o cabal desempenho de sua importante missão que é a educação da mocidade Riograndense sob o tríplice aspecto: physico, intellectual e cívico. Julgamos que devem, todos que se interessam pela instrução e aspiram ver quanto antes reorganizado o ensino no Brazil, promover perante os poderem públicos, quer da União, quer dos Estados a propaganda em pról da mais completa liberdade do ensino para que os Institutos de ensino superior e secundário da Republica tenham a faculdade de livremente organizar e adoptar methodos mais racionaes e exequíveis do que os do actual ensino official, pesados e incongruentes (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1909, p.83).

Nesse mesmo ano, João Simplicio Alves de Carvalho exonera-se do Instituto para ocupar uma vaga de deputado na câmara federal e apresenta um projeto de reorganização do ensino superior e secundário, baseado nos “methodos americanos” de ensino, onde existiria um curso preliminar “que entendemos deve ser estabelecido no próximo anno junto ao curso gymnasial” (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1909, p. 84). Segundo descrição presente nesse mesmo relatório, o curso preliminar serviria de “viveiro” de onde o curso secundário tiraria os alunos para matrícula no 1º ano.

No relatório de 1910, João José Pereira Parobé escreve o seguinte em relação ao Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos:

Com a esperança de uma reforma da instrução, para a qual está habilitado, o Governo da União, livrandonos do fatal código do Ensino e da praga dos institutos equiparados, será dada nova organização a este Instituto, como vereis pelo relatório do seu incansável Engenheiro-chefe, o ilustre professor Dr. Manoel Theophilo Barreto Vianna (p. III).

E, conforme anunciado por João Parobé, o relatório referente ao Instituto, apresentado por Manoel Vianna apresenta nova organização do ensino:

O Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos, confiando na prometida lei de reorganização do ensino na Republica, que o libertará dos anachronicos programas officiaes, reformando o seu regulamento, elevou à oito o numero de annos de seus cursos: quatro annos para o curso primário e quatro annos para o secundário. Um menino que se matricule no primeiro do curso primário do nosso Instituto, com a idade de 8 annos não tendo interrupção alguma em seus estudos, só aos 16 annos é que terá terminado a sua instrução fundamental pelo estudo completo de todas as matérias que lhe serão necessárias como preparatórios para as Escolas Superiores ou para, com proveito, seguir qualquer carreira na vida pratica (Relatório da Escola de Engenharia do anno de 1910, p. 77).

Assim, o Instituto reorganizou-se inspirado num modelo de educação escolar que vinha do exterior, principalmente dos Estados Unidos, e frente às indefinições do governo para o ensino secundário nacional, entrou definitivamente na luta por uma escola autônoma, que possa escolher seus métodos de ensino e sua organização.

### **O ensino de matemática nesses primeiros anos**

Considerando que o Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos se constituiu diante da preparação considerada fraca dos alunos ingressantes nos cursos da Escola de Engenharia de Porto Alegre, é natural que a matemática tenha ocupado lugar de destaque na organização curricular desses primeiros anos do ginásio. Segundo o relatório de 1898, no exame de preparatórios do mesmo ano, inscreveram-se dois candidatos para Arithmetica e ambos foram reprovados. Mas o problema estava principalmente no despreparo daqueles que, aprovados nos exames de preparatórios, não conseguiram acompanhar os estudos no primeiro ano no curso de engenharia. Por exemplo, na primeira turma da Escola de Engenharia, dos 52 alunos

matriculados no 1º ano, apenas 10 foram habilitados para matricularem-se no 2º ano (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1897, p. 11).

Também podemos supor que o Instituto teve influência positivista, predominante naquele período e com seguidores diretamente envolvidos. Segundo D'Ambrosio (2008, p. 59):

O império havia visto o florescimento do positivismo de Auguste Comte e a República foi, efetivamente, proclamada sob um paradigma comtiano. O apostolado positivista no Brasil era uma força dominante. Matematicamente, isto significou a consolidação das propostas positivistas, já em vigor nas Escolas de Engenharia.

O curso de admissão à Escola de Engenharia no ano de 1901, segundo o relatório do referido ano, era constituído por oito matérias, das quais cinco eram ditas matemáticas, ou seja: Portuguez, Francez, Geographia, Arithmetica, Algebra, Geometria preliminar, Trigonometria espherica, Desenho.

Nos primeiros anos de seu funcionamento, o secundário no Gymnasio do Rio Grande do Sul tinha duração de seis anos:

- 1º *anno*: Portuguez, Francez, Geographia, Arithmetica e Desenho;

- 2º *anno*: Portuguez, Francez, Inglez, Geographia, Arithmetica, Algebra e Desenho;

- 3º *anno*: Portuguez, Francez, Inglez, Latim, Geographia, Mathematica e Desenho;

- 4º *anno*: Portuguez, Francez, Inglez, Allemão, Latim, Grego, História Universal, Mathematica e Desenho;

- 5º *anno*: Inglez, Allemão, Latim, Grego, História Universal, Physica e Chimica, Literatura, Mecânica e Astronomia, História Natural, Mineralogia e Geologia, Zoologia e Botanica;

- 6º *anno*: Inglez, Francez, Allemão, Latim, Grego, Geographia, Physica e Chimica, Literatura, Logica, Historia do Brazil, Mathematica, História Natural, Mineralogia e Geologia, Zoologia e Botanica.

Após a reforma proposta por João Simplicio Alves de Carvalho e implantada no ano de 1910, o ensino oferecido no Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos passou a ter oito anos de duração, sendo quatro anos para o primário e quatro anos para o secundário; o curso primário subdividido em dois anos para o curso elementar e dois anos para o médio (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910, p. 81).

A organização curricular no Instituto, desde seu primeiro ano de funcionamento, demonstra uma preocupação em formar o aluno não só para os cursos superiores,

que formam um pequeno grupo do nosso meio social, como também proporcionar essa mesma educação ao grupo mais numeroso de jovens, que é o daqueles que se destinam ao commercio, às industrias, à agricultura, ao funcionalismo público, etc (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910, p.81).

De modo que o ensino de matemática na nova organização busca oferecer ao aluno “um poderoso meio de cultura mental, destinado a desenvolver-lhe o raciocínio e também proporcionar-lhe os conhecimentos dessa sciencia necessários à vida practica” (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910, p. 83).

Para o curso elementar e primeiro ano do curso médio, o estudo de aritmética seria exclusivamente prático. Já no segundo ano do médio e primeiro do secundário, estudariam *Arithmetica Theorica*. Nesses primeiros cinco anos, o aluno estudaria:

numeração em geral e decimal; operações sobre números inteiros; operações sobre frações e suas transformações; metrologia; principais propriedades e divisibilidade dos números; equidiferenças, proporções, progressões e logaritmos; regra de três simples e composta; juros simples e desconto (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910, p. 84).

O estudo de álgebra devia ser visto de modo completo nos três primeiros anos do secundário. No primário se estudaria geometria de

modo prático, “devendo o aluno, no fim do curso médio, saber praticamente avaliar áreas e volumes.” (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910, p. 84).

Também nos três primeiros anos do secundário, o aluno deveria estudar a geometria *theorica*, ou seja, que:

estude a geometria a duas e três dimensões, adquira conhecimentos relativos à igualdade, à semelhança, à equivalência, à retificação de circunferência, à avaliação das áreas e volumes, fazendo-se sobre esses pontos numerosas aplicações práticas; se estudará ainda as secções cônicas com o respectivo traçado e principais propriedades das curvas correspondentes, terminando-se pelo estudo da trigonometria rectilínea (Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910, p. 84)

O quarto ano do secundário ficaria reservado a revisar tudo o que havia sido estudado nos anos anteriores e também para o estudo de Trigonometria Esferica para os alunos que se destinassem à Escola de Engenharia.

### **Conclusão**

Com base nos Relatórios da Escola de Engenharia, podemos levantar alguns elementos sobre o ensino no Gymnasio em seus primeiros anos de existência. Fica evidente a preocupação dos responsáveis pela escola com o atrelamento ao Gymnasio Nacional que dificultava a proposição de novos métodos e programas, e, também, a discordância em relação ao então sistema de exames parcelados (preparatórios) para o ingresso nos cursos superiores, já que estes desestabilizavam as instituições de ensino secundário, fazendo com que muitos alunos frequentassem as aulas apenas com o objetivo de serem aprovados nos exames de preparatórios.

A matemática aparece com força nas grades curriculares, o que pode ser considerado como decorrente da importância atribuída ao seu ensino pelos fundadores da escola, professores da Escola de Engenharia. Entretanto, para um estudo do ensino de matemática praticado pelos

docentes, dos conteúdos e metodologias, ainda faltam elementos, para os quais seria necessário o acesso a outros documentos, como: diários de classe, cadernos, exames, livros adotados.

Através da preocupação manifestada nos relatórios que buscava uma educação secundária que preparasse os estudantes para a vida, percebe-se um indício de que a matemática começava a deixar de ser vista apenas por suas vantagens técnicas e utilitárias e passava a ser reconhecida como um conhecimento capaz de fortalecer a inteligência dos estudantes.

#### Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

VALENTE, Wagner Rodrigues. (org). **O Nascimento da Matemática do Ginásio**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

Documentos consultados:

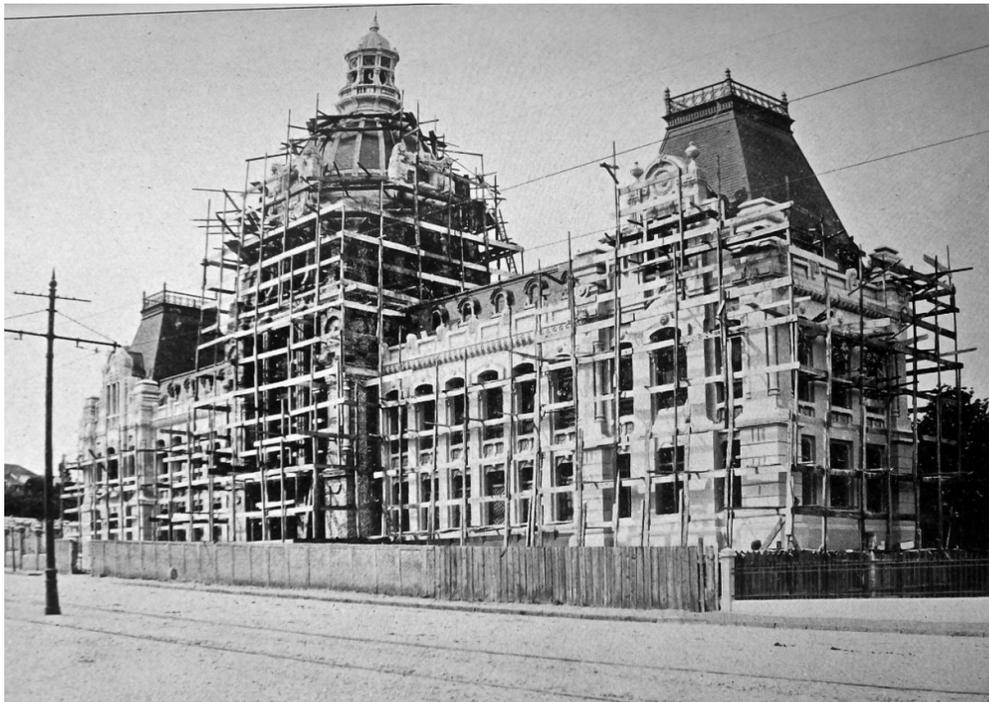
Relatórios da Escola de Engenharia de Porto Alegre

- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1897
- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1898
- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1901
- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1907
- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1908
- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1909
- Relatório da Escola de Engenharia do ano de 1910

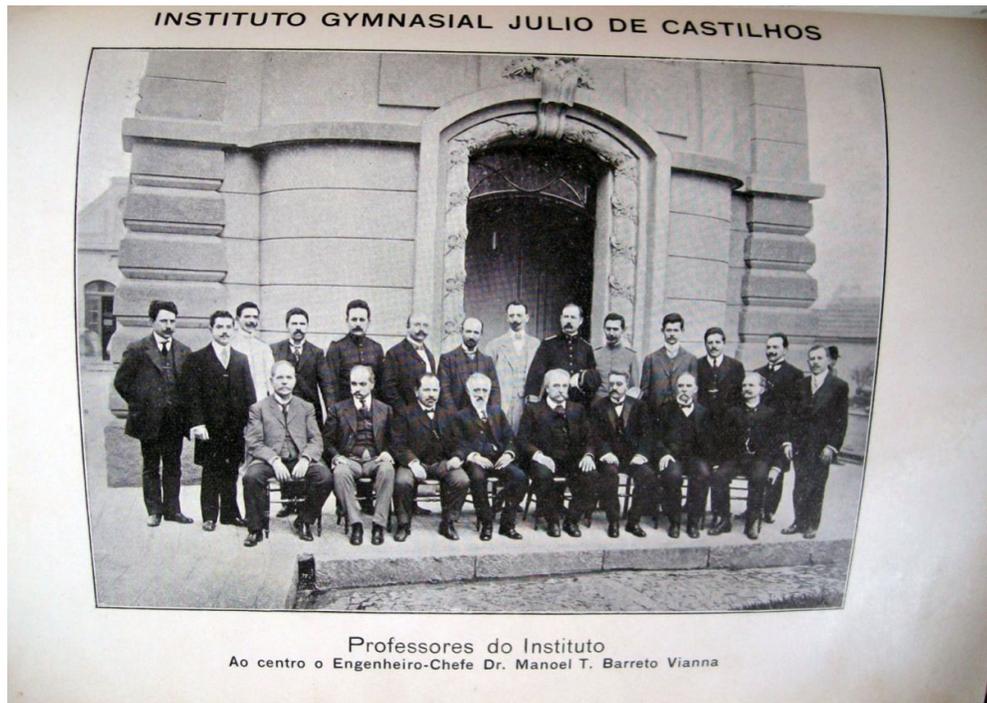
ANEXO 1: Alunos na sala de aula do Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos



ANEXO 2: Prédio em construção



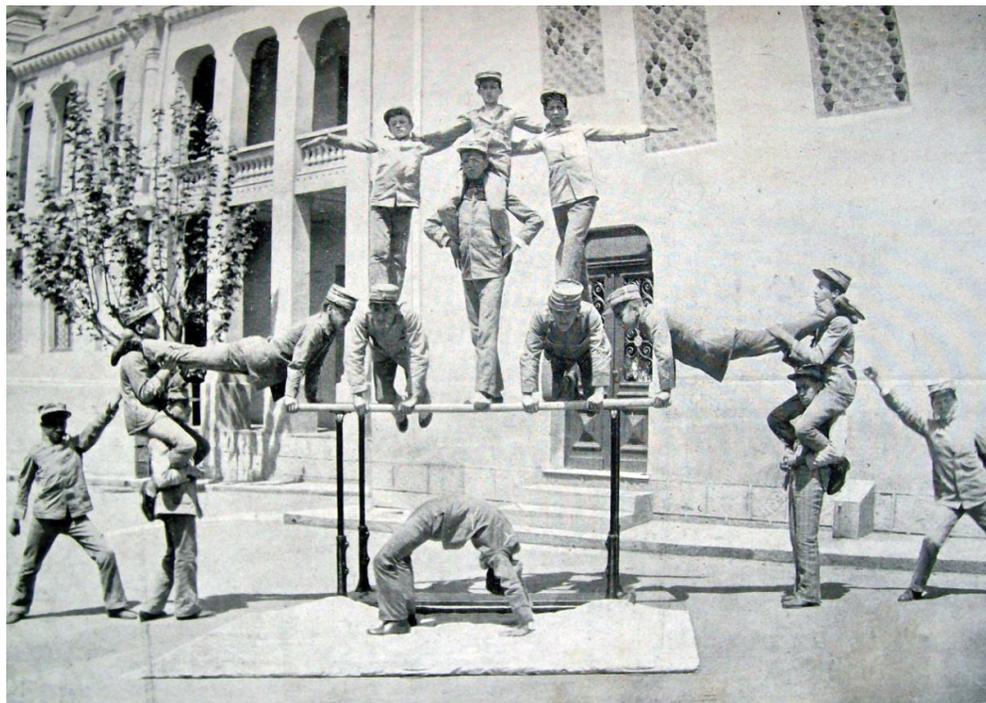
### ANEXO 3: Professores do Instituto



### ANEXO 4: Prédio da Escola de Engenharia e ao lado o prédio do Julinho



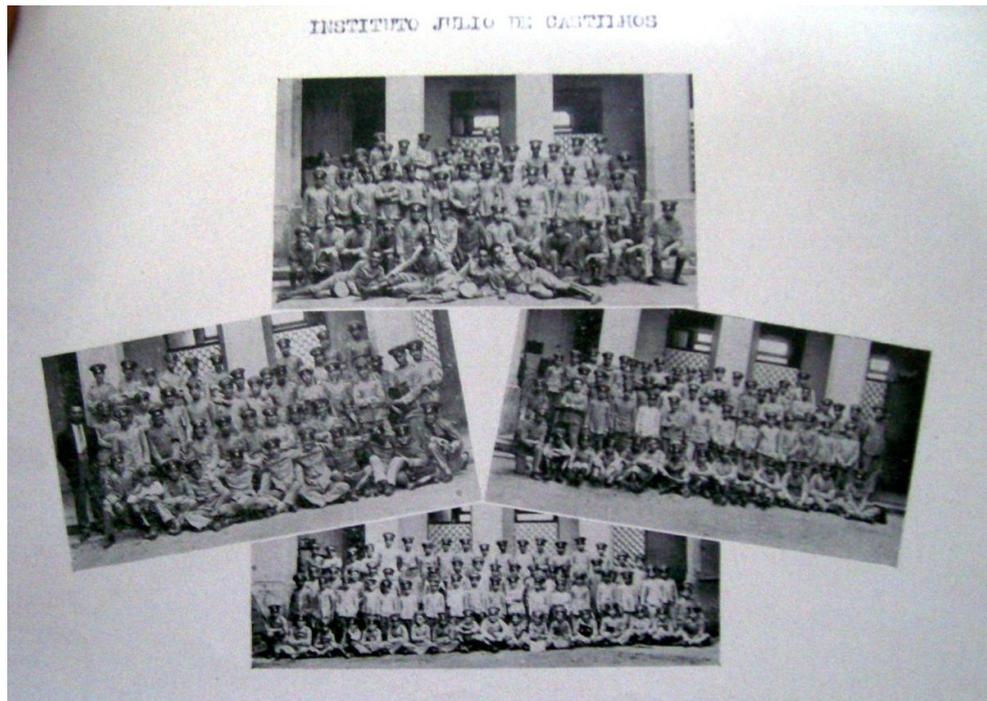
ANEXO 5: Alunos em aula de ginástica sueca



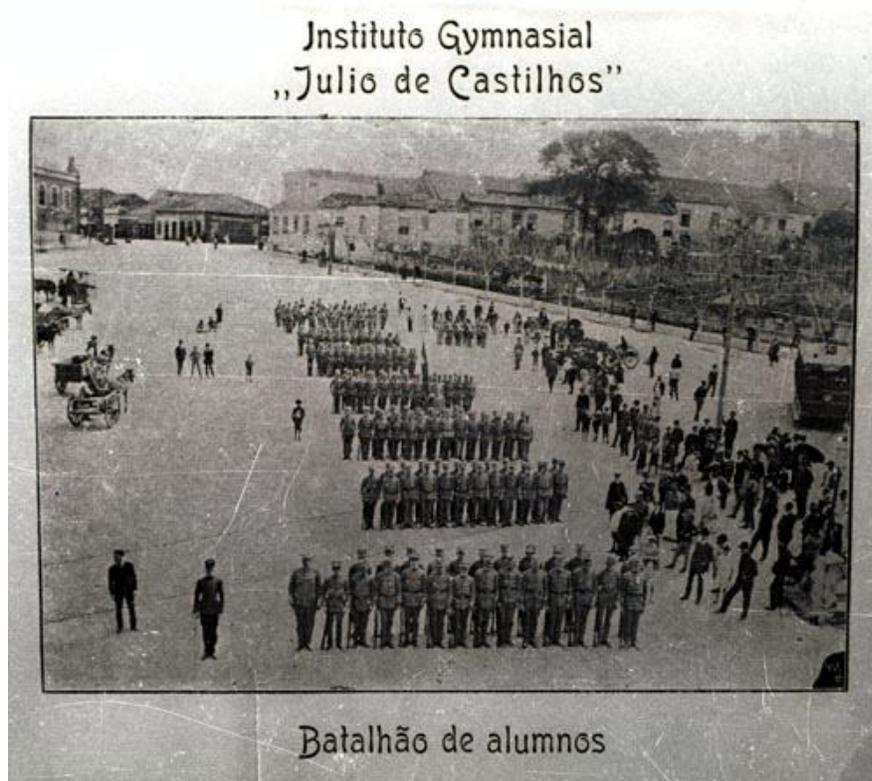
ANEXO 6: Alunos no pátio



ANEXO 7: Alunos fardados



ANEXO 8:



Batalhão de alunos

**A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO  
“NOSSA TERRA NOSSA GENTE” E O MOVIMENTO DA  
MATEMÁTICA MODERNA (1960-1980)**

Antônio Maurício Medeiros Alves  
Professor da Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Doutorando do PPGE/FAE/UFPEL  
[alves\\_antoniomauricio@yahoo.com.br](mailto:alves_antoniomauricio@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta os resultados iniciais de pesquisa de doutorado de caráter qualitativo, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós Graduação da UFPEL. Considerando a importância da produção de livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Primário, o trabalho pretende, a partir da análise documental, estudar a escolarização da Matemática Moderna, na coleção Nossa Terra Nossa Gente, de autoria das professoras gaúchas, Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, editada na década de 1970.

**A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO  
“NOSSA TERRA NOSSA GENTE” E O MOVIMENTO DA  
MATEMÁTICA MODERNA (1960-1980)**

Antônio Maurício Medeiros Alves  
Professor da Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Doutorando do PPGE/FAE/UFPEL  
[alves\\_antoniomauricio@yahoo.com.br](mailto:alves_antoniomauricio@yahoo.com.br)

**LOCALIZANDO O ESTUDO**

O presente relato refere-se à pesquisa de doutorado de caráter qualitativo, em desenvolvimento na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem (CELA), sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Peres, junto ao Programa de Pós Graduação da UFPEL, cujo *objetivo geral* é, a partir da análise documental, estudar a escolarização da Matemática Moderna, na coleção Nossa Terra Nossa Gente, de autoria das professoras gaúchas, Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, editada na década de 1970.

Diferentes pesquisas sobre a produção didática para o ensino primário vem sendo realizadas, entretanto, na maioria dos casos, propõem estudos sobre alfabetização, área já consolidada no meio acadêmico. Pode-se citar, por exemplo, o projeto que resultou no livro “História da Alfabetização: Produção, Difusão e Circulação de Livros (MG/RS/MT - séc XIX e XX)”, cujo objeto de análise é a produção editorial voltada ao ensino da escrita e da leitura.

Nessa obra as autoras apresentam uma pesquisa histórica da área de alfabetização e leitura, utilizando como principais fontes de pesquisa os livros didáticos. Na apresentação do livro, escrita por Magda Soares, encontramos que a pesquisa histórica das disciplinas escolares oferece grandes dificuldades, pois restam poucas e raras fontes para estudo. A autora considera que são os livros didáticos “que mais objetivamente permitem recuperar como se concebia o processo de alfabetização, como se traduzia essa concepção em métodos, em propostas didáticas” (SOARES in FRADE, 2006, p.7).

Frade (2006) define esse trabalho de pesquisa como um “repertório comentado e analisado” e, ainda, um catálogo “de fontes e de livros mais representativos de cada região do Brasil”. Nessa perspectiva, Peres (2006) apresenta os primeiros resultados da investigação no estado do Rio Grande do Sul, através de uma relação de cartilhas produzidas nesse estado, tendo algumas delas, circulação nacional.

Como pesquisador do Grupo de História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) e com particular interesse sobre as pesquisas sobre livros escolares, bem como na condição de professor de Matemática, ao consultar o acervo indicado na obra acima referida identifiquei a grande presença de elementos do ideário do MMM nos livros produzidos por professoras gaúchas, para uso no ensino primário, destacando-se a produção de Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehn.

Entre os elementos do ideário do MMM, presentes nos livros didáticos em questão, destacam-se, principalmente, os princípios da teoria dos conjuntos trazidos por esse movimento ao ensino brasileiro, produzindo uma nova proposta para o ensino de Matemática.

Esses novos elementos presentes nos livros didáticos indicam uma mudança interna na disciplina de Matemática. Encontramos em Santos (1990), apoiada nas idéias de Stephen Ball, um modelo para análise das mudanças em uma disciplina, composto basicamente por dois elementos.

O primeiro diz respeito às condições de mudança, nas condições econômicas e sociais de escolarização que permitem, inibem ou possibilitam mudanças no processo de ensino e no conteúdo do conhecimento escolar, e o segundo se refere às relações de mudança, atividades e estratégias que de fato iniciaram a mudança.

Dessa forma, as inovações nas disciplinas escolares não estariam relacionadas apenas às necessidades sociais e econômicas, mas também à atuação da comunidade educacional, a exemplo da produção das autoras gaúchas de livros didáticos para o primário no

período do MMM.

Outros fatores, não necessariamente relacionados à cultura escolar, também atuam sobre uma disciplina, causando mudanças em sua estrutura curricular que serão refletidas nas produções destinadas à área, ou mais especificamente, na produção de livros didáticos dessa disciplina, como por exemplo, o lançamento do Sputnik russo que viria, segundo a opinião de alguns pesquisadores, a desencadear o Movimento da Matemática Moderna.

Entretanto, apesar de ser recorrente em diferentes estudos (MIORIM, 1998; KLINE, 1976) a relação direta entre o lançamento do Sputnik e o início do MMM, bem como a ideia de que foi nos Estados Unidos que se originou esse movimento, encontramos em Guimarães (2007) que essa é uma visão muito simplista, não sendo sustentada pelos fatos. O autor destaca que as bases da reforma da Matemática Moderna se desenvolveram paralelamente na Europa e nos Estados Unidos.

#### A TESE APRESENTADA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A partir das evidências encontradas nos livros didáticos produzidos no Estado do Rio Grande do Sul, o trabalho de pesquisa apresenta como *tese*: a coleção Nossa Terra Nossa Gente produzida no Estado do RS, para o ensino primário, por Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, na década de 1970, apresentando uma nova proposta para o ensino de Matemática decorrente de um processo de escolarização do conhecimento gerado pelo Movimento da Matemática Moderna (MMM) é resultado da reformulação da coleção Estrada Iluminada, editada pelas mesmas autoras na década de 1960.

Assim, o trabalho apresenta como *objetivo geral* identificar e analisar a presença da Matemática Moderna na coleção Nossa Terra Nossa Gente, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, escrita na década de 1970.

Partindo desse objetivo geral derivam-se os seguintes *objetivos*

*específicos:*

- Descrever e analisar as coleções Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente, produzidas, em co-autoria, por Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha.

- Empreender estudos comparativos dessas coleções, buscando relações existentes entre ambas e suas diferenças.

- Analisar como são propostos os conteúdos e exercícios de Matemática nesses livros.

- Discutir o *modelo* de livro integrado.

- Examinar a legislação da época em busca de orientações para o ensino de Matemática e para a produção de livros didáticos, em especial a documentação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) do Rio Grande do Sul, dado o papel de “controle<sup>1</sup>” exercido por esse órgão no que se refere a adoção de livros.

Para tanto a seguinte questão de pesquisa deverá nortear o estudo: *qual o conhecimento Matemático decorrente do Movimento da Matemática Moderna encontra-se escolarizado na coleção Nossa Terra Nossa Gente, produzida no estado do Rio Grande do Sul para o ensino primário?*

## O LIVRO DIDÁTICO: FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Constitui-se o livro didático, importante fonte para pesquisas sobre as disciplinas escolares. Batista (2009, p.17) apresenta a importância de “tomar em primeiro lugar, os livros e textos como objeto de estudo”, considerando suas diferentes dimensões, como o processo de produção, de circulação e seu uso e efeitos.

Em relação ao ensino de Matemática, Valente (2008b) destaca a importância da opção pelo livro didático como fonte de pesquisa, ao indicar a ligação direta entre compêndios didáticos e o desenvolvimento da matemática escolar no país. Segundo o autor

---

<sup>1</sup> Segundo Peres (2006) o CPOE tinha presente no cerne de sua política questões como a produção, análise, indicação, divulgação e controle de materiais de leitura em geral e de livros didáticos em particular.

talvez seja essa disciplina que mais tenha atrelada sua trajetória histórica aos livros didáticos, pois desde as origens de seu ensino (enquanto saber técnico militar) até sua promoção a saber de cultura geral escolar, sua trajetória histórica de constituição e desenvolvimento pode ser lida nos livros didáticos (Valente 2008b, p. 151).

A respeito da escolha e seleção das fontes em pesquisas com manuais escolares, Batista (2009, p.22) problematiza algumas questões. Uma questão a ser observada é de que fontes se dispõem, visto que historicamente lidamos com “os restos do que o passado nos quis, consciente ou inconscientemente legar”.

Indica ainda que o pesquisador corre o risco de desconsiderar que as fontes, para além de simples vestígios de uma época, são resultado de certas condições de produção e conservação, sendo fabricadas pelo passado e também pelo pesquisador, que as insere em um determinado conjunto de outros discursos e fazem dizer o que ele, a partir de seu método, suas perguntas, do lugar onde se situa para produzir o conhecimento histórico e de sua escrita, querem que digam. Procurou-se, então, “fabricar” as fontes para esse estudo de forma que permitam responder ao objetivo e à questão apresentados.

Batista (2009) também questiona que, daquilo que restou do passado e temos acesso (fontes que estão bem ou mal conservadas, em acervos que podem ser acessados), quais materiais se revelam mais férteis, instigantes e apropriados para fornecer ao menos algumas respostas (e também colocar novas perguntas) às questões a que o estudo se propõe a responder?

Sobre os critérios de seleção, Chopin (2002) ressalta que a impossibilidade do pesquisador do livro didático em localizar determinados exemplares somada ao grande número de publicações e numerosas edições, leva-o, por obrigação material ou por escolha, a definir uma amostra para análise, surgindo então a necessidade da determinação de critérios que justifiquem a seleção da amostragem.

São quatro os critérios que, segundo Chopin (op.cit., p.20), permitem indicar elementos sobre a difusão de um livro escolar, que poderão influenciar essa seleção: a duração da vida editorial (diferença entre as datas da última e da primeira edição); o número de edições declaradas (mas a estratégia dos diferentes editores não é idêntica e a realidade das edições anteriores não é sempre assegurada); o número das edições indicadas pelas bibliografias; e, por fim, o número de exemplares conservados.

Encontramos nos estudos de Peres (2006, 2010) sobre as cartilhas produzidas por autoras gaúchas, no período proposto nesse projeto, significativa presença do nome de Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehr. Sua produção em co-autoria, entre o início dos anos 60 e o final dos anos 80, somam oito coleções. A representatividade dessas autoras na produção didática para o ensino primário ao tempo do MMM resultou na opção de considerar os livros didáticos por elas produzidos como objeto e fonte dessa pesquisa.

Partindo dessa opção, deve-se considerar, segundo Chervel (1990) que os livros escolares apresentam a mesma coisa ou praticamente isso, dando origem ao que o autor denomina como “fenômeno da vulgata”, comum em diferentes disciplinas.

Para o autor, em cada época, para uma mesma disciplina em um mesmo nível, o ensino dos professores é, em geral, idêntico. Todos os livros, ou a maioria, apresentam a mesma coisa, ou algo muito semelhante. Tanto os conceitos ali presentes, a terminologia empregada, os capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, até mesmo os exemplos utilizados ou os exercícios propostos são idênticos, com pequenas variações.

Chervel defende como tarefa fundamental do historiador da disciplina escolar a descrição e análise dessa vulgata, cabendo a esse, se não for possível examinar minuciosamente o conjunto da produção editorial, ao menos determinar um corpus representativo dos diferentes aspectos.

Segundo o autor, a experiência no estudo das disciplinas escolares ensina que as vulgatas evoluem ou se transformam, ocasionando mudanças importantes e até mesmo profundas agitações. Um manual mais “ousado<sup>2</sup>”, mais sistemático ou mesmo mais simples que outros acaba destacando-se no conjunto de obras produzidas, fixando novos métodos e ganhando espaço no território educacional, sendo nesse momento que se estabelece a nova vulgata.

Considerando como hipótese que a vulgata presente nos livros do ensino primário para o conteúdo de Matemática, na década de 50, era representada pela forte presença de conteúdos de aritmética e pela ausência da teoria dos conjuntos e da linguagem simbólica, trazidas pelo MMM, as coleções de Nely Cunha e Cecy Thofehrn inovam ao apresentar uma proposta que acabou por se tornar a nova vulgata nos livros desse nível de ensino, conforme análise preliminar das coleções já reunidas, que compõem o acervo disponível.

Partindo do exposto e considerando o objetivo geral, a tese apresentada, a questão de pesquisa e a necessidade de definir uma amostra para análise nesse estudo, a partir de um primeiro exame das obras já reunidas, inicialmente foi definido como objeto e fonte para essa pesquisa as duas primeiras coleções produzidas em co-autoria por Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehrn: Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente, descritas a seguir.

Um dos motivos dessa definição é o fato de, a princípio, representarem a mesma coleção reestruturada e editada com novo título, o que pode ser percebido em uma primeira análise e também é afirmado por Facin (2008), em seu estudo.

Outro critério que justifica essa escolha é o fato de a coleção Estrada Iluminada ter sido produzida em 1960 e ter perdurado (reescrita e reeditada) sob o título de Nossa Terra Nossa Gente até os anos de 1970, apresentando uma considerável vida editorial e totalizando um grande número de edições.

---

<sup>2</sup> Termo usado por Chervel (1990) para designar livros que apresentam propostas inovadoras.

Os livros da coleção *Estrada Iluminada* fazem parte da Coleção Didática do Brasil, Série Nelci (1º ao 4º ano). Os volumes localizados foram publicados nos anos iniciais da década de 1960. A coleção contempla conteúdos de Linguagem e Matemática, apresentando um quinto volume, de Admissão ao Ginásio, indicado como Série Cecy, abrangendo além das áreas de Linguagem e Matemática, conteúdos de História e Geografia.

A coleção *Nossa Terra Nossa Gente* apresenta-se com dimensões 14x21cm, cujos volumes reunidos não apresentam data e também fazem parte da Coleção Didática do Brasil, porém são classificadas como Série Primária. O fato de ser dirigida ao Ensino Primário permite inferir que sua publicação seja anterior a 1971, pois a LDB 5692, de 1971, extingue o Ensino Primário e institui o Ensino de Primeiro Grau. A coleção apresenta os conteúdos de Linguagem, Matemática Moderna, Estudos Sociais e Moral e Cívica.

#### QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No intuito de analisar a influência das ideias do MMM na elaboração dos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, o presente projeto de pesquisa, de caráter qualitativo, apóia-se em diferentes estudos que envolvem o Movimento da Matemática Moderna, a História dos Livros Didáticos e o campo do Currículo, inserindo-se na História da Educação, mais precisamente na História das Disciplinas Escolares.

Entre os autores que darão suporte teórico-metodológico a esse projeto, pode-se destacar, em relação ao MMM, Burigo (1989, 1990), Miorim (1998) e Valente (2007b, 2008); sobre o livro didático destacam-se Batista (1999, 2009), Chopin (2002, 2009), Corrêa (2000) e Valente (2007, 2008b); no campo do currículo citam-se os trabalhos de Michael Young e Michael Apple e, finalmente, em relação à História das Disciplinas Escolares, Santos (1990) e Chervel (1990).

O método de coleta de dados definido para esse trabalho é a

análise documental, adequada à opção de trabalhar com os livros didáticos. Segundo Cellard (2008), deve-se considerar nessa opção, que o documento se constitui em instrumento que o pesquisador não ‘domina’, pois a informação circula em um único sentido. O documento, embora ‘tagarela’ permanece surdo, não podendo o pesquisador exigir dele precisões suplementares. O autor destaca que esse tipo de metodologia prevê uma análise preliminar das fontes contemplando o contexto de produção do documento, os atores sociais em cena, sua confiabilidade, natureza, lógica interna, etc.

Conforme Frade (2006), a pesquisa com o livro didático permite diferentes caminhos metodológicos, como a análise do texto principal e do paratexto (considerado como as capas, prefácios, folhas de rosto etc.) em busca de pistas para a análise do que caracterizaria a natureza, a linha editorial, os aspectos materiais, os conteúdos e os temas tratados.

Para Chervel (1990), a primeira tarefa do historiador das disciplinas escolares é o estudo dos conteúdos que compõem o ensino da disciplina, sendo esse estudo favorecido pela vasta documentação dos cursos manuscritos, manuais e periódicos. Contudo, se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o autor destaca que o exercício é a contrapartida, quase a inversão momentânea dos papéis entre o professor e o aluno, constituindo elemento fundamental desse interminável diálogo que se opera no interior da escola. Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O autor encaminha então, além da análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos, também a análise dos exercícios propostos.

## AS AUTORAS

Cellard (2008) chama a atenção que não se pode fazer a interpretação dos textos dos documentos usados como fontes, sem que se tenha prévio conhecimento da identidade do autor, seus interesses e os motivos que o levaram a escrever. Assim, apresento informações

gerais sobre a formação das autoras Nelly Cunha e Cecy Thofehrn, indicadas nos livros das coleções por elas produzidas, que deverão ser complementadas ao longo desse estudo.

Nelly Cunha é identificada em seus livros como Professora Primária e Bacharel em Jornalismo pela Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio Grande do Sul. Já Cecy Cordeiro Thofehrn é apresentada como Orientadora de Educação Primária do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, com Cursos de Especialização nos Estados Unidos. Licenciada em Pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise preliminar das obras selecionadas permitiu identificar muitas semelhanças no conteúdo proposto para o ensino de leitura. Já no que se refere ao conteúdo de matemática percebeu-se uma nova proposta na coleção Nossa Terra Nossa Gente, possivelmente resultante do Movimento da Matemática Moderna, visto que essa alteração reflete o ideário desse movimento.

Os passos seguintes da pesquisa contemplam o aprofundamento dos estudos teóricos já iniciados e, em alguma medida, aqui apresentados, bem como a análise efetiva do conteúdo de cada um dos livros definidos como objeto e fonte de pesquisa. Espera-se que no exame de qualificação do projeto, previsto para março de 2011, as contribuições da banca possam gerar novas possibilidades de análise.

Pretende-se com esse trabalho, tendo como foco a produção didática gaúcha de professoras primárias com formação no Curso Normal ou em Pedagogia, autoras que contemplaram em suas obras conteúdo matemático e acompanharam as propostas trazidas pelo MMM, mesmo sem formação na área de Matemática, contribuir com os estudos sobre o MMM no ensino primário.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BURIGO, Elizabete Zardo. **Movimento da matemática moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1989.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (org.), et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

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

\_\_\_\_\_. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação** (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação). FaE/UFPEL. N.27 (jan/abr) p.9-76, Pelotas: ASPHE, 2009.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 52, p. 11-24, Campinas, 2000.

FACIN, Helenara Plaszewski. **Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)**. Dissertação de Mestrado: FAE/UFPEL, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma Matemática nova nas escolas secundárias – perspectivas e orientações curriculares da Matemática

Moderna. In: MATOS, José Manuel e VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: Primeiros Estudos**. São Paulo: Editora Da Vinci, 2007. p.21-45.

KLINE, Morris. **O fracasso da Matemática Moderna**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

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

PERES, Eliane. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

\_\_\_\_\_. FACIN, Helenara. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino de leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara Maria. PERES, Eliane e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, número 2, p. 21-29, 1990.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: Interrogações Metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**. V.2, p.28-49, UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e de Portugal: História e Epistemologia. In: MATOS, José Manuel e VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: Primeiros Estudos**. São Paulo: Editora Da Vinci, 2007b.

\_\_\_\_\_. O Movimento da Matemática Moderna: suas estratégias no Brasil e em Portugal. In: BURIGO, Elizabete Zardo, FISCHER, Maria Cecília Bueno, SANTOS, Mônica Bertoni dos (orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: Novos Estudos**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **Revista Zetetiké**, Cempem, FE/ Unicamp, v. 16, n. 30, jul./dez.; p. 149 – 172, 2008b.

**HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM NOVO HAMBURGO E SÃO  
LEOPOLDO/RS (1930-2000): MEMÓRIAS E ACERVOS.**

Ariane dos Reis Duarte – BIC/UNISINOS

arianeduarte@yahoo.com.br

Beatriz T. Daudt Fischer

beatrizf@unisinis.br

**Resumo**

O presente texto deriva de uma pesquisa mais ampla, que intenta reunir histórias de professores/as que tiveram trajetórias docentes vividas em dois municípios do Vale do Rio dos Sinos/RS, entre os anos 1930 e 2000. Através da evocação da memória e da investigação em acervos públicos e privados, um conjunto de dados permitirá maior compreensão de acontecimentos relacionados à história da educação nestas localidades. Os aportes teóricos que sustentam os procedimentos analíticos estão fundamentados basicamente em Foucault, em especial no sentido de não priorizar as histórias de sujeitos sob a perspectiva individual, mas considerá-las entrelaçadas em redes de poder, tramadas no respectivo contexto. Entre os procedimentos metodológicos destacam-se a história oral e a pesquisa documental.

**Palavras chave:** história da educação; trajetórias docentes; memória; acervos.

**HISTÓRIAS DE PROFESSORES/AS EM NOVO HAMBURGO E SÃO  
LEOPOLDO/RS (1930-2000): MEMÓRIAS E ACERVOS.**

Ariane dos Reis Duarte – BIC/UNISINOS

arianeduarte@yahoo.com.br

Beatriz T. Daudt Fischer

beatrizf@unisinis.br

Na rua Tiradentes, 178, no bairro Industrial de Novo Hamburgo/RS, há uma escola que leva um nome: Maria das Neves Marques Petry. É provável que os estudantes, anualmente, façam homenagens reverenciando esta mulher. Talvez alguns conheçam um pouco sobre sua vida. Talvez. Mas o conjunto de alunos e até mesmo docentes da escola – e a comunidade em geral - sabe de fato como surgiu este nome? Pois cabe ter conhecimento que Maria das Neves foi uma das pioneiras mestras da localidade. Nasceu em 5 de agosto de 1887, num lugarejo denominado Taimbé, distrito de Lomba Grande. Quando moça, mais precisamente em 27 de agosto de 1907, lá mesmo iniciou a atuar com *aula mista*, permanecendo até 4 de dezembro de 1913. Depois disso... [...] *A dedicada mestra, que foi um exemplo de abnegação e de virtude, no exercício do magistério público estadual... Nunca se via a professora triste, ainda que lecionasse em escolas distantes*

Esta é mais uma das histórias coletadas ao longo do desenvolvimento desta investigação, cujo objetivo principal consiste em preservar a memória e os possíveis acervos relacionados à vida de educadores/as da região do Vale do Rio dos Sinos. Não com intuito de destacar esta ou aquela biografia em particular, mas trazer à tona possíveis histórias entrelaçadas, identificando-as como constitutivas do contexto que se pretende melhor conhecer. Trata-se, pois, de aliar documentos escritos e orais, buscando saber quais as condições de possibilidades que fazem emergir determinadas personagens, itinerários, discursos e acontecimentos no período delimitado. O trecho em epígrafe de certo modo evidencia a dimensão quase romantizada que se encontra ao ouvir depoimentos sobre professores de outros tempos. O episódio aí narrado simboliza em parte o que o projeto pretende: *salvar* informações que reportam a outra época, evidenciando situações diversas, permitindo não só identificar outros valores e comportamentos, como melhor entender trajetórias docentes relacionadas a determinados contexto em dois principais municípios do Rio Grande do Sul, Novo Hamburgo e São Leopoldo, no recorte temporal definido (1930-2000).

Pesquisas anteriores evidenciaram o desconhecimento sobre o passado do magistério na região, passado inclusive não tão remoto, chegando à

conclusão de que algo nesse sentido deve ser feito. Daí a necessidade urgente de buscar não só documentos (escritos e iconográficos), mas especialmente encontrar fontes vivas que ainda possam narrar os acontecimentos a partir de suas reminiscências. É preciso, entretanto, estar atento, já que trabalhar com a memória constitui tarefa complexa, exigindo de quando em quando, “a memória conduzir a história” (SEIXAS, apud TRONCA, 2002). Trabalhar com a memória supõe também criteriosa responsabilidade. Ao direcionar o objeto de pesquisa para novas possibilidades, como é o caso aqui pretendido, articulando depoimentos vivos e materiais impressos, incide-se em descobertas sequer antes imaginadas, algumas inclusive com conotações políticas de singular importância. Na trama de relações de poder, em que os sujeitos estão situados ao longo de suas carreiras profissionais, é possível inclusive identificar interesses e motivações não absolutamente passíveis de tornarem-se públicos. Muitas histórias ficariam anônimas se não houvesse tentativas de trazê-las à superfície. Isso não significa, porém, absolutizar depoimentos ou conjuntos de memórias acumuladas, nem tampouco idolatrar os respectivos protagonistas. É preciso antes de tudo, buscar aportes teóricos para tentar entender sujeitos-contexto. Em relação a este aspecto, Stephanou (2008), inspirada em Sontag, aponta: “mais importante do que lembrar é entender, embora para entender também seja preciso lembrar”.

Além disso, os esforços de investigação focalizam práticas sempre situadas numa determinada ordem espaço-temporal. Tal ordem se situará sempre num determinado campo de relações de poder, exigindo que a análise vá além do discurso em si, já que a materialidade das práticas se dá através e no interior de instituições concretas, ou seja, em contextos sócio-político-culturais. Nesse sentido, este estudo demanda proceder a ações investigativas complementares aos depoimentos, buscando ampliar o universo pesquisado, incluindo análise de documentos escritos e iconográficos, incluindo, se possível, eventuais objetos materiais que possam ser encarados como “produtos e produtores da cultura escolar” (MIGNOT, 2008).

Inspirada na experiência do grupo de pesquisa da cidade de São Gonçalo/Rio de Janeiro (ARAÚJO et alli, 2007) reforço o compromisso com a recuperação de informações para preservar a memória escolar destes dois municípios da região Vale dos Sinos. Esta pesquisa, pois, torna-se emergente não só para contribuir com tal preservação, mas fundamentalmente para estabelecer eixos articuladores que nos permitam historicizar e problematizar políticas públicas, projetos e propostas educacionais, do passado e do presente. Há muitas histórias a serem coletadas, permitindo a escrita não só de itinerários individuais, mas de conexões entre histórias de vida e de instituições, ou seja, permitindo produções que abarquem a história da educação nestas comunidades.

Embora existam inúmeros trabalhos acadêmicos sobre o tema *trajetórias docente/história da educação* - como é caso de alguns considerados clássicos entre nós: Lopes (1991), Goodson (1992), Catani (1998), Arroyo (2006), Nóvoa (2000), Hypolito (2002), Abraão (2005), entre outros – é possível afirmar que em termos regionais a produção é praticamente inexistente, excetuando-se o trabalho de Kreutz (1991) e Mayer (2000), porém com aportes diferenciados do que aqui se propõe.

### **Procedimentos metodológicos**

É possível relembrar uma experiência ou o que se relembra é apenas a lembrança previamente posta em discurso, e assim só há uma sucessão de relatos sem possibilidade de recuperar nada do que pretendem como objeto? Qual é a garantia da primeira pessoa para captar um sentido da experiência? Deve prevalecer a história sobre o discurso e renunciar-se àquilo que a experiência teve de individual? Entre um horizonte utópico de narração da experiência e um horizonte utópico de memória, que lugar resta para um saber do passado? (SARLO, 2007)

Estas e outras questões se colocam diante do desafio metodológico. Conhecer histórias de outras épocas, localizar documentos e fontes orais, adentrar a vida de professores/as de outros tempos supõe, entre outras

exigências, sensibilidade e rigor teórico. A dimensão temporal incorporada no presente trabalho determina que se busque no campo do saber histórico a linha mestra para a operacionalização do processo investigativo e, em nível *micro*, que se busque na *história local* o aporte conceitual mais adequado. Nesta perspectiva, a história oral (THOMSON, 1997, entre outros) constitui procedimento metodológico determinante no desenvolvimento do presente projeto. E isso não somente para documentar testemunhos vivos, mas também na recolha de depoimentos de outros acerca de educadores que já não se encontram entre nós. Neste caso também o método biográfico (LEVI, 1996, entre outros) deverá ser acionado. Vale enfatizar que este procedimento metodológico é aprofundado também sob a perspectiva teórica, vindo a constituir-se num dos desafios no decorrer da investigação. Outro aspecto a destacar é que, sob a base teórica aqui assumida, os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma essência e, sim, a uma posição, que pode ser ocupada por indivíduos variados. Trata-se de análise discursiva sob perspectiva foucaultiana, indo além do centramento no sujeito, para preocupar-se com as condições de possibilidade de determinadas práticas (FOUCAULT, 1987; VEYNE, 1978).

Todo discurso supõe a relação do enunciado com os acontecimentos extra-discursivos, com o contexto em que se situam, com relações de poder que se atravessam neste específico contexto. Ou seja, pode se dizer tudo, mas tudo não se diz, pode se escrever e documentar tudo, mas nem tudo se escreve e se documenta, já que existem condições de possibilidade (ou de impossibilidade) para tal. Deste modo, discursos de um sujeito singular, ou textos e imagens portados em determinado documento podem ser captados como discursos que envolvem instâncias diversas.

Atentar para o corriqueiro, estranhar o que aparentemente está dado constitui desafio permanente em pesquisa como esta já que envolve sujeitos de comunidade próxima. Outra dimensão importante em investigações desta natureza é a que diz respeito ao significativo interesse pelo passado, ainda que alguns menos avisados acusam o retorno ao passado como “uma prática

moderna ultrapassada”. Neste sentido, ousou valer-me das idéias Foucault. Ele, quando inquirido acerca de sua insistência em investigar determinados períodos da história, argumentou que a beleza dos velhos tempos é razão e efeito de nostalgia. E acrescentou: “Eu sei muito bem que tudo isso é nossa própria invenção. Mas é muito bom ter este tipo de nostalgia... É bom ser nostálgico na medida em que esta é uma forma de você manter uma relação positiva e atenta com seu presente...” (MARTIN *et al.*, 1988). Tal abordagem - é importante que se diga - não significa apenas alterar formas de análise. Significa, sobretudo, conceber diferentemente a relação entre dados coletados e contexto ou condições de emergência dos mesmos. Desta forma, a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa possa emergir enquanto discurso. O mesmo acontece com relação aos documentos escritos.

Quanto à dimensão de tempo, ela pode ser encarada em diferentes níveis dependendo do foco em questão no momento da recolha dos dados. Datar o recorte temporal em torno do século XX supõe lidar com tempos diversos. Tempos diferentes podem homogeneizar-se no interior da história individual. Nesse sentido, as fontes orais merecem o maior zelo e atenção, pois geralmente carregam também informações correlatas que poderão ser omitidas caso o pesquisador não esteja permanentemente alerta, consciente de seus objetivos. Neste sentido, vale lembrar as palavras de Clarice Nunes que, a partir de sua experiência como pesquisadora no campo da educação, alerta:

As fontes escritas, orais ou iconográficas, enquanto marcas transitórias de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas, contaminadas, vivas. A motivação para o seu deciframento passa pelo pensamento que, por aproximações sucessivas, se ensaia. O que dá inteligibilidade ao texto histórico são as perguntas que o orientam (NUNES,1992).

Assim, tendo clareza acerca dos propósitos desta investigação, tem-se incursionado pelo campo empírico valendo-se dos aparatos instrumentais exigidos para coleta das fontes escritas, iconográficas e orais.

## **Andamento atual da pesquisa**

O estudo encontra-se em sua primeira etapa (são 3 etapas no total), tendo selecionado os primeiros nomes para coleta de dados a partir do seguinte critério: iniciar por nomes de professores/as que tenham sido escolhidos como patronos de escolas nos dois municípios, incluindo instituições públicas e privadas. Tal seleção foi feita por consulta a páginas da internet, por telefonemas feitos diretamente às instituições ou através de contato com as secretarias municipais e estadual de educação. Após levantamento, houve a visita direta à respectiva escola para a coleta de dados, verificando primeiramente as fontes da própria instituição, ou seja, o que a escola preserva como histórico de seu patrono em termos de dados biográficos. Nesta ocasião, também são solicitados possíveis nomes de familiares com quem é possível manter contato para busca de mais informações e depoimentos. Também nesta oportunidade, ao serem esclarecidos os objetivos da pesquisa, outros nomes de interesse da investigação podem surgir, isto é, também surge a indicação de outros educadores/as que teriam deixado marcas significativas ao passarem pela instituição e mereceriam ser biografados.

Num balanço quantitativo, constata-se que, em relação ao município de Novo Hamburgo, já foram coletados dados referentes à maioria dos patronos de escola, com exceção de alguns nomes que estão ainda em fase de busca. Quanto ao município de São Leopoldo, a pesquisa encontra-se na mesma situação, faltando completar informações de parte dos educadores/patronos. Ao mesmo tempo, em ambos os municípios estão sendo coletados e digitalizados materiais como livros do ou sobre o sujeito, recortes de jornal, ou mesmo manuscritos do sujeito ou referente a ele. Paralelamente, conforme já aludido anteriormente, também já constam informações organizadas/digitalizadas sobre professores/as não patronos, mas que de um modo ou outro tenham sido indicados pela comunidade escolar para o acervo desta pesquisa. Todos estes dados provem de fontes escritas e de fontes orais, dependendo das ofertas disponíveis. Talvez seja interessante apontar (em especial aos jovens pesquisadores) alguns detalhes acerca dos procedimentos operacionais da investigação, como é o caso da necessidade em estar sempre munido de máquina fotográfica quando da ida ao campo empírico, tendo em

vista que poderá ser surpreendido por fotografias (ou demais documentos) que necessitem ser digitalizados posteriormente.

## Dados gerais coletados

### Município: Novo Hamburgo

Nome	Sexo	Data/local nascimento	Data/local falecimento	Período magistério	Função/cargo exercido
João Baptista Jaeger	M	22/12/1859 Pareci/RS	28/12/1939 Novo Hamburgo	1896 - 1933	Professor primário
Zozina Soares	F	1868 Crato/CE	Sem informação	Sem informação	Professora
Frederica Shutz Pacheco	F	16/04/1880 Porto Alegre	05/12/1970 Novo Hamburgo	1903 - 1935	Alfabetizadora/ Profª de trab. artesanais
Maria das Neves Petry	F	05/08/1887 Novo Hamburgo	05/03/1960 Novo Hamburgo	1907 - 1942	Professora e diretora
Samuel Dietschi	M	1893 Taquara/RS	1948 Novo Hamburgo	1913 - 1948	Professor de música
Elvira Brandi Grin *	F	01/10/1899 Porto Alegre	19/09/1967 Novo Hamburgo	1919 - 1955	Alfabetizadora
Marta Wartenberg	F	09/02/1900 Indonésia	28/05/1987 Novo Hamburgo	Sem informação	Professora
Irmão Nilo*	M	02/11/1911 Santa Cruz do Sul/RS	30/01/1988 Novo Hamburgo	1942 - 1971	Professor de contabilidade, economia, taquigrafia e língua inglesa
Irmã Valéria*	F	24/07/1913	08/03/2001	1936 - 1975	Professora primária e

		Ivoti/RS	Novo Hamburgo		diretora
Luiza Teixeira Lauffer	F	09/08/1916 ?	01/08/1961 ?	1941 - 1961	Professora e Orientadora Educacional
Lenira Brandi Grin *	F	23/01/1926 Dois Irmãos	-	1943 - 1973	Professora primária
Helena Canho Sampaio	F	23/03/1935 Jaú/SP	15/12/1963 Novo Hamburgo	1954 - 1982	Alfabetizadora de classes especiais
Marina M. P. Garbarino*	F	04/04/1962 Novo Hamburgo	12/06/1989 Novo Hamburgo	Década de 1980	Professora

\* Acerca destes sujeitos além de informações coletadas em documentos escritos, há também gravações de pessoas que com eles/as conviveram.

### **Município: São Leopoldo**

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Data/local de nascimento</b>	<b>Data/local de falecimento</b>	<b>Período em que exerceu</b>	<b>Função/cargo exercido</b>
Henrique Emílio Meyer	M	12/02/1856 Porto Alegre/RS	19/06/1939 Porto Alegre/RS	1881 - 1932	Professor e diretor
Pedro Schneider	M	27/12/1866 Dois Irmãos/RS	17/07/1931 Pelotas/RS	1889 - 1912	Professor, diretor e escritor
Emílio Martins Boeckel	M	19/03/1886 São Leopoldo	09/06/1936 São Leopoldo	1903 - 1935	Professor e diretor
Maria Gusmão Britto	F	15/09/1894 Franca /SP	11/06/1982 Caxias do Sul/RS	1909 - 1942	Professora e Diretora

Gustavo Schreiber	M	07/01/1897 São Sebastião do Cai/RS	27/04/1982 São Leopoldo	1930 - 1980	Professor e diretor
Otilia Carvalho Rieth	F	20/09/1900 São Leopoldo	17/02/1942 São Leopoldo	1920 - 1942	Professora
Rodolfo Schreiner	M	11/11/1906 Lajeado/RS	Não há dados.	1927 - 1971	Professor
Friedhold Altmann	M	15/09/1911 Estrela/RS	07/08/1999 Lajeado/RS	1932 - 1982	Professor e diretor
José Grimberg	M	1914	09/05/1960 São Leopoldo	Não há dados.	Professor
Helena Câmara	F	02/03/1919 São Leopoldo	07/02/1990 São Leopoldo	1936 - 1964	Professora
Haydée Mello Rostirolla	F	15/03/1921 Lajeado/RS	01/01/1981 Porto Alegre/RS	1943 - 1970	Professora, Coordenadora e diretora
Dilza Flores Albrecht	F	1933	1983 Porto Alegre/RS	1956 - 1983	Professora e diretora
Victor Becker	M	11/08/1935 São Leopoldo	25/06/1996 São Leopoldo	1968 - 1990.	Professor e diretor
Álvaro Luís Nunes	M	11/08/1962 São Sebastião do Cai/RS	02/02/1997 São Leopoldo	1980 - 1997	Alfabetizador e coordenador

Conforme referido anteriormente há também um conjunto de entrevistas gravadas com pessoas que com eles conviveram (familiares, ex-alunos/as, ex-colegas), que disponibilizaram tempo a evocar memórias da época, ajudando a reunir diferentes histórias de vida, que não raramente se cruzam e se

assemelham. Neste sentido, algumas histórias estão sendo escritas em forma de biografias para futuramente serem disponibilizadas às respectivas instituições escolares e também às secretarias municipais dos dois municípios. Vale informar que algumas peculiaridades caracterizam um modo de vida de específico contexto espaço-temporal. Podemos citar, por exemplo, as histórias da professora Helena Câmara (São Leopoldo) e Irmã Valéria (novo Hamburgo). Ambas possuem trajetórias singulares, porém com algumas similitudes, pois dedicaram a sua vida ao magistério e à religião, e após muitos anos de trabalho, já na aposentadoria, seguiram dedicando-se à comunidade em que viviam através de obras beneficentes, deixando assim marcas e saudosas lembranças.

De acordo com o cronograma previsto no projeto, a etapa atual não prevê a efetivação dos procedimentos analíticos, embora já estejam sendo registrados alguns elementos significativos em relação aos objetivos propostos. Entre eles, por exemplo, a necessidade premente de desenvolver junto à comunidade escolar seminários de discussão, bem como oficinas de capacitação, acerca da preservação da memória e do patrimônio da instituição no que se refere à documentação escrita e iconográfica. A pesquisa tem confirmado, mais uma vez, lastimavelmente, que algumas escolas possuem dados muito genéricos sobre seus patronos, inclusive há situações em que, no máximo, sabem o nome completo, sem sequer ter certeza de sua profissão, ou se no passado teriam exercido o magistério na região. Há algumas exceções, entretanto, em que, além de a instituição preservar informações minuciosas sobre seu patrono, também guarda fotografias e até mesmo objetos de seus pertences pessoais que tenham sido ofertados pela respectiva família.

Ao encerrar, enfatiza-se que seria precipitado apresentar elaborações analíticas, identificando histórias entrelaçadas em redes de poder e demais relações situadas no respectivo contexto sócio-político e cultural. Tais procedimentos estão sendo esboçados, porém ainda carecendo de maior aprofundamento. Cabe salientar que embora a pesquisa encontre-se na primeira de três etapas, já se comprova o acerto de seus propósitos e a relevância em se levar adiante as metas previstas, alargando-se em termos

geográficos, ou seja, desdobrando-se para demais municípios da região do Vale do Rio dos Sinos, em futuro não muito distante.

## **Referências**

ABRAÃO, Maria H. M. B. **História e história de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre, Edipucrs, 2005.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis, Vozes, 8ª edição, 2006.

ARAUJO, Mairce da S.; BRAGANÇA, Inês F.S.; ALVARENGA, Márcia S.; MAURÍCIO, Lúcia V. (Orgs.) **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

CATANI, Denice. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo, Escrituras, 1998.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. R.J., Forence, 1987.

GOODSON, Ivor F. **Studyng teacher's lives: an emergent field of inquiry**. New York: Teachers College Press, 1992.

HYPÒLITO, A. et alii. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas, Seiva Publicações, 2002.

KREUTZ, L. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre, Editora da UFRGS/ Florianópolis, Editora da UFSC / Caxias do Sul, EDUCS, 1991.

LEVI, G. Usos da biografia. In FERREIRA, M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. R J, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LOPES, Eliane M. S. T. **Da sagrada missão pedagógica**. Belo Horizonte: UFMG, 1991, Tese apresentada em concurso para professor titular à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

MARTIN, Luther H.; GUTMAN, Huck; HUTTON, Patrick H. (Eds.) **Tecnologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. The University of Massachusetts Press, 1988.

MEYER, Dagmar E. E. . **Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

MIGNOT, Ana C.V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita** (Org.). Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008.

NÓVOA , A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed., 2000.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens para velhos objetos. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo, Cia das Letras, Belo Horizonte, UFMG, 2007.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu C. & PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** São Paulo, Paulus, 2008.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo 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.

TRONCA, Ítalo A. Foucault e a linguagem delirante da memória In: Rago, M.; Orlandi, Luiz B. L.; Veiga-Neto, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.** R.J.; DP&A, 2002.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história.** Brasília, UNB, 1978.

## **RECORDAÇÃO ESCOLAR: ALUNO, LIVROS, MAPA E GLOBO - UMA IMAGEM RECORRENTE (1949-2004).**

Beatriz T. Daudt Fischer  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Ao longo de décadas, e em diferentes contextos, quase não há variação no retrato denominado *Recordação Escolar* – uma fotografia encontrada em muitos acervos de família ou mesmo na parede das salas: estudante, sentado frente a uma mesa, sobre ela, livros e um globo terrestre e, como pano de fundo, mapa e/ou bandeira. Analisando 67 fotografias, datadas entre 1949 e 2004, este trabalho descreve e analisa este que pode ser considerado um acontecimento discursivo, o qual por décadas, e em diferentes contextos, encontrou condições de possibilidade para emergir e se manter.

**Palavras chave:** cultura escolar; fotografia; memória.

## **RECORDAÇÃO ESCOLAR: ALUNO, LIVROS, MAPA E GLOBO - UMA IMAGEM RECORRENTE (1949-2004).**

Beatriz T. Daudt Fischer  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

É muito difícil, pelo menos para a geração dos anos 60/70 do século passado, encontrar alguém que não tenha ao menos visto uma dessas clássicas imagens. Acondicionadas sobre papel branco timbrado com o nome da instituição educativa, algumas protegidas por uma folha de papel de seda, essas fotografias retratam geralmente sorridentes estudantes escrevendo, com a bandeira do país ao fundo e o globo terrestre a seu lado (Peres e Brandão, 2009).

A epígrafe acima tem sido confirmada cotidianamente, considerando a frequência com que temos nos defrontado com este tipo de imagem. Entretanto, a pesquisa que aqui se passa a explicitar permite dizer que o período marcante advém de décadas anteriores aos anos sessenta/setenta. Até hoje, porém, as características deste retrato tem sido utilizadas como representação de escola ou de aluno, inclusive em charges envolvendo ambiente escolar (Jornal ZH, 22/09/2008), como em

demais espaços da sociedade. É o caso de uma peça teatral brasileira, “O Incrível Menino na fotografia”:

Escrito e dirigido por Fernando Bonassi, o texto é inspirado em uma situação vivida pela maioria das pessoas com mais de 30 anos, que guardam como recordação dos tempos de escola primária aquela fotografia oficial de estudante sentado à mesa com uniforme e bandeira do Brasil ao lado. Em uma determinada manhã do passado, que pode ser o ano de 1936, de 63 ou 73, um menino é convocado ao pátio de seu Grupo Escolar. Ele deveria esperar em fila até poder se sentar numa espécie de cenário montado: uma cadeira simples, uma mesa diante dele, bandeiras e símbolos nacionais ao redor. O registro fotográfico, quase uma cerimônia oficial para os estudantes da época, transforma-se em um terrível pesadelo para nosso personagem. Paralisado no tempo, o Incrível Menino na Fotografia relata o que viu e vê, dos seus colegas e do seu país ([www.caixa.gov.br/caixacultural](http://www.caixa.gov.br/caixacultural)).

Diante de tantas recorrências a tal imagem, desenvolveu-se o presente estudo, tendo como foco o retrato identificado como *Recordação Escolar*.

### **Procedimentos metodológicos**

Numa sala de espera, folheando revistas típicas destas ocasiões, a pesquisadora depara-se com a imagem de uma conhecida atriz da televisão brasileira, vestindo guarda-pó branco com laço escuro, tendo ao fundo o *mapa mundi* e, sobre a mesa, o globo terrestre. Como texto constava: “1949. Muito tempo se passou desde o dia em que Susana Vieira, aos 7 anos de idade, posou para a foto oficial de sua primeira temporada na escola [...] *Naquela época eu morava em Buenos Aires, onde meu pai trabalhava*”. Ao verificar que tal “marca escolar” também havia sido uma prática em outro país, decidi ir em frente coletando fotografias similares, ampliando um acervo que já havia iniciado. Em geral, foram positivas as reações dos sujeitos consultados: “lembro de uma foto assim lá em casa, acho que é de meu irmão”, ou “tenho a foto de minha filha, agora já com 21 anos”, ou ainda, “lembro vagamente de algo assim, acho que minha mãe guardou”. Cabe registrar também que

houve curiosidade em saber como uma imagem do passado escolar poderia contribuir para um trabalho de pesquisa na universidade. Outros reagiam com uma ponta de decepção: “Minha mãe certamente não quis gastar dinheiro, e eu fiquei sem minha foto. Todo mundo tem, só eu que não”. Um dos sujeitos, referindo-se aos anos de 1980, fez questão de narrar um pouco mais sobre o contexto que o envolvia:

[...] fui chamado na diretoria, logo pensei: pronto, me pegaram colando na recuperação de matemática - porque dez mesmo, só em educação física – mas era pra tirar uma foto, prática que cabia a todos os alunos que iam embora da escola. Ficaria uma foto pra escola e outra comigo, e essa guardo até hoje, eu em uma mesa, uma caneta na mão e um caderno, com um globo por sobre a mesa e ao fundo, livros. Essa é minha recordação de minha primeira escola.

Houve por parte da pesquisadora também um olhar sempre atento ao visitar famílias, mesmo que por diferentes circunstâncias, investigando se havia na casa tal fotografia. Assim a *Recordação Escolar* (datada em 1960) foi vista na parede de uma casa modesta, de família negra, evidenciando o valor atribuído ainda hoje ao processo de escolarização da filha mais velha, como “imagem-relicário”, preservando cristalizadas nossas memórias (KOSSOY, 2001).

O processo investigativo demandou estender a indagação junto a pessoas de outras regiões do país, aproveitando especialmente oportunidades em que colegas pesquisadores estivessem reunidos em eventos da área da educação. Nestas situações a compreensão dos propósitos da pesquisa era imediata. Assim, através de meios eletrônicos, várias fotos digitalizadas foram disponibilizadas e devidamente autorizadas para o estudo<sup>1</sup>. Também sites nacionais e internacionais

---

<sup>1</sup> Numa das incursões pela rede eletrônica, por exemplo, ao lado da foto está postada a seguinte mensagem: Ainda lembro quando juntava um monte de crianças para a famosa e clássica foto escolar. E logo abaixo da fotografia: Natércia Marreiro, 1980. Centro Educacional São Francisco (CNEC), Canindé/CE (<http://kennedy.jimdo.com/memyria.php>).

foram pesquisados, vindo a comprovar que, de certo modo, este específico formato e cenário tem sido utilizados, ao longo dos anos e em diferentes contextos, como um modo de representar o aluno e a cultura escolar.

### **Procedimentos analíticos**

A fotografia como documento apresenta e afirma o fato concreto e ao mesmo tempo possibilita interpretações do que nela se esconde. Essa natureza aparentemente contraditória do documento fotográfico permite explorar uma representação mais tangível da realidade, ou da visualização material das formas dos objetos. Esta realidade revelada traz consigo um campo de significados que pode ser interpretado (FARIA FILHO et al, 2001).

Para melhor instrumentalizar a análise, foi construído um quadro analítico com diferentes categorias, detalhando aspectos do cenário – pano de fundo, apoio (mesa ou carteira), ornamentos, bandeiras, livros e demais artefatos, postura da criança, vestimenta, expressão facial – ou seja, tudo que poderia ser identificado através de nosso olhar, vindo a contribuir para a leitura deste que pode ser considerado um “acontecimento discursivo” (Foucault, 1969) em forma iconográfica. As fotografias colecionadas e analisadas perfazem um total de 67, referentes a 56 sujeitos, já que alguns disponibilizaram mais de uma, datadas em diferentes anos. Muitas destas fotos mostram sobre a mesa, e em frente ao sujeito fotografado, uma identificação numérica, uma espécie de ordem identitária, necessária após o processo de *revelação* e venda ao respectivo destinatário.

Quanto ao suporte material, a quase absoluta maioria das fotos encontra-se sobreposta a um papel tipo cartolina branca, com dimensões médias de 0,18 x 0,25. Na parte de cima, geralmente impresso em tom azul, consta escrito *Recordação Escolar* (ou *Lembrança Escolar*). As fotos de sujeitos brasileiros datadas dos anos cinqüenta sempre ostentam o brasão nacional. Pode também constar já impresso o nome da escola,

embora dentre o conjunto analisado tal aspecto tenha sido identificado muito raramente. Na parte de baixo, ou em uma das laterais, consta a data, mais especialmente o ano. Na maioria delas, há um espaço a ser manuscrito pela escola ou por algum familiar (às vezes é visível a grafia infantil), onde consta nome do aluno, série que frequenta e, mais raramente o nome da professora. Algumas poucas fotos foram disponibilizadas diretamente sem suporte, ou seja, o portador entregava diretamente a foto em si. Houve quem só emprestasse o quadro emoldurado, permitindo sua digitalização sem desfazer sua estrutura decorativa<sup>2</sup>.

Com relação aos protocolos de leitura, além dos anteriormente citados, impressos graficamente ou manuscritos para respectiva identificação, algumas fotografias carregam também o nome do fotógrafo ou da empresa, sempre escrito em letras miúdas num canto da foto ou, excepcionalmente, no verso da mesma. Há fotos em que no verso acompanha uma mensagem, como esta de 1980 (Estância Velha/RS):

Recordação Escolar  
Srs. Pais.

Tomamos a liberdade de tirar esta FOTO de seu filho. Caso aceite nosso trabalho, a fim de facilitar nosso serviço solicitamos remeter para o COLÉGIO, dentro de 3 DIAS a importância anotada abaixo.  
Total a remeter ao colégio no prazo de 3 Dias  
Cz \$ 15,00

*Papai e mamãe, tenham-me nos olhos como no coração.*

Ainda com relação a protocolos de leitura, mensagens impressas foram localizadas ao lado direito de algumas fotos: EU SOU O FUTURO DO BRASIL (São Leopoldo/RS, 1988). Ou ainda em forma de verso: *Da*

---

<sup>2</sup> Uma única foto apresenta péssimas condições de visibilidade. Sua proprietária explica que a mesma é originária de um suporte com pretensões de chaveiro/binóculo e que, ao desmontar, tentou reproduzir a foto em tamanho maior, prejudicando o efeito final.

*escola sou estudante. Da professora a lembrança. Da mamãe sou o amor. Do Brasil a esperança.* E logo abaixo: *AME-O OU DEIXE-O. O BRASIL MERECE O NOSSO AMOR* (Canindé, CE, 1980). Em outra merece atenção o fato de que, além do verso ritmado idêntico ao acima citado, aparecer logo abaixo: *No Brasil de hoje há esperanças.* A nossa segurança está na “Nova República” (Porto Alegre, RS, 1986. Grifado no original). Como se pode deduzir, a partir destes indicadores, relações imediatas podem ser feitas considerando o contexto sócio-político correspondente à data de tais produções iconográficas.

### **Destaques a partir do *corpus* empírico**

Do conjunto analisado é possível inferir que tais fotografias em geral ocupam posição privilegiada nas caixas de guardados e demais acervos da família, constituindo-se muitas vezes a única lembrança dos tempos de escola. Tal constatação é mais evidente na fala dos sujeitos cujo material é datado até o final dos anos 1970. O mesmo não se pode afirmar em relação a décadas posteriores, quando aparelhos fotográficos tornaram-se mais populares, permitindo outras fotos no ambiente escolar. Algumas raras fotos apresentam mais de um sujeito retratado<sup>3</sup>. É o caso, por exemplo, de irmãos: “O custo era muito pro orçamento lá de casa, então o pai disse que eu e meu irmão ficaríamos juntos na foto”.

Com relação à expressão fisionômica, os sujeitos em geral aparecem com um sorriso nos lábios embora algumas crianças visivelmente evidenciem forçar tal expressão<sup>4</sup>. Com relação a gênero, meninos e meninas estão

---

<sup>3</sup> Algumas raras fotos de aluno e sua professora, ou até mesmo a diretora (uma das fotos da década de 1950 apresenta esta situação). Outra situação única foi encontrar uma professora como figura central da fotografia, ela de guarda-pó branco, com fisionomia feliz, sorrindo para o fotógrafo.

<sup>4</sup> Uma estudante, cuja mãe era professora na mesma escola, recorda: tenho na lembrança minha mãe me vestindo aquele moletom amarelo e pedindo para que eu não sujar, pois naquele dia tiraríamos a foto. Em uma sala, a mesa estava preparada com os objetos: livros, atlas e globo. Minha mãe na situação arrumou meu cabelo e fez o pedido clássico das fotografias: sorria!

representados equitativamente, sendo que a quase absoluta maioria veste uniforme ou guarda-pó, independentemente de pertencer a uma escola pública ou privada. Com relação ao que aqui está sendo denominando como cenário, é interessante salientar que, independente da época e do lugar institucional, são praticamente os mesmos artefatos que compõem o conjunto visualizado. Algumas fotos parecem evidenciar que ali houve um arranjo momentâneo, buscando criar um enquadramento adequado para o que se convencionou denominar como “coisas de escola”. Um dos sujeitos, indagado acerca da memória daquele preciso instante, narrou que lembrava do momento: “Foi no meu segundo ano, [era] um dia de sol, a gente foi levado até o pátio da escola e lá estava montado uma mesa, em cima tinha um globo e não sei mais que outras coisas”. Deduz-se que, sendo na parte externa da escola, a luminosidade garantiria uma foto de melhor qualidade.

No quadro analítico destaca-se nitidamente a categoria referente à presença de livros sobre a mesa. Com exceção de oito fotos (todas referentes à pré-escola), as demais em sua totalidade mostram livros - alguns às vezes em condições precárias, mas na maioria parecem se constituir como os mais bem cuidados da escola<sup>5</sup>. Diversos são os modos como os mesmos estão posicionados, alguns até mesmo virados ao contrário. Há uma foto que chama atenção pelo fato de a mesa estar totalmente coberta por livros, todos de frente para quem olha a foto, lembrando uma exposição ou feira de livros<sup>6</sup>.

Além de livros, há três outros elementos quase sempre presentes na maioria dos retratos analisados, elementos estes que ocupam espaço considerável no enquadramento planejado: bandeira, globo terrestre e

---

<sup>5</sup> São de tipos os mais variados: dicionário, livros de literatura infantil, livro de química, a bíblia, *Gramática Expositiva*, livros encadernados da coleção *Infância Brasileira*.

<sup>6</sup> Na quase totalidade das fotos analisadas, há o livro (ou caderno) sempre aberto em frente à criança, que porta um lápis ou caneta na mão, dando a entender que o aluno estaria em atitude de estudo.

mapa. Seria um tanto surpreendente imaginar que a presença continuada destes específicos artefatos estaria ainda vinculada a marcas do escolanovismo, ou das sugestões didáticas de Lourenço Filho, ou mesmo das idéias de Delgado de Carvalho<sup>7</sup>? Nas 67 fotos analisadas, a bandeira varia de tipo, podendo ser nacional, estadual ou local, provavelmente de acordo com o que a escola dispõe. Outro objeto que merece registro aparece numa fotografia datada dos anos cinqüenta: sobre a mesa, além dos costumeiros ornamentos, uma sineta de metal. Fotos datadas da década de 1950 podem apresentar, além da bandeira nacional, uma flâmula, típico artefato da época, servindo de distintivo institucional em variadas ocasiões.

Conforme já referido, mais de 50% das fotografias analisadas contem o globo terrestre. Ele pode variar em tamanho, mas quase sempre está ali, talvez querendo demonstrar que se trata de uma escola que possui material didático à disposição de seus alunos. Neste sentido, é interessante salientar que alguns sujeitos quando indagados, por exemplo, acerca deste específico recurso audiovisual, narram que jamais tiveram ocasião de terem um globo em situações de aprendizagem naquela escola. Ou seja, o cenário é montado segundo a concepção de uma escola idealizada<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Delgado de Carvalho, antes de 1930, publicou pela editora Francisco Alves, quatro edições da clássica obra *Geographia do Brasil*, sobre a qual Lourenço Filho fez inúmeras referências, em especial sobre o indispensável uso destes recursos didáticos para garantia do que poderia ser considerada uma boa aula.

<sup>8</sup> Além do globo, que geralmente está situado em uma das laterais da mesa, na outra pode se vê um vaso de flores, que tanto pode ser de um belo vaso de porcelana com flores naturais (mais comum antes dos anos 1960), como pode ser um copo com flores de plástico.

Outros objetos podem ter presença no enquadramento, tentando representar um ambiente escolar idealizado segundo os valores referendados pelo educandário. É o caso, por exemplo, de estatuetas de Nossa Senhora sobre a mesa, encontrada em duas fotos referentes a instituições educacionais de confissão católica (anos 1950), ou de pequeno troféu em metal representando um jogador de futebol (anos 1980).

Mapas igualmente ornamentam o cenário de grande parte das fotografias analisadas. Variando em tamanho, a maioria deles pode ser visivelmente identificada como mapa do Brasil. Também como *pano de fundo*, em algumas situações encontra-se uma prateleira de livros, às vezes dando a entender que o retratado freqüenta um gabinete ou a biblioteca da escola. Objetos lúdicos, como brinquedos de pequeno porte, canetas coloridas, blocos de encaixe, estão presentes sobre a mesa em fotos referentes aos anos de Jardim de Infância. Também numa foto de jardim de infância chama atenção a presença de uma grande boneca, sentada sobre a mesa, à esquerda de quem está mirando o retrato. Seu tamanho é quase maior do que a própria criança. A foto torna-se mais peculiar pelo fato de a boneca ser branca e a menina da foto ser negra (Novo Hamburgo/RS, 1960).

Cabe registrar também que, no conjunto das 67 fotografias, apenas seis são os meninos e meninas de origem caracterizada como não branca/européia. Houve diversificação quanto a cidades, estados e até mesmo país. Embora 18 fotos não apresentem indícios de localização, as demais indicam 20 diferentes cidades, incluindo-se aí duas no exterior (Buenos Aires/Argentina e Torralba de los Sisonos/Espanha)<sup>9</sup>.

Do conjunto de 67 fotografias que perfazem o corpus empírico, 20 pertencem à década de 1990, 15 fotos estão datadas entre os anos 1980 e 12 pertencem aos anos de 1970. Nos anos de 1950 foram identificadas 10 destas fotografias, e apenas uma corresponde a 1960. Entre 2000 e 2004, foram localizadas apenas 3 fotografias com as características que interessam a este estudo. Do Brasil, além do estado do Rio Grande do Sul (da fronteira oeste ao litoral, e da região norte à região sul), também figuram fotografias provenientes do Rio Grande do Norte, Ceará, Roraima e Santa Catarina. Quanto ao recorte temporal, a mais antiga do conjunto

---

<sup>9</sup> A foto da criança de nacionalidade espanhola foi localizada via rede eletrônica, sob o título *Niños em El colégio, finales de los años 50* ([www.xiloca.com/galeria/details](http://www.xiloca.com/galeria/details)).

é o retrato datado de 1949, referido no início deste texto, chegando-se a última foto com registro em 2004. Alguns sites de empresas fotográficas oferecem atualmente modelos de fotos escolares, mas em nenhum deles foi identificado o cenário típico destas de que aqui se fala<sup>10</sup>.

Em relação ao período escolar em que se situam os estudantes quando fotografados para esta ocasião, constata-se que a totalidade pertence aos primeiros anos de escolarização, a quase absoluta maioria situa-se na primeira série, fato que pode ser comprovado inclusive pela dentição em processo de mudança, normalmente aos sete anos de idade, sempre que um sorriso esteja ali expressado.

### **Acerca do fotógrafo e da idéia deste típico retrato escolar**

De um modo geral, as fotografias mais antigas que apresentavam identificação (do profissional ou da empresa) referiam endereços e/ou telefones não mais existentes. Entre as fotografias de anos mais recentes, apenas duas divulgavam um número de telefone. Contatos foram realizados. Um dos sujeitos (47 anos) informou que “a idéia deste tipo de fotografia já existe há muito tempo”, declarando que ele iniciou tal modalidade porque uma antiga diretora, há mais de trinta anos, lhe propôs, explicando qual o tipo de foto ele deveria fazer. Desde lá ele visita escolas para divulgar seu trabalho, tentando alcançar a confiança da diretora de cada estabelecimento. Afirmou também que “às vezes a escola recebe uma comissão por foto vendida”. Indagado acerca do cenário que é montado para o aluno se posicionar diante da máquina fotográfica, declarou que depende da escola: “Às vezes eu levo alguma coisa, mas geralmente é a própria escola que se encarrega de montar o ambiente”. Tal depoimento contrapõe em parte o que afirma Bencostta

---

<sup>10</sup> Alguns sites eletrônicos de empresas fotográficas comprovam que a prática de “vender lembrança dos tempos de escola” continua existindo. Agora com amostras de álbuns virtuais ou materializados. De um modo geral, porém, os sites divulgam outros modelos de imagem que não aquela que aqui a pesquisa refere. As propostas destes sites são bastante diversificadas, envolvendo geralmente o aluno em sua individualidade, mas em diferentes cenários. Algumas divulgam a possibilidade de inserir também fotos da turma com a professora.

(2002) ao dizer que, “no caso da fotografia escolar, o que se verifica é um conceito de mensagem que pretende registrar comportamentos, tradições, eventos *tal como o fotógrafo o percebeu*” (p. 29, não grifado no original).

Quanto ao outro fotógrafo (53 anos), as questões foram respondidas por sua filha, que atua na mesma empresa. De um modo geral, corroborou com afirmações idênticas ao anterior. Disse que seu pai quando jovem, há mais de três décadas, iniciou aprendendo com um fotógrafo conhecido na região, o qual “já tinha o costume de visitar escolas para fazer estas fotos, pois isto já existia no mercado”. Referiu que hoje está mais difícil de “entrar na escola”, principalmente nas instituições da rede municipal, pois o sistema é mais vigiado. Afirmou também que hoje a proposta é bem mais moderna, que seu pai leva *folders* de divulgação, que são distribuídos para as crianças levarem para casa. Neles aparecem alternativas possíveis de se fazer *lembranças escolares*, com a presença ou não de mensagens acompanhando a foto. Passados alguns dias ele retorna para efetivar as fotos com aqueles alunos cujas famílias desejam comprar a lembrança<sup>11</sup>.

### **Considerações Finais**

Inúmeras produções no campo da história da educação lidam com análises envolvendo imagens relacionadas ao campo educacional (POSSAMAI, 2009, BURKE, 2004; SOUZA, 2007; BENCOSTTA, 2001; LEITE, 2000, entre outros), o que muito tem contribuído para maior compreensão da cultura escolar através dos tempos. Tais imagens

---

<sup>11</sup> Outras modalidades de documento iconográfico foram disponibilizadas para esta pesquisa. Entretanto, as mesmas foram consideradas não relevantes, tendo em vista não se enquadrarem diretamente ao protótipo que aqui se analisa. É o caso, por exemplo, de fotos variadas de um mesmo aluno, acompanhadas de anúncio para a família: “*A Lembrança Escolar terá um valor imensurável para seu filho amanhã. As fotos preservam no papel as recordações que a memória não consegue guardar. SENHORA MÃE: Não destrua esta recordação descolando a foto individual. Após a permanência de nossos entregadores/cobreadores no Colégio, peça a qualquer tempo mais cópias ou ampliações da foto de seu (sua) filho(a), cujo negativo ficará em nossos arquivos por um período de 5 anos. Os pedidos poderão ser feitos pelo telefone ou fax abaixo e a remessa será pelo ECT*” (Curitiba, 1994).

podem ser encaradas como textos, os quais instigam para a construção de interpretações diversas, permitindo uma riqueza na produção de sentido, tanto a partir do que parecem *dizer* como do que parecem silenciar. Neste sentido, diante da mirada frente a uma foto escolar, cabe indagar até que ponto trata-se de algo espontâneo, quase naturalmente arrebatado, ou de algo efetivamente construído na tentativa de transmitir uma idéia, um valor, um modelo de atitude ou uma imagem exemplar retratando um episódio educativo em determinado espaço institucional. Assim caberia perguntar: até que ponto a imagem conhecida como *Recordação Escolar* (ou *Lembrança Escolar*) - constituída na absoluta maioria das vezes de um cenário que se repete, aliado a um conjunto de artefatos ilustrativos ali expostos, além de um mesmo modo de o sujeito fotografado se posicionar - tem o propósito de transmitir uma idéia única da cultura escolar de determinada época?

Conforme já referido anteriormente, a presença de fotógrafos na realidade das instituições educacionais não é acontecimento recente. No campo da história da educação, pesquisas tem analisado imagens de acordo com os diferentes períodos históricos, envolvendo docentes, discentes ou mesmo demais trabalhadores do estabelecimento, seja em episódios pedagógicos, seja em circunstâncias formais, como refere Possamai em relação a imagens de edificações escolares em Porto Alegre/RS, na segunda metade do século XIX:

A ida do fotógrafo à escola – não raras vezes acompanhado pelo Governador, Intendente ou Diretor de Obras – [...] deve ter sido acontecimento inusitado para o cotidiano escolar. A visita, certamente, exigia o envolvimento de diretores, professores, funcionários e alunos, principalmente no momento culminante de realização da fotografia. Este adquire importância, ainda nesse contexto, quando se observa as imagens de pose, revestindo o momento da captação de imagem pelo fotógrafo como rito solene.

Na pesquisa que aqui detalhamos, os propósitos são muito diferentes dos acima referidos. Entretanto, observando as *Lembranças Escolares* e ouvindo os sujeitos que as disponibilizaram, pode-se inferir que se trata de um momento quase ritualístico, envolvendo, além do sujeito principal, o fotógrafo, a direção da escola, e em alguns casos certamente a professora. Em meio ao cenário montado perpetua-se ali uma representação de aluno e de ambiente escolar de meados do século XX, popularmente “gravado na retina como *meus tempos de escola*”.

O conjunto de dados analisados permite concluir que o arranjo ali proposto - provavelmente pensado em minúcias – tenta transmitir uma idéia de escola onde sempre há ordem e alegria (a maioria dos 67 retratos apresenta uma criança sorrindo, aparentando uma postura de aluno disciplinado). Também pelo que se constatou neste conjunto empírico, legitima-se não existir praticamente escola sem recursos didáticos - em especial de geografia (!) - nem escola que não tenha uma bandeira, ostentando os símbolos pátrios. Estes, tão caros em períodos como o do Estado Novo ou do Golpe Militar, nas fotografias de *Recordação Escolar* permanecem ocupando lugar de destaque, independente do ano ou da instituição educacional. Pela análise efetuada neste estudo, depreende-se o enunciado *sem livros não há ambiente escolar ideal*. Como decorrência, o visual que ali se apresenta para a posteridade não oferece indicadores que permitam, por exemplo, saber se a escola tem goteiras ou se há vidraças aguardando reparos. Também não é possível saber se o aluno ali retratado é repetente, se ele acabou de ser chamado na sala da direção por razões de comportamento, ou se é aluno exemplar. Tais alertas ajudam não só a evitar generalizações nas pesquisas acerca dos processos de escolarização, ou naquelas que falam da cultura escolar de determinada época, como instigam a levar em frente investigações com rigor teórico-epistemológico, adicionando outras fontes que permitam enriquecer a análise e respectivas conclusões.

Para encerrar, é preciso lembrar que pesquisadores da história da educação, trabalhando sob a perspectiva da cultura escolar, tem legitimado com competência o uso de imagens, superando o seu uso com mera ilustração, passando a encará-las de diferentes modos. No caso desta pesquisa, conforme citado de início, o conjunto de fotografias analisadas pode ser encarado como um acontecimento discursivo, sob inspiração foucaultiana. Ou seja, a fotografia pode ser aqui assumida como um texto que encontra condições de recorrência em determinadas circunstâncias. Este *acontecimento* é encarado como irrupção de uma determinada regularidade, irrupção que coloca em jogo o acontecimento discursivo com acontecimentos não-discursivos. Em outras palavras, a produção de tais imagens encontra condições de possibilidade não só para fazê-las emergirem, mas também para se manterem em tempos e espaços diferenciados, porque existem forças e interesses que lhes dão guarida. Neste sentido, para que um discurso seja legítimo, autorizado institucionalmente para edificar uma *verdade*, precisa seguir padrões estabelecidos. No caso aqui analisado caberia indagar: de onde emerge tanto poder para fazer da imagem retratada em *Recordação Escolar* uma espécie de símbolo da cultura escolar ao longo de décadas?

### **Referências**

BENCOSTTA, M. L. A. *Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1928)*.

*Educar em Revista*, Curitiba, p. 103-141, 2001.

\_\_\_\_\_. **Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1971)**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Memória da Educação Brasileira, 2002, Natal. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: Offset Gráfica e Editora Ltda, 2002, v. I. p. 21-31.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular. História e Imagem**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: mai/jun/jul/ago 2000 (14), p.19-34.

FARIA FILHO, Luciano M.; CALDEIRA, Sandra M.; NEVES, Leonardo S. **A História da Educação e a Estatística Escolar: as representações imagéticas educacionais nos registros oficiais em Minas Gerais (1889-1930)**. V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. Ouro Preto/MG, 2001. Anais.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. São Paulo:Forence, 1969.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEITE, Mirian L.Moreira. **Retratos de Família. Leitura da Fotografia Histórica**, 2 ed.rev. – São Paulo: Editora daUSP, 2000.

PERES, Lucia M. V. e BRANDÃO, Claudia M. B. A fotografia como *graphias* de memórias: das professoras em nós... In: FERREIRA, Márcia O. V. et al (Orgs). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liber Livro Editora, 2009.

POSSAMAI, Z. R. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do séculoXX. **História da Educação**. Pelotas, UFPel, v. 13, p. 143-169, 2009.

SOUZA, R. F. Vestígios da cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 11-14, 2007.

[www.caixa.gov.br/caixacultural](http://www.caixa.gov.br/caixacultural)

**O PROJETO EDUCACIONAL DA IGREJA EPISCOPAL ANGLICANA  
DO BRASIL PARA O RIO GRANDE DO SUL SEGUNDO O  
ESTANDARTE CRISTÃO – PERIÓDICO OFICIAL DA IGREJA  
(1901/1950)**

Doutoranda Berenice Guedes

Universidade Federal de Pelotas / FAE /PPGE / CEIHE / Doutorado

[bereniceguedes@ibest.com.br](mailto:bereniceguedes@ibest.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho é um recorte de minha Tese de Doutorado *História da Educação no Rio Grande do Sul, Maçonaria e Igreja Anglicana: algumas imbricações, contradições e paradoxos (1901/1970)*. Tem como *corpus documental* basilar o periódico Oficial de Registro e Divulgação das atividades da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil e analisa o Projeto Educacional desta e sua proposta pedagógica especificamente para o Rio Grande do Sul, no período de 1901 a 1970, procurando divulgar a *visão anglicana de educação*, pouco conhecida. É uma investigação de cunho Qualitativo onde os resultados obtidos se deram pela ótica da Análise do Discurso, sendo apresentados de forma Descritiva.

Palavras-Chave: História da Educação - Estandarte Cristão - Projeto educacional da IEAB

## INTRODUÇÃO

Este recorte da Tese tem como **corpus documental basilar o periódico “Estandarte Cristão”**, realizando-se o trabalho através de uma leitura crítica e exaustiva, percebendo-se uma preocupação exacerbada pela Educação, principalmente no Rio Grande do Sul, que é onde se estabeleceu a Igreja Episcopal Anglicana no Brasil<sup>1</sup> com mais força e de onde o Estandarte Cristão foi escrito, impresso e enviado às Igrejas Anglicanas do país e para os Estados Unidos e Inglaterra.

O Estandarte Cristão foi criado em janeiro de 1883, em Porto Alegre, pelos missionários William Brown e James Morris. O periódico se **tornou oficial e representativo da Igreja, como material de divulgação e também como fonte histórica**. Além de documentário e informativo, teve também a função de levar a todos os recantos do Brasil (e até fora dele) noções básicas da Teologia cristã e da História da Igreja Episcopal Anglicana.

Pela leitura do Estandarte Cristão, percebe-se que a Igreja busca, já em 1901, os excluídos e marginalizados, ratificando a máxima Bíblica que Jesus Cristo veio para todos, *sem fazer acepção de pessoas*. Condena o luxo, não admite o desperdício de bens e alimentos, é pacifista (a guerra seria o último recurso de um país em *estertores*), condena as lutas fratricidas, prega a importância das conversas diplomáticas cristãs e enfatiza que estas fariam mais efeito do que as guerras e apóia a República do Brasil e a democracia, coincidentes com o *ETHOS* Anglicano. A Igreja procurou assumir um caráter nacional de obediência às leis civis e respeito aos costumes étnicos – desde que a Liberdade de Culto se tornou uma garantia Constitucional, sendo seus cultos realizados no vernáculo.

A Igreja Episcopal caracteriza-se pela vivência comunitária, como se os membros de uma paróquia formassem *uma grande família*. É

---

<sup>1</sup> Igreja Episcopal Anglicana do Brasil – sigla: IEAB

incentivado o conhecimento pessoal e nominal dos membros das paróquias entre si, ficando o Reverendo à porta do templo após o Ofício Divino para cumprimentar os fiéis, e, até mesmo, agendar com estes visitas pastorais ou cultos domésticos.

Muitos dados sobre a História e a Vida da Igreja Episcopal no Brasil são encontrados no Estandarte Cristão. Entretanto, o objeto da análise que se apresenta aqui refere-se às ingerências da Igreja na Educação, afetando-a sob vários aspectos - o que vai se refletir na História da Educação tanto em âmbito regional como nacional.

### **ESTANDARTE CRISTÃO E PREOCUPAÇÃO DA IGREJA EPISCOPAL BRASILEIRA COM A EDUCAÇÃO**

Desde o início da leitura das edições do Estandarte Cristão, percebe-se a forte preocupação da Igreja Episcopal com a educação. Essa preocupação não se restringia à educação formal, mas também à promoção de sessões literárias e de realização de atividades como teatro e música. Nota-se nos Estandartes Cristãos publicados desde 1901 um grande incentivo à cultura, não só entre os membros da Igreja (homens e mulheres), mas aos clérigos em geral, haja vista as várias Sessões Literárias e reuniões para debates sobre literatura, questões sociais e morais e a política nacional e mundial. Essas reuniões culturais envolviam os jovens e adultos em debates sobre questões históricas e políticas, provocando a reflexão através dos questionamentos realizados.

A preocupação com a educação tinha também caráter político, ou seja, o exercício da cidadania para a plena consecução da democracia na vida nacional. O editorial publicado na edição de 15 de fevereiro de 1912 afirmava:

Cuidar da educação é cuidar das fontes da democracia. Não pode haver democracia, enquanto 80 por cento da população é analfabeta. Povo analfabeto é povo passivo que só terá governos despóticos, quer pela força armada, quer pelo desprezo à soberania nacional. (ESTANDARTE CRISTÃO, 15/02/1912, p.1).

No exame do periódico, encontra-se inúmeras vezes manifestações demonstrando preocupação com a educação e destacando a importância desta para a Igreja, não apenas como meio de propagar suas idéias, mas também como forma de fazê-la conhecida por suas obras em prol das comunidades.

Nas páginas 1-2 da edição de 20 de janeiro de 1924, encontramos uma demonstração de preocupação com a educação, na qual o Rev. Severo enfatiza a importância da Escola Dominical e das escolas primárias que ensinassem um curso de instrução elementar **paralelo à educação cristã:**

Preparemos os seus professores. [...] Um outro assumpto que merece especial registro é a necessidade latente de Escolas Parochiaes [...] As escolas com um curso elementar já prestariam ás parochias inestimáveis serviços. Uma verdadeira educação ministrada, ao lado da instrução fornecida por professores de character christão, e ao mesmo tempo conhecedores dos modernos methods pedagogicos, prepararia para cada parochia uma situação privilegiada, dando-lhe novas opportunidade, novas sympathias, dilatando, enfim, paulatinamente, a sua esphera de acção. [...] Nosso brado contínuo é: - Escolas! Escolas! Escolas! [...] Precisamos igualmente tratar de editar e distribuir profusamente folhetos de propaganda e instrucção.

Mais uma vez demonstrando a preocupação da Igreja Episcopal Brasileira com a propagação da cultura, a edição do Estandarte de 15 de janeiro de 1934 traz, na página 2, artigo do Rev. João Timotheo da Silva, intitulado “Medo ou Ignorância?”, do qual se destaca o seguinte trecho:

Um povo que não lê é um povo que não progride. [...] O povo precisa lêr, mas lêr com intelligencia e sem preconceitos. Foi-se o tempo em que o sacerdote era o oraculo que guiava multidões de analphabetos, jogando-as de encontro às melhores conquistas do espírito humano.

Também há diversas notícias sobre palestras voltadas a públicos diversos, como, por exemplo: o Estandarte de Cristão de 15 de junho de 1934 noticia palestra sobre higiene dentária proferida no Colégio Cruzeiro

do Sul pelo Dr. Plácido Puccini; a edição de 15 de novembro de 1936 menciona, na página 7, um ciclo de palestras proferidas às alunas do Colégio Santa Margarida, voltado a temas diversos; a de 30 de janeiro de 1939, página 5, que menciona palestra proferida pelo estudante de medicina Samuel Duval da Silva com o tema “O valor da higiene na vida individual e coletiva”, em 23 de janeiro de 1939; a de 1º de novembro de 1947 informa a realização de uma palestra médica, proferida na Escola Primária Gabrielense em 29 de junho desse ano, pelo Dr. César D’Ellia, médico-chefe do Posto de Higiene local, sobre a saúde das crianças (página 7); e o Estandarte Cristão de novembro de 1965 traz, na página 5, a informação de que, na Igreja da Redenção (São Gabriel/RS, pároco Rev. Cônego Josué Bezerra), foram promovidas conferências e palestras com temas teológicos ou sob abordagem teológica, incluindo uma palestra sobre *sexo para adolescentes*.

A edição de 15 de julho de 1935 informa que o Bispo da Igreja Episcopal Brasileira nomeara um Secretário de Educação, vinculado ao Conselho de Educação da Igreja Episcopal Brasileira, demonstrando a importância que o trabalho educacional tinha para a Igreja. A preocupação da Igreja Episcopal Brasileira com a educação volta a transparecer no artigo “O Problema Educacional”, de Athalício Pithan, publicado em 30 de janeiro de 1936, do qual se destaca o seguinte trecho:

**Ao lado de cada Igreja é preciso que surja uma escola.** Dentro de cada escola, professores idôneos e crentes, que saibam dirigir o coração e a mente dos alunos para o Bem e para a Verdade, sob o influxo salutar e inspirador do espírito, que sobreleva a matéria. (ESTANDARTE CRISTÃO de 30/01/1936, p. 2 – grifo acrescentado)

Ao longo de décadas essa preocupação com a educação se manteve constante. A partir do Estandarte Cristão de 15 de novembro de 1948, passam a ser publicados, em capítulos, trabalhos do Rev. Antonio Guedes, incentivando energicamente as paróquias a assumirem trabalhos

de assistência social e educacionais. Cita-se alguns trechos da parte publicada na edição de 25 de dezembro de 1948:

Ninguém ignora dois males que nos afligem: analfabetismo e miséria. Ajudemos a combater-los. Organize a Congregação ou Paróquia um Curso de Alfabetização. Uma sala, uma garagem, um rancho, um galpão – qualquer local pode ser usado. [...] Se os recursos próprios são poucos, saia a angariar sócios, recursos entre o povo e o comércio. Difícil? Como Bagé, Livramento, São Gabriel conseguiram? Então o segredo é orar e trabalhar. Isso de dizer que não se têm jeito para pedir é comodismo. Ninguém pede para si, nem para a Igreja, mas para o sustendo de uma obra em benefício da coletividade. [...] A “Escola” pode-se desdobrar em outras ou se transformar num grande educandário. [...] Nas nossas Escolas, hoje em número de 8, já foram alfabetizados mais de 500 brasileiros e hoje temos 607 estudantes. O “Roupeiro Sant’Ana” já distribuiu mais de 3.000 peças de roupa. O trabalho social com os presos, na Cadeia Civil, tem sido uma bênção para eles. A “Cidade dos Meninos”, com seus 45 habitantes, os está preservando da maldade, do vício e da perdição. Por tudo isso dou graças a Deus e digo, agradecido, “Ebenezer – até aqui nos tem ajudado o Senhor!” (ESTANDARTE CRISTÃO de 25/12/1948, p. 12) [Nota: o trabalho aqui aludido refere-se ao desenvolvido em Bagé].

O editorial da edição da 2ª quinzena de julho de 1953, de autoria do Rev. Orlando Batista, destaca a importância da ação educacional nas obras da Igreja. Trecho:

“Um setor nobilíssimo”, editorial do Rev. Orlando Baptista, “Nossa Igreja Episcopal, ramo virente<sup>2</sup> da Comunhão Anglicana, desvela-se pela implantação e manutenção de escolas. Traz em si o germe inicial oriundo das armas do Evangelho, cimentado pelos anseios de luz e de conhecimento que a Reforma veio ativar de modo tão característico. A obra educacional, conseqüentemente, levada a efeito pela Igreja é soberba e merece nosso respeito, admiração, interesse e integral apoio. Instruindo, educando, orientando as gerações novas iremos ao mesmo tempo semeando para o futuro, pois do conhecimento correto de nossa posição no cenário religioso nascerá o dinamismo das convicções bem formadas, surgirão atestados surpreendentes de realizações várias, e crescerá a Igreja, salvando nossos patrícios. (ESTANDARTE CRISTÃO da 2ª quinz./jul/1953, p. 1 - Grifos apostos).

---

<sup>2</sup> Virente: palavra usada na Bíblia (Salmo 23, versículo 2) como sinônimo de verdejante, viçoso.

Na edição de agosto-setembro de 1960, páginas 14 e seguintes, o Estandarte Cristão traz as conclusões dos Grupos de Estudo do I Congresso Nacional da Igreja Episcopal Brasileira. As deliberações demonstram a importância da educação para a Igreja, principalmente quanto às que se deram sobre o estudo da tese do Ven. Arcebispo Antonio Teixeira Guedes, “A Igreja em Ação”, havendo o Congresso concluído que a Igreja pode e deve usar seus recursos materiais e humanos para agir nos campos educacional e da ação social, sugerindo uma escola por paróquia no mínimo e deliberando-se estudar a possibilidade da criação de uma Universidade Episcopal no Brasil.

O Estandarte Cristão de março de 1964 traz entrevista com o Rev. Dr. Otacílio M. da Costa, Presidente do Departamento de Assistência Social da Igreja Episcopal Brasileira, em que ele aborda, entre outros temas a Educação, onde planejava ampliar a ação da Igreja Episcopal Brasileira. Já a edição de agosto de 1966 informa, na página 14, sobre a reestruturação da Secretaria de Educação Cristã, compreendendo Música, Literatura, Escolas Dominicais, Método Audiovisual, Vocações, Cursos de Catequistas e de **Professores**, Conferências do Laicato, etc.

O Estandarte Cristão de março de 1967 traz, nas páginas 8 a 9, informações acerca da Conferência do Clero da Igreja Episcopal Brasileira realizada em fevereiro de 1967, em Porto Alegre, onde o Rev. Egon Feldens disse que “precisamos (...) habilitar a estrutura clerical para avançar mais eficientemente nas áreas seculares” e defendeu que “nos fazem falta vários cursos especializados além do teológico”. Já o Rev. Guedes, de Bagé, segundo a reportagem, “socialmente integrado nos problemas de sua comunidade”, defendeu o serviço das paróquias à sociedade. Segundo o Rev. Guedes,

A paróquia não pode ser um clube fechado. [...] Tem de servir e envolver a comunidade toda. Não pode ficar indiferente ao que passa a seu redor. Não podemos querer uma igreja bonitinha, limpinha, brilhante [...] enquanto ali, a 200 passos, há miséria, doença e fome. (ESTANDARTE CRISTÃO de 1967, p. 9)

O Estandarte Cristão volta à questão da preocupação com a educação na edição de junho de 1969, que informa, sob o título “Uma tarefa da Igreja: Ensinar” (páginas 8-9), que, por ocasião da 10ª Reunião do Sínodo, havia pouco realizada em Porto Alegre, os bispos da Igreja Episcopal Brasileira enviaram carta pastoral dando ênfase à necessidade de ensino. Transcreve esta carta pastoral, na qual se lê:

É que, a despeito do desenvolvimento fantástico da tecnologia, o homem é pecador, é injusto ou vítima de injustiça, é mortal e precisa ouvir as boas novas de que Deus o ama e redime em Jesus Cristo. Não tema a Igreja o confronto da fé com as ideologias deste século. Antes busque, com diligência, todas as oportunidades para o diálogo em que ambas as partes fiquem se conhecendo mutuamente melhor. (ESTANDARTE CRISTÃO de junho/1969, p. 9)

Mas a preocupação da Igreja Anglicana não se restringia à educação infantil. Destaca-se, ao longo da leitura de setenta anos de edições do Estandarte Cristão, as inúmeras menções a associações que buscavam o aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual e físico de grupos de episcopais, através de encontros voltados à leitura, à arte e ao lazer.

Finalmente, verifica-se, quase ao final da pesquisa, o crescimento do interesse da Igreja Episcopal Brasileira em relação ao ensino universitário. A edição de janeiro-fevereiro de 1964 traz, nas páginas 6 a 9, o amplo artigo “Apostolado Universitário”, escrito por Barbara Hall, missionária da Igreja Episcopal Brasileira e Secretária de Estudos da União Cristã de Estudantes do Brasil, e pelo Rev. Sebastião Teixeira, Diretor da Casa do Estudante Episcopal, Porto Alegre, artigo sobre a responsabilidade da Igreja para com o estudante, tendo em vista que o cristianismo dos universitários e futuros profissionais irá influenciar os destinos do país.

## **A VISÃO PEDAGÓGICA DA IGREJA EPISCOPAL ANGLICANA DO BRASIL**

Essa preocupação com a educação sintetizava o pensamento anglicano no sentido de que espírito e matéria não eram necessariamente antagônicos, e a Ciência e a Religião não precisavam se contrapor. O Estandarte Cristão volta ao assunto “religião e ciência” em artigo de José Del Nero, publicado em 30 de novembro de 1938, denominado “O Espírito de Progresso – A causa do mesmo”, destacando que o autor não via o progresso material, intelectual e científico como desprezível:

É que o dever do homem sobre a terra é buscar, perquirir, investigar, aprofundar-se, embora só consiga fracções da verdade intellectual. (...) Ó artistas, literatos, poetas, philosophos, scientistas ensinae-nos, infundi-nos o espirito de progresso que vós tivestes em abundancia. Contae-nos daquellas vozes inspiradas e imperativas que vos diziam – para frente, para frente. Dae-nos de vosso fogo sagrado. Accendei os nossos fachos, vós os que honrastes o Criador que vos vez á Sua imagem e semelhança! (ESTANDARTE CRISTÃO de 30/11/1938, p. 5-6)

Essa mesma idéia de conciliabilidade entre Religião e Ciência levava os episcopais anglicanos a buscarem o aperfeiçoamento intelectual juntamente com o espiritual, também para seus líderes e para aqueles que fossem se encarregar do trabalho educacional (religioso ou não) da Igreja.

Um dos aspectos mais interessantes que aparecem no Estandarte Cristão é o que diz respeito à adoção de teorias e práticas pedagógicas imbuídas de idéias trazidas pelos missionários americanos, como por exemplo a co-educação, a não utilização de castigos físicos, o incentivo à educação física e o enfrentamento da questão do sexo em termos educacionais.

O Estandarte Cristão traz uma exposição da linha pedagógica das instituições da Igreja Episcopal Brasileira na edição de 30 de janeiro de 1935, onde transcreve discurso proferido pelo Rev. Dr. Athalício Pithan na solenidade de lançamento da pedra fundamental do edifício do Colégio Santa Margarida, sob o título “A Escola Moderna”, do qual se destaca o seguinte trecho:

Quando dizemos cultivar o passado, não pré-gamos a continuação dos métodos doutr'ora, que faziam da escola uma prisão e um lugar de supplicios, methods contraproducentes, que jamais poderiam despertar o interesse por parte do alumno, alvo primordial da escola activa, da escola moderna. Com os novos methods de educação progressiva, escola activa, socializante podemos ainda melhor cultivar o passado, fazer que o discipulo busque voluntariamente conhecer o trabalho, o heroismo, os sacrificios, a abnegação e as glorias de nossos ancestraes. Como observou alguém, 'schola' é recreio e a escola, em latim, era os 'ludi' ou 'brincos'. [...] Não se educa sem despertar interesse, sem acordar o amor no animo da criança. O educador tem de ser um psychologo e um observador de qualidades distinctas. Precisa corrigir os defeitos da educação do lar, ainda tão difficiente entre nós. Deve olhar para o alumno como um futuro membro da sociedade, sobre cujos hombros irá descansar o patrimonio glorioso das conquistas da civilização até hoje alcançadas através de indizíveis canseiras. Não há tarefa mais bella, mais nobre e nem mais digna que a do educador consciante. [...] O grande traço característico da educação moderna é o espirito de liberdade que a preside. [...] Educar não significa apenas transmitir conhecimentos uteis, mas sobretudo inculcar no espirito do alumno a confiança em si mesmo. (ESTANDARTE CRISTÃO de 30/01/1935, p. 3)

O relatório do Departamento de Educação Religiosa da Igreja Episcopal Brasileira publicado na página 1 do Estandarte Cristão da 2ª quinzena de setembro de 1953 recomendava o uso de novo material didático, mais atualizado. A preocupação da Igreja Episcopal Brasileira com a modernização de seus conceitos transparece novamente no Estandarte Cristão de outubro de 1965, onde há um artigo do Rev. Paulo José Krischke sobre a Semana de Conferências realizada em Santos/SP, dentro de uma campanha da Igreja Episcopal de São Marcos intitulada “A Igreja no Mundo Moderno”, que contou inclusive com a orientação técnica de uma agência de publicidade.

Em relação à co-educação, esta foi incentivada pela Igreja Episcopal/Anglicana desde os primórdios do período pesquisado, de forma pioneira em termos de Educação rio-grandense. Já no Estandarte Cristão de **15 de janeiro de 1902**, como anteriormente citado, é mencionada a Escola Evangélica *Mista*, dirigida pelo Rev. Vicente Brande em Jaguarão/RS. Também, como já referido, em 30 de janeiro de 1902, o artigo *O Ensino entre Nós*, de Arno Ernst, defende a importância da

educação da mulher, inclusive em relação às disciplinas mais acadêmicas, como Aritmética, indo além de Música, Desenho, etc, para que a mulher “instruída, culta e intelectual, exerça melhor seu papel de mãe e de esposa e atue tendo em vista sua 'missão civilizadora' no mundo” (ESTANDARTE CRISTÃO de 30/01/1092, p.1).

O artigo “O Factor do Sexo na Saúde Social”, publicado em partes, no trecho publicado na edição de 10/02/1926, afirma:

Outra consideração importante num ataque racional aos problemas da hygiene social é a guia sabia e o uso educativo das relações sociaes dos jovens de ambos os sexos. **A convivencia dos sexos em todas as edades é normal e desejavel. 'Homem e mulher Elle os creou', e nós commetemos um grave erro, quando fazemos por supprimir a expressão social do sexo na fórmula de camaradagem e amisade, sobre a base de que um sexo é um perigo para o outro. [...] A educação conjuncta é um principio são.** A separação dos sexos serve só de augmentar a sua tensão e o seu desejo. [...] As relações sociaes dos sexos entre os jovens, têm naturalmente seus perigos como tambem sua edificação. (ESTANDARTE CRISTÃO de 10/02/1926, p. 5 - grifos apostos)

Outra característica que pode ser considerada pioneira na visão anglicana acerca da Educação no Rio Grande do Sul surge no Estandarte Cristão de 15 de março de 1904, página 3, no artigo “Regras Geraes de Educação”, que reproduzia artigo já publicado no periódico protestante “O Expositor Cristão”, de onde se transcreve: “os castigos phisicos ferem o amor proprio das creanças e as tornam faltas de brio sem emendal-as”. Em uma época em que não só os pais, mas os próprios professores nas escolas se utilizavam de castigos físicos, considera-se tal crítica a estes um grande avanço e, indubitavelmente, uma influência das novas Correntes Pedagógicas que já se desenvolviam nos Estados Unidos da América do Norte.

Acerca de atividades sociais e recreativas, desde o início do período pesquisado, o Estandarte Cristão demonstra a imensa preocupação da Igreja Episcopal/Anglicana acerca de como as pessoas, especialmente os jovens, ocupavam suas horas de lazer. No início do século XX, o periódico traz veementes ataques contra bailes, danças,

consumo de bebidas alcoólicas, jogos e outras atividades consideradas prejudiciais ao desenvolvimento físico, moral e espiritual, particularmente da juventude. Porém, fica claro que divertir-se não era considerado pecaminoso em si, mas apenas dependendo da forma como essa diversão se realizava. Nesse sentido, o Estandarte Cristão de 25 de dezembro de 1925, página 7, traz:

Não basta eliminar uma forma ruim de divertimento: é preciso colocar em seu lugar alguma coisa digna. Que está fazendo vossa Igreja para proporcionar ao divertimento aos seus membros, e a outros, que fazem parte da congregação? Já tendes um lugar próprio, devidamente preparado, em que possa oferecer recreação?

Na página 2 do Estandarte Cristão de 15 de julho de 1946, o Rev. Egmont Machado Krischke recomenda a obra “A Juventude e a Vida Sexual”, do Prof. Ernesto Thenn de Barros. Mais adiante, Estandarte Cristão de novembro de 1965 traz, na página 5, a informação (já mencionada) de que, na Igreja da Redenção (São Gabriel/RS, pároco Rev. Cônego Josué Bezerra), foram promovidas conferências e palestras com temas teológicos ou sob abordagem teológica, incluindo uma palestra sobre sexo para adolescentes, ***sendo que chama atenção a informação de que o Padre Arnaldo Gasparotto (católico romano) recomendou a seus eclesianos que assistissem as conferências.***

Outra característica da visão pedagógica da Igreja Episcopal/Anglicana era o destaque dada à educação física e à prática de esportes, vista como essencial para o desenvolvimento integral do ser humano (corpo, mente e espírito). Tais atividades deveriam ser proporcionadas inclusive às meninas. A edição de 15 de janeiro de 1932, na página 11, informa que o Colégio Cruzeiro do Sul incentivava a prática de esportes, possuindo times de “bola ao cesto” (basquete) e “foot-ball” (futebol). Há várias outras notícias que também informam sobre atividades esportivas praticadas no Cruzeiro do Sul, como a encontrada na contracapa da edição de 25 de dezembro de 1938, que informava que o educandário oferecia aos alunos educação física, estando com um

“grande estadio ora em construção.” Por exemplo, o Estandarte Cristão de 15 de maio de 1944 informa, na página 15, a compra de um imóvel contíguo ao do Colégio Santa Margarida para aumento das instalações voltadas à Educação Física e a aquisição de estudos completos sobre o Corpo Humano. Também nas instituições voltadas para os alunos carentes havia a preocupação com a educação física e com o esporte. O Estandarte Cristão de 15 de setembro de 1946, em matéria sobre a Cidade dos Meninos de Livramento (páginas 6 e 7), menciona que estava sendo construído na instituição um abrigo para práticas desportivas. Sabe-se que a prática de esportes também era incentivada na Cidade dos Meninos de Bagé, que contava inclusive com um time de futebol (ver anexos).

Falando sobre a Escola Rural Rev. Antonio Fraga, o Estandarte Cristão de 15 de setembro de 1951 menciona, na página 11, que o médico Dr. Lourenço Zaccaro proferia palestras sobre higiene todas as sextas-feiras, e que atentava para a educação física, tendo vôlei feminino e futebol masculino. Já a edição da 2ª quinzena de 1953 informa, na página 9, que a Igreja do Calvário também mantinha um Curso Supletivo Noturno.

Finalmente, destaca-se, na visão anglicana, uma preocupação que foi-se intensificando acerca do ensino profissionalizante. Uma das primeiras notícias nesse sentido se encontra na edição de Natal de 1935 do Estandarte Cristão, que informa sobre o ensino de trabalhos manuais e sobre a festa de encerramento do ano letivo na Escola do Semeador, que era uma Escola Dominical e também tinha em funcionamento uma escola de alfabetização, em Pelotas, vinculada à Paróquia do Redentor (ESTANDARTE CRISTÃO de 25/12/1935, p. 15).

A edição de 1º de junho de 1943 dá a informação de que o Instituto Livramento, “escola de comércio fundada por interferência da Prefeitura Municipal, sob a orientação de nosso pároco”, estava em funcionamento e acabava de receber a inspeção prévia do Ministério da Educação (então Ministério da Educação e Saúde Pública). Na página 9

da edição de 1º de julho de 1945, temos a informação de que o curso comercial já estava oficializado.

A edição de 1º de novembro de 1945 refere:

Em 1941, o rev. Prof. Orlando Baptista foi nomeado pároco da Igreja de Livramento e iniciou então o Instituto que tem o nome da cidade, que seria uma escola de comércio e, no futuro, um ginásio. O Instituto cresceu e desenvolveu-se, com o apôio da Prefeitura local e da população. Hoje é uma esplêndida realidade, perfeitamente estabelecida. (ESTANDARTE CRISTÃO de 01/11/1945, p. 5)

A Cidade dos Meninos de Bagé começa a se destacar por sua vocação para o ensino profissionalizante. No Estandarte Cristão de 15 de junho de 1951, página 7, há reportagem do Rev. Henrique Todt Júnior mencionando a existência, na instituição, de oficinas de fabrico de brinquedos, tipografia, oficina de tamancos, agropecuária (hortas, arvoredos e criação de animais). Destaca ainda a existência de uma escola no local, e, como já dito, informa que também eram proporcionadas, quatro vezes por semana, aulas de inglês e de espanhol. Ou seja, mesmo o enfoque sendo o oferecimento de meios para a aprendizagem de uma profissão, com base na máxima *“não dê peixe ao homem, ensina-o a pescar”*, não havia desprezo pela formação intelectual dos internos.

Também na Cidade dos Meninos de Livramento surgia essa vocação para o ensino profissionalizante. Reportagem do Rev. Henrique Todt Junior publicada na página 7 da edição de 1º de setembro de 1951 informa que a instituição possuía oficina de carpintaria, agricultura e pecuária. Sete internos frequentavam o Instituto Livramento, escola técnica da Igreja Episcopal Brasileira (Igreja do Nazareno, Santana do Livramento/RS, pároco Rev. Agostinho Sória). O Estandarte Cristão de agosto 1963, na página 7, noticia que a Legião da Cruz da Paróquia do Nazareno inaugurara uma fábrica de brinquedos na Cidade dos Meninos de Livramento.

Quanto à Cidade dos Meninos de Jaguarão, o Estandarte Cristão

de março de 1966, página 4, informa que esta se tornara uma instituição de ensino agroindustrial.

## CONCLUSÃO

Os achados do Estandarte Cristão apresentados demonstram a preocupação da Igreja Episcopal Brasileira, desde os seus primórdios, com a educação, e especificamente em implantar, em suas instituições de ensino, métodos modernos e avançados, que, segundo a visão episcopal/anglicana, contrastavam com os métodos da Igreja Católica Romana. Demonstra ainda a importância do acompanhamento da evolução dos princípios educacionais e dos métodos pedagógicos pela Igreja Episcopal/Anglicana ao longo do período pesquisado. Por fim, demonstra a preocupação com o ensino profissionalizante, em função da valorização do trabalho. Segundo a visão de Max Weber, essa seria uma das influências do protestantismo puritano nas Igrejas não-católicas em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

**ESTANDARTE CRISTÃO**, 1901 a 1970. Rio Grande: Imprensa Episcopal; Pelotas: Imprensa Episcopal; Porto Alegre: Imprensa Episcopal.

GUEDES, Antonio J. T. *A Igreja em Ação*. In: KRISCHKE, E. M. (org.) *A Igreja Episcopal no País do Futuro*. Porto Alegre, Publicadora Ecclesia, 1960.

KICKHÖFEL, Oswaldo. *Notas para uma História da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil*. Porto Alegre: Metrópole, 1995.

TAMBARA, Elomar. *Estado, Igreja e Educação: Urbi et Orbe*. GT História da Educação, ANPED, 2004 – [http://www.anped\\_2004.htm](http://www.anped_2004.htm) acessado em 11 de setembro de 2008.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2004.

## **Formação e Profissão de Guia de Turismo no Brasil**

Autor: Carina Vasconcellos Abreu<sup>1</sup>

### **Resumo:**

A presente comunicação objetiva apresentar aspectos da formação e da profissão de guia de turismo no Brasil. Para isso, será feita inicialmente uma breve exposição sobre o desenvolvimento do turismo no Brasil, contextualizando o histórico da profissão de guia de turismo no país e sua legislação específica. Em seguida será descrita a regulamentação dos cursos técnicos de formação de guia de turismo, os componentes curriculares e perfil esperado do egresso destes cursos. A metodologia utilizada será a de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: guia de turismo, educação profissional, turismo.

### **Introdução**

A profissão guia de turismo é ainda bastante recente no Brasil, assim como sua formação. Os primeiros cursos técnicos de guia de turismo surgiram na década de 1960 e a regulamentação da profissão só ocorreu em 1993. Ainda assim, é a única profissão regulamentada do segmento de turismo no Brasil.

A produção acadêmica sobre esta profissão e sua formação é ainda bastante escassa, contando com poucos artigos e publicações. Assim, a presente comunicação busca apresentar aspectos da formação e da profissão. Seus objetivos são apresentar o histórico da profissão de

---

<sup>1</sup> Turismóloga, Guia de Turismo, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCRS. E-mail: carina.abreu@terra.com.br.

guia de turismo no Brasil e descrever a regulamentação dos cursos técnicos em guia de turismo.

Para atender a estes objetivos, será feita inicialmente uma breve exposição sobre o desenvolvimento do turismo no Brasil, de forma a podermos contextualizar o histórico da profissão de guia de turismo no país e sua legislação específica. Em seguida será descrita a regulamentação dos cursos técnicos de formação de guia de turismo, os componentes curriculares e perfil esperado do egresso destes cursos. A metodologia utilizada será a de pesquisa bibliográfica e documental.

### **Turismo e a Profissão Guia de Turismo**

O turismo, semelhante ao que conhecemos hoje, teria surgido na Europa no século XIX. Segundo Fuster (1974), o inglês Thomas Cook teria sido um dos principais precursores do turismo na modernidade, ao realizar a primeira viagem coletiva organizada em 1841.

Mário Beni (2006) conceitua turismo como:

[...] um elaborado e complexo processo de decisão sobre o que visitar, onde, como e a que preço. Nesse processo intervêm inúmeros fatores de realização pessoal e social, de natureza motivacional, econômica, cultural, ecológica e científica, que ditam a escolha dos destinos, a permanência, os meios de transporte e o alojamento, bem como o objetivo da viagem em si para a fruição tanto material como subjetiva dos conteúdos de sonhos, desejos, de imaginação projetiva, de enriquecimento existencial histórico-humanístico, profissional, e de expansão de negócios. Esse consumo é feito por meio de roteiros interativos espontâneos ou dirigidos, compreendendo a compra de bens e serviços da oferta original e diferencial das atrações e dos equipamentos a ela agregados, em mercados globais com produtos de qualidade e competitivos.

O deslocamento de pessoas com objetivo de conhecimento e lazer é registrado já na época da descoberta da América por Cristóvão Colombo em 1492. Notadamente, essas viagens eram realizadas pela elite da sociedade, devido ao altíssimo custo das viagens.

Entretanto, a partir do século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, o turismo teve maior desenvolvimento, como consequência da produtividade empresarial, do aumento do poder de compra das pessoas, além do desenvolvimento de tecnologia em transportes.

O novo modelo industrial trouxe também uma mecanização do trabalho. A monotonia do cotidiano, o estresse, o esgotamento físico e psíquico fizeram surgir nos indivíduos uma necessidade de se desfazer temporariamente das condições normais de trabalho e reconstituir as forças físicas e mentais. O tempo livre, nesse período, foi aumentado devido à legislação que previa a redução dos horários de trabalho e passou a ser totalmente preenchido pelo lazer (KRIPPENDORF, 1989).

O Ministério do Turismo (Mtur) apresenta um interessante histórico do desenvolvimento do turismo no Brasil. O material publicado pelo Mtur diz que o desenvolvimento do turismo brasileiro é recente, e que as condições que possibilitaram sua plena evolução se inserem na história nacional ao longo da criação de toda uma infraestrutura de transportes, da implantação de meios de hospedagem e alimentação e da organização de serviços urbanos que, posteriormente, atenderiam também a viajantes e turistas.

O quadro A apresenta de forma resumida a evolução do turismo no Brasil:

Período	Data	Descrição
Primórdios	séculos XVII e XIX	dos ranchos que atendiam aos tropeiros às viagens anuais dos senhores do café à Europa
Primeiras manifestações	1900 a 1949	das estações de cura e dos cassinos, ao início do uso de automóveis nas viagens
Expansão e organização	1950 a 1969	ampliação e melhoria da infraestrutura de transportes e turística até a organização da atividade por associações e elaboração de políticas específicas
Do sonho à decepção	1970 a 1989	do intenso crescimento e das perspectivas otimistas à estagnação e decadência, fruto de crises econômicas cíclicas
Retomada	1990 a 2000	crescimento do mercado interno, grandes investimentos em diferentes setores e surgimento de novos segmentos de mercado
Período atual	século XXI	após a crise provocada pelos atentados terroristas de 2001 e ampliação dos conflitos no Oriente Médio e Ásia Central, o turismo cresceu significativamente até a nova crise econômico-financeira internacional de 2008/2009

QUADRO A - Fonte: Panosso Netto e Trigo, 2009.

O Ministério do Turismo foi criado em 2003, dando início a uma nova fase do turismo brasileiro. Em 2008, a Lei do Turismo, nº 11.771, estabeleceu normas sobre a Política Nacional de Turismo, definindo as atribuições do Governo Federal no planejamento, no desenvolvimento e no estímulo ao setor turístico e disciplinando a prestação de serviços

turísticos, o cadastro, a classificação e a fiscalização dos prestadores de serviços turísticos.

Dentre as diversas atividades do sistema turístico, está a do guia de turismo, que atua no fim da cadeia produtiva, já que cabe a ele a execução do roteiro criado pela operadora turística e vendido por uma agência de viagens. O profissional guia de turismo atua na viagem propriamente dita e é sua responsabilidade a qualidade desta execução.

Segundo Raposo (2004), o historiador grego Heródoto, em 440 a.C., já citava o trabalho do guia profissional em sua famosa *História*. O autor cita também que as principais atividades do guia da época caracterizavam-se por orientar soldados em terreno desconhecido, servir de intérprete, arranjar acomodações, comida e transporte para os seus clientes. Funções estas muito semelhantes às do guia de turismo atual.

A condução de grupos de turismo no Brasil precedeu em algumas décadas o reconhecimento legal da profissão. Segundo Carvalho (2005):

Inicialmente, a atividade costumava ser realizada por importantes cargos da agência responsável pela viagem e era tida, quase invariavelmente, como uma oportunidade de viajar [...]. Posteriormente, os promotores de vendas foram responsáveis pelo surgimento de uma nova categoria de acompanhantes, ou seja, o volume de vendas realizado por esses profissionais passou a significar o passaporte de acesso às viagens operadas pelas agências. É nesse momento que se configura o esboço de certo profissionalismo no guiamento de passageiros.

A profissão guia de turismo foi regulamentada pela Lei nº 8.623/93. O Decreto do mesmo ano, nº 946/93, define a profissão da seguinte forma:

Art.1º - É considerado Guia de Turismo o profissional que, devidamente cadastrado na Embratur – Instituto Brasileiro de Turismo, nos termos da Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993, exerça as atividades de acompanhamento, orientação e transmissão de informações a pessoas ou grupos, em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais, internacionais ou especializadas.

O Ministério do Turismo, quando de sua criação em 2003, assumiu a responsabilidade da Embratur de cadastramento e fiscalização de atividades turísticas, incluindo o cadastramento de guias de turismo.

O mesmo decreto, no artigo 4º, apresenta as classes em que os guias devem ser cadastrados conforme a especialidade de sua formação profissional:

I - guia regional - quando suas atividades compreenderem a recepção, o traslado, o acompanhamento, a prestação de informações e assistência a turistas, em itinerários ou roteiros locais ou intermunicipais de uma determinada unidade da federação, para visita a seus atrativos turísticos;

II - guia de excursão nacional - quando suas atividades compreenderem o acompanhamento e a assistência a grupos de turistas, durante todo o percurso da excursão de âmbito nacional ou realizada na América do Sul, adotando, em nome da agência de turismo responsável pelo roteiro, todas as atribuições de natureza técnica e administrativa necessárias à fiel execução do programa.

III - guia de excursão internacional - quando realizarem as atividades referidas no inciso II, deste artigo, para os demais países do mundo;

IV - guia especializado em atrativo turístico - quando suas atividades compreenderem a prestação de informações técnico-especializadas sobre determinado tipo de atrativo natural ou cultural de interesse turístico, na unidade da federação para qual o mesmo se submeteu à formação profissional específica.

Entre as diversas atividades do guia de turismo, estão cuidar de procedimentos burocráticos, garantir a qualidade dos serviços, manter o controle do grupo, assegurar o bem-estar, apoiar o guia especializado, atuar em emergências e primeiros socorros, orientar operações de câmbio, orientar o motorista e cuidar do serviço de bordo (em caso de viagem rodoviária).

A legislação, pelo Decreto 946/93, em seu artigo 5º, prevê as seguintes atribuições ao guia de turismo:

a) acompanhar, orientar e transmitir informações a pessoas ou grupos em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais ou especializadas dentro do território nacional;

- b) acompanhar ao exterior pessoas ou grupos organizados no Brasil;
- c) promover e orientar despachos e liberações de passageiros e respectivas bagagens, em terminais de embarque e desembarque aéreos, marítimos, fluviais, rodoviários e ferroviários;
- d) ter acesso a todos os veículos de transportes, durante o embarque ou desembarque para orientar as pessoas ou grupos sobre sua responsabilidade, observadas as normas específicas do respectivo terminal;
- e) ter acesso gratuito a museus, galerias de arte, exposições, feiras, bibliotecas e pontos de interesse turístico, quando estiver conduzindo ou não pessoas ou grupos, observadas as normas de cada estabelecimento, desde que devidamente credenciado como Guia de Turismo;
- f) portar, privativamente, o crachá de Guia de Turismo emitido pela EMBRATUR.<sup>2</sup>

Além disso, é função do guia de turismo oferecer informações históricas e geográficas a respeito de atrativos turísticos. Segundo Raposo (2004), o guia atua como um intérprete de sua região, na medida em que ensina o visitante a ver para além daquilo que os olhos alcançam: “O guia vê com os olhos do visitante estrangeiro, mas fala com a alma e o conhecimento do seu país”.

Picazo (1996 *apud* CHIMENTI, 2007) apresenta de forma quase poética a sua visão da profissão:

O guia, na realidade, é muito mais que um mero acompanhante ou orientador. Trata-se de um artista que sabe conferir cor e calor a uma paisagem, de um mágico capaz de dar vida a pedras milenares, de um acompanhante que consegue que os maiores deslocamentos pareçam curtos, de um profissional, em definitivo, que torna possível que nos sintamos como em nossa própria casa no interior de um arranha-céu hoteleiro ou de uma cabana africana.

O que os autores mencionam é a possibilidade do guia de carregar a informação que transmite de significado e valor, de forma que seu receptor seja estimulado a perceber mais do que apenas a informação fria.

---

<sup>2</sup> Atualmente, o crachá é emitido pelo Ministério do Turismo.

O Técnico em Guia de Turismo atua em órgãos de turismo em empresas públicas, privadas e do terceiro setor, operadoras e agências de turismo e de viagens, companhias aéreas, parques, entre outros. Na maioria das vezes opera de forma autônoma, tendo como clientes diversas agências e operadoras. O Ministério do Turismo oferece em seu site um sistema de busca de profissionais guias de turismo cadastrados com possibilidade de pesquisa pela classe, cidade e idiomas que falam, como um serviço de divulgação gratuita aos profissionais regulamentados.

### **A formação do guia de turismo**

Os primeiros cursos de formação dos chamados *tour leaders* ou *tour conductors*, como eram chamados os guias de turismo, surgira a partir de uma maior estruturação do segmento de viagens. Os cursos eram oferecidos pelas próprias agências, ministrados por guias mais experientes. Um exemplo da demanda destes condutores para viagens é o destino dos parques temáticos da Walt Disney, cujo ápice ocorreu entre as décadas de 1970 e 1990.

Segundo Carvalho (2005):

Esse inusitado desenvolvimento dos cursos de formação, somado ao reconhecimento oficial da profissão de guia de turismo, permitiu que os profissionais se cadastrassem junto à Embratur [...] desde que apresentassem certificação de curso ministrado por agência cadastrada ou instituição de ensino regulamentada e que comprovassem, por meio de declaração, experiência de cinco anos na atividade.

Esse cadastro permitia a legalização da situação do indivíduo e que este recebesse a carteira de registro profissional. A sua classificação como regional, nacional ou internacional dependia das evidências que conseguia reunir para provar sua experiência em determinada habilitação.

Mesmo após a legalização da profissão, é comum encontrar profissionais não habilitados atuando como guias de turismo. Há ainda muitas agências que seguem atuando com o que chamam de “monitores”, pessoas treinadas pela própria agência para um destino específico. A falta de fiscalização por parte das autoridades competentes é ainda um fator de desvalorização da profissão.

A Deliberação Normativa nº 426, de 04 de outubro de 2001 estabelece a necessidade de formação profissional específica conforme segue:

Art. 3º O requerente será cadastrado na classe de Guia de Turismo para a qual estiver habilitado, desde que comprovada esta condição, mediante apresentação de certificado de conclusão de curso específico de educação profissional de nível técnico, cujo plano de curso tenha sido previamente aprovado pelo órgão próprio do respectivo Sistema de Ensino, inserido no Cadastro Nacional de cursos de Nível Técnico administrado pelo MEC, e apreciado pela EMBRATUR.

Uma das instituições de ensino mais tradicionais em ensino técnico em guia de turismo é o Senac, criado em 10 de janeiro de 1946 pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), por meio do Decreto-lei 8.621. A partir do ano seguinte, o Senac passou a desenvolver um trabalho até então inovador no país: oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio.

Datam da década de 1940 os primeiros cursos relacionados à área de Turismo e Hospitalidade. Após consulta a representantes do comércio e dos empregados, o Departamento Regional gaúcho ofereceu, em 1948, cursos de aperfeiçoamento aos empregados de hotéis e restaurantes (SENAC, 2006).

Em 1964 já havia sido criada uma divisão específica de turismo e hospitalidade no Senac de São Paulo com diversos cursos; além disso, foram realizados seminários específicos para guias de turismo. Segundo

Cordão (2005), o primeiro curso de formação profissional de guia de turismo em São Paulo foi implantado em 1965.

Atualmente, no Rio Grande do Sul, o Senac dispõe de curso técnico de guia de turismo nas cidades de Bagé, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Pelotas e Porto Alegre. No primeiro semestre de 2010, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS) ofereceu turmas do curso de guia de turismo no campus da cidade de Osório e, em Porto Alegre, no campus Restinga, ambos gratuitos à comunidade.

A Deliberação Normativa nº 427, de 04 de outubro de 2001, regula os critérios dos planos de curso a serem apresentados aos órgãos próprios do sistema de ensino para a educação profissional de nível técnico de guia de turismo. Esta regulamentação deixa claro que só terão validade os cursos em nível técnico, excluindo cursos de qualificação profissional de nível básico. Egressos de cursos superiores de graduação ou tecnologia somente poderão obter cadastramento como guias de turismo se estiverem submetidos às disposições da legislação.

Esta Deliberação descreve em detalhes as competências, habilidades e disciplinas de cada um dos cursos conforme a classificação: Regional, Nacional, Internacional e especializado em atrativos turísticos. Também estipula o número de viagens técnicas para cada curso, caracterizando-as como obrigatórias.

O curso de guia de turismo regional é estabelecido com carga horária mínima de 400h, com as seguintes disciplinas: técnicas de comunicação (40h), teoria e técnica profissional (60h teóricas e 100h de viagens de atividade prática), relações interpessoais (30h), geografia aplicada ao turismo regional (30h), princípios de ecologia e proteção ao meio ambiente (30h), história da arte aplicada ao turismo (20h), manifestações da cultura popular regional (40h) e primeiros socorros (20h). O curso regional prevê o mínimo de três viagens técnicas, sendo uma com pernoite.

O curso de guia de turismo de excursão nacional tem a carga horária mínima de 400h, compreendendo conteúdos idênticos ao de guia de turismo regional, porém contemplando todas as unidades da federação e países da América do Sul. Também prevê três viagens, sendo uma com procedimento de aeroporto (aérea) com pernoite, uma viagem interestadual com pernoite e uma viagem livre.

O curso de guia de turismo de excursão internacional, da mesma forma que o nacional, terá conteúdos idênticos aos do curso regional, porém abrangendo os cinco continentes. A carga horária mínima é de 550h, sendo 150h de viagens técnicas, que abrangem uma viagem aérea com pernoite, uma viagem internacional com pernoite e uma viagem livre. Para cadastro no Ministério do Turismo como guia de turismo de excursão internacional, é necessária cópia de diploma de curso de idioma, comprovante de exame de proficiência ou atestado de fluência em pelo menos uma língua estrangeira fornecidos por instituição de ensino reconhecida.

Já os cursos de guia de turismo especializado em atrativo natural ou atrativo cultural são sequenciais ao curso de guia de turismo regional, e por isso o requerente deve ser primeiramente habilitado como guia de turismo regional. Ambos têm carga horária de 170h e previsão de viagens.

O curso de guia de turismo especializado em atrativo natural tem como disciplinas básicas: educação ambiental, geohistória, relações interpessoais no trabalho, teoria e prática do atrativo, primeiros socorros e atividades práticas, incluindo três viagens técnicas. O curso de guia de turismo especializado em atrativo cultural é bastante similar. A única disciplina diferente é a de arte, cultura, ambiente e turismo, que substitui a disciplina de educação ambiental.

O curso mais comum realizado no Rio Grande do Sul é o de guia de turismo de âmbito nacional, já que a oferta de curso de guia em âmbito

internacional é mais escassa<sup>3</sup>. O perfil do egresso do curso de âmbito nacional é bastante similar nas diferentes entidades executoras. O IFRS apresenta o seguinte perfil profissional:

1. Conceber, organizar e viabilizar produtos e serviços turísticos adequados aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas da demanda.
2. Orientar, assistir e conduzir pessoas ou grupos durante traslados, passeios, visitas, viagens, com ética profissional e respeito ao ambiente, à cultura e à legislação.
3. Informar sobre aspectos socioculturais, históricos, ambientais, geográficos e outros de interesse do turista.
4. Comunicar-se efetivamente com o cliente, expressando-se em idioma de comum entendimento.
5. Utilizar instrumentos de comunicação, localização, técnicas de condução, de interpretação ambiental e cultural.
6. Executar atividades de gerenciamento econômico, técnico e administrativo dos núcleos de trabalho, articulando os setores internos e coordenando os recursos.
7. Executar atividades de gerenciamento do pessoal envolvido na oferta dos produtos e na prestação dos serviços.
8. Operacionalizar política comercial, realizando prospecção mercadológica, identificação e captação de clientes e adequação dos produtos e serviços.
9. Avaliar a qualidade dos produtos, serviços e atendimentos realizados.<sup>4</sup>

Entretanto o maior desafio do profissional guia de turismo é a grande diversidade de imprevistos que podem ocorrer durante a execução de um roteiro. O principal objetivo da simulação das viagens é justamente oferecer ao aluno a possibilidade de experimentar na prática as situações estudadas teoricamente.

O guia de turismo pode ser solicitado a qualquer hora do dia ou da noite para atender desde uma mudança de acomodação no hotel até uma emergência em pronto-socorro ou delegacia. Segundo Trigo (2000), o guia de turismo se aperfeiçoa ao longo de seu exercício profissional, assim como ocorre em várias outras profissões que demandam vivência.

---

<sup>3</sup> Em pesquisa realizada no site oficial de Turismo do Estado do Rio Grande do Sul ([www.turismo.rs.gov.br](http://www.turismo.rs.gov.br)) em 10 de setembro de 2010, havia cadastro de 431 guias regionais, 488 guias nacionais e apenas 16 guias internacionais. Deve-se considerar que um mesmo guia pode estar cadastrado nos três âmbitos.

<sup>4</sup> [www.ifrs.edu.br](http://www.ifrs.edu.br).

## **Conclusão**

Apesar do processo de desenvolvimento contínuo na evolução da regulamentação e formação profissional do guia de turismo, percebe-se pouca produção acadêmica disponível e ausência de informações, pesquisas e dados estatísticos que poderiam aprofundar o tema, tanto sobre a origem desta profissão quanto sobre técnicas e procedimentos pertinentes a sua atuação. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para futuros estudos e aprofundamentos sobre esta profissão.

A regulamentação da profissão é ainda relativamente recente, e a criação do Ministério de Turismo e de políticas nacionais para o setor é ainda mais recente, o que os torna ainda pouco difundidos mesmo no segmento de turismo.

A valorização da profissão já teve início com as legislações específicas e a exigência de formação profissional adequada ao exercício da profissão. É necessário ainda maior fiscalização por parte das autoridades competentes de forma a coibir pessoas sem qualificação específica a atuarem como guias.

O crescimento do turismo previsto para os próximos anos, culminando na Copa de 2014, cuja sede será o Brasil, exigirá maior profissionalismo e qualidade nos serviços, além de um maior número de pessoas habilitadas ao ingresso neste mercado. Esta tendência pode ser percebida justamente na abertura de novos cursos gratuitos no Estado do Rio Grande do Sul.

## **Referências**

BENI, Mário. **Política e Planejamento do turismo no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2006.

BRASIL. Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. EMBRATUR - Instituto Brasileiro do Turismo. Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. EMBRATUR - Instituto Brasileiro do Turismo. Decreto nº 946, de 1º de outubro de 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. EMBRATUR - Instituto Brasileiro do Turismo. Deliberação Normativa nº 426, de 04 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. EMBRATUR - Instituto Brasileiro do Turismo. Deliberação Normativa nº 427, de 04 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Guia Legal**: direitos e deveres dos Guias de Turismo. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2006.

CARVALHO, Paulo Jorge de Oliveira. Formação do Guia de Turismo: do Ensino Médio à Universidade. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godói. **Análises Regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Profissional para o Turismo no Senac de São Paulo. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godói. **Análises Regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

CHIMENTI, Sílvia. **Guia de turismo**: o profissional e a profissão. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FUSTER, L. F. **Teoría y Técnica del Turismo**. Madri: Nacional, 1974.

HINTZE, Hélio. **Guia de Turismo – Formação e Perfil Profissional**. São Paulo: Roca, 2007.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do Turismo**: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. Rio de Janeiro: Civilização, 1989.

PANOSSO NETO, Alexandre; SILVA, Francisco José Pereira; TRIGO, Luiz Gonzaga Godói. **Programa de Qualificação a Distância para o Desenvolvimento do Turismo: formação de gestores das políticas públicas do turismo**. Florianópolis: SEAD/FAPEU/UFSC, 2009.

RAPOSO, Alexandre; CAPELLA, Marcia; CARDOSO, Claudia. **Turismo no Brasil**: um guia para o guia. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

SENAC. **Senac 60 anos**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2006.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godói. **Turismo Básico**. São Paulo: Senac, 2000.

# LITERATURA QUE “FAZEM A CABEÇA” DOS PROFESSORES

Carine Winck Lopes  
carine\_wlopes@hotmail.com  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Maria Stephanou

## Resumo

Nos últimos anos, é possível observar um aumento no número dos professores que buscam algum tipo de aperfeiçoamento em literaturas de cunho pedagógico ou não. Porém, historicamente, estas literaturas orientaram a busca dos professores por uma especialização, quer que seja pelo desejo próprio ou pela imposição de saberes-intenções ligados a questões políticas. Ainda hoje, podemos vivenciar um “debate surdo” que ocorre com grande parte dos professores que procuram apoio pedagógico em livros didáticos disponíveis nas escolas, livrarias, bibliotecas, entre outros. Diante desta vasta literatura sugerida desde o ano de 1944 até os dias de hoje, que leitura é realizada pelo professor?

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, Professores, Livros de auto-ajuda

O estudo surgiu a partir de várias constatações e questionamentos sobre os frequentes discursos sobre as leituras que atualmente os professores realizam envolvendo o tema educação, em diferentes contextos escolares.

Nos últimos anos, é possível observar um aumento dos professores que buscam algum tipo de aperfeiçoamento, como os cursos de formação permanente, com base nas leis federais do Ministério da Educação, e assim, estão frequentando faculdades, cursos, palestras, congressos, encontros, etc.

Porém, historicamente, outras literaturas sobre a formação pedagógica orientaram a busca dos professores por uma especialização, quer que seja pelo desejo próprio ou pela imposição de saberes-intenções ligados a questões políticas.

Um exemplo disso pode ser observado na criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicada no ano de 1944

pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Esta revista tinha como intenções fundamentais “imprimir uma crescente unidade de objetivos e de métodos ao pensamento pedagógico nacional, e para criar, tanto quanto possível, uma consciência pública esclarecida em matéria de educação” (“Plano de uma revista de cultura pedagógica a ser publicada mensalmente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”, CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC 36.00.00a2g, p. 2).

Andréa Maria Lopes Dantas (Universidade Federal do Acre – UFAC) em seu trabalho intitulado *A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica*, relatou que *“o governo utilizava a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, numa espécie de “debate surdo” em que os leitores tinham apenas a possibilidade de observar e admitir que a “razão técnica” que sustentava as análises presentes nesse material, de fato, indicava o melhor caminho para se pensar a organização da educação nacional”*.

Assim, ainda hoje, este chamado “debate surdo” ocorre com grande parte dos professores que procuram apoio pedagógico em livros didáticos disponíveis nas escolas, livrarias, bibliotecas, entre outros.

Neste ano, conforme o site do Ministério da Educação foi lançada a biblioteca do professor com 6 milhões de livros, graças ao Programa Nacional Biblioteca da Escola com o objetivo de fornecer material de apoio teórico e metodológico para o trabalho do professor em sala de aula e contribuir como ferramenta para o planejamento de suas aulas. A biblioteca possui 154 títulos que compõem acervos a serem distribuídos por categorias. Para os anos iniciais do ensino fundamental são 53 títulos e 39 para os anos finais do ensino fundamental; mais 45 para o ensino médio e educação de jovens e adultos; e 17 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos. Os livros abordam conteúdos sobre alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, física, química, biologia, filosofia, sociologia, artes, educação física, inglês e espanhol. Serão distribuídos seis milhões

de títulos para os professores das escolas públicas das 27 unidades da Federação.

Uma lista com os títulos de alguns dos livros que serão encaminhados para as escolas, pode ser encontrada no mesmo site.

Será que diante desta vasta literatura sugerida desde o ano de 1944 até os dias de hoje, como se coloca os professores das escolas públicas e particulares? Que leitura ele busca para solucionar alguma de suas dúvidas? O que ele faz após esta leitura?

O educador António Nóvoa (1999), sugere a reflexão sobre a lógica excesso-pobreza ao analisarmos a situação dos professores nos dias de hoje. Ao mesmo tempo em que os professores são vistos como profissionais medíocres e com uma formação deficiente, eles são considerados elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural, ou seja, pela construção da “sociedade do futuro”. Nóvoa fala sobre o excesso do discurso científico-educacional á pobreza das práticas educacionais, observando que *“A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades e nas instituições de ensino superior”*.

O fracasso escolar e as constantes queixas dos professores são alguns dos resultados das práticas educacionais do Brasil. Não é à toa, que a literatura de auto-ajuda encontrou no campo pedagógico um lugar para expandir seus fundamentos e teorias sobre a educação.

Estamos imersos e amarrados a uma sociedade de aparências, na qual, devemos sempre aparentar ou parecer ser e estar bem. E assim, acabamos esquecendo que estamos sendo subjetivados diariamente pela sociedade do consumo. A mesma sociedade que supre uma falta, logo trata de criar outra, nos tornando eternamente insatisfeitos.

Desta forma, o contexto social contemporâneo criou uma literatura, baseada na auto-ajuda, que proporciona aos professores (e a quem

interessar) uma receita para o sucesso. Porém, assim que um livro atinge um alto número de vendas, logo, surgem outros títulos que tratam sobre os mesmo assuntos anteriormente abordados. O que isso quer dizer? Será que a receita dada anteriormente realmente funciona?

Para tentar compreender melhor este universo dos professores leitores, no decorrer do processo de investigação da monografia realizada no ano de 2006 (Centro Universitário Univates, com orientação da Professora Roseli Hickmann), busquei leituras de alguns livros de auto-ajuda, realizei entrevistas semi-estruturadas com algumas professoras da rede particular e estadual de ensino, além de outras leituras que me auxiliaram a desenvolver esta instigante pesquisa sobre a relação professor-leitor.

Toda teoria da verdade segue o modelo de Platão, em ser uma teoria sobre por que e como os escolhidos *conseguem* emergir da caverna e enxergar as coisas como elas verdadeiramente são, mas também, e talvez acima de tudo, uma teoria sobre por que todos os outros não *conseguem* fazer o mesmo sem serem guiados e por que tendem a resistir à direção e permanecer dentro da caverna, em vez de explorar o que é visível somente à luz do sol, no lado de fora (Bauman, 1998, p.144, grifos do autor).

Lembrando os escritos de Platão sobre a teoria da verdade, inicio esta conversa sobre os motivos que levam algumas pessoas a ficarem aprisionadas em seu próprio tempo e que, para se modificarem, necessitam serem “guiadas”.

Atualmente, a educação é considerada cada vez mais como uma terapia, fazendo com que o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estejam intimamente relacionados.

Segundo Larrosa (1994,p.39), no discurso pedagógico atual, muito se ouve falar de como se “desenvolve” a auto-identidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, e ainda, em um contexto terapêutico, é freqüente falar de formas não desejáveis ou inclusive patológicas da

relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si, a irresponsabilidade, a ausência de autoconfiança, etc. Sendo assim, estes termos produzem uma “consciência de si”, tanto pedagógica (ela mesma se coloca e se analisa) quanto como terapêutica (no sentido de um trabalho interior). É neste contexto que o professor se encontra. Ele está buscando se conhecer e, ao mesmo tempo, está procurando ajuda para solucionar as suas inquietações e seus conflitos.

Podemos observar, que na sociedade capitalista e contemporânea em que vivemos, é grande a procura pela solução “rápida” dos problemas. Uma espécie de “corrida” em busca de uma pílula com o nome de “felicidade já”. Assim como nas palavras de Sibilía (2005) quando ela diz que “em contraste com o núcleo da psicanálise, hoje a própria idéia de conflito é difícil de suportar”. Precisamos, constantemente, afirmar nossa postura como sujeitos inabaláveis que vivenciam uma cultura do “sem conflito”. Nada pode nos atingir!

Que tipo de sujeito à sociedade do consumo quer? Penso que esta sociedade quer um sujeito que não tenha jamais as suas necessidades supridas. A mesma sociedade que supre uma falta, logo trata de criar outra, nos tornando eternamente insatisfeitos.

Conforme o entendimento de Bauman (1998),

Um número sempre crescente de homens e mulheres pós-modernos, ao mesmo tempo que de modo algum imunes ao medo de se perderem, e sempre ou tão freqüentemente empolgados pelas repetidas ondas de “nostalgia”, acham a infixidez de sua situação suficientemente atrativa para prevalecer sobre a aflição da incerteza. Deleitam-se na busca de novas e ainda não apreciadas experiências, são de bom grado seduzidos pelas propostas de aventuras e, de um modo geral, a qualquer fixação de compromisso, preferem ter opções abertas. Nessa mudança de disposição, são ajudados e favorecidos por um mercado inteiramente organizado em torno da procura do consumidor vigorosamente interessado em manter essa procura permanentemente insatisfeita, prevenindo, assim, a ossificação de quais quer hábitos adquiridos, e

excitando o apetite dos consumidores para sensações cada vez mais intensas e sempre novas experiências (Bauman, 1998, p.22).

Observamos assim, o surgimento de uma literatura *fast-food*<sup>\*</sup>, na qual hoje você sacia rapidamente a sua necessidade, mas amanhã surge outra necessidade que antes não fora percebida. E neste jogo de “vai-e-vem”, as professoras se sentem interpeladas e por que não se dizer capturadas por estas leituras.

No mundo contemporâneo, no qual vigora uma cultura das sensações e do espetáculo, segundo Sibilia (2005), “ao invés de aprofundar e cultivar os sentimentos mais “íntimos” e “profundos”, estamos estimulados a uma experimentação epidérmica que convida a “coleccionar sensações” e mergulhar em experiências imediatas para usufruir ao máximo”. Neste contexto, os professores freqüentemente são impulsionados a procurarem livros e leituras, cursos de formação, encontros de estudos, mas, principalmente *palestras*, para melhorarem as suas práticas educacionais. Muitas destas palestras que estão sendo apresentadas para os professores podem ser chamadas de “palestras-shows”.

Silva (2001), relata que em uma manhã de um sábado qualquer, resolveu ir até uma livraria de Porto Alegre para anotar alguns títulos dos livros chamados de auto-ajuda. E sobre esta busca, fez um interessante comentário, *“Podemos ter uma experiência semelhante simplesmente vendo televisão. Em qualquer dia, qualquer hora, podemos ver desfilar na telinha especialistas em todos os domínios da alma humana, oferecendo conselhos para todas as esferas de nossa vida íntima, corporal e social, apresentando um arsenal incrível de métodos de cura e terapia para qualquer mal existente ou imaginável”* (Silva, 2001, p.42).

Alguns palestrantes são contratados a peso de ouro como gurus da “auto-ajuda”. Eles possuem um discurso que desperta a “auto-estima” de professores desmotivados que sofrendo com a falta de perspectiva

---

<sup>\*</sup> Este termo foi “criado” a partir de discussões realizadas nos encontros com a professora Roseli Hickmann, orientadora desta monografia.

encontram sua bússola perdida, para reorientar sua vida com mais otimismo. Em diversos encontros, observa-se facilmente um público heterogêneo muito mais interessado na "estrela" que fará a *palestra-show* e sua performance, do que propriamente na profundidade do assunto a ser desenvolvido.

Palestrantes tornam-se artistas, como se estivessem em um grande palco. O que torna toda esta realidade preocupante, pois diversas vezes, o palestrante é o único que faz uso da palavra, não abrindo espaço para perguntas. Não estou aqui me opondo ao uso de palestras, porém tenho dúvidas quanto a ser a principal técnica de boa e ampla formação ou de aperfeiçoamento de profissionais da área da educação. Isso me faz pensar de que forma os professores estão aproveitando e questionando estes saberes difundidos pelos palestrantes.

O mesmo ocorre com os chamados livros de auto-ajuda que descrevem a relação pais/professores, amar/educar, família/escola, filhos/alunos, ser/ter, etc. A quem interessam estes livros? Aos pais, aos professores da pré-escola, do ensino fundamental, médio e universitário, aos psicólogos, aos profissionais de recursos humanos, aos jovens, etc. Será coincidência estes livros serem os mais vendidos? Não! A sociedade da aparência criou um mundo da queixa, onde pais e professores se sentem "perdidos" e "desamparados". E isso não parece ser coincidência.

A sociedade contemporânea, produz permanentemente, estratégias para solucionar os constantes pedidos de "ajuda". Assim, tornaram-se freqüentes a publicação de livros com títulos bem expressivos que abrangem diferentes setores da nossa vida social, amorosa e psíquica, pretendendo transformar o mais íntimo da nossa subjetividade. Como Silva (2001, p.42) "brincou" com os títulos de alguns livros em seu texto, irei agora citar alguns destes títulos e também criar a partir da leitura de outros, como: *Descubra a sua força interior; Como encontrar a sua alma gêmea; Como ficar rico em apenas alguns dias; Como correr atrás do tempo perdido; O poder da sua mente; A transformação pessoal através dos cristais.* Como

A pesquisa foi realizada com 08 professoras da rede particular e estadual de ensino da cidade de Lajeado. Elaborei um roteiro de entrevista semi-estruturada (ver anexo), o que me possibilitou uma pesquisa qualitativa e dialógica, pois assim a entrevistada poderia se expressar mais livremente. As entrevistas foram gravadas e posteriormente, transcritas. A título de esclarecimento, irei preservar a identidade das professoras entrevistadas, assim como, o nome das escolas em que elas atuam. Estas professoras aceitaram, de livre vontade, o meu pedido para participarem da pesquisa para esta monografia. Para diferenciar uma professora da outra, utilizarei números (de 1 a 8), conforme a seqüência das entrevistas. As primeiras entrevistas foram realizadas na escola particular (1 a 4) e as seguintes, na escola estadual (5 a 8). Somente professoras (mulheres) estavam disponíveis, naquele momento, para participarem da pesquisa. Na minha opinião, seria interessante uma futura análise sobre as leituras que os professores (homens) costumam realizar.

As falas das professoras vieram ao encontro das minhas hipóteses sobre esta pesquisa. Considerei importante, em primeiro lugar, saber: - Como se dá à busca por uma leitura? Qual a motivação? Em que situações a professora sente a necessidade de buscar apoio literário? Vejamos algumas respostas:

Eu já busquei alguns livros pra algumas situações em que eu tinha em sala de aula, mas não como uma busca de uma solução fechada, assim do tipo: eu tenho um aluno com alguma dificuldade ou hiperatividade, então eu vou ler e vai estar solucionado, ou então eu tenho problemas de limites e eu vou buscar, é assim como um apoio mas eu não acredito em uma solução, porque nem sempre a realidade descrita no livro, é a minha realidade em sala de aula. (2)

Tudo depende de situações que se está vivenciando. Muitas vezes tu vai em busca para aprimorar algumas coisas, outras vezes tu vai em busca pra refletir mesmo, ou para ver outras pessoas que escrevem sobre o mesmo assunto se fecham com aquilo que tu está trabalhando no momento. (3)

---

Eu busco quando eu sinto necessidade, e a gente sempre sente necessidade, mas vou ser bem franca, eu leio muito pouco até por causa da falta de tempo. (5)

Eu leio e gostei muito do livro do Paulo Freire do livro Pedagogia da Autonomia, onde ele fala da educação bancária. Este ano, eu tive mais tempo porque nós tivemos a greve então eu tive tempo de ler, o que hoje, agora, eu não tenho. Eu estou com seis livros em casa para ler e eu só consegui ler o “Do outro lado da política” do Goulart, tenho ainda mais um do Moacyr Scliar, outro da Lya Luft que eu comecei a ler, o “Perdas e Ganhos” e depois não tive mais tempo. Hoje, eu tenho 18 turmas de alunos, então é muito difícil. (6)

Eu costumo ler livros sobre educação, mas mais na área de psicanálise e na parte relacionada com a construção do conhecimento, Piaget, Vygostky, Paulo Freire, esses autores. Psicanálise eu leio praticamente o tempo todo. Não existe um momento específico é nos momentos que eu tenho tempo disponível. (7)

Observa-se que é nas trocas com outros professores, na busca de um apoio para resolver problemas educacionais, ou pelo simples prazer da leitura que as professoras se sentem motivadas a ler. Mas o que chama a atenção é a questão *falta de tempo* que foi mencionada pelas professoras que lecionam na rede estadual. O desejo pela leitura é barrado pela falta de tempo, excesso de turmas e de carga horária.

Atualmente, as políticas públicas, com relação à qualificação dos professores, não valorizam o momento de estudo do professor, que precisa encontrar tempo para ler em seu “tempo livre” ou, em outras palavras, em seu tempo com a família ou de lazer. Sem falar, que o professor não possui um tempo (dentro da sua carga horária) para o planejamento das aulas e correção de atividades.

A professora é *professora* durante todo o seu dia! Acredito que a falta de tempo é uma das causas que fazem com que a professora busque a leitura de livros que apresentem “receitas rápidas” para a solução de algum problema, ou, por causa do tempo escasso, um livro de leitura “fácil” seja o mais atrativo na hora da escolha.

Escolhi, dentre alguns livros de auto-ajuda para professores, o livro *Pais brilhantes, Professores fascinantes*, do autor Augusto Cury (2003) para refletir sobre os discursos dos professores construídos a partir da leitura e/ou conhecimento sobre este livro. Sendo assim, sempre que eu fizer observações, estou me referindo ao livro *Pais brilhantes, Professores fascinantes*.

A escolha deste livro não foi aleatória. Este título está presente nas falas das professoras e é considerado um fenômeno de vendas em todo o país. Seu valor de compra varia de R\$12,90 a R\$19,90 e pode ser encontrado em qualquer livraria ou sites de compras pela internet, ou até mesmo, em pequenas tabacarias (ao lado de revistas e outros portadores de textos). Portanto, é um livro facilmente encontrado, com um custo baixo e disponível (com muitos exemplares) em diversos lugares.

Terei como referencial teórico, o conceito de discurso de Foucault descrito por Fischer (2001) em seu artigo;

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado (Fischer, 2001).

Por isso, faz-se necessário compreender que cada discurso traz consigo uma história de vida. As falas das professoras são ditas neste tempo presente e não em outro. Analisar os discursos não se torna uma tarefa fácil, pois não se busca uma verdade, nem a descoberta de algo que está oculto. Segundo Fischer (2001);

“Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo

falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (Fischer, 2001, p.06, grifos da autora).

Muitas professoras necessitam de um desafio ou, em outras palavras, de um desconforto para irem em busca de uma leitura. Estas inquietações surgem de diferentes formas, como: ao ler uma nota de jornal ou de uma revista, ou ainda, uma referência em um livro; ao ouvir a indicação de um amigo ou colega de profissão; ao ver uma propaganda, etc. Referindo-se aos livros de auto-ajuda (voltados para o público docente), especificamente o livro Pais Brilhantes, Professores Fascinantes (Cury, 2003), o que chama a atenção dos leitores são os apelos ilustrativos e as criações de *marketing* que envolve a propaganda destes livros.

Observe, estas falas das entrevistadas, com relação aos títulos dos livros de auto-ajuda;

Achei o título deste livro fantástico: Pais Brilhantes! Dá idéia de professores fascinantes e do que o professor tem pra contribuir para a família. (1)

Pedagogia do Amor! Só o nome eu já acho muito significativo: Pedagogia do Amor! Só o nome já diz muita coisa. (2)

Os livros não são a única base, mas os títulos me cativam! (4)

Os títulos seduzem e envolvem o público leitor. É uma espécie de primeiro contato, de primeira aparência, e se a primeira impressão é realmente “a que fica”, podemos dizer que os títulos influenciam em muito na escolha de compra, como anteriormente mencionado.

Além dos títulos, outra estratégia empregada por diversos autores, são as chamadas *frases de impacto*, ou, *frases de efeito*. Estas frases aparecem com freqüência ao longo de todo o texto do livro. Estas frases estão em estilo negrito e itálico, o que indica outro fator, demonstrando a valorização da intenção dessas frases. Vejamos alguns exemplos:

Aqui está a solução da educação no mundo. Se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial. Sugiro que você as publique num livro acessível, para que elas cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai (p.10).

A vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis (p.39).

Bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos (p.64).

Sem sonhos não há fôlego emocional. Sem esperança não há coragem para viver (p.102).

Observe que em uma das frases do livro, o autor traz a idéia de uma solução para a educação no mundo. Ao fazer uso destas frases, o autor acaba por causar euforia em seus leitores. Este se sente motivado a seguir em frente. Afinal, existe uma solução para os problemas de educação do *mundo*! É como se o autor soubesse exatamente aquilo que você quer ouvir. Conforme o pensamento de Silva (2001, p.41), “Esses livros são imperativos, interpelativos; eles se dirigem diretamente a você, eles sabem quem você é; eles sabem quem você deve ser, o que você deve ser”. As conseqüências do poder de subjetivação destas frases ainda não foram plenamente exploradas. Os professores precisam ir além destas leituras. É preciso sair do senso comum, das frases prontas, do que já sabemos, do que já foi dito, etc.

Mas, por que ir além destas leituras, se o autor deste livro nos propõe uma solução para os problemas educacionais do mundo?

Acredito, que seja preocupante o pensamento que nos leva a achar que existe uma única solução para os problemas educacionais, ainda mais, no que se refere ao mundo como um todo.

Entre as oito professoras entrevistadas, apenas uma, não realizou a leitura de algum livro de auto-ajuda. E destas oito, quatro leram o livro *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Pensando nisso, fiz algumas perguntas para as entrevistadas que não leram este livro, como: - Você

teria curiosidade em ler o livro *Pais brilhantes, Professores Fascinantes*? Por quê? O que você sabe sobre este livro? Observe algumas respostas:

Eu tenho. Porque principalmente lendo o título “Pais brilhantes, Professores fascinantes”, eu penso, que é um livro que vai fazer tipo uma conexão entre os pais e professores, de como ambos enxergam a criança, o aluno (1).

Eu já ouvi falar muito bem dele, inclusive o próprio diretor da escola comentou e fez uma propaganda. Mas, nunca ninguém me disse especificamente o que ele diz, só “que é muito bom e que a gente deveria ler”. Eu só ainda não o escolhi para ler, porque eu busquei outras literaturas, que no momento eu achava mais oportunas (2).

Este livro, “Pais Brilhantes...” eu já ouvi falar, vários palestrantes já me citaram. Eu particularmente não o li ainda, mas eu tenho curiosidade (6).

Não é do meu feitio ler estes livros Mas, eu acredito que as pessoas que escrevem, os autores, são pessoas que até sabem sobre o assunto e que trabalham com eles com uma linguagem mais popular e mais acessível, não com uma visão que os teóricos trabalham, que é aquela linguagem mais sistematizada, mais acadêmica. Então, estes livros se tornam bem atrativos, no caso atraentes, para as pessoas que não tem assim tanta escolaridade, tanto conhecimento, sobre a questão da psicanálise, da pedagogia e de outros autores. Eu acredito que por causa desses vocabulários estes livros atraem um grande número de leitores (7).

Através dos depoimentos das professoras entrevistadas foi possível perceber que os comentários realizados de diferentes formas e em diferentes lugares, são um dos fatores que despertam a curiosidade das professoras pelos livros de auto-ajuda. Conforme a professora de número 2, quando ela diz o que ouviu sobre o livro, que ele “é muito bom e que a gente deveria ler”. Cria-se, neste momento, uma curiosidade, um desejo, uma vontade em saber o que há de bom neste livro que todos deveriam ler.

Com base nos pequenos números deste estudo, observa-se que metade das professoras entrevistada leram o livro *Pais brilhantes, Professores fascinantes* (Cury,2003) por diversos motivos. A ampla divulgação deste livro o tornou “popular” entre a classe docente, pois os próprios professores fazem a sua propaganda. O que costuma acontecer dentro da escola em horários de intervalo e de recreio.

A literatura de auto-ajuda está ocupando um lugar na estante de livros dos professores e de muitas bibliotecas, e a escola necessita refletir sobre este lugar de destaque. Refletir, não sobre o ato de ler livros de auto-ajuda, o que é pessoal e de livre escolha de cada professor, mas sim, a busca de soluções e estratégias educacionais em livros com este enfoque.

A escola pode ser pensada como um espaço social em permanente construção. Todos os dias, os alunos, pais, professores, diretores, funcionários e a comunidade estão interagindo e se construindo como sujeitos atuantes no processo educacional. Transformando assim, saberes, vivências, histórias, valores, regras, comportamentos, pensamentos, entre outros. A escola é um lugar de circulação de conhecimentos, de interlocuções e de inter-relações. Relações humanas. Relações sociopolíticas. Relações profissionais. Relações pedagógicas. Relações estas que compõem o cenário escolar.

Atualmente, existe um enorme movimento que pretende modificar a escola. Inovação é a palavra-chave desta mudança. A escola que não se atualiza perde em qualificação. A questão é: Como estamos buscando uma maior qualidade de ensino?

De acordo com este recorte do universo escolar, tendo como referencial teórico, a história cultural e a história da educação no Brasil, estou dando continuidade ao estudo anteriormente descrito, e assim, buscando a escrita de um questionário para ser respondido por professores, para buscar perceber as mudanças na constituição de identidades de professores leitores, compreendendo: quais literaturas têm sido constituidora destas identidades e, em especial, da literatura de auto-

ajuda na contemporaneidade. Tendo como referência à trajetória do livro através dos tempos e de suas revoluções, também compreender como a circulação de um escrito impresso modifica as formas de sociabilidade entre os professores leitores. Como diz Chartier (1999, p.77) “*A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados*”.

Em busca destas pistas históricas, encontro-me no processo de escrita do projeto de dissertação de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientadora a professora Maria Stephanou.

#### **Referencias bibliográficas:**

Bauman, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade** / Zygmunt Bauman; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_, **Modernidade Líquida** / Zygmunt Bauman; tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Chalita, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto** / Gabriel Benedito Issaac Chalita – São Paulo: Editora Gente, 2001.

Chartier, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador** / Roger Chartier; tradução Reginaldo de Moraes. – São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

Cury, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes** / Augusto Cury. – Rio de Janeiro : Sextante, 2003.

Fischer, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cad. Pesqui. n.º. 114 São Paulo Nov. 2001.

\_\_\_\_\_, **Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura**. Cad. CEDES vol. 25 n.º. 65 Campinas Jan./Apr. 2005.

Nóvoa, António. **Universidade e formação docente**. Interface (Botucatu), Ago 2000, vol.4, no.7, p.129-138. ISSN 1414-3283

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educ. Pesqui., Jun 1999, vol.25, no.1, p.11-20. ISSN 1517-9702

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: Stephanou, M.; Bastos, M.H.C. (Org.). **História e memória da educação no Brasil**, vol III : século XX . 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

Stephanou,M.; Bastos, M.H.C. (Org.). **História e memória da educação no Brasil**, vol III : século XX . 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

Larrosa, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In. *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 1994.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **CIRCULAÇÃO DE MODELOS DE LEITURA PARA PROFESSORES: A ATUALIDADES PEDAGÓGICAS E A BIBLIOTECA MUSEU DO ENSINO PRIMÁRIO**– EHPS / PUC-SP – m.rita.toledo@uol.com.br  
GT: História da Educação / n.02  
Agência Financiadora: CAPES / GRICES

DANTAS, Andréa Maria Lopes. **A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica**. Universidade Federal do Acre - UFAC

# O ENSINO DE HISTÓRIA NO JOGO DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Carla Beatriz Meinerz

Said Los

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** O trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é compreender os discursos e as ações dos professores de história da rede pública da cidade de Porto Alegre acerca da construção do conhecimento histórico, através do estudo de suas memórias. Partindo do pressuposto de que o docente se constitui na medida de sua trajetória pessoal e acadêmica, analisa os memoriais descritivos de professores em formação, ou seja, licenciandos cursando atualmente História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Confronta essa produção recente de estudantes em formação com um levantamento de estudos acerca de histórias de vida de professores de história em nosso país, datados especialmente a partir dos anos oitenta do século XX.

Palavras-chave: ensino de história – memória – formação de professores

## Introdução

Sempre fui boa aluna e muitas vezes, me vi na posição de professora, explicando a matéria para outros colegas. Sem querer acabava treinando a didática com meus amigos (Memorial A).

Citamos as palavras de uma jovem estudante de História, atualmente em formação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, incitando a pensar o ensino dessa área como uma prática pedagógica que se constitui na carnalidade da vida de sujeitos com trajetórias e memórias específicas. Apesar do foco do nosso estudo ser as trajetórias profissionais de professores já em atuação, inicialmente relacionamos a produção recente de memoriais de estudantes, entendendo-os como educadores em formação. Pensamos que não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, principalmente numa atividade laboral em que as relações sociais são centrais. Antonio Nóvoa (1996) afirma que a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo e suas singularidades, aqui especialmente relacionadas com suas experiências de educação forma e não formal.

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida e compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças. Historiadores como Fernand Braudel (1990) nos ensinam que as transformações de fundo em nossas mentalidades, em nossas maneiras de ver e de agir sobre o mundo, processam-se num tempo de longa duração, reincidindo no campo da cultura.

A investigação relativa ao ensino de história, concebida no campo da educação, tem frutificado em nosso país através de jornadas, seminários, dissertações, teses e publicações acadêmicas. Tal produção contribui para a explicitação e a reflexão em torno de nossas práticas enquanto professores de história, ao visar uma qualificação de nosso trabalho. Defendemos a importância social do conhecimento histórico e por isso o valor de sua

experimentação qualificada na escola. Segundo pesquisadoras que tratam das produções nessa área, como Selva Guimarães Fonseca (1995, 1997) e Flavia Eloísa Caimi (2001, 2008), convivemos com uma diversidade de maneiras de pensar e de fazer o ensino de história. Nessa perspectiva, inserimos o presente trabalho, como uma possível contribuição para a reflexão compartilhada em torno das práticas pedagógicas no ensino de história, com base nas memórias de alguns professores da área, assim como nos memoriais de estudantes em formação.

Objetivamos também analisar e divulgar as experiências relacionadas às práticas de ensino de história construídas nos processos de estágio docente, assim como os memoriais construídos na disciplina introdutória do ensino de história no Departamento de Ensino e Currículo da FACED/UFRGS. As práticas docentes e os memoriais serão compreendidos como elementos de constituição das trajetórias e das memórias dos futuros educadores no campo do ensino de história.

### **Professores de história em formação: trajetórias e memórias encarnadas**

O presente estudo não tem característica biográfica, mas busca reconhecer práticas pedagógicas situadas no presente, a partir de discursos sociais e de relatos em torno de trajetórias individuais de professores de história, contextualizando-as num quadro de referência social e temporal. O que constitui a especificidade dessa abordagem é o cruzamento entre a problemática da memória e da identidade, tanto coletiva quanto individual, pois a memória é um critério de identificação<sup>1</sup>, entendida em seu caráter

---

<sup>1</sup> Utilizamos a definição de processos de identificação proposta por Alberto Melucci (2004). O autor, ao tratar do conceito de identidade, propõe que se utilize o termo identificação, justificando que numa sociedade global, na qual a informação exerce um papel fundamental e as mudanças são aceleradas e cotidianas, a palavra identidade torna-se inadequada para expressar as múltiplas possibilidades de escolha, sendo necessário falar de identificação para expressar o caráter processual e autorreflexivo da definição de nós mesmos. O conceito de processos de identificação parece incorporar as idéias de movimento, de flexibilidade, de multiplicidade e de inacabamento, que são fundamentais na constituição identitária dos sujeitos.

múltiplo e dinâmico.

Existem diferentes formas de versar sobre o tema da memória e diversos campos do conhecimento teorizam sobre a mesma, a citar, a psicologia, a neurologia, a sociologia, a antropologia, a história. Isoladamente, esses aportes não são suficientes para compreender as memórias dos professores na relação com o objeto de minha investigação.

Para discutir o papel exercido pela memória na vida do indivíduo e especificamente nas relações com a escola e com o conhecimento científico, propomos pensá-la, didaticamente, em dois aspectos: a memória, como processo individual, e a memória, como processo coletivo, sendo que ambos não podem ser entendidos separadamente. Segundo Catroga:

Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do outro; e, muitas vezes, a anamnesis pessoal é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação lhes dá sentido (CATROGA, 2001, p. 45).

O enfoque a ser desenvolvido quer compreender a articulação dos processos individuais e sociais. Para isso, recorreremos a Maurice Halbswachs como um autor fundamental, porque desenvolve sua argumentação sobre a idéia básica de que a memória da pessoa está amarrada à memória do grupo e essa última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva da sociedade e diferente, ainda, da memória histórica. A memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, conforme a posição ocupada pelo sujeito no seu grupo social e a relação que estabelece com outros grupos. A memória do grupo é constituída pelo conteúdo ético e estético do mesmo e é a referência para entender o ponto de vista individual. Cada homem está mergulhado, simultânea e sucessivamente, em vários grupos, que possuem valores, crenças, atitudes e comportamentos diante da vida cotidiana. A memória coletiva é o quadro de referência social e cultural para compreender o grupo e o indivíduo, relativa às tradições presentes no grupo como parte de uma comunidade. Ela é um conceito chave, pois compreendo as práticas pedagógicas dos professores de história dentro das tradições da comunidade

em que vivem, nas quais estabelecem relações concretas e simbólicas com a escola, com o saber, com os valores aí presentes.

Sustentamos o pressuposto básico de que a memória não é só lembrança. Engendra as experiências vividas no presente e relacionadas com o passado, implicando o reconhecimento, por um lado, das condições sociais em que se desenvolve e, por outro, do contexto de interação entre passado e presente em que se realiza, sob uma concepção não determinista e sim criadora do tempo. O filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis (1982) propõe pensar o tempo como espaço de criação, no sentido de suscitar novas formas, outras possibilidades. A história como força superior externa aos homens, que os conduz como um trem, não existe. Há, sim, tempos históricos enquanto espaços de criação, condicionados pelas conformações sociais que lhes são próprias, mas abertos à transformação. O tempo histórico, desse modo, torna-se dinâmico, espaço em que passado e presente interagem, através da ação dos homens que constroem e reconstróem suas histórias, suas memórias e seus esquecimentos.

O tema da memória articula-se com outros conceitos fundamentais como o de processo de identificação e construção de significados e faz alusão ao conjunto de representações e de ações sobre o mundo, os quais nos identificam como indivíduos pertencentes a uma sociedade. Está relacionado com o sentimento de integrar um grupo, que possui minimamente um espaço e um tempo definidos, ou seja, uma história compartilhada. Quando relatamos nossas histórias de vida, de uma forma ou de outra, estamos nos reconhecendo dentro de um contexto mais geral, estamos nos dando um lugar no mundo.

A articulação entre a memória e a ação do professor de história enfatiza esse fazer dentro de uma perspectiva em que a interação e a relação pedagógica ganham uma dimensão fundamental no pensar o ensino. Parte do pressuposto já encaminhado por Fonseca (1997), no que diz respeito ao trato do que é ser professor no Brasil, para além do que seja apenas ensinar.

Estudos como os de Selva Guimarães Fonseca (1997) apontam para o fato de que as narrativas dos professores de história, sobre suas vidas

profissionais nesse campo, justificam suas próprias trajetórias. Os professores dizem que se sentem educadores e que gostam do que fazem. Pressuponho que minha investigação revele novas narrativas de professores marcados pela complexidade que se apresenta no contexto da cultura escolar mais recente. A perplexidade, o medo, o cansaço e a dúvida encontram-se prioritariamente presentes num cenário de breves narrativas que se compõem fragmentadamente no discurso de professores em momentos de formação específica, por exemplo. Também o medo é palavra que reincide nos memoriais de jovens estudantes que se preparam para o ensino da história. É fácil encontrar a trajetória que leva a opção pelo curso de história, mas é caminho longo e difícil o de constituir-se e identificar-se como professor. Caminho que passa pelas mazelas dos cursos, do diálogo impreciso entre Universidade e Escola, entre Licenciatura e Bacharelado, entre História e Educação.

O memoriais que analisamos até o momento trazem as seguintes questões reincidentes:

- 1) Experiências formais e informais: “fui professor para os meus colegas”:

**Memorial P:** *“Foi fundamental para a minha formação esta última monitoria que estou realizando no Colégio de Aplicação, depois de 5 ou 6 anos afastado do convívio escolar, voltar para dentro deste ambiente, encarar as limitações (sic), frustrações e realizações também da profissão de educador firmou, um pouco, meus pés para enfrentar o desafio de lecionar”*

**Memorial H:** *“Desde as primeiras séries do ensino fundamental ao terminar as atividades propostas pelo professor solicitava ao professor licença para ajudar os demais colegas na solução das tarefas. Esta parece ser a primeira demonstração, para mim pelo menos, que eu tinha algum pendor para a atividade de educador.”*

**Memorial I:** *“Prontamente me dispus a ajudá-lo [o primo],*

*combinando que estudaríamos juntos para aquela prova que eu também faria. No entanto, o estudo em conjunto acabou virando uma aula, comigo me dispondo a frente dele e de pé: me vi na situação de professor. (...) Entretanto, a história não acaba por aí, quando terminei esta aula, me senti bem, me realizei, ficando ainda melhor quando meu primo conseguiu compreender e tornar aquilo tão significativo quanto era pra mim.”*

**Memorial N:** *“O desejo de ser Professor foi algo que desenvolvi na escola, visto que quando eu não bagunçava e aprendia algo, gostava muito de repassar para os colegas ou apresentar para a turma.”*

**Memorial L:** *“Meu contato com a prática do ensino (de um modo geral) começou por volta de 1998 quando descobri as atividades de uma Fazenda Escola em Viamão. Através da atividade de ‘monitor’ foi onde encontrei uma realização pessoal marcante em minha vida. [Nessa atividade] é que pude sentir a importância do trabalho de um professor, ou seja, assim que pude perceber que a atividade de ensinar um indivíduo é extremamente interessante e que podemos fazer isso da melhor forma possível, com dedicação completa.”*

**Memorial T:** *“A experiência de ensino mais próxima com a docência que tive foi de educação não formal durante o meu estágio como monitor do Memorial do Rio Grande do Sul. Durante o um ano e seis meses que exerci essa atividade, questões como a função da história e a utilidade da memória perpassavam o diálogo que nós monitores travávamos com as turmas que visitavam a instituição.”*

2) Medo / inquietação / consciência das dificuldades da profissão:

**Memorial A:** *“O tempo me dará experiência em sala de aula e habilidade para trabalhar com diversas turmas de diversas idades e contextos. Ele pode ser meu grande trunfo ou meu*

*grande erro: trunfo se eu souber usar a experiência de forma ousada, reinventando-me a cada ano e agregando conhecimentos práticos e teóricos, erro se eu me deixar levar pela 'engrenagem' e ficar desestimulada, reproduzindo a cada ano as mesmas provas e o mesmo esquema no quadro para as 'matérias'. Espero, de coração, que essa segunda opção não ocorra e, se acontecer, que eu consiga perceber o caminho escolhido e volte atrás."*

**Memorial G:** *"Espero dar conta de fatores fundamentais quando indagada sobre qualquer atualidade, por exemplo, e contextualizar o que o aluno me pergunta, dando atenção ao problema que o educando propôs, mas sem desviar totalmente o foco da aula para a qual eu estava destinada a dar. Além disso, tenho medo de não conseguir mostrar que, além da importância de uma aula expositiva, é importante ensinar o método histórico."*

**Memorial D:** *"Sinceramente, isso tem me inquietado bastante e por várias vezes tenho me questionado se conseguirei 'dar conta do recado' já que o descaso com o professor por parte da sociedade e do governo é tão grande."*

**Memorial T:** *"Enfim, espero corresponder as minhas próprias expectativas e não me tornar aquilo que critico hoje. Tenho consciência que a docência é um labor difícil, que os baixos salários e a pressão cotidiana tendem a fazer com que aqueles que eram promissores docentes acabem se acomodando em aulas vazias. Por isso, o único compromisso que faço comigo mesmo é o de ensinar história, de modo a conciliar diferentes formas de ver e interagir com o mundo, de maneira a formar indivíduos conscientes de seu papel histórico e aptos a viver em um mundo em constante transformação."*

**Memorial C:** *"Tenho medo de frustrar minhas expectativas com o estágio. Tenho medo, de como tantos, desistir de lutar e acreditar na Educação. Sei que vivi (e vivo) em uma realidade bastante confortável em termos educacionais, se comparada*

*com outras tantas da realidade brasileira, e que é necessário dedicação para ajudar a melhorar a educação, transformar seus espaços em espaços tão agradáveis para a descoberta do conhecimento quanto os que eu vivenciei.”*

**Memorial I:** *“Julgo que agora estou bem mais preparado para dar aula do que antes, mas como todo iniciante a insegurança sempre permanece de algum modo. Sei que a atividade de professor tem inúmeros dilemas mas não devemos nos deixar amedrontar, nos paralisando frente a eles. Enfrentá-los faz parte do desafio que aceitamos, sendo que eles existem em qualquer profissão e não é uma exclusividade da nossa.”*

**Memorial B:** *“Sei que a realidade que vou encontrar nas escolas pode afrontar algumas das minhas expectativas, mas prefiro acreditar que mesmo utopias são possíveis. Penso que assim como o mundo mudou, a sala de aula não pode permanecer indiferente a essas transições, deve criar condições para o encaminhamento de seres críticos.”*

- **Memorial R:** *“Sei que o caminho é duro, e que terei muitas dificuldades, sei também que contarei com o apoio de bons professores ao meu lado, assim como terei professores que me dirão que sou novo e sonhador, mas que a realidade das escolas vai me fazer desistir. Mas essa profissão porque vejo nela muita beleza e penso menos em suas dificuldades do que na satisfação que ela pode me trazer.”*

3) Não se imaginar como professor:

**Memorial F:** *“Perto da época da inscrição [do vestibular] eu decidi que viveria de concursos públicos, e os melhores eram oferecidos para quem tinha curso superior. Por isso, tanto fazia o curso que eu escolhesse, o que me importava era o diploma. (...)*

*Assim, não entrei no curso por motivos altruístas e nem com vontade de ser professor ou mesmo de exercer a profissão. Escolhi a licenciatura por oferecer mais possibilidades, mas, no fundo, só entrei no curso porque era algo que eu gostava de estudar.”*

**Memorial C:** *“No primeiro ano do Ensino Médio conclui que deveria cursar História (...), mas não sentia vontade de ser professora, o que é irônico, porque recordo agora que quando criança brincava muito de ser professora.”*

**Memorial E:** *“Até pouco tempo atrás, meados do ano passado, não conseguia me ver como um professor, ou melhor, não conseguia me imaginar realizado, feliz (...) sendo professor.”*

#### 4) Gostar da escola

**Memorial A:** *“Sempre fui boa aluna e muitas vezes, me vi na posição de professora, explicando a matéria para outros colegas, Sem querer acabava treinando a didática com meus amigos.”*

**Memorial B:** *“Sempre gostei da escola e sempre gostei de estudar. A escola costumou ser para mim um ambiente agradável, no qual eu me sentia a vontade e estimulada, onde pude desenvolver minha criatividade e construir valores que considero fundamentais para o ser humano.”*

**Memorial D:** *“Estudei em escolas públicas e, como anteriormente, foi uma boa aluna, me virava sozinha, fazia os ‘temas de casa’, entregava todos os trabalhos, tirava sempre boas notas...”*

Estudos recentes (MEINERZ, 2009) evidenciam que os professores, em sua maioria, possuem lembranças positivas em relação aos seus processos de escolarização. O gosto por ir ao colégio, o incentivo da família, as professoras queridas, são aspectos que se destacam nessas

rememorações e que os distanciam da experiência de muitos jovens com quem convivem. Não há identificação de sua experiência escolar com a de muitos dos seus alunos. Há várias questões que nos ajudam a compreender essa situação, entre elas, as diferenciações produzidas em função de fatores geracionais, culturais e sociais. Os educadores demonstram uma postura de perplexidade e têm dificuldade em compreender os processos de socialização próprios de seus jovens alunos. Essas dificuldades aparecem em outras investigações, como a de Zaluar, que realizou uma pesquisa sobre escolas públicas no Rio de Janeiro, abordando o tema da violência urbana, da pobreza e do tráfico de drogas e constatou que:

Os depoimentos de docentes e alunos nos mostram que a escola pública está despreparada – considerando a precariedade de recursos materiais e humanos e a falta de projetos pedagógicos – para enfrentar o desafio de garantir a formação de crianças e adolescentes em geral condenados a uma vida breve pela socialização dos códigos (ZALUAR, 2004, p. 104).

Conviver nessas circunstâncias e possuindo uma história de vida, com processos de socialização e escolarização diferenciados, dentro de uma outra tradição cultural, gera variadas e intensas reações, não faltam professores descontentes, com problemas de saúde física e mental e com a auto-estima abalada. Isso se reflete numa questão que reincide cada vez mais nos discursos e nas memórias recentes de professores em formação: o medo da prática pedagógica no que tange a interação com o universo da cultura escolar e da cultura jovem ali presente.

### **Referências Bibliográficas**

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: De Presença, 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de história no*

*Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: UPF, 2008.

CALLEJO, Javier. *Grupo de Discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2001. P. 43-69.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

HALBSWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

KRAMER, Sônia. *Histórias de Professores*. São Paulo: Ática, 1996.

MEINERZ, Carla Beatriz. *História Viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola*. Porto Alegre: Editora Uniritter, 2009.

MELUCCI, Alberto. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

MONTOYA RAMOS, Maria Milagros. *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina Editorial, 2008.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.



**PRÁTICAS DE CORRESPONDÊNCIA:  
AS MATERIALIDADES DAS CARTAS**

Carla Gastaud  
ICH/UFPel  
cgastaud@terra.com.br

Este trabalho trata das materialidades das cartas a partir de prescrições de manuais e de cartas pessoais, pertencentes a dois conjuntos epistolares distintos, escritas no último quarto do século XIX e na primeira metade do século XX. Essas materialidades da escritura têm implicações: o papel, o envelope, a pena/caneta, a distribuição do escrito na página; entre outros aspectos, provocam efeitos sobre os missivistas. Os exteriores da carta são objeto dos manuais que se ocupam do papel de cartas, da tinta, dos espaços em branco, dos vocativos, etc. A materialidade da carta pretende conformar a leitura que será feita pelo destinatário.

## PRÁTICAS DE CORRESPONDÊNCIA: AS MATERIALIDADES DAS CARTAS

Carla Gastaud  
ICH/UFPel  
cgastaud@terra.com.br

Este trabalho trata das materialidades das cartas a partir de prescrições de manuais e de cartas pessoais, pertencentes a dois conjuntos epistolares distintos, escritas no último quarto do século XIX e na primeira metade do século XX.

Essas materialidades da escritura têm implicações: o papel, o envelope, a pena/caneta - os instrumentos da escrita; o lugar de escrever; a distribuição do escrito na página; a ordem em que os assuntos aparecem; o estilo adotado; os espaços deixados em branco; as normas epistolares seguidas (ou não). Tudo isso provoca efeitos sobre os missivistas, quem escreve e quem recebe que, por sua vez, lê e escreve em resposta. A materialidade da carta pode (ou antes, pretende) conformar a leitura que será feita pelo destinatário ao induzir tal ou qual compreensão, insinuar o indescritível, expor determinadas impressões e sentidos. Pode, ainda, expressar a posição (social, econômica, política, inferior, superior) dos interlocutores do pacto epistolar.

É no século XIX que as novas formas da cultura escrita se impõem e as relações epistolares acabam por matizar<sup>1</sup> toda a vida social, um aspecto do processo em que se *“mettre a la portée de toute une société prise de gré ou de force dans lês entrelacs de l’écrit”* (DAUPHIN, 2000, p. 12).

Num mundo que se torna cada vez mais grafológico, a correspondência *“reste l’exercice par excellence qui fait accéder a l’univers de l’écrit”* (DAUPHIN, 2000, p. 12). Esse é o tempo em que todos

---

<sup>1</sup> *Émailler* no original. (Dauphin, 2000, p. 12).

e qualquer um<sup>2</sup>, em alguma ocasião, precisou escrever cartas, acessar este universo, daí o significativo sucesso dos manuais de escrita epistolar do século XIX.

O conjunto de saberes necessários, que está no foco dos manuais com relação à escrita de cartas, inclui instruções para suprir a falta da habilidade exigida para uma adequada expressão escrita do relacionamento: afetivo, familiar, comercial, social, intelectual ou científico. Inclui, igualmente, instruções que dizem respeito às relações sociais que uma carta estabelece, ou mantém, e que se ocupam tanto do como uma carta deve parecer, isto é, de seus exteriores, como dos tratamentos a serem empregados conforme a qualidade, o gênero, a idade, a função e a posição do destinatário e do remetente.

Os exteriores da carta são objeto dos manualistas, que se ocupam do papel de cartas - sua qualidade, fineza, elegância, tamanho – mas também da tinta, dos espaços em branco, dos vocativos.

Generalizando, a partir desses manuais, pode-se afirmar que elegante é o papel de boa qualidade, simples, branco ou marfim. O papel de carta que serve para todos os epistológrafos é esse. Contudo, algumas extravagâncias podem ser toleradas entre correspondentes íntimos: papel colorido para as moças, formatos algo exóticos, outra tinta que não a azul ou a preta, tanto que “Na nossa correspondência mundana usamos um papel elegante, um pouco original” inaceitável em alguns tipos de cartas que requerem mais circunspeção. (BERNAGE, 1967, p. 121). A palavra chave aqui é pouco, “um pouco original” escreve *Mlle.* Bernage (1967, p. 120) apenas um pouco porque, como ela afirmara alguns parágrafos antes: “o mais simples é o mais fino”.

Existe a possibilidade de pequenas variações. Léa Silva (1962, p. 43) apregoa: “a mulher sensata escolhe o papel apropriado às circunstâncias, às pessoas a quem se dirige, revelando a nobreza de seu caráter e seu bom gosto”. Entretanto, ao escrever para parentes e amigos

---

<sup>2</sup> “Gentes de pluma e sem ela”, nas palavras de Castillo Gomes, 2006, p.19.

íntimos, as senhoras e senhoritas podem empregar uma das “inúmeras criações da moda”, mas sempre “escolhendo com critério as cores e a qualidade do papel” e, prossegue, para o homem de preferência papel branco.

O manual da Condessa de Gencé (s/d) passa por alto as tintas, do que não se ocupa, mas demora-se nos papéis: “uma carta deve ser escrita n’um papel decente”. Esta recomendação, mais básica que a de distinção, diz respeito ao “asseio” e mesmo a carta da mundana ou o bilhete do capataz, que não aspiram (ou não devem aspirar) distinção, devem a ela atender. (GENCÉ, s/d., p. 174).

O papel colorido, diz ainda o Tratado de Civilidade e Etiqueta da Condessa, de “cores vivas taes como o carmezim, o verde, o roxo” é de muito mau gosto. Cores mais suaves podem ser usadas por senhoras sabendo-se de antemão que “estas fantasias porém, denotam sempre frivolidade”. (GENCÉ, s/d., p. 174). Outras fantasias são indícios de faltas mais graves: “os ornatos e os desenhos no papel peccam sempre contra a simplicidade e o bom gosto”. (GENCÉ, s/d., p. 175).

Não só a cor do papel é objeto de regulação, o tamanho do papel, a distribuição da escrita na superfície da folha, a existência ou não de linhas, também o são. Grande, dobrado, escrito em todas as faces, deixando margens laterais, espaços em branco antes de iniciar a carta, várias são as recomendações e elas variam junto com o remetente e o destinatário.

Uma das recomendações diz respeito à espessura do papel empregado, que deve ser “bastante espesso para a tinta não passar para o outro lado” (CARVALHO, 1975, p. 88). A recomendação procede: muitas das cartas do conjunto epistolar família G<sup>3</sup> beiram à ilegibilidade justamente por conta de a tinta da escritura de um lado se misturar à

---

<sup>3</sup> Conjunto epistolar constituído pela correspondência mantida por Antônio com a família durante o período em que estudou em Porto Alegre - e pelas cartas trocadas com a namorada Rita, depois esposa, - entre os anos de 1931 e 1944 em que residiram em cidades diferentes, Pelotas e Porto Alegre, alternadamente. Este conjunto é composto por 547 cartas.

escritura do outro lado da página. Esta utilização dos dois lados para escrever é frequente, as características do papel, mais ou menos fino e transparente, podem tornar a leitura mais ou menos difícil.

Os correspondentes nem sempre levam em conta quer as recomendações dos manuais, quer o senso comum de não escrever dos dois lados do papel fino demais, como nesta carta, do conjunto G, escrita em 16 de maio de 1935, em Pelotas<sup>4</sup>:



Folha de uma carta, escrita em 16 de maio de 1936.

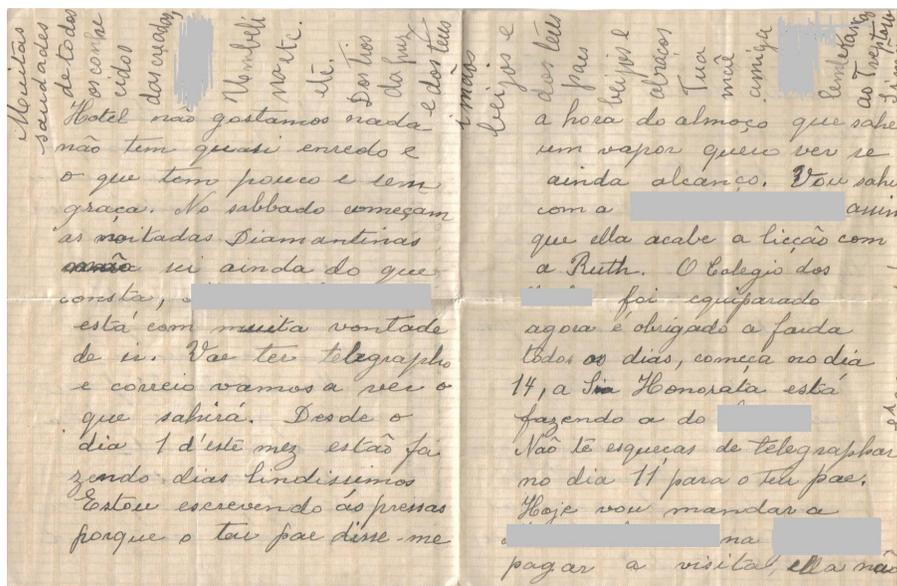
A importância dos brancos em uma carta está prescrita em vários manuais. Berthe Bernage, autora da Arte das Boas Maneiras – Moderno Manual de Boa Educação e Civilidade (1967), explica aos seus leitores que “não se deve começar a carta logo no cimo da folha. A distância do cabeçalho ao alto da folha será tanto maior quanto maior for a consideração que desejarmos testemunhar à pessoa a quem escrevemos”. (BERNAGE, 1967, p. 121). Do mesmo modo, Carmen D’Avila propugna: “começa-se a escrever no alto do papel. A distância entre o começo da página e o início da escrita crescerá na proporção do

<sup>4</sup> Os nomes estão ofuscados para manter a privacidade dos correspondentes.

respeito devido ao destinatário” (1942, p. 164). E, complementa, “não se escreve até o fim da página quando nos dirigimos à pessoa de respeito, ainda mais não se escreve em todos os sentidos parecendo economizar papel; no caso de haver mais alguma coisa a dizer, deve-se usar uma nova folha”. (D’AVILA, 1942, p. 165).

Usar uma “nova folha” não ocorre facilmente aos membros da família G, correspondentes de Antônio. Eles frequentemente escrevem nas margens recados e despedidas que iniciam em uma página e terminam em outra, sem ordem aparente. O leitor precisa procurar a continuidade do parágrafo numa espécie de quebra-cabeças espalhado por várias páginas da carta, às vezes na vertical, perpendicular ao corpo da carta, mais difícil de ler, algumas vezes sobrepondo-se ao escrito anterior.

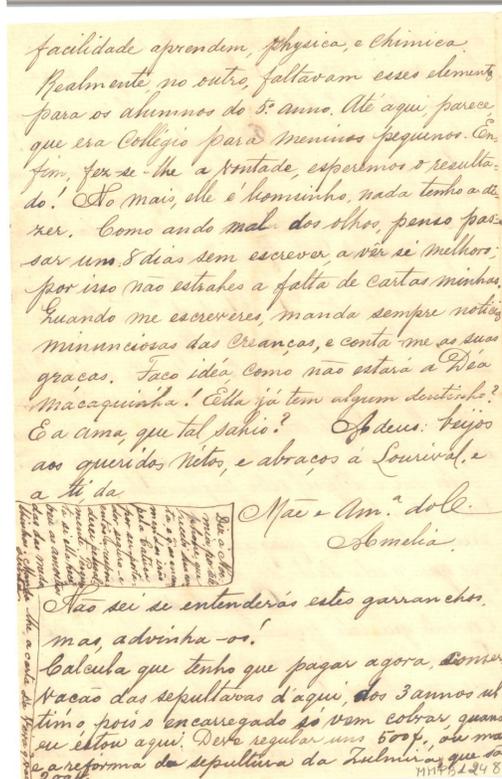
Na carta que segue, Helena, a mãe de Antônio, utiliza a margem superior para as despedidas que não couberam na página. Essa carta foi escrita em 6 de agosto de 1933, época em que Antônio estudava medicina em Porto Alegre enquanto sua família permanecia em Pelotas.



Visitadas saudadas de todos por com tal cidos das orações  
Hotel não gostamos nada não tem quase enredo e o que tem pouco e tem graça. No sábado começam as montadas Diamantinas amanhã sei ainda do que constar, esta com muita vontade de ir. Vão ter telegrapho e correio vamos a ver o que sahirá. Desde o dia 1 d'este mez estão fazendo dias lindissimos Estou escrevendo as pressas porque o teu pai disse-me  
Nobelli no etc. etc.  
Do teu da fax e dos teus  
Beijos e  
a hora do almoço que sabe um vapor que se ver se ainda alcanço. Vou sair com a  
que ella acabe a lição com a Ruth. O Colégio dos foi equiparado agora e obrigadô a farda todos os dias, começa no dia 14, a Sra Honorata está fazendo a do  
Não te esqueças de telegraphar no dia 11 para o teu pai.  
Hoje vou mandar a pagar a visita, ella não

Folha da Carta de Helena a Antônio, 6 de agosto de 1936

Em outro conjunto epistolar, a Baronesa Amélia<sup>5</sup>, embora demonstre um grande domínio da pena, algumas vezes também usa o papel de modo pouco ortodoxo, escrevendo às margens e atravessando linhas para concluir um parágrafo. Na carta que segue, observa-se a criação de espaços e posições inusitadas das linhas e frases no corpo da carta.



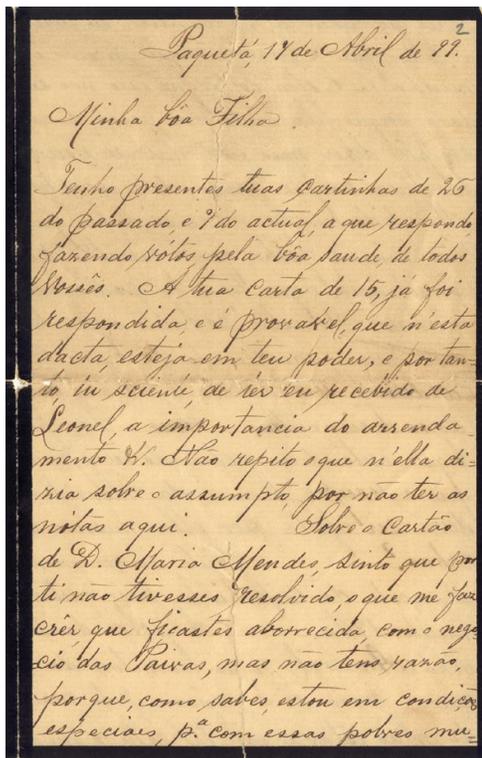
Página da Carta da Baronesa Amélia a D. Sinhá, 12 de outubro de 1909.

O uso oportunista do papel mostra que nem todas as regras explicitadas nos manuais encontram expressão nessa correspondência privada, seja da Família G, seja da Família Maciel. Dominar as artes do escrito torna possível ao transgressor da norma, fazê-lo, e sem se desculpar, como não o fazem nenhuma das mães cujas cartas apresentei

<sup>5</sup> A Baronesa é um dos correspondentes do conjunto epistolar Família Maciel que está depositado no Museu da Baronesa, Pelotas, RS, Brasil. Este conjunto é constituído por duzentos e trinta e duas cartas recebidas por D. Sinhá, filha da Baronesa que dá nome ao Museu, e enviadas por sua mãe, Amélia, e por seus filhos, Rubens e Mozart, entre os anos de 1885 e 1928.

há poucas linhas. Dominar a pena e seus usos faz com que o missivista saiba os maus usos que se pode permitir, aqueles pelos quais deve se desculpar e os que não devem ocorrer em cartas de pessoas educadas.

Algumas exceções ao emprego de papel branco e liso despertam atenção: por vezes o papel traz no cabeçalho o nome de um hotel, umas poucas vezes uma pequena estamperia floral enfeitada com delicadeza a página, e, em outras, para os períodos de luto, a folha é tarjada de negro:



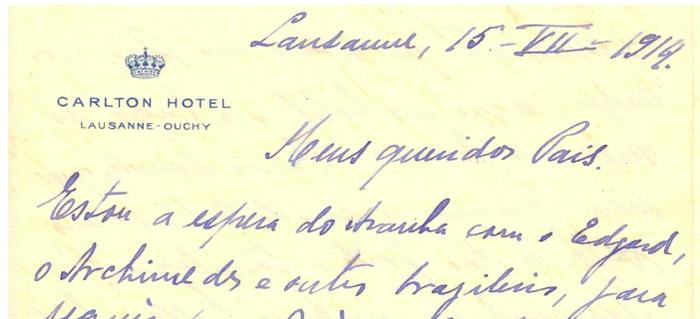
Página da Carta da Baronesa Amélia a D. Sinhá, 18 de abril de 1899

Nesta carta, a tarja foi utilizada apenas na página externa. As folhas internas combinam com ela, isto é, são de papel da mesma qualidade e tamanho, mas não trazem a marca do luto. (Carta de 17 de abril de 1899. Conjunto Maciel).

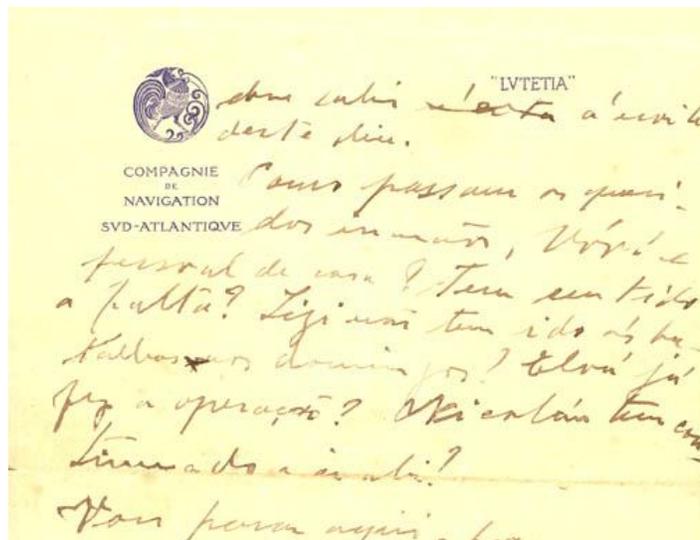
A Baronesa faz o que fazem “com razão muitas pessoas distintas”, prefere a simplicidade e “faz uso de ótimo papel mas sem ornato algum”. Como adverte J. I. Roquette, “o papel deve ser

proporcionado às pessoas, idade, sexo e condição dos correspondentes”. (ROQUETTE, [1868] 1997, p. 270).

Os netos, Rubens e Mozart, escrevendo à mãe durante um *tour* europeu utilizam os papéis timbrados oferecidos pelos navios em que viajam ou pelos hotéis em que se hospedam como, por exemplo:



Excerto da Carta de Rubens a D. Sinhá, 15 de julho de 1914.



Excerto da Carta de Rubens a D. Sinhá, 2 de fevereiro de 1914.

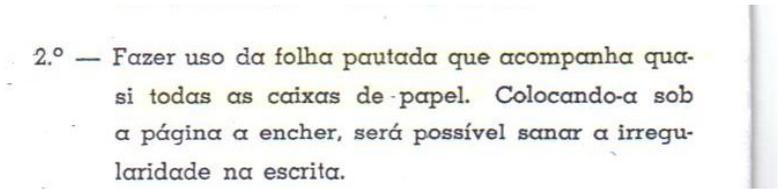
Mais de cem anos depois do livro de Roquette, as prescrições do manual “Cartas para todos os fins” (1983) para o papel nas cartas são similares às dos manuais mais antigos:

Usar um que varia conforme as circunstâncias. Assim pois para as manuscritas, papel pautado, de preferência o de preço médio, usando-se linho para as cartas de cerimônia ou a pessoas importantes, e àquelas a quem se queira distinguir. Para as datilografadas papel encorpado, liso, de tamanho carta e sem timbre. Com este último, entretanto, em correspondência comercial ou de negócios em geral. O comum é o timbre profissional, usado por advogados, médicos e outros membros das profissões liberais. (PÁDUA, 1983, p. 9).

Este último manual difere dos demais ao recomendar o emprego de papel pautado. Talvez contemple esse uso em razão da data de sua publicação, mais recente, ou por dirigir-se a um “leitor popular”, com reduzida competência gráfica e social para as práticas de correspondência, e que precisaria das linhas para escrever mais facilmente.

Outros manuais, anteriores, proíbem taxativamente o uso de papel pautado. Iracema Castanho (1955, p. 113) afirma: “o papel de correspondência de uma pessoa elegante jamais será pautado, esquisito na forma, ou ostentar quaisquer ornamentos, nem mesmo uma orla dourada”. Vários outros autores de manuais repetem tal recomendação<sup>6</sup>.

As linhas na página anunciam a pouca familiaridade do autor com a escrita e, para ocultá-la, sugere Iracema Castanho, o correspondente pouco hábil deve utilizar sob a página, uma folha de papel pautado para guiar a escrita da carta que se faz na página superior:



2.º — Fazer uso da folha pautada que acompanha quasi todas as caixas de papel. Colocando-a sob a página a encher, será possível sanar a irregularidade na escrita.

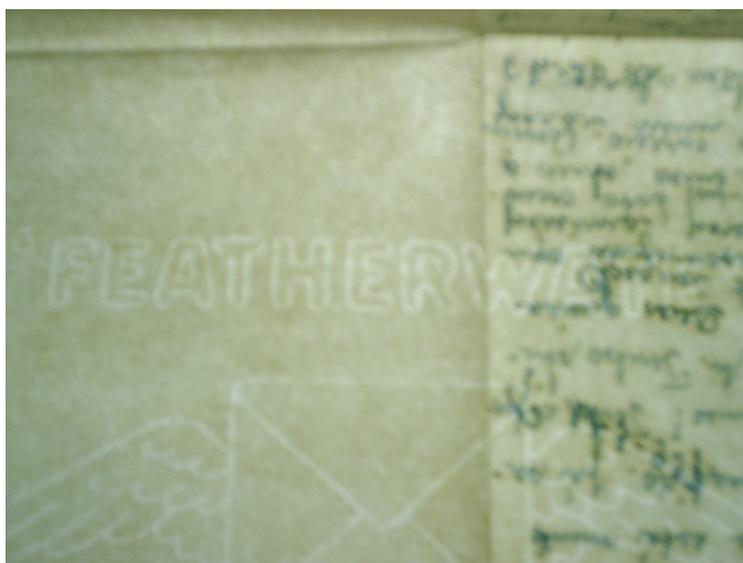
Página 112 do manual *Etiqueta Social*. (Castanho, 1955).

---

<sup>6</sup> Por exemplo: CARVALHO Marcelino de, 1975, p. 88; D'ÁVILA, Carmen, 1942, p.156; VILLELA, Lúcia Jordão, 1967, p. 252.

Os materiais/instrumentos de escrita têm significados no jogo epistolar. Lápis, tinta, papel. Ppapel branco, colorido, fino, grosseiro, bom papel, perfumado, tarjado, impresso, pautado, cada um significa coisa diferente. O papel branco e fino é o único adequado a todos, o papel tarjado de luto indica uma morte antes mesmo que a carta seja lida, o papel pautado revela uma competência de escrita que não prescinde da linha, o papel impresso com um timbre de hotel ou endereço comercial já aponta a tipologia da carta. E se o papel for rosa... Carta de amiga? De namorada? E se for perfumado? Se for manchado de lágrimas? E se trouxer um cacho de cabelos “amados”, um desenho de criança, ou a marca de um dedo infantil<sup>7</sup>?

As cartas de Antônio e Rita<sup>8</sup>, do conjunto Família G, são escritas sobre papel branco, geralmente liso, de espessura média – nem papel grosso, nem papel de seda – algumas vezes os papéis trazem marcas d’água<sup>9</sup>:



Excerto da Carta de Rita a Antônio, 27 de fevereiro de 1937.

---

<sup>7</sup>“Peço-lhe que beije essa manchinha no papel três linhas acima porque foi um dedinho querido dela que o fez”. Carta de Louisa Connoly à irmã Sarah. (TILLYARD, 2000, p.322).

<sup>8</sup> Cartas trocadas durante uma década de namoro.

<sup>9</sup> Papel fino dobrado em caderno; 12 x 21; com marca d’água, FEATHERWARE, e escrito dos dois lados. Papel empregado por Rita em várias cartas do primeiro semestre de 1937. Nesta carta o papel foi utilizado de cabeça para baixo.

As cartas dos familiares dirigidas a Antônio não eram passadas a limpo. A intimidade da relação permitia enviar cartas com rasuras, com borrões, com anotações às margens. Às vezes, as cartas são escritas a lápis ou com uma pena ruim, porque não há boas penas disponíveis. Outras vezes acontece de usar uma carta, velha de alguns dias, que não havia sido enviada para continuar escrevendo porque “não tenho quasi papel”, como explica Helena:

Tenho demorado a escrever-te porque ando com a correspondência atrasada, Deus queira que te saias bem nos exames. O teu pae está na hora de ir e eu quero aproveitar para elle levar. É quase 1 e meia, já almoçamos. Afinal não continuei e se aproveito esta carta é porque não tenho quasi papel. (Carta de 28 de agosto de 1934. Conjunto G).

O emprego do lápis também pode ser justificado pela falta de tempo, afinal a tinta precisa secar antes que uma carta possa ser fechada:

Estou te escrevendo a toda pressa para pegar o avião por isso resolvi escrever mesmo a lápis. Tua avó vai melhor, pois não tem febre alguma, mas ainda tem a perna bastante inchada e não sei quando sahirá da Santa Casa. (Carta de Helena de 04 de agosto de 1934. Conjunto G).

Entre os correspondentes da família G, o lápis é usado frequentemente pelas irmãs e eventualmente pela mãe. A mãe, nas duas ocasiões em que o faz, adverte e explica suas razões<sup>10</sup>. As irmãs utilizam o lápis e não fazem menção a isso. O pai, o correspondente que mais competência gráfica exhibe na família, utiliza o lápis e a pena aparentemente de forma indiscriminada.

---

<sup>10</sup> Além da já citada, de 28 de agosto de 1934, Helena usa o lápis também na carta de 8 de novembro de 1933: “Não gosto de escrever a lápis, mas o João levou para o collegio a minha pena e o teu pae está a espera do automóvel e por isso apresso-me ja é uma hora e a 1 ½ vem o automóvel”.

A pena requer habilidade superior. Monteiro Lobato, epistológrafo contumaz, em sua correspondência a Godofredo Rangel que se estende por quatro décadas, usa lápis apenas na última carta quando, afetado pelo que chama de espasmo vascular, avalia não ter condições de usar a pena, “chegou afinal o dia de te escrever, e vai a lápis, porque a pena me sai mal”. (1951a, 361).

Rita utiliza o lápis na carta que escreveu em 24 de maio de 1939 e se justifica com as seguintes palavras: “Desculpes-me eu estar escrevendo a lápis mas não tenho tinta, estou escrevendo do hotel e vou subscrever o envelope lá no tio Maneca”.

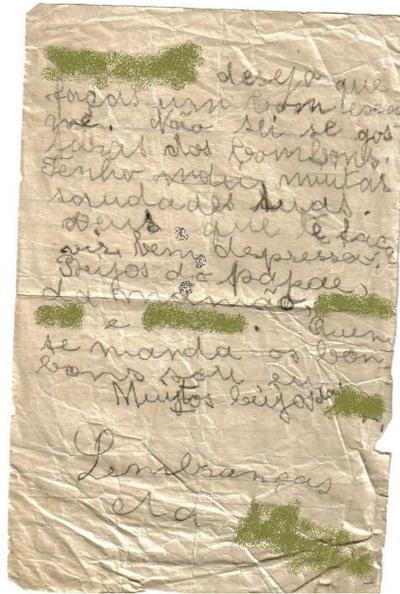
É preciso explicar porque o lápis, dizem os manuais, “é incivil”<sup>11</sup>, denuncia uma menor habilidade gráfica e está associado às primeiras letras. Escrever a lápis caracteriza uma escrita mais incipiente e menos formal.

Naná, que parece ter sido uma agregada da casa da família G<sup>12</sup>, escreve a lápis as duas únicas cartas que envia. Estas cartas exibem a menor competência gráfica de todas as que integram este conjunto. O papel que Naná utiliza na correspondência que segue não é exatamente papel de carta, e ela prescinde de informar o local e a data da escritura. O papel é menor, como se fosse a folha arrancada de uma caderneta, grosso e pautado. O exemplo da carta de Naná é emblemática:

---

<sup>11</sup> D'ÁVILA, 1942, p.158. No mesmo sentido, Villela: “o lápis não pode ser usado sob pena de incivilidade”. (1967, p. 253).

<sup>12</sup> Helena a enumera ao lado dos empregados da família quando escreve “Abraço das creadas, Naná, etc.” (Carta de 06 de agosto de 1933), que manteve laços com a família mesmo após casar-se e mudar-se para outra cidade.



Página de Carta de Naná a Antônio, 08 de abril de 1933.

As cartas escritas por elas são enviadas nos mesmos envelopes da correspondência de Leninha. Na segunda vez, além de aproveitar o envelope, também escreve no papel de carta de Leninha

Querido Antônio  
Te esqueceste da Naná?  
Desejo-te muita saúde e que já estejas mais gordinho.  
Aqui passam bem, este papel é da Leninha. Neste momento estou vendo os peixinhos da água são muito bonito que o Seu Alfredo trouxe. A tua pequena vai bem. sabes que esta no colegio S. José e Leninha também. Não espero resposta, porque tens muito que estudar, so quero que mandes dizer para a tua Maezinha que recebeste m<sup>as</sup> letras mal escritas, e que te lembres de mim com saudades. Deves estar afflicto que chegue o mez de Junho, não é assim? Tens razão. Aceita abraços da Naná. (Carta de 19 de abril de 1934. Conjunto G).

Nesta carta, Naná, assumindo uma posição subordinada, é pouco exigente em relação às obrigações impostas pelo pacto epistolar, ela declara: não precisa me responder, sei que estás ocupado. Naná fica nos bastidores, como a Helène da família Marx. (PERROT, 2005, p. 63). Escreve-se a ela indiretamente, pelo menos até que se case, depois

disso, Naná escreve à família, e a família ( a avó e Helena, pelo menos), escrevem a ela.

A pena, a tinta, a caneta, o envelope têm sentidos outros. Tinta, somente preta - azul se a preta faltar - as coloridas são para crianças<sup>13</sup>. Escrever no trem é impossível com uma pena, e no navio pode ser ainda uma tarefa difícil. Escrevendo a bordo do Lutetia, em 1914, Rubens Antunes Maciel, ao encerrar a primeira carta que escreve aos pais quando inicia seu *grand tour* europeu, desculpa-se:

NB. Si não entenderam a letra a culpa não é minha, é antes do Lutetia, que com jogo e trepidação, não me permitiu melhor. Em Paris, vamos para o "Select Hotel".

Quanto estimo a penna está detestavel! R. (Carta de 2 de fevereiro de 1914. Conjunto Maciel).

A utilização do papel expressa a distinção social dos correspondentes. Conforme a posição social do destinatário em relação ao correspondente que escreve, maior ou menor será a parcela da página ocupada pela escrita. Margens, espaço entre as linhas, terço superior livre, espaços em branco, que Sierra Blás (2003, p.125) denomina escritura invisível, isto é, espaço "que sin estar escrito, significa". A apresentação da carta – uma distribuição agradável do escrito, adequada, limpa, sobre bom papel, em boa caligrafia – cria um conceito sobre o autor da missiva. Afinal, a carta é um retrato de quem a escreve.

## Referências

BERNAGE, Berthe. **Arte das boas maneiras: moderno manual de boa educação e civilidade**. Lisboa: Portugália Editora, 1967.

CARVALHO, Marcelino de. **Guia de Boas Maneiras**. Ilustrações de Dorca. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

CASTANHO, Iracema Soares. **Etiqueta social**. 8ª ed. São Paulo: Editora Universitária, 1955.

---

<sup>13</sup> Sierra Blás reproduz manual que diz que as tintas coloridas são uma fantasia que não teve sucesso, próprias apenas para o uso infantil, e que seu uso seria uma busca de "singularización a costa del buen gusto". (2003, p.150).

CASTILLO GOMES, Antonio. *Entre la pluma y la pared*. Madrid: Ediciones Akal, 2006

COSTA, Emilia de Sousa. **Na Sociedade e na Família**. 4 ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1943.

DAUPHIN, Cecile. *Prête-moi ta plume... Les manuels épistolaires au XIXe siècle*. Paris, Klimé, 2000.

D'ÁVILA, Carmen. **Boas maneiras**. Ilustrações de Noemia. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Civilização Brasileira S.A., 1942.

GENCÉ, C. **Tratado de civilidade e etiqueta**. 2 ed. Revista e corrigida por Maria Benedicta Mousinho d'Albuquerque Pinto. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C°, s.d.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. Tomo I. Sao Paulo: Editora Brasiliense, 1951.

MIRANDA, José Tavares de. **Boas maneiras: e outras maneiras**. Ilustações de Nelson Coletti. São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965.

PÁDUA, Luís Antônio de. **Cartas para todos os fins**. Rio de Janeiro: Multilivros, 1983.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

ROQUETTE, JI, **Código do Bom-Tom, ou regras da civilidade e do bem viver no século XIX**. Organizado por Lilia Moritz Shwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, [1866]1997.

SIERRA BLÁS, Verónica. *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares em la Espanha contemporânea (1927-1945)*. Ediciones TREA, 2003.

SILVA, Léa. **Em Sociedade: Etiqueta social através da História**. 4 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1962.

STOKER, Bram. **Drácula**. Porto Alegre: LPM, [1897] 2007.

TILLIARD, Stella. **Aristocratas**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VILLELA, Lúcia Jordão (Tradução e Adaptação). **Saber viver**. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1967. Ela Enciclopédia. Título original: *Lé savoir-vivre, Collection "Femmes d'Aujourd'hui"*, 1961, Bruxelles.

# **O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL – SAERS: TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL**

Carmen Maria Koetz  
PPG Mestrado em Educação – Unisinos-  
E-mail: carmenkoetz@yahoo.com.br

## **Resumo**

Este trabalho é parte uma pesquisa de Mestrado sobre a Política de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul implantado pela Secretaria de Educação, através do SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. Tendo como objetivo analisar a trajetória de institucionalização deste sistema de avaliação. Para a compreensão do SAERS apresento um breve histórico das políticas públicas da educação brasileira que conduziram às avaliações em larga escala na educação básica. Relato a implantação e características do SAEB nos diferentes ciclos de aplicação, visto que suas experiências estimulam a implantação de Sistemas de Avaliações em âmbito dos Estados. E finalizo com a trajetória de implantação e implementação do SAERS a partir de 1996. Palavras- chaves: Avaliação Externa; SAEB; SAERS

## **1.Introdução**

Décadas passadas, acreditava-se que os principais problemas da educação básica no Brasil eram a falta de escolas e as altas taxas de abandono escolar, resultado da necessidade das famílias de que seus filhos participassem da força de trabalho. Esta realidade direcionava os trabalhos de pesquisa para o tema do acesso e do fluxo escolar. Com esta preocupação a educação passou a se expandir chegando à universalização do acesso. A partir daí, os problemas da educação básica brasileira não eram mais a falta de escolas, mas as elevadas taxas de repetência e reprovação e a má qualidade da educação. Com isso tornaram-se necessários “estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar” (BONAMINO, 2002, p.15). Estes estudos conduziram as primeiras experiências em avaliações que surgiram para medir a qualidade da educação brasileira.

A preocupação com a avaliação no país teve início da década de 1980, quando o Ministério da Educação começou a estudar sobre avaliação educacional fomentado, principalmente, pelas agências internacionais, que condicionaram o envio de recursos financeiros para o país de acordo com o desenvolvimento e eficácia dos projetos educacionais e os resultados apresentados nas avaliações. “Quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de

avaliação educacional, visando a verificar a efetividade das ações geradas nos projetos”. (PERONI, 2003 p.110).

Mas foi a partir da década de 90 que o MEC e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP começaram a obter informações sobre o desempenho da educação básica por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), “com o objetivo de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade” (PESTANA, 1998, p. 66).

A má qualidade da educação e seus efeitos sobre a população vêm sendo percebidos pelos Sistemas de Avaliação Nacionais e Internacionais. Em âmbito Internacional o país tem participado de avaliações como o PISA<sup>1</sup> implementado pela Organização para a Cooperação Econômica e do Desenvolvimento - OECD<sup>2</sup>. Em nível Nacional temos o Sistema de Avaliações da Educação Básica – SAEB, que tem demonstrado o desempenho dos estudantes da 4ª série /5º ano e 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. No dizer de Franco (2003) e Lopes (2007) a implantação do SAEB, a nível nacional, estimula a implantação de Sistemas de Avaliações em âmbito dos Estados, fazendo com que estes também desenvolvam seus próprios Sistemas de Avaliações.

Lopes (2007) explícita que, dos vinte e seis Estados e Distrito Federal, dez desenvolvem seu sistema próprio de avaliação<sup>3</sup>. Os sistemas mais antigos de avaliação foram criados nos Estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo, entretanto, no Mato Grosso do Sul e na Bahia os programas foram extintos<sup>4</sup>. No Rio Grande do Sul a realização das avaliações, nos estabelecimentos de ensino das escolas públicas, teve início em 1996 com edições nos anos de 1997, 1998 e

---

<sup>1</sup>O Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA é dirigido a jovens entre 15 e 16 anos de idade sem considerar a série freqüentada. Tem como objetivo medir o desempenho e o conhecimento dos escolares. As áreas avaliadas são Leitura, Matemática e Ciências. As avaliações ocorrem a cada três anos e se estenderá até 2015. No ano de 2000 a avaliação teve como foco a Leitura, em 2003 a Matemática e em 2006 foi Ciências. Em 2006 o Brasil participou com mais cinco países da América Latina: Argentina, Chile, Colômbia, Uruguai e México. Nesta edição o Brasil apresentou resultados similares aos anteriores em Ciências, leve queda em Leitura e aumento relevante nos resultados em Matemática.

Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>

<sup>2</sup> Agência Internacional responsável pela aplicação de testes com resultados comparativos.

<sup>3</sup>São eles: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

<sup>4</sup>Convém esclarecer que estes dados são de 2007. Atualmente, segundo pesquisa no site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul e da Bahia encontrei as seguintes informações: O Mato Grosso do Sul teve ainda uma avaliação em 2005. Na Bahia, em 2008, ocorreu a Avaliação Externa do Ensino Médio - AVALIE que avalia o desempenho dos alunos das escolas exclusivas do Ensino Médio, por meio de uma avaliação seriada, que acompanha os alunos ao longo de três anos.

2005. Mas foi a partir de 2007, através do decreto nº 45.300 de 30 de Outubro de 2007, que o SAERS<sup>5</sup> se institucionalizou seguindo até os dias de hoje.

No dizer de Fontanive (2005) as avaliações em larga escala são realizadas por sistemas de avaliações e

[...] têm sido adotadas preponderantemente para identificar os perfis de aprendizagem e comparar os desempenhos, para monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, realizar estudos de tendências, e, ainda orientar a implementação de políticas educacionais. A divulgação dos resultados, acessíveis aos pais e à sociedade em geral, são também objetivos destas avaliações. ( p.156).

Para Hadji (1994) o processo de avaliação se caracteriza por uma dupla articulação. A articulação entre avaliar a partir de uma situação real em função de uma situação desejada atribuindo um valor. Por isso os resultados das avaliações em larga escala devem preencher requisitos de validade e confiabilidade, devendo ser utilizados procedimentos metodológicos e critérios claros na elaboração dos testes e no monitoramento dos dados a serem utilizados. Quanto à validade, a questão que se levanta, é como ter certeza o que o teste realmente está medindo? Hadji (1994, p.73) afirma que “[...] a intenção de avaliar está próxima da medida e a avaliação parece implicar a medida”. O termo medida aparece seguidamente quando o assunto é avaliação. Quando avaliamos alguma medida normalmente consideramos a possibilidade de comparação ou quantificação. Medir o conhecimento, a funcionalidade, a eficácia ou a qualidade da educação tornou-se um objetivo tanto quanto medir algo concreto, passivo de atribuir um número. Portanto, como poder pontuar um ato de comportamento? Uma medida de quantidade ou metragem é diferente de uma pontuação em avaliação, são sistemas de unidades diferentemente definíveis. Neste sentido o ato de medir pode ser considerado como um meio de obter dados, embora não exista avaliação sem a interpretação de dados.

Uma medição traduz-se em números, uma avaliação por meio de palavras. Avaliar é situar-nos, de corpo inteiro, na esfera da

---

<sup>5</sup> O SAERS é o Sistema de avaliação do rendimento escolar que ocorre anualmente no estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo fornecer resultados para a correção das políticas educacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino, a autonomia da escola, a promover parcerias com diferentes segmentos da sociedade em benefício de uma melhor atuação da escola e ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva a participação da comunidade escolar. Participam do SAERS as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, independente do número de alunos, e as redes municipais e particulares cujas mantenedoras aderiram às provas. As séries avaliadas são as turmas da 2ª série/ 3º ano, 5ª série/ 6ºano e as turmas do 1º ano do Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2007g).

comunicação, ao produzirmos um discurso que dê uma resposta argumentativa a uma questão de valor. (HADJI, 1994, p.178).

Portanto, pode-se afirmar que a medição é mais um elemento do processo avaliativo não representando por si só como avaliação. A avaliação se constitui como um processo para emissão de um parecer que pode ou não se utilizar de procedimentos de medida. Com este entendimento percebe-se que a avaliação não se esgota em um simples ato de medir sem levar em consideração a compreensão dos resultados e suas implicações.

Pestana (1998) comenta que o debate à democratização do país refletia-se na educação com discussões sobre a democratização do ensino. Neste sentido, dois aspectos eram discutidos com maior ênfase: o primeiro quanto o acesso à escola – muitas escolas haviam sido construídas para atender o crescente número de sujeitos que ingressavam no sistema educacional. Entretanto os resultados não estavam sendo os esperados. Havia uma percepção muito forte de que era preciso focalizar a qualidade do ensino o que a situa no âmago do debate sobre a democratização. Isto precisava ser examinado. Foi a proposta do Ministério da Educação e Cultura quando sugeriu, neste período de redemocratização do país, a instituição de um sistema de avaliação.

## **2. Políticas públicas educacionais com foco nos sistemas de avaliações**

Os anos de 1990 protagonizaram a redescoberta da educação como “um campo fértil” (VIEIRA, 2001, p.45) de investimentos e de acordos internacionais, definindo uma agenda internacional para a educação com diferentes eventos. Entre eles cito a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia em 1990, por se constituir como um marco importante da discussão mundial sobre educação. A partir deste documento o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que contempla a necessidade de implementação de medidas e mecanismos de controle de aprendizagem feita por meio de um Sistema Nacional de Avaliação cujos objetivos são: medir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e fornecer informações para avaliação e revisão de planos e programas educacionais.

A aprovação da LDB<sup>6</sup> N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é mais um importante marco que influenciará a definição das políticas educacionais no Brasil. No

---

<sup>6</sup>Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acessado em Novembro de 2009.

que diz respeito aos sistemas de avaliações no ensino fundamental, no Art. 9 a União incumbir-se-á de:

- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação:
- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda, no seu Art. 9º e 87º a LDB determina, respectivamente, que cabe a União a elaboração de um plano de educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e institui a Década da Educação estabelecendo diretrizes e metas para dez anos em sintonia com a já conhecida Declaração Mundial de Educação para Todos. Este plano foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 denominado Plano Nacional da Educação PNE<sup>7</sup> – (Lei 10.172).

O PNE engloba todos os níveis e modalidades de ensino definindo diretrizes, prioridades, objetivos e metas a serem atingidas. Faz referência à formação e valorização do profissional do Magistério da Educação Básica como ainda, defini as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação.

No Plano, o Sistema de Avaliação no ensino fundamental, está explicitado nas:

Diretrizes:

A consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar nacional do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior.

Objetivos e Metas:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvido. (BRASIL, 2001, p.50/52).

Apresenta também como meta da gestão da educação

Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio. (Brasil, 2001, p.114).

Como se percebe o PNE para o ensino fundamental traz, como diretriz e objetivo, além da consolidação e o aperfeiçoamento do SAEB, a criação de sistemas de avaliações nos Estados e Municípios que venham a complementar o SAEB e a

<sup>7</sup>Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acessado em Novembro de 2009.

promover um permanente acompanhamento da situação do ensino no Brasil, por meio de um programa de monitoramento que utilize os indicadores, tanto do SAEB como os dos desenvolvidos pelos Estados e Municípios, visando a elevação do nível de desempenho dos alunos.

### **3.SAEB – em que consiste e como se configura**

Partindo de um relativo consenso entre as entidades governamentais de que as soluções para os problemas educacionais dependiam da institucionalização de um rigoroso programa de avaliação da educação que nasceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB cuja função é produzir e organizar informações sobre a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, de maneira a permitir o acompanhamento das políticas públicas na educação nacional. (PESTANA, 1998).

De acordo com Bonamino (2002) para a elaboração das provas do primeiro ciclo, em 1990, o MEC solicitou à Fundação Carlos Chagas a elaboração dos instrumentos cognitivos partindo das propostas curriculares dos Estados. Neste primeiro ciclo foi conferida muita importância ao saber escolar a ser avaliado, aos docentes e suas práticas e aos fatores intra-escolares. Já para o segundo ciclo, 1993, a avaliação foi semelhante a anterior. O relatório do SAEB revelou o compromisso do INEP e de consultores e especialistas de Universidades Federais que realizaram algumas modificações nos instrumentos contextuais dos docentes e dos diretores. Nos instrumentos cognitivos, as equipes solicitaram modificações nos itens que medissem outras habilidades além da memorização de conteúdos. Para o SAEB – 1995 os objetivos eram fornecer subsídios para as políticas voltadas à melhoria da qualidade, equidade e eficiência na educação brasileira. Este tripé ao lado da terceirização (acordo de cooperação técnica firmado entre o MEC com a Fundação Cesgranrio e com a Fundação Carlos Chagas) e centralização aproximou o SAEB de 1995 das orientações e propostas do Banco Mundial, que acreditava que por meio das medições do rendimento escolar fosse possível “monitorar avanços em direção à consecução de metas educacionais, avaliar a eficiência e a eficácia de políticas e programas, responsabilizar as escolas pelo rendimento dos alunos, dar aos docentes informações acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes”. (BONAMINO, 2002, p.143).

Pelo exposto vê-se que as modificações mais significativas que ocorreram no SAEB de 1990 a 1995 foram nos instrumentos de contexto, na aproximação com a academia e nos instrumentos cognitivos. Neste último Bonamino (2002) argumenta que

três aspectos podem ser caracterizados: as séries e disciplinas avaliadas; uma nova metodologia de testes baseada na Teoria de Resposta ao Item - TRI<sup>8</sup> e a ênfase em outras habilidades cognitivas além da memorização.

Para o SAEB/1997 o INEP contratou especialistas para a construção das Matrizes Curriculares de Referência - MCR<sup>9</sup> para a elaboração das provas. Uma das inovações neste ciclo diz respeito à modificação das orientações na elaboração dos instrumentos de avaliação, visando os níveis cognitivos dos alunos, isto é, um instrumento para avaliar as noções de competências cognitivas e habilidades instrumentais que passaram a nortear a elaboração das provas (BONAMINO, 2002).

Ainda segundo o INEP muitos outros fatores influenciam na aprendizagem de um aluno, além do fator conteúdo:

É importante conhecer um pouco mais as condições de vida dos estudantes e da escola que freqüentam para que seu desempenho não seja considerado como atributo apenas individual, sem influência do contexto que os cerca, ou mesmo como produto somente da escola ou das escolas onde estudam. A questão da qualidade de ensino não é algo simples que possa ser explicada somente por meio de uma variável ou de um conjunto de variáveis. A análise do contexto, portanto, é fundamental para a compreensão dos resultados obtidos. (INEP, 2003, p. 3).

Assim, o SAEB procura englobar informações de contexto escolar e dados socioeconômicos da população avaliada. Dados estes considerados de grande importância para a compreensão dos resultados na avaliação do desempenho dos alunos.

Portanto, as avaliações fazem parte do cotidiano das escolas. Os textos oficiais normativos enfatizam a importância das avaliações em larga escala tanto de âmbito nacional quanto de atuação dos Estados e Municípios. Neste sentido o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB vem ganhando força, visando a partir dos seus resultados fornecer subsídios para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

#### **4. Trajetória da institucionalização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS**

---

<sup>8</sup>A TRI é justificada como forma de utilizar provas capazes de cobrir parcelas expressivas dos currículos em uma pequena quantidade de questões. Foi utilizada pela primeira vez em 1995 no SAEB. A TRI é uma técnica que permite dois tipos de comparação, no tempo e entre séries, pois o que passa a ser analisado é o item da prova e não a prova completa e nem o aluno. ”. (PESTANA, 1998).

<sup>9</sup>Construída para embasar a avaliação em cada área de conhecimento. Para sua elaboração foi considerado: tudo o que havia de comum nas propostas curriculares dos estados de acordo com os ciclos de ensino; as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaboradas pelo MEC; os fundamentos teóricos de cada disciplina e os níveis de desenvolvimento cognitivo articulados aos ciclos de ensino. (Idem, 1998).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS teve suas primeiras edições nos anos de 1996, 1997, 1998. Foi reativado em 2005 e a partir de 2007 vem acontecendo anualmente em todos os estabelecimentos de ensino da rede pública, coordenado e executado pela Secretaria de Educação do Estado em conformidade com a Lei Estadual n. 10.576<sup>10</sup> de 14 de Novembro de 1995 da Gestão Democrática do Ensino.

### Seção III

#### Da Avaliação Externa

Art. 78 – Todos os estabelecimentos de ensino da rede pública serão anualmente avaliados, através de um “Sistema de Avaliação da Escola”, coordenado e executado pela Secretaria da Educação.

Art. 79 – Na avaliação externa ter-se-á como base o padrão referencial de currículo, as diretrizes legais vigentes e as políticas públicas.

Art. 80 - Os resultados da avaliação externa serão anualmente divulgados pela Secretaria da Educação e comunicados a cada escola da rede pública estadual e servirão como base para a reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado para o ano seguinte.

Portanto, a Lei da Gestão Democrática do Ensino/1995 prevê um sistema anual de avaliação das escolas e que, os resultados destas avaliações, sejam divulgados pela Secretaria de Educação às escolas servindo de parâmetro para o aperfeiçoamento do plano da escola para o ano seguinte. Neste sentido fica evidente a importância dos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações para o planejamento da escola.

Antonio Brito Filho, governador do Estado do Rio Grande do Sul no período de 01/01/1995 a 01/01/1999, instituiu pelo Decreto/Lei n. 36.893<sup>11</sup> de 02 de setembro de 1996, o Sistema de Avaliação Externa nos Estabelecimentos de Ensino Público cuja implantação, implementação e divulgação ficaram sob a competência da Secretaria de Educação do Estado.

No Artigo 1º, o decreto determina:

I - Implantar um Sistema de Avaliação anual nas escolas da rede pública, a fim de levantar indicadores para a correção de prováveis desvios;

II - analisar o desempenho do Sistema Estadual de Ensino como um todo e gerar informações que subsidiem decisões sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a alocação de recursos técnico-financeiro;

III - informar à comunidade escolar os resultados aferidos a partir dos dados levantados, a fim de subsidiar a reavaliação e o

<sup>10</sup>Disponível: [http://proweb.procergs.com.br/consulta\\_proposicao.asp?SiglaTipo=PL%20&NroProposicao=410&AnoProposicao=1995](http://proweb.procergs.com.br/consulta_proposicao.asp?SiglaTipo=PL%20&NroProposicao=410&AnoProposicao=1995) Acesso em Junho/2010

<sup>11</sup>Disponível: [http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.asp?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasN](http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasN) Acesso em Junho/2010

aperfeiçoamento do Plano Integrado e da Proposta Pedagógica da Escola.

Percebe-se que o decreto instituído neste período vem em consonância ao estabelecido pela Lei de Gestão Democrático do Ensino. A complementação está nos resultados servirem de subsídio para decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o destino dos recursos financeiros e o re planejamento da Proposta Pedagógica da Escola.

Em 2005, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Seção Rio Grande do Sul – UNDIME/RS firmaram parceria com o propósito de retomada do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS/2005. (RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

Mas foi em 2007, que uma nova parceria foi firmada entre a Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul - SE/RS, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - Undime/RS e o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul - Sinepe/RS – cujo objetivo era de retomada do processo de avaliação externa das escolas públicas, já implantado nos anos de 1996, 1997, 1998 e 2005. (RIO GRANDE DO SUL, 2007a).

Assim, a governadora do Estado do Rio Grande do Sul, Yeda Rorato Crusius , gestão 01/01/2007 ao momento atual, através do Decreto nº 45.300 de 30 de Outubro de 2007, (publicado no DOE nº 207, de 31 de outubro de 2007)<sup>12</sup>, instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS sob a coordenação e execução da Secretaria de Educação do Estado.

Este Decreto estabelece que a aplicação das provas ocorra em todas as escolas estaduais urbanas e rurais, em intervalos não superiores a dois anos, podendo as escolas municipais e particulares aderirem ao processo e que, além das provas aplicadas aos alunos, seja respondido um questionário pelos alunos, professores, diretores e aplicadores das provas para verificar as condições internas e externas da escola que interferem no desempenho escolar.

Para a elaboração das provas do SAERS, o Decreto n. 45.300/2007 no Art. 2º parágrafo 1º, estabelece que seja considerado:

---

<sup>12</sup> Disponível em: [www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id3142.htm](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id3142.htm). Acesso Junho/2010

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs -, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o ensino fundamental e o ensino médio;

II - as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB;

III - os textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática mais solicitados pelos professores da rede pública estadual e municipal no Rio Grande do Sul nos – PNLDs de 2006 e 2007;

IV – a inclusão de itens cedidos pelo INEP/MEC que viabilizem a comparação dos resultados da 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio com os resultados do SAEB;

V – o acompanhamento da seleção de itens durante o processo de elaboração das provas por comissão de professores especialistas indicados pela Secretaria de Estado da Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Seção Rio Grande do Sul, e o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio Grande do Sul.

Determina também que serão avaliadas as:

habilidades e competências cognitivas em Língua Portuguesa (leitura, interpretação e produção de textos) e Matemática (resolução de problemas) e serão aplicadas em turmas de 2ª e 5ª séries do ensino fundamental de oito anos letivos ou 3º e 6º anos do ensino fundamental de nove anos letivos e em turmas do primeiro ano do ensino médio..

A partir daí começaram a ser utilizados os termos habilidades e competências cognitivas nas avaliações em substituição as provas de teor somente conteudistas, discussão esta presente desde 1997 na reestruturação das avaliações do SAEB (BONAMINO, 2002).

O Decreto n. 45.300/2007 determina ainda, no Art. 4º, que para o ano seguinte os resultados sejam considerados para:

I- implantação de formação continuada para professores com base nas dificuldades de aprendizagem dos alunos identificadas no processo de avaliação;

II- divulgação das boas práticas desenvolvidas pelas escolas com melhores resultados no rendimento dos alunos;

III – identificação de escolas estaduais com resultados insuficientes, para apoio do poder público, mediante compromisso de replanejamento de sua gestão e ação pedagógica, com metas para melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Desta forma, este Decreto além de complementar a Lei Estadual n. 10.576 de 14 de Novembro de 1995 da Gestão Democrática do Ensino e o Decreto/Lei n. 36.893 de 02 de setembro de 1996 que determinavam a criação de um Sistema de Avaliação institucionaliza o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul -

SAERS. Deixa explícito o que deve ser considerado para a elaboração das provas e prevê a implantação de formação continuada para os docentes com base nas dificuldades dos alunos diagnosticadas pela avaliação. Bem como apoio às escolas que apresentarem resultados não satisfatórios na aprendizagem de seus alunos.

Em 2007, o governo do Estado encaminhou para a aprovação na Assembléia Legislativa o Plano Estadual de Educação – PEE<sup>13</sup>. Este seria o quinto plano educacional elaborado no Estado o qual, entretanto, não está em vigor por não ter sido aprovado.

O anteprojeto do PEE/2007 estabelecia diagnósticos, objetivos gerais e metas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, para temas relevantes como: Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Estudos da Cultura Afro - brasileira, Questões de Gênero, Ensino no Meio Rural e Ensino Religioso, para a Valorização e Formação dos Professores e para o Financiamento e Gestão da Educação.

No PEE/2007, na Educação Básica, havia uma única referência ao sistema de avaliação mencionada nos objetivos e metas no Ensino Médio, deixando claro que as avaliações deveriam ser utilizadas para a implementação do currículo deste nível de ensino.

Desenvolver, nas escolas de ensino médio, através do currículo, os conhecimentos, as habilidades e as competências dos alunos, como forma de possibilitar níveis satisfatórios de desempenho definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados no Estado. (RIO GRANDE DO SUL, 2007b, p.39).

Neste sentido, o PEE/2007 não explicita objetivos e metas específicas para o nível fundamental de ensino quanto a um sistema de avaliação.

Interessante destacar que na Valorização e Formação dos Professores, o PEE/2007 fazia menção, dentre os objetivos, de articular a formação continuada dos docentes com a avaliação externa do rendimento do aluno e a melhoria da qualidade do ensino, vindo em consonância ao que está previsto do Decreto n. 45.300/2007.

Entre os diagnósticos das políticas de Financiamento e Gestão da Educação o PEE/ 2007 esclarecia que o “Estado interrompeu o processo de avaliação externa do rendimento escolar. Esse programa foi implementado em 1996 e, de acordo com o Plano Plurianual da Secretaria de Educação, sua retomada está prevista para 2004”.

---

<sup>13</sup>Disponível: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pee/pee\\_texto.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pee/pee_texto.pdf) Acesso em Junho/2010.

Frente a este diagnóstico o Plano determinava, como uma das diretrizes, retomar a “avaliação externa, com o objetivo de levantar informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e sobre os fatores contextuais desse desempenho”. (RIO GRANDE DO SUL, 2007b, p.108-110).

O PEE/2007 estabelecia ainda entre outros objetivos e metas na gestão da educação:

Intensificar as ações de parceria com os municípios na execução dos programas suplementares e demais programas, como de avaliação externa do rendimento escolar na educação básica e de formação continuada para o magistério, entre outros, compartilhando planejamento, execução e avaliação, bem como recursos técnicos financeiros. (p.112).

Retomar e consolidar o processo de avaliação externa da aprendizagem de alunos no Rio Grande do Sul, por meio do Programa Avaliação da Escola, visando à obtenção de indicadores de qualidade sobre o desempenho discente e das unidades escolares para a correção de distorções e apoio a necessidades.

Executar no Estado, em parceria com o governo federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado pelo MEC. (idem, 2007b, p.114).

Pelo exposto, mesmo o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul 2007 não ter sido votado pela Assembléia Legislativa vale ressaltar que esboçava a importância de um Sistema de Avaliação Externa. O anteprojeto não faz menção do uso dos resultados da avaliação, pela escola, para a implementação de práticas administrativas e pedagógicas, a não ser na formulação do currículo no ensino médio. Objetiva, na política de Valorização e Formação Continuada do Professores, articular a formação continuada dos docentes com o desempenho dos alunos. E apresenta como objetivos e metas da gestão da educação intensificar a parceria e compartilhar com os municípios ações no planejamento, execução e avaliação de um programa de avaliação externa com ainda, através deste programa, obter indicadores de qualidade do desempenho dos alunos e das escolas.

Junto ao movimento de âmbito nacional - Compromisso Todos pela Educação que acontece desde 2006, o Estado do Rio Grande do Sul implementou um programa chamado Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos<sup>14</sup>. Programa que envolve o governo, empresários, partidos políticos, ONGs e instituições de ensino superior em busca de uma perspectiva de vida melhor para os gaúchos.

---

<sup>14</sup>Disponível: <http://www.agenda2020.org.br> Acesso em Novembro/2009.

Entre os temas discutidos na - Agenda 2020 - estão: segurança, saúde, infraestrutura, educação e meio ambiente. Na área da educação o programa estabelece a proposta Projeto Educação Básica de Qualidade<sup>15</sup>.

Identificado ainda com o movimento Compromisso Todos pela Educação e com a Agenda 2020, o Estado do Rio Grande do Sul lançou Os Programas Estruturantes<sup>16</sup>. Conjunto de projetos em diferentes áreas de atuação do governo que visam as prioridades e necessidades da sociedade. Este programa fundamenta-se em três importantes eixos: Desenvolvimento Econômico Sustentável; Desenvolvimento Social e Finanças e Gestão Pública. ( Programas Estruturantes).

Dentro do eixo do Desenvolvimento Social e Finanças encontra-se o Programa Boa Escola Para Todos<sup>17</sup> que tem como objetivo:

Melhorar a qualidade da educação básica e da educação profissional, através de: um sistema estadual de avaliação educacional do Rio Grande do Sul, por meio da avaliação externa do rendimento escolar; valorização do magistério público estadual, por meio da formação continuada dos professores e do aperfeiçoamento dos processos de seleção e progressão funcional e da legislação relativa à gestão educacional; melhoria das condições físicas das escolas públicas estaduais; implantação de laboratórios de informática como recurso pedagógico nas escolas; criação de Centros de Referência de Educação Profissional. (Programa Boa Escola para Todos).

Entre os projetos que estão vinculados ao Programa Boa Escola Para Todos está o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. O SAERS está tendo duas ações em andamento. Uma delas é a avaliação externa do rendimento escolar dos alunos no Ensino Fundamental e Médio e o outro é o Projeto Alfabetização voltado para alunos com seis anos de idade matriculados no 1º e 2º anos do Ensino fundamental de 9 anos<sup>18</sup>.

Com a Lei estadual 13.288<sup>19</sup> de 23 de Novembro de 2009 (DOE nº 225 de 24/11/2009) fica consolidado o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011 do Estado do Rio Grande do Sul. O PPA/2008-2011 é um documento que apresenta, em médio prazo, e de maneira detalhada, a proposta do governo.

---

<sup>15</sup>Disponível: <http://www.agenda2020.org.br/propostas.php?PropostaID=8> Acessado em Novembro/2009.

<sup>16</sup>Disponível: [http://www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?option=com\\_programa&task=detalhe&Itemid=27&id=7](http://www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?option=com_programa&task=detalhe&Itemid=27&id=7) Acessado em Novembro/2009.

<sup>17</sup>Disponível: [http://www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?option=com\\_programa&task=realizacao&Itemid=27&id=7](http://www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?option=com_programa&task=realizacao&Itemid=27&id=7) Acessado em Novembro/2009.

<sup>18</sup>Disponível: <http://www.educacao.rs.gov>. Acessado em Junho/2010.

<sup>19</sup>Disponível: <http://www.seplang.rs.gov.br/> Acessado em Junho/2010.

A elaboração do PPA 2008-2011 afigura-se como uma oportunidade de intensificar o processo de qualificação da gestão já iniciado com o PPA 2004-2007 [...] e refletindo, no Plano, os grandes objetivos do Governo, seus programas e projetos estruturantes, formulados a partir de uma base estratégica forte, que conferirá unidade à ação governamental e permitirá que se avaliem esses instrumentos ao longo da execução. (SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E GESTÃO DO RS<sup>20</sup>).

No que tange as avaliações em larga escala na educação o PPA/2008-2011 estabelece a “revisão dos currículos escolares com base nos parâmetros nacionais, nas competências e habilidades cognitivas das matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e da Prova Brasil”. (p.72). Esta revisão curricular vem assentada na preocupação com a universalização do acesso, redução do índice de reprovação e da evasão escolar. Neste sentido, o Governo Estadual objetiva estabelecer escalas de habilidades e competências cognitivas a serem desenvolvidas em língua portuguesa, matemática e na alfabetização para o nível fundamental e médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2009b).

No que se refere ao processo de avaliação no Estado, o PPA 2008-2011 estabelece as seguintes estratégias de ações:

Implantação de um sistema de avaliação externa que permita aferir os níveis de aprendizagem na rede de ensino gaúcha comparado a padrões nacionais e internacionais;  
Criação de incentivos às escolas e professores e capacitação de professores e gestores escolares visando à melhoria da qualidade do ensino e da gestão escolar. (p.73)

O mesmo documento salienta ainda que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar será implantado em 2008 e 2010 em parceria com a rede municipal e particular de ensino. E que será oferecida, aos professores, a formação continuada ao trabalho em sala de aula para o efetivo aumento dos níveis de aprendizagem dos alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009b).

Um ponto de relevância aos Sistemas de Avaliação, diz respeito à avaliação não ser considerada como um simples processo de levantamento de dados, mas ser considerada como um fator que contribua para a elaboração de políticas educacionais. (FRANCO, 2004). E, segundo Fontanive e Klein (2009)<sup>21</sup>, a avaliação deve ser compreendida como um meio de monitorar o sistema educacional objetivando verificar os efeitos das políticas educacionais adotadas.

---

<sup>20</sup>Disponível: <http://www.seplang.rs.gov.br/> Acessado em Junho/2010.

<sup>21</sup>Disponível:<http://WWW.est.ufmg.br/proav/avalesc.html> Acesso em Julho de 2009

Neste sentido, os resultados dos testes contêm informações importantes aos gestores de Secretarias, diretores e professores quanto ao desempenho dos alunos, como também, oferecem um panorama de possíveis mudanças a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Considerando que os resultados do SAERS forneçam dados para diagnóstico e formulações de políticas públicas para melhoria da qualidade da educação é de fundamental a apropriação, análise e discussão dos resultados pelas escolas, professores, pais e alunos objetivando auxiliar em ações que visem a melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Como se percebe, no Estado do Rio Grande do Sul estão sendo desenvolvidas ações e programas em busca de uma melhor qualidade para a educação. Tem se avançado nesta caminhada, entretanto ainda há muito para ser feito para que as dificuldades na área educacional sejam superadas.

### Referências

- BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL Plano Decenal de Educação para todos: Brasília:** MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei nº 1072/01. Brasília. 2001.
- FRANCO, Creso. **Avaliação em larga escala da Educação Básica: da relevância aos desafios.** Texto de subsídio ao III Seminário de Avaliação/LOED/UNICAMP. Campinas, mar.2003.
- FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. IN: SOUZA, Alberto de Mello e. (org). **Dimensões da Avaliação educacional.** Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2005.
- HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo:** das Intenções aos Instrumentos. Coleção Ciências da Educação, n. 15, Porto Editora, 1994.
- LOPES, Valéria Virginia. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil.** Universidade de São Paulo – USP. Dissertação de Mestrado, 2007.
- PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.79, n, 191, p. 65-73. Jan./abr. 1998.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Avaliação das Escolas de Rede Pública Estadual – Documento Preliminar,** 1996a.
- \_\_\_\_\_.Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Manual de Orientações da Avaliação das escolas da Rede Pública Estadual,** 1996b.
- \_\_\_\_\_.Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, **Projeto Básico – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS - 2007,** Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2007a.
- \_\_\_\_\_.**Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - PEE,** 2007b
- \_\_\_\_\_.Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Avaliação Continuada:** Apropriação e Utilização dos Resultados, 2009a
- \_\_\_\_\_. **Plano Plurianual do Estado do Rio grande do Sul,** 2008-2011, 2009b.

## A IMPORTÂNCIA DA BOA POSIÇÃO PARA A BOA ESCRITA: APONTAMENTOS SOBRE O *MÉTODO DE CALIGRAFIA DE FRANCO*

Carolina Monteiro

PPGEdu / UFRGS

[carolinamonteiro7@yahoo.com.br](mailto:carolinamonteiro7@yahoo.com.br)

**Resumo:** O trabalho tem como objeto de estudo a 6ª edição da obra *Método de Caligrafia De Franco: “Sempre é Tempo...”* (1938). Analisa, em particular, o conjunto de 14 aparelhos idealizados e construídos pelo Professor Calígrafo Antonio De Franco para a correção das “más posições do corpo, braços e mãos” para o exercício da caligrafia. Reflete sobre os modos de disciplinamento do corpo que visam à eficiência e rapidez dos gestos, imprescindíveis para a *boa escrita*.

### Introdução

Na história da educação, algumas práticas escolares são associadas a rigor e disciplina e, por esse motivo, muito criticadas e questionadas. A caligrafia se insere nesse conjunto, dividindo, ainda hoje, opiniões com relação ao método ou mesmo à necessidade de seu ensino. Ainda que fora do currículo escolar, em pesquisa recente (MONTEIRO, 2009), foi possível identificar escolas na cidade de Porto Alegre/RS que trabalham com exercícios de caligrafia como conteúdo curricular, além disso, há um número significativo de coleções de livros didáticos destinados a ensinar e exercitar essa habilidade. Bastos e Stephanou a definem da seguinte forma:

A prática da caligrafia é uma das ações que integram o ensino da escrita. Busca aperfeiçoar e afinar os sentidos da mão e a ortopedia do corpo, condições fundamentais para desenvolver hábitos de ordem, disciplina e estética do texto. Tal processo de regulação da escrita é, também, mecanismo de regulação do corpo e instrumentalização do social. (2008, p.2)

Desta maneira, mesmo que sem a denominação específica de *caligrafia* e sim como parte integrante do ensino da escrita, a prática da boa

escrita permanece sendo uma preocupação das instituições educacionais. Outro ponto importante a ser referido a partir das considerações das autoras acima citadas é a estreita relação entre escrita e corpo. Luciano Mendes de Faria Filho (2001, p. 41) reflete sobre a *escolarização dos corpos* como um meio para a *homogeneização cultural*, ou seja, a partir da construção desta *corporeidade escolar* através da escrita é possível identificar “a escola como instituição que participa intensamente da produção da sociedade moderna, tanto quanto é por ela criada” (p. 45). Característica marcante deste processo e da escolarização como um todo são os métodos de individualização dos alunos, destacados por Varela e Alvarez-Uria (1992) ao discutirem sobre a invenção da carteira escolar, um artefato da cultura material que evidencia a rigidez e a imobilidade corporal no disciplinamento escolar.

Nesta perspectiva, este trabalho, de caráter inicial, pretende apresentar e refletir sobre o *Método de Caligrafia De Franco*, desenvolvido para o ensino da boa escrita em sua relação com o disciplinamento do corpo através de aparelhos criados para a correção das *más posições* na busca pela eficiência e rapidez exigidas pelo treino da caligrafia e pela sociedade moderna.

### **O Método de Caligrafia De Franco: “Sempre é Tempo...”**

Fundada em 1915, a Escola de Caligrafia De Franco surgiu a partir da elaboração de um método, criado e patenteado pelo Professor Calígrafo Antonio De Franco após 24 anos de dedicação ao estudo da caligrafia. Através de observações realizadas ao longo destes anos, o professor constatou que

o insucesso [no ensino da caligrafia], na maioria dos casos, é unicamente devido às más posições do corpo, braços e mãos, mui difíceis de ser corrigidas verbalmente.

Estas más posições ou vícios só poderão ser evitadas mecanicamente, obrigando o aluno a adotar posição correta, utilizando para isso aparelhos adequados a cada caso, até que, acostumado com eles, conserve a natural posição, podendo, então ser suprimido o aparelho. (DE FRANCO, 1938, p.17)

Para isso, o autor idealizou e construiu 14 aparelhos de correção destas *más posições* apontadas por ele como *prejudiciais à obtenção de ótimos resultados*. Segundo ele,

Cada um dos 14 aparelhos é destinado a corrigir uma parte definida do corpo: pernas, braços, mãos, dedos e cabeça, - formando, no conjunto, a correção absoluta de todos os vícios ou defeitos de posição do corpo, conseguindo-se depois de sua aplicação, com a maior facilidade, uma letra boa, clara e rápida, isto é, perfeita em quaisquer tipos ou caracteres manuscritos. (DE FRANCO, 1938, p. 17)

O Professor Antonio De Franco organiza, então, o livro, que é objeto de pesquisa deste trabalho, para divulgar o método e o uso dos aparelhos criados por ele.

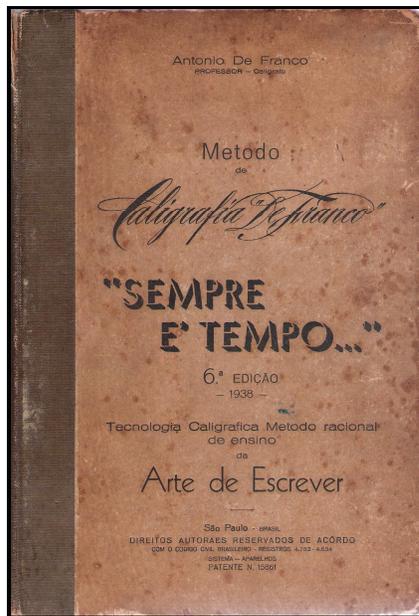


Figura 1: Capa da 6ª edição do livro *Método de Caligrafia De Franco: "Sempre é Tempo..."* (1938).

A seguir, será apresentada e analisada a primeira parte da obra, intitulada *Mecânica: aparelhos – regras e aplicações*. O autor privilegia a *posição natural*, a mais cômoda, em oposição às *posições forçadas*, que segundo ele causam cansaço. Ressalta, ainda que “o aluno, para obter um

resultado rápido e perfeito, precisa respeitar as regras integralmente” (DE FRANCO, 1938, p. 24). Inicialmente são destacadas regras com relação ao assento, à mesa, ao antebraço direito, ao punho, à mão direita e seus dedos e às funções dos dedos. Abaixo, em destaque, as regras referentes ao assento, acompanhadas de imagens (Figuras 2, 3 e 4) para exemplificar as boas posições e que agregam, também, regras referentes à posição do corpo.

### **O ASSENTO**

1º - O assento deve ter uma altura que permita ao aluno descansar os pés de modo natural no chão, numa distância de 15 a 20 centímetros um do outro, de acordo com a conformação da pessoa, sendo o pé esquerdo colocado uns 5 centímetros adiante do direito e ambos formando um ângulo agudo.

2º - O corpo, levemente inclinado para a esquerda, deve estar direito, apoiado no encosto do assento, encontrando, nesta posição, a altura normal “exatamente” a superfície da mesa, com os dois cotovelos apoiados na mesma. O abdômen ficará à beira da mesa ligeiramente encostado.

3º - A cabeça, um tanto inclinada, num ângulo de 15 graus mais ou menos.

4º - O antebraço esquerdo apoiado em cheio sobre a superfície da mesa, segurando a base do caderno ou folha de papel, com a mão aberta e plana, sem esforço.

5º - O antebraço direito apoiado sobre a mesa deixando o cotovelo um fora da superfície da mesma.

O músculo inferior do antebraço deve ficar apoiado tão de leve, de modo a poder movimentar-se sem o menor esforço, horizontal e lateralmente.

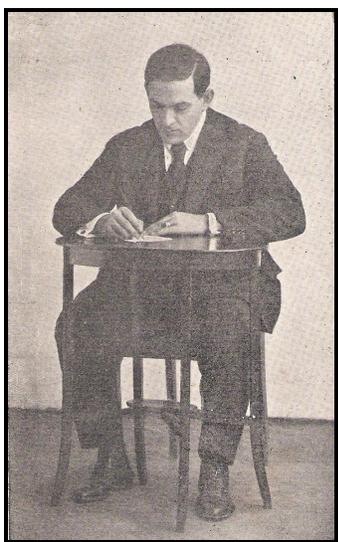


Figura 2: Posição do assento (1).



Figura 3: Posição do assento (2).

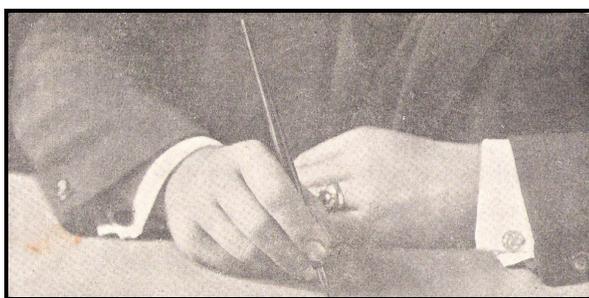


Figura 4: Posição do antebraço e do punho.

Tais posições, explicadas minuciosamente pelo Prof. Antonio De Franco, com riqueza de detalhes e prescrições, são apresentadas como sendo as corretas e desejáveis para a boa escrita. Nessa perspectiva e justamente por constatar que as dificuldades no ensino da caligrafia tinham sua origem nas más posições, o professor criou os já referidos aparelhos para sua correção. A aplicação dos 14 aparelhos (Figura 5) será demonstrada a seguir através de figuras extraídas do livro.

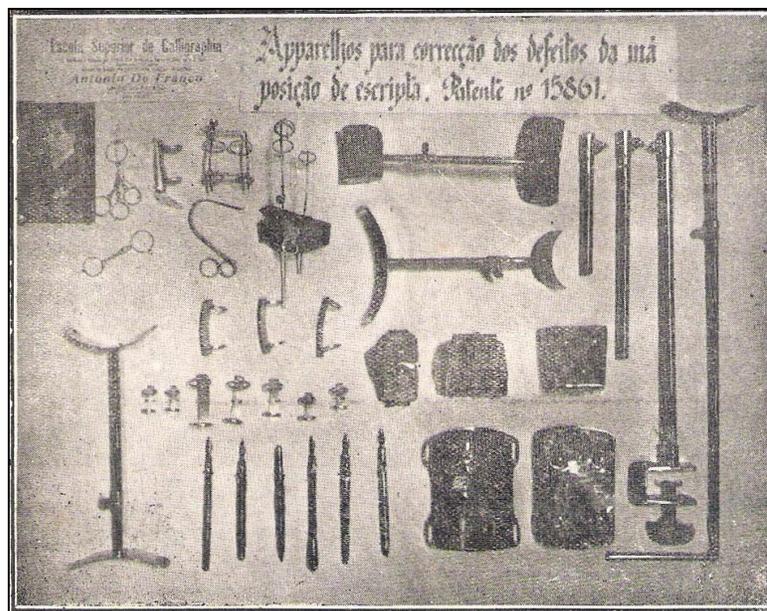


Figura 5: Aparelhos para correção das más posições.

Vale ressaltar que há aparelhos para correção das más posições de cada parte do corpo considerada importante pelo autor para a escrita, buscando a posição ideal demonstrada pelas figuras 2, 3 e 4. A fim de facilitar sua apresentação, os aparelhos serão agrupados de acordo com a parte do corpo a qual são destinados.

Para a correção dos pés e das pernas (Figura 6), o autor recomenda a aplicação do aparelho nº 1 (Figura 7) que impede o cansaço inútil dos músculos das pernas, “o que, indiretamente, cansa o corpo inteiro, dificultando um trabalho seguido” (DE FRANCO, 1938, p. 36). Este aparelho tem a finalidade de proporcionar ao resto do corpo uma base de apoio e, conseqüentemente, uma boa posição para todo o corpo.



Figura 6: Má posição dos pés e das pernas.

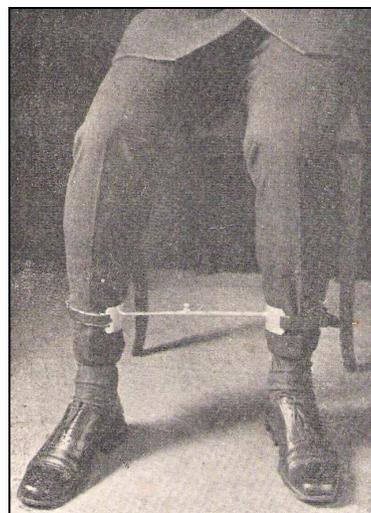


Figura 7: Aplicação do aparelho nº 1.

Os aparelhos nº 2, 3 e 4 são destinados a correção das más posições do antebraço, do punho e da mão. O autor destaca a importância da harmonia deste conjunto para a boa escrita, especialmente para que haja liberdade de movimento, tanto lateral quanto horizontal. Além disso, o professor reforça que as más posições, denominadas por ele como posições

forçadas, provocam fadiga, impossibilitando o trabalho contínuo que o exercício da caligrafia exige.



Figura 8: Aplicação do aparelho nº 2.



Figura 9: Aplicação do aparelho nº 3.



Figura 10: Aplicação do aparelho nº 4.

Com a intenção de corrigir a posição da *mão esquerda ou a que não escreve*, De Franco criou o aparelho nº 5 que obriga a mão esquerda a ficar em pleno acordo com sua obrigação (1938, p. 49), ou seja, de reter o papel ou livro no qual se escreve além de não forçar o busto ou outras partes do corpo devido à má postura, como demonstram as figuras 11 e 12.

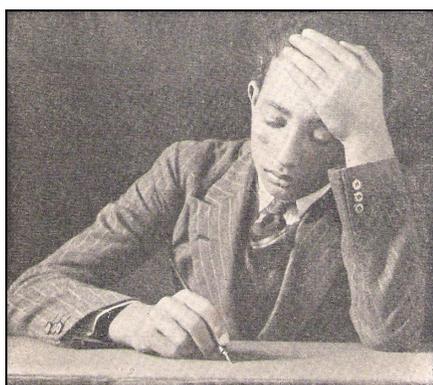


Figura 11: Má posição da mão esquerda.



Figura 12: Aplicação do aparelho nº 5.

Seguindo a mesma lógica do aparelho anterior, o aparelho nº 6, destinado à correção da má posição da cabeça (Figura 13), tem por finalidade acostumar o aluno à posição correta que evite o cansaço, neste caso, da visão, devido à proximidade da cabeça do aluno àquilo que escreve (Figura 14).

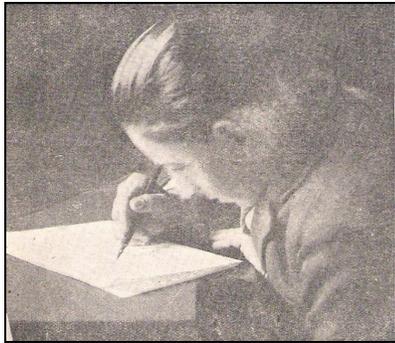


Figura 13: Má posição da cabeça.



Figura 14: Aplicação do aparelho nº 6.

Os aparelhos nº 7, 8, 9, 10 e 11, de acordo com o Prof. Antonio De Franco, destinam-se a correção da posição dos dedos. *Para acostumar os dedos indicador e médio a segurar a caneta sem esforço*, o aparelho nº 7 (Figura 15); *para acostumar os dedos mínimo e anular a deslizar suavemente por sobre a superfície do papel*, o aparelho nº 8 (Figura 16); *para acostumar os dedos médio e anular à posição exata, no conjunto da mão*, o aparelho nº 9 (Figura 17); *para obter a harmonia da posição de todos os dedos*, o aparelho nº 10 (Figura 18); e, *para corrigir a posição do dedo mínimo de modo que este não fique envergado embaixo do dedo anular ou esticado e assim não ofereça uma base firme ao conjunto da mão*, o aparelho nº 11 (Figura 19).

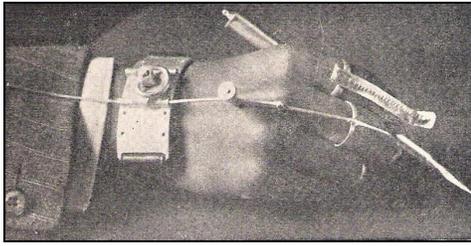


Figura 15: Aplicação do aparelho nº 7.

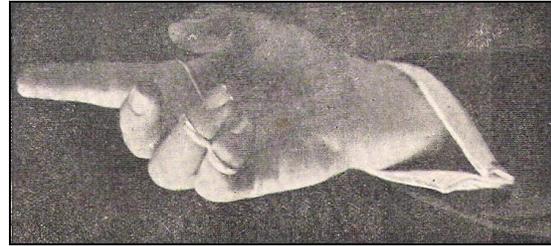


Figura 16: Aplicação do aparelho nº 8.



Figura 17: Aplicação do aparelho nº 9.

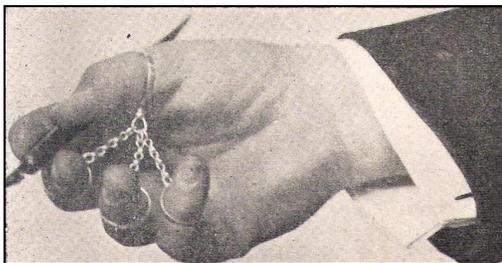


Figura 18: Aplicação do aparelho nº 10.

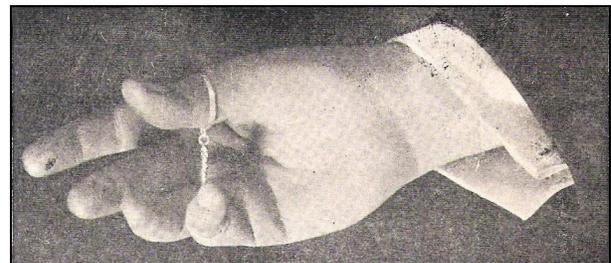


Figura 19: Aplicação do aparelho nº 11.

Os aparelhos nº 12, 13 e 14 têm como finalidade corrigir as “más posições do dedo indicador, que gradua o talho no traço, dando a esse dedo a sensibilidade indispensável para regular desde o fino até o mais grosso talho” (DE FRANCO, 1938, p. 62). Deste modo, é utilizado o mesmo aparelho para corrigir os diferentes erros de posição do dedo indicador, seja ele

dobrado ou esticado demais, além de reforçar a correção nas posições já viciadas do aluno (Figura 20). O autor apresenta, ainda, uma amostra de traços sem e com o uso dos aparelhos e o *aperfeiçoamento e diferença obtido na graduação do talho no traço* (Figura 21).

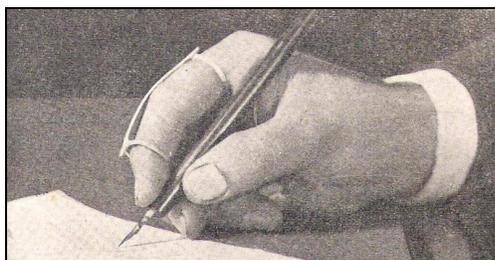


Figura 20: Aplicação do aparelho nº 12.

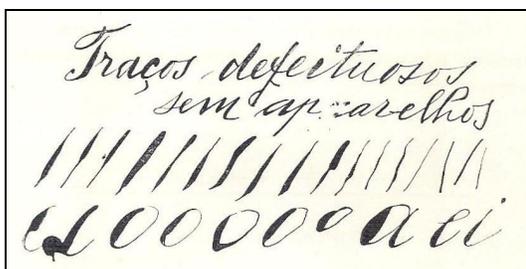


Figura 21: Traços defeituosos sem aparelhos.

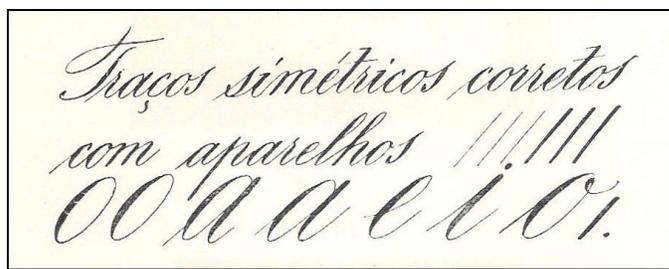


Figura 22: Traços simétricos corretos com aparelhos.

Assim, o autor encerra a parte de mecânica da obra, passando, em seguida, a tratar das bases do ensino técnico da caligrafia e dos exercícios para seu treino. Não serão apresentadas ou discutidas neste estudo estas duas partes, entretanto importa mencionar os oito princípios básicos destacados por Antonio De Franco que, através da aplicação dos aparelhos objetiva-se alcançar: clareza, proporção, igualdade, simetria, paralelismo, limpeza, correção e elegância.

### **Considerações finais**

Como mencionado anteriormente, este trabalho consiste em uma primeira aproximação ao material que apresenta o *Método de Caligrafia De*

*Franco*. Entretanto, algumas considerações podem ser destacadas a partir da explanação da mecânica e dos objetivos dos aparelhos para correção das *más posições* criados pelo Prof. Antonio De Franco.

De modo geral, os aparelhos têm a finalidade de corrigir as chamadas posições forçadas em busca da aquisição ou desenvolvimentos das posições naturais, isto porque tais posições evitam o cansaço e possibilitam o trabalho contínuo no exercício da caligrafia. Para isso, são aplicados aparelhos em diferentes partes do corpo como pernas, cabeça, tronco, antebraço, punho, mãos e dedos. Michel Foucault ao dissertar sobre os meios de controle da atividade como forma de disciplina destaca a correlação entre o corpo e o gesto, afirmando que

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. [...] Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (2009, p. 147)

Percebe-se, portanto, a exigência do corpo como meio de aproveitamento do tempo através da economia dos gestos com vistas à eficácia e rapidez. Tais exigências se mostram cada vez mais significativas com o ritmo acelerado da sociedade em que vivemos especialmente nas grandes cidades. Por esse motivo, também, há um afastamento da prática da caligrafia, exercício que demanda tempo e extrema disciplina.

A Escola de Caligrafia De Franco e o método desenvolvido por seu criador evidenciam uma tradição desta prática que, neste caso específico, foi transmitida através de gerações. Esta escola, sediada na cidade de São Paulo/SP, encontra-se ainda em atividade, dirigida pelos filhos do Prof. Antonio De Franco, e já conta com a participação de seus netos. Estes dados incitam questionamentos com relação ao método aplicado nos dias de hoje e em diferentes momentos e contextos históricos. Vale ressaltar que o

exemplar analisado neste trabalho consiste na 6ª edição da obra, o que nos remete a pensar quais as possíveis modificações no método ao longo das diferentes edições.

Além dos questionamentos já apontados é possível elencar outros de igual relevância como, por exemplo, qual o número de tiragens e edições da obra; qual a procura pelos cursos nestes 95 anos de atividades; como se deu a constituição da escola e como é sua estrutura. Ainda, seria interessante verificar exemplares de lições aplicadas nos cursos, considerando que todas as lições permanecem em posse da escola. Outra possibilidade de pesquisa seria estabelecer um contraste ou comparação entre este método, criado e aplicado em uma instituição específica, e métodos aplicados em instituições escolares. Vale registrar a importância da obra de Antonio De Franco, elaborada a partir de anos de observações, que pode originar uma pesquisa mais detalhada do método em si.

Tais questionamentos e possibilidades não tiveram expressão neste estudo, mas, sem dúvida, permanecem em meu horizonte para futuras pesquisas.

## Referências

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Traças letras, palavras e números: caligrafar gestos da escrita e da vida. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Não me esqueça num canto qualquer**. Catálogo de exposição realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, em Natal, 2008. (CD-ROM).

DE FRANCO, Antonio. **Método de Caligrafia De Franco**: “Sempre é Tempo...”. 6. ed. Melhorada e ampliada. São Paulo, 1938.

ESCOLA de Caligrafia De Franco Disponível em:  
<<http://www.profdefranco.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Modos de ler, formas**

**de escrever:** estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 30-46.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 37. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Carolina. **Letra bonita, letra legível:** uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar. 2009. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**, n. 6. Porto Alegre, 1992. p. 68-96.

## **DIFICULDADES DE ESCRITA: DISCURSOS EM MANUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA PRIMÁRIA (1930-1960)**

Celine Lehmann Escher (Pedagogia, FAGED/UFRGS)  
Rio Grande do Sul, Brasil  
[celiescher@hotmail.com](mailto:celiescher@hotmail.com)

PIBIC/CNPq

### **RESUMO**

O estudo examina discursos acerca da escrita considerada “errada”, ou sobre os assim considerados transtornos e dificuldades para a aprendizagem da escrita, presentes em manuais de formação de professores da escola primária, em circulação no Brasil nas décadas de 30 a 60. Observa os argumentos e proposições diante do que é construído como “problema” quanto à escrita, acompanhando as persistências e mudanças no decorrer do período examinado.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

História da Educação, aprendizagem da leitura e escrita, dificuldades e transtornos da aprendizagem.

O tema – aprendizagem da leitura e da escrita – é relevante em nossa cultura; e mais complexo do que pode parecer a uma análise superficial. As consequências do insucesso nessa aprendizagem inicial se estendem, não só pela vida escolar toda, como atingindo a vida emocional; e, o que torna mais digno de atenção o estudo, quando se cogita de problemas de linguagem é que o insucesso é mais frequente do que o observador comum pode julgar. (CARDOSO, 1963, p. 102)

Como disserta Ofélia Boisson Cardoso em 1963, no livro *Aspectos Psicológicos do Ensino da Linguagem*, oferecido à leitura dos professores em formação ou já atuantes nas escolas, a aprendizagem da leitura e da escrita e o possível insucesso que pudesse ocorrer em relação às mesmas pode ser considerado bastante complexo, frequente e relevante.

O tema abordado pela autora em meados dos anos 60 parece ter-se tornado comum aos estudos acadêmicos contemporâneos da área da Educação, pois também discutem as dificuldades (ou assim interpretadas

como dificuldades) manifestas pelos alunos diante das proposições de aprendizagem da leitura e da escrita. Há coincidência com as concepções atuais e o modo como autores de outras décadas pensavam a esse respeito? Que discursos circulavam então acerca desse tema e em que medida “guiavam” o pensamento pedagógico da época?

Este estudo, recentemente iniciado, pretende descrever e examinar discursos presentes em manuais de formação de professores da escola primária, escritos entre 1930 e 1960, e em circulação no Brasil que abordem a temática do ensino da escrita na escola primária; especificamente sobre “problemas” e possíveis dificuldades na aprendizagem da escrita.

É importante ressaltar que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa mais amplo intitulado *Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação no Brasil* (séc. XIX e XX), que se desenvolve conjuntamente com equipes de pesquisa da UFRGS e da PUCRS, com apoio da FAPERGS e do CNPq, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Stephanou (PPGEDU/UFRGS). Tal projeto inscreve-se no campo da História da Educação e busca inspiração nos pressupostos teóricos da história cultural (CHARTIER, 1998).

Quanto à estratégia metodológica, os livros examinados – manuais de ensino - são tomados como fios e rastros (GINZBURG, 2007), produzidos e oferecidos à problematização e análise, a partir dos pressupostos que orientam a leitura que sobre eles é feita. O estudo busca acompanhar os argumentos, exemplos, proposições diante do que é construído como “problema” quanto à escrita, bem como os autores de referência indicados nos manuais, acompanhando as persistências e mudanças discursivas no período examinado.

Diante da necessidade de selecionar, suprimi manuais de ensino da linguagem voltados a professores do ensino primário, produzidos entre as décadas de trinta a sessenta e que abordassem a temática escolhida. Foi feito um levantamento preliminar de títulos, dentre os quais foram selecionados para a análise deste ensaio cinco livros, a saber: *A Escrita*

*na escola primária* (1936), de autoria da professora Ormindia Marques; *Didática Especial da 1ª série* (1958) escrito pelo professor Amaral Fontoura; *Aspectos Psicológicos do Ensino da Linguagem* (1963) de Ofélia Boisson Cardoso; *Metodologia da Linguagem* (1959), de Orlando Leal Carneiro e *As Dificuldades Escolares da Criança* (1958), de Gilbert Robin. Estes foram selecionados especialmente porque, em algum momento no decorrer do texto, abordam o que seus autores consideram “dificuldades” de aprendizado da escrita.

É importante destacar que estes cinco manuais de ensino se assemelham, em seus escritos, quanto à preocupação com o ensino da língua materna na escola primária. Diferenciam-se, porém, no foco da escrita. *Metodologia da Linguagem* (1959) e *Aspectos Psicológicos do Ensino da Linguagem* (1963), como os próprios títulos já sugerem, se destacam na preocupação com o ensino da língua materna, dando prioridade às fases do desenvolvimento da linguagem e às teorizações da aquisição da mesma, apresentando uma revisão teórica sobre a temática.

Já o livro *As Dificuldades Escolares da Criança* (1958) apresenta um enfoque relacionado às dificuldades específicas que o aprendiz pode apresentar e, dentre elas, os transtornos da leitura e da escrita. *Didática Especial da 1ª Série* (1958) demonstra uma atenção maior à alfabetização, especificamente à primeira série, também apresentando questões metodológicas. O livro de Ormindia Marques, *A Escrita na Escola Primária* (1936) aborda uma grande preocupação com a escrita, dando ênfase à escrita caligráfica.

Mesmo demonstrando diferenciações em relação às atenções dirigidas à escrita, pôde ser percebido, nesses manuais analisados, um discurso recorrente acerca de diferentes “problemas” relacionados às dificuldades ou transtornos de aprendizagem da escrita. Podemos destacar, assim, dentre esses, as causas que são apresentadas pelos diferentes autores para argumentar e discutir os problemas e suas decorrências quanto à escrita, e que se concentram em pelo menos quatro aspectos principais: as deficiências do indivíduo, a imaturidade do

aluno, a metodologia inadequada (especificamente para canhotos) e um aspecto que caracterizamos com palavras distintas dos autores, mas que pode ser definido como “marca geracional”.

É necessário ressaltar que estes foram aspectos destacados em uma análise específica destes manuais. Sendo assim, percebendo discursos recorrentes nas obras, os argumentos apresentados foram reunidos em torno de quatro aspectos que caracterizam a discursividade acerca da escrita como “problema”. Na sequência, cada um desses aspectos é descrito, segundo as palavras dos livros examinados, bem como abordado através de uma breve apreciação.

### **Metodologia Inadequada a canhotos**

O que é percebido nos dias de hoje como algo natural, que não demanda maiores preocupações a professores e familiares, já pode ter sido considerado um “problema” de escrita. É o caso da escrita com a mão esquerda.

Os autores dos manuais examinados, em especial Ofélia Boisson Cardoso e Gilbert Robin, explicitam uma importante preocupação sobre a metodologia de ensino aplicada na educação de crianças caracterizadas como “canhotos”. Segundo esses autores, por muito tempo os canhotos haviam sido proibidos de escrever com a mão esquerda, por vezes tendo sido sugerido que se deveria amarrar a mão esquerda dessas crianças para imobilizá-la, forçando-as a escreverem com a mão direita, considerada “correta” para escrever.

Contudo, para esses autores, tal prática gerava negativas consequências ao aprendiz, pois ao obrigá-lo a escrever com a outra mão, findava por gerar o assim denominado “canhoto reprimido”.

Em *Aspectos Psicológicos do Ensino da Linguagem* (1963), de Ofélia Boisson Cardoso, por exemplo, na explanação acerca da escrita dos canhotos, percebe-se a presença dos discursos médicos, inclusive porque a autora lança mão de expressões próprias do vocabulário

médico, aspectos recorrentes nos materiais para educadores em circulação nessa época (STEPHANOU, 2006). A autora descreve a disgrafia como caso patológico, relacionando-a com a escrita dos canhotos, reprimidos pelas metodologias em voga. E ressalta que:

A disgrafia estrefossimbólica pode acompanhar a dislexia da mesma ordem, mas pode também achar-se isolada. A maior parte das crianças atingidas de disgrafia se recruta entre canhotos que foram obrigados a proceder como destros, forçados a escrever com a direita, ou entre ambidestros. Tais indivíduos tem uma tendência natural para a escrita ao espelho. (CARDOSO, 1963, p.84).

Estas, assim, parecem ser preocupações recorrentes dos educadores da época; os transtornos ocasionados em canhotos que foram proibidos de escrever com a mão esquerda e a escrita em espelho. A autora retoma a questão sobre a escrita em espelho em outro momento de seu texto, trazendo referências de autores da época que divergiam em suas constatações após testes aplicados, alguns considerando a escrita em espelho perfeitamente normal para um primeiro processo de alfabetização, outros a verificando apenas em anormais. (CARDOSO, 1963, p. 94).

Tal preocupação com a escrita de canhotos também aparece no livro de Gilbert Robin (1958). O autor reafirma a normalidade de uma criança canhota, ressaltando e atribuindo alguns transtornos atribuídos aos canhotos que foram obrigados a escrever com a direita, tais como gagueira, falta de jeito manual, estrabismo, transtornos de leitura e escrita, instabilidade emocional. Para o autor, o tratamento ideal seria deixar a criança livre para escrever com a esquerda ou, se os transtornos já fossem manifestos nos falsos destros, que se modificasse a orientação errônea e reeducasse a escrita com a esquerda. Como o autor argumenta,

Compreendemos, assim, que o usar da mão esquerda é uma disposição natural, congênita, de ordem neurológica. Podemos obrigar um canhoto a servir-se de sua mão direita: não modificaremos a estrutura anatômica do cérebro, mas modificaremos o desenvolvimento normal da criança. (ROBIN, 1958, p. 112).

É interessante, assim, observar como os autores percebiam e questionavam metodologias antes aplicadas, desenvolvendo, conseqüentemente, a bibliografia que iria influenciar os educadores da época. Foram estes, entre outros, que, com suas obras, conseguiram ressaltar a experiência negativa que poderia ocorrer a estes alunos; podendo ser, assim, a escrita com a mão esquerda algo aceitável na atualidade, sem um estranhamento ou classificação como distúrbio.

### **O aspecto da maturidade**

Outro aspecto a ser observado nos manuais analisados associa os problemas de escrita à imaturidade da criança escolar. Ofélia Boisson Cardoso, antes mencionada, em um momento de seu livro indaga:

Formulamos então a pergunta: por que crianças inteligentes, entregues a professoras dedicadas e capazes, frequentando regularmente a escola, em ambiente favorável, não conseguem aprender leitura e escrita num período de tempo em que outras, menos dotadas e em condições pouco favoráveis, o fazem? (CARDOSO, 1963, p. 103)

A autora, na seqüência, aborda um aspecto recorrente na época: o da maturidade. Influenciados, em sua maioria, por Lourenço Filho e os seus Testes A. B. C., autores como Amaral Fontoura, Ofélia Cardoso e Orlando Carneiro, cujas obras são aqui analisadas, dedicam um capítulo ou um momento de seus textos para explicar e ressaltar a necessidade de um certo nível de maturidade para que seja exitosa a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como relembrar o conceito de maturo e de imaturo. Amaral Fontoura, por exemplo, destaca em um capítulo intitulado “Os Imaturos”, o conceito de *imaturo, portanto, do ponto de vista pedagógico, é o aluno que ainda não está em condições de iniciar a aprendizagem da leitura, não está pronto para a leitura.* (FONTOURA, 1958, p. 47).

Ofélia Cardoso (1963) ressalta a relação entre a idade cronológica e a maturidade, que muitas vezes dificulta a aprendizagem, pois alguns

alunos podem estar preparados para a alfabetização antes do tempo (ou idade) estipulado como “correto”, outros ainda podem não estar preparados para a mesma aprendizagem (CARDOSO, 1963, p. 103). A autora acrescenta:

Para o progresso da aprendizagem, entre outras causas de menor importância, intervêm: capacidade e assiduidade do professor; velocidade e individualidade de aprendizagem; processo adequado ao nível de desenvolvimento da criança e suas condições intelectuais; condições materiais; estado de saúde do aluno; assiduidade, pontualidade, etc. (CARDOSO, 1963, p. 103)

De outra parte, Orlando Leal Carneiro ressalta que *maturidade não é só inteligência, mas capacidade de observação e de atenção, acuidade sensorial e posse de certos conhecimentos gerais* (CARNEIRO, 1959, p.136), sinalizando também a importância dos testes A.B.C como testes de maturidade.

Podemos perceber, assim, a influência da obra de Lourenço Filho aos estudos realizados na época, e a importância de concepções como a da maturidade (ou a falta da mesma) para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita.

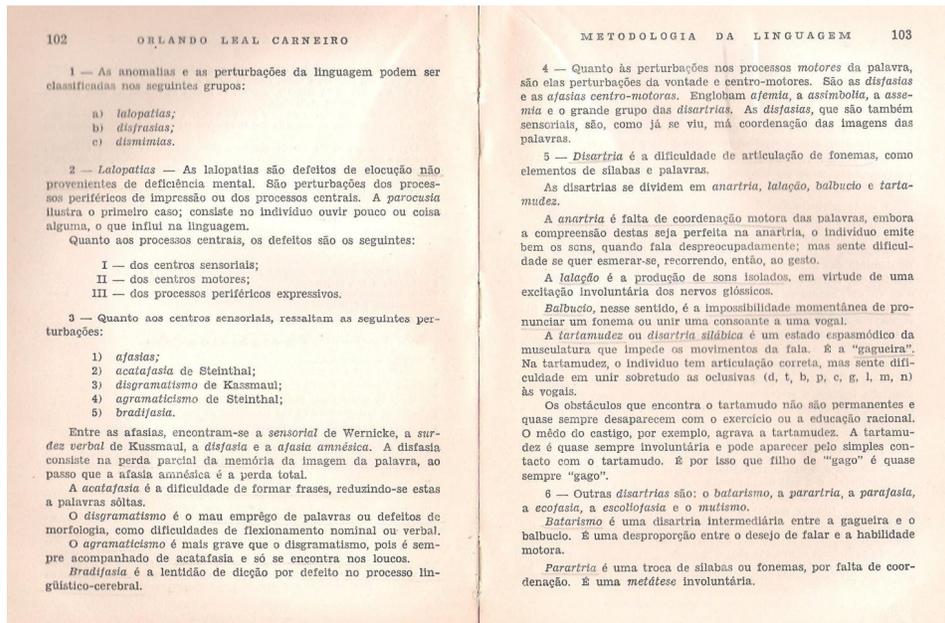
Mesmo que seja considerado um processo natural para a cultura letrada, em geral significou um grande desafio ao aprendiz assimilar todos os símbolos linguísticos de uma determinada língua, assim como lê-los, grafá-los e interpretá-los, algo que exige dele esta maturidade referida. De qualquer modo, o que se concebe como maturidade/imaturidade é, a cada tempo, uma construção histórica e cultural, variando de tempos em tempos e em contextos diversos.

### **Deficiências do Indivíduo**

Os manuais analisados abordam explicitamente a metodologia do ensino da língua portuguesa na escola primária. Constata-se que apresentam e dissertam sobre alguns transtornos da escrita e dificuldades

atribuídas à dimensão metodológica do ensino da escrita propriamente dita. Entretanto, é importante ressaltar a predominante preocupação e descrição de transtornos e dificuldades relacionadas à leitura. Alguns dos títulos analisados apresentam em seu sumário subtítulos de capítulos como “Anomalias e perturbações da linguagem” (CARNEIRO, 1959) e “Transtornos da leitura e da escrita” (ROBIN, 1958), propondo-se a examinar as dificuldades da leitura e da escrita. Uma análise atenta, porém, leva a constatar que, ao longo do texto, seus autores se detiveram nas dificuldades relativas à leitura.

O livro de Orlando Carneiro, por exemplo, apresenta o termo “linguagem” subcapítulo *Anomalias e Perturbações da Linguagem* do capítulo *Fundamentos Psicológicos do Ensino da Linguagem*, mesmo que este descreva apenas distúrbios relacionados à fala e à leitura. (CARNEIRO, 1959). Como é possível apreciar na reprodução fac-símile de duas páginas, abaixo, o autor dedica-se à descrição de possíveis anomalias e perturbações da Linguagem, todas relacionadas à linguagem oral e à leitura.



Mesmo que se perceba esta predominância de descrições específicas de anomalias relacionadas à linguagem oral e, conseqüentemente, à leitura, também se faz presente uma discursividade acerca da deficiência do indivíduo relativa à aprendizagem da escrita. Termos como *disgrafia* e *paragrafia* aparecem nos manuais analisados, em especial nas obras de Ofélia Boisson Cardoso (1963) e de Gilbert Robin (1963). Como o último autor descreve,

A criança lê, compreende o texto, mas não consegue escrever um ditado: quando ditamos, ela alinha as letras ao acaso e chega a uma salada de letras e palavras irreconhecíveis; esses transtornos são reunidos sob a denominação de *paragrafia*. (ROBIN, 1958, p. 103)

A disgrafia, então, é apresentada como estando relacionada à dislexia, a uma possível dificuldade completa na área da linguagem, tanto na leitura como na escrita. A dislexia, assim, também era considerada como dificuldade específica para a leitura e a escrita, mas, para o diagnóstico de dislexia, não deveria haver outras deficiências além das relacionadas à linguagem.

### **Dificuldades na escrita como fenômeno de uma geração**

Um aspecto inusitado nas afirmações acerca das dificuldades de escrita aparece na frequente associação das mesmas com as transformações da vida de então. Em sua obra datada de 1936, Orminda Marques, professora da Escola Normal do Distrito Federal, preocupou-se com a escrita, em especial a caligrafia, como uma marca geracional (que poderia ser considerada uma dificuldade cada vez maior dos alunos).

Orminda percebia a falta de tempo na vida social e o surgimento de novos meios mecânicos de escrita como aspectos da modernidade e do processo da humanidade que impossibilitavam o exercício da caligrafia, afastando as crianças da prática da boa letra. Diante disso, a autora se dedica a apresentar a caligrafia muscular como processo que auxiliaria o ensino da escrita na escola primária.

Como destaca Carolina Monteiro (2009), Ormindia Marques ressalta a mudança dos objetivos do ensino da caligrafia na Escola Ativa, pois a escrita deveria se modificar juntamente com as mudanças da modernidade. A autora contrasta, assim, uma escrita na escola tradicional, muitas vezes sem sentido para a criança, com a escola nova, que priorizava o caráter funcional dessas habilidades (MONTEIRO, 2009, p.11).

Desse modo, um ensino da escrita mais qualificado não era necessário apenas a alguns alunos que apresentavam dificuldades específicas, mas se impunha como necessidade de uma geração para que esta pudesse acompanhar as mudanças, tanto da modernidade como da perspectiva metodológica que regia a época.

### **Alguns arremates**

Como foi destacado inicialmente, na descrição e apreciação dos manuais de metodologia da linguagem para a escola primária, a atenção maior se centrou sobre as formulações apresentadas acerca dos diferentes “problemas” relacionados à aprendizagem da escrita, estes associados a diferentes causas. Cumpre, por fim, retomar e destacar importantes questões que se mostraram presentes nos discursos pedagógicos do período 1930 a 1960, acerca da aprendizagem da escrita e possíveis dificuldades relacionadas a ela.

Uma constante relaciona-se às preocupações dos autores quanto à escrita do aluno que é caracterizado como canhoto reprimido, ou falso destro, como muitos denominavam na época. É clara a preocupação dos autores para com o tema, demonstrando estarem repensando a antiga prática de proibir a escrita com a mão esquerda. Gilbert Robin (1958) afirma a normalidade do canhoto e a necessidade de deixar que pudesse escrever naturalmente. Assim como Ofélia Cardoso (1963), o autor relaciona a escrita com a mão direita por obrigação com a disgrafia, além de outros transtornos, até mesmo emocionais, provocados por essa

imposição a algumas crianças. Fez-se presente, desse modo, o posicionamento de repensar e questionar metodologias antes aplicadas, sugerindo a naturalidade com que deveria ser vista a escrita com a mão esquerda e as possíveis consequências que a obrigatoriedade da escrita com a mão direita poderia resultar.

Outro destaque é a influência de Lourenço Filho junto aos autores dos manuais examinados. É reconhecida a importância do autor para os estudos da época, tanto com relação aos testes A.B.C, de sua autoria, quanto para a noção do termo “maturidade”. Percebe-se como os autores foram influenciados por essa terminologia, tendo como base de seus argumentos muitos dos estudos de Lourenço Filho.

A análise dos discursos presentes nos manuais de formação sobre a aprendizagem da escrita e suas possíveis dificuldades mostrou a presença do discurso médico nos manuais de formação de professores naquele momento histórico, afirmando-se como aqueles que pretendiam auxiliar os educadores a compreenderem seus alunos (STEPHANOU, 2006). De maneira geral, todos os livros examinados, em algum momento, valeram-se de nomenclaturas e testes classificatórios sobre possíveis patologias que uma criança poderia apresentar na área da linguagem (da escrita, especificamente, disgrafia e paragrafia foram os termos mais encontrados). Sobre a escrita predominou o discurso acerca da escrita do canhoto, da imaturidade e da relação entre disgrafia e dislexia, atribuindo a um possível problema geral do indivíduo na área da linguagem.

## **Referências**

CARDOSO, Ofélia Boisson. **Aspectos Psicológicos da Linguagem**. Rio de Janeiro: Conquista, 1963.

CARNEIRO, Orlando Leal. **Metodologia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1959.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

FONTOURA, Amaral. **Didática Especial da 1ª Série**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MONTEIRO, Carolina. **Letra bonita, letra legível: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar**. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. UFRGS, 2009.

ROBIN, Gilbert. **As Dificuldades Escolares da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1958.

STEPHANOU, Maria. **Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame**. Trabalho, Educação e Saúde, v.4 n. 1, p. 33-64, 2006.

## PALAVRAS EVOCANDO UMA HISTÓRIA: OS BASTIDORES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Cineri Fachin Moraes

Universidade de Caxias do Sul - UCS

[cfmoraes@ucs.br](mailto:cfmoraes@ucs.br)

**Resumo:** Neste texto analiso as representações dos bastidores da formação acadêmica de um grupo de professoras, ou seja, o que aconteceu no entorno deste processo. As reflexões que apresento emergem de pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação. Estas representações foram analisadas a partir de memoriais de formação. O aporte teórico utilizado para descrever, narrar e interpretar este *corpus* está ancorado na História Cultural, tendo a análise textual discursiva como apoio para o tratamento dos dados. As narrativas escritas por este grupo de professoras permitiram analisar os bastidores desta formação no que se refere ao enfrentamento de roteiros imprevistos, a necessidade de uma rotina de estudos e a identificação enquanto estudantes.

Apresento neste texto uma análise das representações acerca da formação acadêmica de um grupo de professoras, com especial atenção aos bastidores desta formação. Estas reflexões emergem de pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, mais especificamente as memórias e histórias de professoras. Estas representações foram analisadas a partir de memoriais de formação, ou seja, narrativas autobiográficas de vida e formação, escritos como trabalho de conclusão de curso por um grupo de dezenove professoras em exercício. Estas professoras foram alunas na primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade de Caxias do Sul. O aporte teórico utilizado para descrever, narrar e interpretar este *corpus* está ancorado na História Cultural, tendo a análise textual discursiva como apoio para o tratamento dos dados. As narrativas escritas por este grupo de professoras foram tomadas como objeto privilegiado de estudo por permitirem analisar os bastidores desta formação no que se refere a necessidade de uma rotina de estudos, o enfrentamento de roteiros imprevistos e a identificação enquanto estudantes. As palavras das professoras evocaram a importância e a possibilidade de compreender e ouvir a educação a partir de quem é personagem deste processo.

## **Os bastidores da formação acadêmica revelando a necessidade de uma rotina de estudos**

A cena principal deste estudo consiste na investigação da trajetória da formação acadêmica desse grupo de professoras, mas os bastidores<sup>1</sup>, o entorno dessa formação foi revelado com muito significado pelas autoras dos memoriais. Nos bastidores, vários fatos e situações aconteceram; alguns foram interpretados, significados e teorizados neste estudo.

Além das alunas-professoras<sup>2</sup> se adaptarem ao lugar de estudantes, a modalidade a distância era mais um diferencial que passaria a exigir maior autonomia para os estudos. Para esse grupo, ser aluna de um curso de graduação na modalidade a distância exigiu, entre outros compromissos, uma organização, um gerenciamento do tempo.

Sabendo quem seriam os acadêmicos que formariam essa turma, a organização curricular do curso traçou como pauta dos primeiros encontros presenciais<sup>3</sup> oficinas de preparação para “a aventura de ser estudante”. As oficinas aconteceram nos municípios, respectivos polos acadêmicos, no caso deste grupo, no município de São Marcos, interior do Rio Grande do Sul. Nessas oficinas, as alunas receberam orientações sobre formas de registro, organização para as leituras e estratégias de estudos. Foram orientadas a respeito da importância da autonomia, da organização e da disciplina necessárias para conduzir o processo de formação da melhor forma possível, a fim de obter as aprendizagens desejadas e atingir os objetivos propostos. Esse foi um diferencial oferecido para as acadêmicas. Penso que qualquer aluno, desde os primeiros anos de ensino, deveria receber essas orientações, pois *as primeiras oficinas e leituras colaboraram muito na organização como estudante, mãe, professora, dona de casa e mulher* (P10)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> 'Bastidor' entendido como o entorno da cena, o que acontece fora da visão dos espectadores. (Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss).

<sup>2</sup> Utilizo a expressão alunas-professoras, pois todas as autoras dos memoriais, durante o processo de formação acadêmica assumiram estes dois papéis.

<sup>3</sup> Encontros organizados em cada polo com a presença da orientadora e das alunas.

<sup>4</sup> As falas das alunas-professoras estarão inseridas no texto em itálico, seguidas da letra P, designando professora e de um número que identifica o memorial do qual a fala foi transcrita.

Com relação às oficinas, as alunas-professoras narraram que a *princípio, parecia que estavam enchendo linguiça com aquilo, ao ler, por exemplo, como fazer anotações, como estudar em grupo, como adquirir hábitos de estudo* (P17). No decorrer do curso e no momento da escrita do memorial, perceberam a importância dessas orientações, pois pelo tempo de afastamento dos estudos formais, foi necessário readquirir uma postura de estudante.

Os memoriais são reveladores de que a necessidade de organizar uma rotina com planejamento de tempo para os estudos foi fundamental para conseguirem dar conta dos papéis que desempenhavam. Para isso, P8 narrou que *foi preciso planejar melhor o tempo e hábitos de estudos, mas estes foram momentos diversos e ricos em aprendizagem*. A organização também foi uma aprendizagem e representou autonomia, principalmente para quem foi aluna de um curso na modalidade a distância. À luz de Labelle (1998, p. 110), essa organização faz parte dos “métodos pelos quais o sujeito se inventa a si próprio, construindo o seu saber”.

No decorrer do curso, as alunas-professoras foram aprendendo a se organizar nos estudos, ou seja, escreveram que não se aprende em um momento, mas no decorrer do processo, conforme a necessidade. *Fui aprendendo como me organizar nos estudos, como tornar minhas leituras mais produtivas usando diferentes recursos metodológicos para entender melhor e interagir com o que lia* (P9). Assim como P9, grande parte das alunas-professoras utilizou estratégias de estudo para melhor entender e aprender autonomamente.

A partir das orientações recebidas e da percepção inicial, *uma nova rotina de vida* (P17) foi organizada, com isso os sujeitos deste estudo foram encontrando seus jeitos e suas particularidades durante a trajetória. Nas narrativas sobre a própria formação, as autoras priorizaram o que seria revelado em seu memorial e a administração do tempo foi algo que esteve muito presente. Nesse cenário da formação acadêmica, o hábito da leitura e dos estudos foi fundamental. Eles parecem ser comuns na vida de um acadêmico, mas para grande parte do grupo marcou de forma positiva.

*Entre mamadeiras, trocas de fraldas e muitos choros, ainda assim sempre*

*consegui estudar e assimilar os conteúdos* (P14). O contexto de grande parte das alunas-professoras não impediu a dedicação e o empenho em estudar e aprender. *Ainda hoje, por ter de ficar muito tempo no computador digitando meu memorial, meus companheiros se cansam e pegam no sono no sofá da sala* (P14). Teixeira (1996, p.191) ao estudar a singularidade dos professores como sujeitos sócio-culturais, afirma que “é um malabarismo. Elas têm que equilibrar, em horas cronometradas, as tarefas da escola e da casa, num tempo já escasso para os afazeres e responsabilidades ‘femininas’”.

A partir do que foi dito pelas alunas-professoras, em seus memoriais, é que se torna possível uma interpretação, mas o que não foi dito também merece atenção, possibilitando imaginar o movimento que aconteceu na vida delas e de suas famílias.

Na gerência do tempo, outro aspecto salientado pelas alunas-professoras foi a organização dos pequenos grupos de estudos.

Fazer um curso superior nessa etapa da vida foi um desafio para esse grupo, e o fato de ser na modalidade a distância exigiu um pouco mais de organização. Como muitas das alunas eram colegas de trabalho, logo perceberam que o processo de formação sem a presença física do professor exigiria mais empenho e dedicação pessoal. Baseadas nas orientações que receberam no início do curso, através das oficinas, e na percepção de que no grupo de colegas teriam apoio e parceria para a construção do conhecimento, organizaram pequenos grupos de estudos. Os encontros nesses pequenos grupos aconteciam após o turno de trabalho. Cada grupo se organizava e planejava os encontros da forma que sentia necessidade.

A autonomia com que grande parte dessas alunas assumiu o papel de estudante foi fundamental para um melhor aproveitamento da formação. P15 e algumas colegas narraram que *foi imprescindível colocar em prática algumas teorias de anotações e estratégias de estudo, bem como desenvolver o hábito de estudar em pequenos grupos*.

O grupo de estudos oportunizou aprender com o outro, socializar, descobrir, sintetizar e sistematizar, além de dividir dúvidas e preocupações. Nos

pequenos grupos, elas se identificaram com quem estava vivenciando a mesma experiência e enfrentando desafios semelhantes. *Foi com o grupo de estudos que consegui manter em dia as leituras e atividades dos guias. Nele eu conseguia encontrar apoio para enfrentar os momentos de cansaço* (P19). Diante da rotina de formação em serviço, o grupo contribuiu para a superação de algumas dificuldades, foi como um porto seguro na trajetória acadêmica dessas alunas-professoras.

Recorrendo a Labelle (1998, p. 110), o grupo de estudo “é o campo da confrontação da palavra”. Para a autora, no momento que se diz ao outro o que se pensa e compreende, ele contribui para que o pensamento se aperfeiçoe e enriqueça, sendo como um trampolim para a aprendizagem. A necessidade dos encontros em pequenos grupos não surgiu no início do curso, mesmo que as oficinas tenham orientado para tal organização, foi na trajetória, no processo de aprendizagem, que as alunas-professoras perceberam a importância de destinar um tempo para esses momentos com as colegas. *No decorrer do tempo formamos grupos de estudos onde nos encontrávamos semanalmente para estudar* (P13).

Os grupos contribuíram para que as alunas-professoras pudessem organizar e reorganizar o que estudavam e entendiam a respeito de determinada unidade. A partir de então, *novas compreensões eram possíveis através das reflexões e relações que estabelecíamos com as referências e aprendizagens construídas* (P3). No grupo, as aprendizagens eram tecidas e se ampliavam a cada síntese construída, da mesma forma como P3, P5 e P12 narraram que, nos pequenos grupos, encontravam novas maneiras de entender. Para Mizukami (2002, p. 73) “os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de ideias”. Os grupos de estudo, organizados pelas alunas-professoras, podem ser entendidos como uma pequena comunidade de aprendizagem.

Ao considerar as narrativas referentes à importância dos encontros com o grupo de estudos nesse processo de formação, foi possível decifrar que esses encontros foram fundamentais na caminhada de estudante, pois *quando me desesperava com tantos trabalhos para realizar, o grupo dava forças*

*esclarecendo dúvidas e sempre prestes a dar seu apoio* (P9). Se para essas alunas-professoras que convivem com os processos de ensino e aprendizagem, organizar uma rotina de estudos e estudar em pequenos grupos foi fundamental na trajetória acadêmica, é possível pensar como essas estratégias podem favorecer outros estudantes. Além da organização dos grupos de estudos, os bastidores dessa formação desvelaram que algumas autoras dos memoriais enfrentaram desafios e se depararam com alguns roteiros que não haviam sido previstos.

### **O encontro com roteiros imprevistos e o enfrentamento de desafios**

As narrativas serviram de lentes que auxiliaram a significar esse processo de formação acadêmica e decifrar alguns desafios que ultrapassaram as aprendizagens previstas nas unidades de estudos.

Algumas professoras se deslocavam quilômetros para os encontros e, muitas vezes, passavam a noite na casa de amigos e parentes. Com o aumento do salário pela ampliação da carga horária e a rotina de estudos organizada, veio *a melhor parte, passei a ir e voltar de carro. Ufa! Tudo ficou no mínimo mais fácil* (P10).

Outro desafio está relacionado à própria escrita. A posição de estudante permitiu que algumas alunas-professoras se arriscassem mais, *conseguindo escrever e se expor com menos medo* (P9). A necessidade da escrita na trajetória acadêmica contribuiu para a superação de alguns medos. Para Marques (2006, p. 31), “são muitos os casos de pessoas que diante da brancura da folha se acham como que paralisadas, quando não tomadas de pânico”.

O computador foi outra palavra registrada nos memoriais revelando mais um desafio enfrentado. Muitas das acadêmicas foram apresentadas ao computador durante o curso, até então apenas observavam esse equipamento. Digitar, acessar a internet e conversar em ambientes virtuais era algo inédito para algumas. Inicialmente as alunas-professoras apresentaram muita resistência com relação ao uso do equipamento, pedindo para os filhos acessarem e postarem suas atividades.

Hoje temos também a contribuição da tecnologia; esse saber precisa se

agregar aos outros saberes do professor. Nessa formação acadêmica, a tecnologia foi representada como um grande desafio e, no decorrer dos estudos, aprenderam a utilizá-la. *Comecei a fazer parte do mundo virtual, enviando meus trabalhos e atividades através da internet, o que foi mais um obstáculo ultrapassado (P5) e um grande desafio enfrentado (P17).*

Algumas dificuldades estimularam a aprendizagem. Nas reflexões realizadas para a escrita do memorial, algumas alunas-professoras apontaram que poderiam ter enfrentado os desafios encontrados de outra forma. No início e no decorrer do curso, não perceberam, mas ao escrever sobre o caminho vivido, essa reflexão esteve presente, pois aconteceu em outro momento, indicando sinais de reflexão.

Alguns roteiros imprevistos aconteceram como narrou P19. *Com o início do curso de Pedagogia veio outra notícia que mudaria ainda mais minha rotina. Descobri que estava grávida, com uma gestação de sete semanas.* Essa foi uma situação bem particular, mas que envolveu todo o grupo e permitiu que outros papéis se agregassem ao de estudante.

Estudar em locais que não eram apropriados fez parte dos desafios de P1 e P19, pois o tempo e a necessidade de ampliar a carga horária, bem como os rendimentos ao final do mês não deixaram outra opção. *Uma colega cuidava do pavilhão da escola onde trabalhávamos e à noite era alugado para jogos e era no banheiro do pavilhão o lugar onde nos reuníamos para estudar (P19).*

Os desafios foram enfrentados e os roteiros imprevistos superados ao longo da formação, mas a presença da orientadora foi narrada pelos sujeitos da pesquisa como indispensável nesse processo.

No início de cada guia didático, os professores-especialistas se apresentavam, anunciando brevemente sua formação. Mas essa apresentação não bastava para as alunas, elas enfrentaram o desafio de conviver com o estudo e com a aprendizagem sem a presença física do professor. Nesse cenário da educação a distância, a mediação da orientadora<sup>5</sup>, como aquela que entra em cena para

---

<sup>5</sup> Existem algumas pesquisas que se dedicaram exclusivamente ao estudo do papel e da identidade do orientador acadêmico em um curso na modalidade a distância, dentre elas

acompanhar e orientar a trajetória, foi fundamental para o grupo. Em uma experiência de *educação a distância onde os professores são nomes, fotografias e textos a presença da orientadora em nossa trajetória foi essencial* (P10).

Acredito que as professoras trazem consigo a imagem do professor como aquele que orienta, media e transmite seus conhecimentos. Há indícios de que esse foi um dos motivos que contribuiu para que o grupo percebesse na orientadora a pessoa com quem poderiam contar, *muitas vezes esqueci que ela não era especialista e sim a orientadora, pois quando precisei de socorro foi sempre a ela que me dirigi* (P10).

A presença da orientadora, em muitos momentos, foi além da mediação, prevista como sua função, pois era quem estava presente, com quem as alunas-professoras discutiam seus estudos, suas angústias e descobertas. Era também com a orientadora que elas choravam, reclamavam, riam, comemoravam, enfim, quando se trata de educação, a presença do outro é fundamental. Na ausência do professor, esse outro foi encontrado na figura da orientadora acadêmica e de colegas que compartilharam o momento, os quais conheciam a realidade e o contexto no qual o curso aconteceu. *Por vezes eu e minhas colegas chegávamos aos encontros cansadas e mal humoradas depois de um dia trabalho, e a orientadora relevava tudo e se esforçava para tornar o ambiente agradável e acolhedor* (P10).

Os bastidores da formação acadêmica desse grupo representaram, além de situações vividas, um reencontro com o aprender, com os estudos e com a formação, que foi possível significar, conhecendo suas histórias e seu entorno, olhando a cena principal de um lugar um tanto diferente, os bastidores.

### **O reencontro com o aprender e a identificação enquanto alunas**

A análise dos memoriais possibilitou a identificação de muitos momentos narrados pelas professoras durante sua vida e formação. Reconhecer-se como estudante e assumir essa postura foi manifestado em muitas narrativas.

Como e quando essas professoras se perceberam como alunas/estudantes/acadêmicas? Não pretendo aqui distinguir nem aprofundar os termos 'aluna', 'estudante' e 'acadêmica', mas entendê-los como aquele que busca com autonomia sua aprendizagem e não como aquele que espera passivamente os ensinamentos do professor.

O Seminário de Integração, onde aconteceu a matrícula, a entrega de material e a apresentação do currículo do curso, entre outras atividades, significou para P6, como para grande parte das autoras dos memoriais, *o primeiro dia como acadêmica, um sentimento de acolhida e de impulso rumo ao novo.*

O significado da formação, para algumas alunas-professoras, representou mais do que uma formação acadêmica. *O cheiro do material novo, a expectativa do primeiro dia, a organização dos cadernos, o estojo novo presenteado pela UCS, enfim o ritual de início de aulas estava acontecendo novamente* (P6). A presença de materiais como caderno e estojo, fazendo parte de um *ritual de início das aulas* representaram o valor do momento e o início de uma nova etapa. Esse material pode estar sinalizando fisicamente a posição de estudante que a professora passou a assumir ao ingressar em um curso superior, além de representar e rememorar o significado das aulas, da volta aos estudos e influenciar positivamente a atividade profissional.

Quando uma professora, após anos de prática, sente-se novamente aluna e encontra-se interessada em pensar sua formação e seu cotidiano escolar, é possível assinalar que está criado um espaço para que mudanças significativas possam ocorrer na pedagogia (PEREIRA, 2002).

As fotografias e faixas na fachada da casa materializaram esse momento. Os registros da etapa vivida pelas alunas-professoras estão guardados em suas memórias e foram narrados por P16 e P19.

Ser acadêmica para algumas professoras, foi o início de uma nova etapa, *prestei vestibular e fui aprovada. Iniciei minha caminhada e o desafio de ser estudante* (P1). Ser estudante significou estar em constante formação. O envolvimento de grande parte das professoras com sua formação contribuiu para a identificação como estudantes, além de indicar contribuições na ação de

educadora.

Os sujeitos deste estudo passaram do quadro-negro para os bancos escolares, passaram a ver e viver a aprendizagem de outro lugar, agora do lugar de aluna, mas sem abandonar o lugar de professora. Por isso, o fato das alunas serem professoras e de grande parte do grupo ter feito o curso por motivações pessoais, pode ter sido um fator que contribuiu para a identificação como estudante e para que representassem, naquele momento, situações vividas na infância como o *cheiro do material novo* (P6). Sacristán (2005, p. 20) afirma que “ninguém nos ensina, nos narra ou nos teoriza o que é ser um aluno. Não é preciso. Sabemos de antemão graças às vivências que tivemos como tais”.

As representações narradas sobre a identificação como estudantes no processo de formação acadêmica desafiam a decifrar o significado de suas palavras. Precisamos valorizar essas palavras e, através delas, “reconhecer que não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores” (RAYMOND, 1993, apud TARDIF, 2002, p. 185).

Perceber-se como estudante foi um momento de rememorar o início da vida escolar e possibilitou a percepção de que, na profissão de professoras, essas alunas nunca abandonaram os estudos. De uma forma ou de outra, continuaram em formação. A vida de estudante não estava iniciando agora, com esse curso, *começou aos seis anos de idade, quando a mãe matriculou na 1ª série e assim iniciou uma caminhada que continua até hoje* (P10). A educação continuada está presente em praticamente todos os memoriais. Talvez, para muitas das alunas-professoras desse grupo, aprender, estar aprendendo continuamente está internalizado e faz parte da profissão e da formação profissional. Marques contribui com essa ideia ao afirmar que,

A construção científica da profissão há de realizar-se, desde a educação básica e com acento progressivo, nesta forma universitária dos estudos, isto é, na abertura para uma racionalidade ampla, emancipatória, instrumental e expressiva, em que os processos de aprendizagem coletiva de capacidades comunicativas e habilidades cognitivas estejam relacionados com os processos de questionamento dos saberes feitos, de descoberta, de elaboração e de expressão autônoma do próprio saber construído no confronto e nos desafios das práticas sociais. (MARQUES, 2000, p. 52).

Estar em um curso de graduação é semelhante a uma aventura, *a aventura de ser estudante e a descoberta de novos horizontes* (P8). Para as autoras dos memoriais, essa aventura possibilitou um reencontro com o aprender.

Além da adaptação à vida de estudante, foi necessário aprender a aprender. Na cultura acadêmica e na cultura profissional dos professores, o estudo e o aprender devem ser uma constante. Segundo Tardif (2002, p. 181), “a cultura profissional estaria baseada na prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional”, ou seja, aprendemos ao longo de toda nossa profissão. Essas professoras assumiram, com o curso de graduação, a identidade de acadêmicas, e no ambiente escolar esse fato teve influência.

Gadotti (2003, p. 55) afirma que “o novo profissional da educação é também um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar”. O reencontro com a estudante que estava em cada aluna-professora representou um reencontro com a própria aprendizagem. Em alguns casos, esse reencontro foi espontâneo, o que gerou um encantamento e, ao mesmo tempo, rigor com a própria aprendizagem. Em outros, o reencontro foi parcial e sem muita intensidade.

*Eu precisava assumir uma postura universitária, e ainda de um curso a distância* (P6). A postura assumida por P6, foi narrada por grande parte das professoras e representou a identidade da estudante que precisou aprender a aprender.

As alunas-professoras se envolveram no processo de formação e desenvolveram competências para aprender *tendo voz como participante do processo* (P6), isto é, sentiram-se participantes de seu processo de aprendizagem. As situações vividas no percurso de estudante permitiram ter *muita história para contar, muito esforço, dedicação e organização, além de força de vontade* (P10).

Algumas das aulas-professoras estavam no final de sua carreira profissional e o que os estudos representaram para elas foi muito significativo. Além de estarem sem estudar por mais de trinta anos e precisaram de *muita coragem para enfrentar esta nova caminhada, pois com o passar dos anos e*

*devido ao acúmulo de preocupações, responsabilidades e tarefas a cumprir, já não teria a mesma capacidade de concentração e memória* (P11). Aprender pelo processo de aprendizagem e em um curso na modalidade a distância, exigiu autonomia. *No começo senti algumas dificuldades devido ao tempo que passei longe dos estudos* (P11). No momento em que a preocupação com as colegas, com a orientadora, além de dar conta dos estudos foram sendo superadas, a atenção se voltou para a aprendizagem e abriu caminhos para o reencontro.

As professoras se permitiram a oportunidade do reencontro com o aprender; para isso, a *identidade como aluna teve que ser reencontrada* (P11). O reencontro com a estudante que existe em cada professora aconteceu no momento em que se perceberam como acadêmicas. Ser estudante foi um aprendizado que aconteceu no processo. *No decorrer destes três anos e meio, me reeduquei para reservar um tempo para leitura, estudos e me dedicar mais ao preparo e projeto de minhas aulas como professora* (P11).

A importância dos estudos em nível superior para quem trabalha na educação formal fez algumas professoras se sentirem *orgulhosas por ter dado esse passo tão importante na vida profissional, muitas com dez a quinze anos de profissão, mas que, no momento, sentiam-se como principiantes nesta jornada* (P12). Jornada de estudante e de aprendiz que promoveria o reencontro com o aprender.

A dificuldade de sair do lugar de professora e assumir o lugar de aluna, de quem também aprende foi narrada nos memoriais. A expressão *agora sou estudante novamente* (P19), possibilitou construir um sentido de pertencimento, de busca por algo mais, algo que faltava na formação deste e de outros sujeitos. Essa narrativa sugere associações com os estudos de Hall (2006, p. 13), que afirma “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Essa professora revela que se identificou e passou a assumir a identidade de estudante, mesmo que essa identidade tenha sido assumida “temporariamente” como afirma o mesmo autor.

O reencontro com o aprender gerou, para algumas alunas-professoras, uma

maior exigência com a própria aprendizagem. Narrativas revelaram a dificuldade de conviver com o erro, com as notas baixas em determinadas avaliações e com a recuperação em certas unidades de estudos. *Ficar em recuperação na disciplina de Educação Física fez meu astral baixar terrivelmente* (P16). Passar por uma avaliação e não obter um resultado positivo representou para P16 um momento difícil na vida acadêmica.

Nesse sentido, pergunto: sendo aluna-professora, será que o rigor com a própria aprendizagem foi maior? Será que, por serem professoras, a postura enquanto aluna é diferente dos outros acadêmicos? Quando não atingiram o mínimo exigido na avaliação, algumas autoras dos memoriais se depararam com a necessidade de complementação de estudos, isto é, uma nova avaliação. Esse fato representou negativamente uma etapa da trajetória de estudante, da mesma forma que P16, P1 enfrentou situação semelhante e a narrou como um *momento de frustração*.

A exigência desses sujeitos com relação aos resultados de seu estudo revelou o que representa ficar em recuperação e faz pensar o que está associado a essa frustração. Na posição de professora, enfrentar situações de avaliação e não obter um bom resultado foi percebido como um fato que não faz parte do processo de aprendizagem. Isso pode estar relacionado às marcas da escolarização recebidas na infância ou à ideia socialmente construída de que professora não pode errar, é aquela que sabe.

Perceber-se como estudante em um processo de formação acadêmica foi um movimento que exigiu uma postura de busca e de abertura para o novo. Exigiu, principalmente, perceber-se como aprendiz e como aquele que nunca está pronto.

### **Algumas considerações**

Analisar essa trajetória acadêmica considerando o que aconteceu nos bastidores permitiu interpretar, compreender e ressignificar ações acerca da formação em nível superior.

As palavras traduziram sentimentos, conhecimentos, desafios, superações, enfrentamentos e aprendizagens. Encontravam-se silenciadas, apenas esperando alguém que as escutasse, que lhes desse atenção, que as significasse e que as traduzisse em outro tempo com um fim determinado.

As palavras são postas em um papel que as aceita e as guarda como guardamos nossos pertences. Ao mesmo tempo aquele que escreve também guarda nas palavras e arquiva nelas o que considera de valor, o que é importante, e deixa de lado o que não quer registrar e o que não quer revelar.

A organização, a rotina de estudos e o aprender pelo processo de construção do próprio conhecimento produziu sentidos bem particulares para cada sujeito da pesquisa. Algumas narrativas levaram a pensar se as alunas-professoras percebem os espaços de aprendizagem que a escola oferece. Os memoriais não revelaram discursos que permitissem essa análise. Será que esses espaços acontecem? E se acontecem, são percebidos como momentos de aprendizagem?

## Referências

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LABELLE, Jean-Marie. Reciprocidade educadora e conduta epistêmica de desenvolvimento da pessoa. In: DANIS, Claudia; SOLAR, Claudie (Coord.) *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PEREIRA, Vilmar Alves. As inquietações que podem emergir quando a prática pedagógica é colocada à luz da reflexão. In: QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira (Orgs.) *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## **O PAPEL DOS JORNAIS NA GÊNESE DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS**

Clarice Rego Magalhães

Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda no Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

[claricemagalhaes@terra.com.br](mailto:claricemagalhaes@terra.com.br)

### **RESUMO**

Analisamos, ao longo deste texto, três matérias publicadas no início do ano de 1948, nos jornais de Pelotas, tratando da possibilidade de fundação de uma Escola de Belas Artes na cidade. Nosso objetivo foi verificar se teria havido influência da imprensa na fundação da Escola, ocorrida em 1949, e qual teria sido o papel desempenhado por estas reportagens. Através da análise do conteúdo das matérias consultadas, com o apoio de teóricos que tratam do tema dos periódicos e seu uso na pesquisa histórica, constatamos que, mais do que noticiar, dar publicidade ao projeto, a imprensa faz uma defesa apaixonada da Escola, desempenhando assim o papel de participante ativo neste processo.

# O PAPEL DOS JORNAIS NA GÊNESE DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS

Clarice Rego Magalhães

Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação

[claricemagalhaes@terra.com.br](mailto:claricemagalhaes@terra.com.br)

## Considerações iniciais

Os historiadores buscam parte das respostas na imprensa periódica, por cujas páginas formularam-se, discutiram-se e articularam-se projetos de futuro. (Luca, 2005 p.120)

Quando estudamos o nascimento da Escola de Belas Artes de Pelotas, por ocasião da dissertação de mestrado<sup>1</sup>, concluímos que este se deu, em março de 1949, por uma conjunção de fatores. Citamos então as importantes participações da fundadora, D. Marina de Moraes Pires, do pintor italiano Aldo Locatelli, e a propensão para a cultura da cidade de Pelotas, forjada por sua trajetória histórica singular.

Neste texto pretendemos lançar luz sobre outro fator que contribuiu para o sucesso deste empreendimento: a atuação dos jornais locais, principalmente do Diário Popular.

O nascimento da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA) foi a culminância de um longo processo, em que houve muito empenho por parte do grupo fundador, e também muitas frustrações, que poderiam ter posto por terra esta aspiração. Considerando que este processo de gênese foi, sem dúvida, complexo e multifatorial, trazemos aqui uma abordagem realizada a partir de outro foco: o papel que, neste processo, desempenharam os periódicos locais.

Para refletirmos sobre a atuação dos jornais, sem correr o risco de empreender uma avaliação ingênua, temos que ver a imprensa

---

<sup>1</sup> A dissertação de mestrado foi defendida em 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPEL) e se denomina “A Escola de Belas Artes de Pelotas: da fundação à federalização (1949/1972) – uma contribuição para a história da educação em Pelotas”.

criticamente, considerando-a não como mero veículo de informações, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, mas sim como elemento inserido na realidade social e política, instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social<sup>2</sup>. O jornal deve ser tomado como uma voz capaz de impor uma visão de mundo, capaz de, como aponta Luca (2005), difundir hábitos, aspirações e valores; uma voz que se faz presente considerando e partindo de demandas sociais, políticas e estéticas de diferentes camadas da sociedade.

Assim empreendida, a análise dos periódicos da época que antecedeu a fundação da EBA nos permite, através das matérias publicadas, ter uma idéia da importância da instituição para a sociedade pelotense, do entusiasmo com que ela seria recebida e das razões do sucesso que teria em suas atividades.

E fica claro que, mais do que retratar ou refletir os acontecimentos da época, mais do que simplesmente noticiar, os periódicos funcionaram como verdadeiros parceiros do empreendimento. Primeiramente – antes da fundação – ao enfatizar a importância de Pelotas possuir uma Escola de Arte e chamar a atenção para a causa; na ocasião da inauguração, destacando a importância do acontecimento; e, posteriormente, emprestando o seu apoio às atividades da Instituição dando espaço para a divulgação das mesmas.

Os jornais desempenharam, inclusive, papel decisivo em momentos cruciais da trajetória da Instituição como, por exemplo, em campanhas para a obtenção de recursos financeiros – a escola passa por situações críticas neste aspecto - e na obtenção, por doação, de seu prédio próprio (há mais de vinte notícias e artigos a respeito da luta por um prédio, o que deve ter influenciado esta decisão). Adiantamos que neste texto vamos nos ater às matérias publicadas antes do nascimento da Escola de Belas Artes de Pelotas.

---

<sup>2</sup> Sobre imprensa e jornal, consultar CAPELATO, Maria Helena e PRADO, Maria Lúcia. **O bravo Matutino. Imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo**. São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980, p. xix

## A utilização dos periódicos como meio de conhecer o passado

Como se sabe, as fontes são a matéria-prima do historiador. Através das fontes se dá o contato com o que aconteceu no passado. Segundo Ragazzini (2001, p. 14), “A identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a autocompreensão da pesquisa histórica”. As fontes precisam da abordagem do historiador para que possam “falar”. Devemos saber como transformar estas fontes em historiografia, pois:

as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem - [...] - às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. [...] A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada.. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados (*accertabilità*) sobre o passado. RAGAZZINI (2001, p. 14)

Ragazzini afirma ainda, quanto às fontes, que elas permitem encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Diz também que para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: “não basta olhar, é necessário ver”. E que “Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais”. Ragazzini (2001, p.14).

Le Goff lembra que todo o registro é fruto de um contexto e não é possível analisá-lo de forma isolada; está imerso em uma realidade que precisa ser compreendida, em determinadas *condições de produção*:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545)

No trabalho de pesquisa que estamos realizando a respeito da fundação e da trajetória histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas

(EBA)<sup>3</sup>, os periódicos da época se constituem em uma fonte fundamental, importantes documentos históricos. Através das notícias veiculadas nos jornais da época, como “Diário Popular”, “A Palavra”, “Jornal da Tarde” e “Opinião”, podemos perceber a importância que tinha a instituição para a comunidade pelotense e o valor que era conferido às suas atividades.

Lembramos que até a década de 70 era pequeno o número de trabalhos na área da história que se valiam de jornais e revistas como fontes, ou seja, como matéria-prima para a operação historiográfica. Na tradição do século XIX e décadas iniciais do século XX, não se considerava adequado o uso de jornais para o estudo do passado, pois essas “enciclopédias do cotidiano” conteriam, segundo a visão da época, registros fragmentários, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões; forneceriam dados parciais, distorcidos e subjetivos.

Porém, com as mudanças havidas a partir dos anos 30 na própria concepção de documento – e a conclusão de que nenhum documento seria neutro - e o fortalecimento da História Cultural - ancorada no estudo das práticas e representações sociais -, os jornais passam da desconsideração à centralidade na produção do saber histórico.

Investigando a Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA) através de expressões retiradas dos jornais da época, como por exemplo “Esplêndida realização no cenário da arte em Pelotas é, sem dúvida, a Escola de Belas Artes”, “impondo-se já à admiração geral pelos magníficos resultados que apresenta”, considerando o trabalho realizado na Escola como “algo de impressionante e de que nos devemos ufanar”, ou mesmo que “um verdadeiro milagre se opera dentro daquelas paredes” podemos verificar o entusiasmo da comunidade pelotense em relação à instituição<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> O trabalho de pesquisa visa a produção de tese de doutoramento – em fase de elaboração e ainda sem título definitivo - sobre a gênese e a trajetória histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas, e está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>4</sup> Expressões retiradas de recortes de jornais da época da EBA que se encontram no Arquivo Fotográfico Histórico da UFPEL/Malg.

Como afirma Maria Helena Câmara Bastos em trabalho que versa sobre a imprensa e a história da educação,

A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação. (BASTOS, 2002, p. 153)

A utilização de jornais diários como fonte na pesquisa histórica é um procedimento complexo, que exige conhecimento do contexto, das condições histórico-sociais e políticas em que foram produzidos estes documentos para não correr o risco de fazer uma descrição ingênua, sem a consciência de todo um “não-dito” implícito. Sobre os cuidados necessários no trabalho com impressos, Bastos esclarece:

Cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto – da imprensa – a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças de forma e de conteúdo das falas que produz. Esta desmontagem significa análise do processo e das condições de sua produção/construção, a partir dos discursos disponíveis. (BASTOS, 2002, p. 153)

Ao trabalharmos com estas fontes, devemos considerar que a imprensa periódica determina, elege o que vai chegar ao leitor. Sendo assim, o historiador deve problematizar a relação entre o que se diz do acontecimento e o próprio acontecimento, para que possa, na medida do possível, alcançar e conhecer o passado.

### **Matérias que antecederam a Fundação**

Precedendo a fundação da escola, apoiando e valorizando a sua implementação, encontramos nos jornais pelotenses reportagens que tratam dos assuntos arte e ensino da arte. Essas publicações apresentam considerações sobre a importância da arte e dizem da necessidade de um curso na área para a cidade de Pelotas. Três matérias publicadas no

---

início de 1948<sup>5</sup> nos mostram o empenho dos jornais em apoiar a criação, em Pelotas, de uma Escola de Belas Artes.

Em 15 de fevereiro de 1948, o Diário Popular publica entrevista realizada com o pintor, professor e crítico de arte Ângelo Guido. O título da matéria já demonstra a consciência clara que havia na época a respeito da vocação cultural da cidade: **“Pela Sua Cultura, Pelotas Comporta a Criação De Uma Escola de Belas Artes”**<sup>6</sup>. Ou seja, a tradição cultural de Pelotas é considerada como um fator que fazia com que a cidade merecesse, não pudesse deixar de ter uma escola de arte.

O repórter, mencionando e tomando como ponto de partida para a entrevista uma viagem que há pouco fizera a professora Marina de Moraes Pires a Porto Alegre para tratar do assunto, pergunta a Ângelo Guido sua opinião sobre a possibilidade de termos aqui a nossa Escola de Belas Artes. Guido então enfatiza, primeiramente, o papel fundamental que a arte desempenha na formação intelectual de um povo. Fala que o povo brasileiro conhece muito pouco de arte, e que uma exposição é, infelizmente, algo muito raro na cidade. Destaca então o grau de civilização de outros países. Cita a França, Itália, Suíça, chamando a atenção para os degraus da civilização, “a escadaria que a Arte construiu, despertando a emotividade, dando expansões à sensibilidade e erguendo o grau cultural de várias raças”.

Guido fala a respeito do assunto com a autoridade de um pintor consagrado, que luta pelo aprimoramento de nossas qualidades intelectuais, considerando a arte um fator fundamental para este aprimoramento.

Então, a respeito da fundação de uma Escola de Belas Artes na cidade, declara: “O ambiente de Pelotas já comporta e merece, pela sua

---

<sup>5</sup> Lembramos que a fundação da escola acontece em março de 1949.

<sup>6</sup> O título completo da reportagem é o seguinte (é composto por uma introdução, o título principal e subtítulo): O Diário Popular entrevista o professor Ângelo Guido. **“Pela Sua Cultura, Pelotas Comporta a Criação De Uma Escola de Belas Artes”** Problemas artísticos e intelectuais, numa conversa de redação – Educar pela Arte - Uma velha experiência e a palavra de um grande pintor

cultura e seu elevado grau artístico”. Justificando esta afirmativa, acrescenta que há vinte anos acompanha, com interesse, a vida social e intelectual desta cidade.

Depois passa a discorrer sobre a inegável importância da iniciativa, sem deixar de apontar as dificuldades que surgem quando, em suas palavras, “o espírito de um povo deseja o aprimoramento”. Porém, considerando o conhecido denodo dos pelotenses, confia que Pelotas verá realizada a sua grande aspiração.

Discorrendo ainda sobre a possibilidade de Pelotas vir a ter sua Escola de Belas Artes, ensina, e o faz como estímulo, que não podemos esperar que a escola vá surgir subitamente, com tudo que se possa esperar; que o trabalho deve ser gradativo. E, mostrando novamente a sua confiança na comunidade pelotense e seu apreço pela cultura, agora no sentido de manter vivo o empreendimento, afirma que “se o meio ambiente for auxiliando, a iniciativa automaticamente será ampliada”.

Outra matéria a respeito do assunto é publicada pouco tempo depois<sup>7</sup>. Trata-se também de uma entrevista, desta vez com uma pessoa não pertencente ao campo das artes, mas, como costumava acontecer com os intelectuais da época, interessada e atuante na área cultural: o advogado local Dr. Andy Rosa de Oliveira. Interessante notar que, antes de trazer para o texto as declarações do entrevistado, a matéria intitulada **“PELOTAS MERECE, COM TODA RAZÃO, SER DOTADA DE UMA ESCOLA DE BELAS ARTES”**<sup>8</sup>, destaca que a possibilidade de ser instituída em Pelotas uma Escola de Belas Artes vinha sendo comentada com simpatia nas rodas culturais da cidade. Isto atesta a demanda, mesmo que fosse principalmente de uma camada da sociedade que

---

<sup>7</sup> Este documento pertence ao Arquivo Fotográfico Histórico da UFPEL/Malg, Coleção Marina de Moraes Pires (MMP).

<sup>8</sup> O título completo da matéria é o seguinte (é composto por uma introdução, o título principal e subtítulo): Interessante entrevista com o Dr. Andy Rosa de Oliveira. **PELOTAS MERECE, COM TODA RAZÃO, SER DOTADA DE UMA ESCOLA DE BELAS ARTES.** Arte como elemento preponderante na educação do povo – Amor e vida – Um pouco de sono – E a nossa civilização?

configuraria a sua elite cultural, pela instituição de uma Escola de Belas Artes.

A primeira declaração do entrevistado a respeito do tema é: “Sem dúvida alguma, Pelotas, cidade tradicional pela cultura de sua gente, pelo ritmo de progresso que sempre experimentou, no terreno das Letras e das Artes merece muito bem, com toda razão, ser dotada de uma Escola de Belas Artes”. Mais uma vez aparece como justificativa e como apoio para a criação de uma EBA a vocação cultural da cidade de Pelotas e dos pelotenses, forjada por sua história de opulência e cultura durante o ciclo do charque.

Mais adiante o Dr. Andy Rosa aborda outro aspecto da questão da implementação do curso, este situado na própria área educacional: afirma que o grau de cultura do povo pelotense e o lugar invejável que ocupa a educação secundária e superior na cidade, são de todos conhecidos, mesmo no além fronteiras. Recorda que Pelotas é a única cidade do interior, no Brasil, que possui uma Faculdade de Direito, uma instituição modelar, há quase quarenta anos. As demais escolas superiores – Agronomia, Ciências Econômicas, Odontologia e Farmácia, para não falar nos institutos secundários e técnicos, que também a honram sobremaneira, colocam Pelotas num plano de remarcado destaque, junto às grandes capitais brasileiras, em relação a instituições educacionais. Concluindo, em suas palavras: “Assim, pois, uma Escola de Belas Artes só aumentaria os foros de educação e cultura, que, com muita justiça, são por todos proclamados para a ‘Princesa do Sul’”.

Lembra o entrevistado, demonstrando a sua visão sobre o tema, que à Arte deve ser reservado um lugar saliente, como fator preponderante à formação moral e social dos indivíduos. Afirma que em todos os tempos a arte exerceu uma impressionante influência sobre o espírito do homem, contribuindo para a sua formação moral, e, considerando que a época atual (1948) seria de exagerado materialismo, diz que a Arte poderia colaborar eficientemente com o reerguimento

cívico-intelectual dos povos, que assim sairiam do grande caos que atravessam.

E, voltando a tratar especificamente da iniciativa de D. Marina para implementar em Pelotas uma Escola de Belas Artes, conclui o seu pensamento dizendo que,

Se os antigos fizeram da arte uma divindade, nós a devemos fazer as pilastras que amparem a nossa civilização e sobre as quais se assente a cúpula da nossa cultura. Desta forma, somente tendo elogios para tão transcendente iniciativa, sem esmorecer, enfrentando uma luta árdua, dotemos Pelotas de uma Escola de Belas-Artes e, como o fez Taine, na Velha Paris, estaremos colaborando um pouco, porem eficientemente, para a educação artístico-intelectual de nosso povo e, "ipso-facto", para o progresso e maior grandeza da Pátria. (DIÁRIO POPULAR, 1948)

A entrevista com o Dr. Andy Rosa de Oliveira revela uma visão de que a arte lega ao povo um precioso patrimônio, despertando a emotividade e a sensibilidade, sendo subsídio para o aprimoramento da educação e da cultura. A mentalidade que é revelada pelas suas palavras é a de que o povo que saiba amar a Arte é um povo de sadia constituição moral e que vive um construtivo idealismo. Valorizando sobremaneira a fundação da Escola, considera que a arte está em completa bancarrota e que uma Escola de Belas Artes pode tirar o homem desta situação.

Uma terceira matéria é publicada neste início do ano de 1948 no Diário Popular, mais precisamente no dia 4 de março, antecedendo quase que exatamente em um ano a fundação da Escola. Versando também sobre a criação de uma Escola de Belas Artes em Pelotas, nos mostra a participação, para tal, do líder na Câmara de Vereadores da cidade Dr. Hipólito do Amaral Ribeiro. **"INICIATIVA DE RELEVANTE VALOR SOCIAL E CULTURAL, QUE MERECE NOSSO APOIO"**<sup>9</sup> é o título da reportagem, reproduzindo frase de entrevista realizada no dia anterior

---

<sup>9</sup> O título completo é o seguinte: SOBRE A CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA DE BELAS ARTES, FALA O DR. AMARAL RIBEIRO. **"INICIATIVA DE RELEVANTE VALOR SOCIAL E CULTURAL, QUE MERECE NOSSO APOIO"** Uma velha e justa aspiração de Pelotas - A moção do líder da maioria - Um empreendimento destinado à grande repercussão em todo o Rio Grande do Sul

com Dr. Hipólito, após a apresentação de sua proposição de apoio a idéia de uma Escola de Belas Artes, na Câmara de Vereadores.

Na sessão da Câmara do dia 3 de março, o vereador pedessista tratou de apresentar o que seria, segundo ele próprio explicitou, uma velha e justa aspiração de Pelotas. Estava se referindo a necessidade da criação da Escola de Belas Artes, instituição de relevante valor social e cultural que, em suas palavras, mereceria o apoio dos bons pelotenses. Pede então que a Câmara empreste solidariedade ao empreendimento através de uma moção de apoio, levando em conta que é dever da Câmara propugnar pela concretização de todas as iniciativas que possam trazer benefício à coletividade. Faz diversas ponderações a respeito da importância da iniciativa e por fim apresenta a indicação nos seguintes termos:

INDICAMOS: que esta Câmara, ouvida a comissão competente, telegrafe ao Exmo. Sr. Dr. Secretário de Educação e Cultura do Estado, manifestando o seu integral apoio à criação da Escola de Belas Artes, desta cidade, e fazendo um apelo para que tal objetivo se transforme em realidade no mais curto prazo possível. (DIÁRIO POPULAR, 4/MAR/1948)

No início da entrevista, o Dr. Hipólito destaca a necessidade da criação de uma Escola de Belas Artes em Pelotas, como passo principal no aprimoramento cultural de nossas gentes.

Observa que a imprensa de Pelotas, através do DIÁRIO POPULAR, tem batalhado pela concretização da iniciativa, citando as publicações anteriores e declarando que o jornal “soube demonstrar o seu grande interesse pelo progresso da nossa Pelotas”. Ao final da entrevista, o advogado e líder na câmara de vereadores considera uma vitória certa a dessa magnífica iniciativa, que tanto estava apaixonando os meios artísticos da cidade e dos municípios adjacentes.

### **Considerações finais a respeito do papel dos jornais na gênese da EBA de Pelotas**

Analisamos, ao longo deste texto, três matérias publicadas no início do ano de 1948, nos jornais de Pelotas, tratando do tema da

possibilidade de fundação de uma Escola de Belas Artes na cidade. Nosso objetivo foi verificar se teria havido influência da imprensa neste episódio – a escola é fundada em março de 1949 - e, em havendo, qual teria sido o papel desempenhado por estas reportagens.

Considerando os jornais como formadores de opinião, podemos concluir que a imprensa local sem dúvida contribuiu para a criação da EBA, apoiando, criando um clima favorável e assim facilitando as – árduas - conquistas do grupo fundador ao enfatizar a importância da arte e do ensino da arte para o aprimoramento de uma sociedade. Sabemos que o jornal influencia a opinião pública, e que a opinião pública influencia as decisões políticas. Através da imprensa da época, o valor da arte foi trazido à tona, foi debatido, comentado, foi posto em evidência, criando um espírito favorável à criação da Escola de Belas Artes. É sabido que um fato, uma necessidade, uma demanda, passam a ter maior importância quando veiculados pelos meios de comunicação, e isto foi usado em favor da implementação da EBA.

Em suma, através da análise do conteúdo das matérias consultadas, constata-se que, mais do que noticiar, dar publicidade ao projeto, torná-lo conhecido, a imprensa fez uma defesa apaixonada da Escola. E, ao propugnar o valor e a importância da arte, deu sua colaboração para a fundação da EBA, evidenciando-se, então, seu papel como participante ativo nesse processo.

### **Referências Bibliográficas**

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. (coleção memória da educação)

CAPELATO, Maria Helena e PRADO, Maria Lígia. **O Bravo Matutino. Imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1980.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: Pinsky, Carla Bassanezi (org) **Fontes Históricas**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005 p. 111 a 153.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949/1972) – uma contribuição para a História da Educação em Pelotas**. 2008. Dissertação (Mestrado). PPGE/UFPEL. Pelotas.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes de História da Educação?** In Educar em revista nº 18 Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 13-28

### **Fontes**

DIÁRIO POPULAR, edição de 15 de fevereiro de 1948.

Documento (recorte de jornal) pertencente ao Arquivo Fotográfico Histórico da UFPEL/Malg - Coleção Marina de Moraes Pires (MMP).

DIÁRIO POPULAR, edição de 04 de março de 1948.

# VIVÊNCIAS EM ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DIGITAL

Claudemir de Quadros  
Universidade Federal de Santa Maria  
claudemirdequadros@gmail.com

## **Resumo**

Neste texto, apresenta-se o relato de experiência de ensino e aprendizagem em história da educação, desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano - Unifra, em Santa Maria/RS, entre os anos de 2007 e 2009. No âmbito dessa experiência, destacaram-se preocupações com processos de ensino e aprendizagem, promoção da curiosidade e estímulo à capacidade criadora, educação digital e profissão docente.

Palavras chave: ensino, aprendizagem, história da educação.

## **Introdução**

Neste texto, apresenta-se o relato de experiências de ensino e aprendizagem em história da educação e a sistematização de algumas preocupações que não são recentes no meu itinerário vinculado à docência na educação superior.

Essas preocupações se desenvolveram a partir de vivências em relação ao ensinar e ao aprender em cursos de formação de professores. Inicialmente, tomaram forma de perguntas simples: como posso melhorar ou tornar as aulas mais interessantes, mais vivas, mais dinâmicas? Como usar textos de modo mais produtivo? Como mobilizar intelectualmente estudantes para o aprendizado relacionado à história da educação? De que modos a educação digital ou o uso de tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir nesse processo? Como produzir possibilidades de ensinar e aprender acerca da história da educação em

cursos de formação de professores? Como integrar pesquisa com ensino e aprendizagem e fazer disso uma dimensão importante da formação de professores?

Ao longo do tempo, essas questões, de uma forma ou de outra, pautaram o planejamento de ensino, bem como suscitaram outras perguntas, outras dúvidas, outras reflexões. Nesse texto apresentam-se, enfim, experiências de ensino e aprendizagem relacionadas à história da educação, desenvolvidas no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano - Unifra, em Santa Maria/RS, entre os anos de 2007 e 2009. No âmbito dessas experiências destacaram-se preocupações com processos de ensino e aprendizagem, promoção da curiosidade e estímulo à capacidade criadora, educação digital e profissão docente.

### **Diagnósticos, recomendações e prescrições acerca do ensino de História**

São antigos e também recentes, inúmeros e fartos os diagnósticos que apontam para a aprendizagem em relação à História como algo relacionado à memorização e à repetição de datas e fatos. Maria Stephanou (1998) faz uma afirmação pela qual se pode indiciar que essas práticas se sucedem geração após geração:

Evocar metáforas para expressar lembranças ou marcas conservadas na memória acerca de nossas experiências em aulas de História, como alunos de 1º ou 2º graus, frequentemente tem nos remetido a uma espécie de comunidade de sentido: decoreba, questionário, datas e fatos, repetição. Por vezes, distamos mais de uma geração uns dos outros, contudo, partilhamos sentidos muito próximos: aprender a preencher questionários, memorizar e esquecer, invariavelmente caracterizam as evocações acerca do ensino da História. (p. 16)

Em termos gerais, a mesma autora entende que o conhecimento contemplado para o ensino e aprendizagem de História se caracteriza por se deter sobre fatos passados e acentuar personagens especiais,

destacar acontecimentos oficiais, apresentar fatos em sucessão cronológica, periodizar segundo modelo europeu e privilegiar o mundo ocidental, tender para uma história assexuada e apresentar uma perspectiva evolucionista e linear. Em síntese, “o conhecimento obtido do passado é concebido como conteúdo isento, pronto, acabado [...]. Os discursos históricos assumem o estatuto de verdade, traduzindo-se em informações acumuladas, cabendo à escola transmiti-las” (Stephanou, 1998, p. 20).

Parece não ser por falta de recomendações e prescrições em sentido contrário que esse tipo de ensino e de aprendizagem permanecem reforçados. No âmbito dos parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1999), por exemplo, aponta-se para a necessidade de se repensar os sentidos dos aprendizados, das formas e dos modos de se promover o ensino da História. Mais do que transmitir informações acumuladas, ensinar e aprender História podem se relacionar com estudos “sobre problemáticas contemporâneas, situando-se nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades” (PCN, 1999, p. 41). Nesse sentido, recomenda-se que se preste atenção a temas pouco abordados; considere a pluralidade de sujeitos, de temporalidades e de espaços; utilize resultados de investigações realizadas; promova pesquisas orientadas da sala de aula; trate de memórias sociais sem exclusões; aborde temas variados, de épocas diversas, de forma comparada e partir de diferentes documentos e linguagens; preste atenção para problemáticas de classes, gêneros, grupos sociais, locais, regionais, nacionais; promova diferentes formas de compreensão e desenvolvam-se competências de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação (Brasil, 2004) seguem em direção similar. Apontam, como objetivos ou metas dos cursos, que os estudantes precisam desenvolver, ao longo da

formação, certas competências e habilidades, tais como: conhecer diferentes concepções metodológicas que referenciam à construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; transitar pelas fronteiras entre a história e outras áreas do conhecimento; desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; competências para a utilização da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio.

Concomitante a esse contexto de reformulação curricular, também se pode destacar que a investigação histórico-educacional tem experimentado, nas últimas décadas, um importante processo de desenvolvimento, no âmbito do qual se destacou a inclusão de outras problematizações, terminologias e métodos. Procurou-se caminhar na direção de abandonar modelos rígidos ou princípios de racionalidade única e estabelecer uma relação mais próxima com a sociedade e com os processos históricos que se pretendia estudar.

Este processo de desenvolvimento foi marcado, por um lado, pela perda da validade das metanarrativas como forma única de explicação histórica e, por outro, pela conquista de espaço do argumento segundo o qual a história, mais do que descobrir ou encontrar, produz e propõe uma inteligibilidade para os fatos. Em síntese, o historiador reconstrói o passado na forma de uma narrativa problematizada.

A produção de uma inteligibilidade para o passado remete a uma operação historiográfica que, para Michel de Certeau (2002b), articula-se em torno de três dimensões inseparáveis: ela é produto de um lugar social e institucional; é uma prática, na medida em que é mediatizada pela

relação entre o documento e a sua construção e, finalmente, é uma escrita; uma escrita que abre “para o presente um espaço próprio: marcar um passado é abrir um lugar para o morto, mas também redistribuir o espaço dos possíveis” (Ibid, p. 118).

Embora não se constitua em novidade o fato dos historiadores se interrogarem sobre o estatuto de sua disciplina, em seu tempo Leopold Von Ranke e, de outra parte, Marc Bloch, dentre outros, já o fizeram a seu modo e de acordo com o conhecimento disponível e as verdades de suas épocas, este processo de desenvolvimento da investigação histórica provocou mal-estares e inquietudes. Formularam-se proposições que, de certo modo, estremeceram os referenciais até então aceitos e que, de uma forma ou de outra, definiam, não somente os modos de fazer ou narrar a História, mas a própria epistemologia da disciplina.

Segundo Chartier (2001), essa inquietude com o regime de verdade até então preponderante ou, em outros termos, a crise de inteligibilidade histórica amplamente manifesta, referida a uma fragmentação e a uma dispersão das referências teóricas, foi motivada por várias razões, dentre as quais a perda de confiança nas certezas da quantificação, a renúncia às definições clássicas dos objetos históricos e a crítica de noções (mentalidade, cultura popular), de categorias analíticas (classes, classificação sócio-profissional) ou de modelos de compreensão (marxista, estruturalista, neomaltusiano, etc.). Estabeleceu-se, então, a fragmentação das tradições historiográficas, no âmbito do que se “multiplicaram os objetos de investigação, os métodos, as histórias” (Idem, p. 116).

Para Thomas S. Popkewitz (1994), não se trata apenas de um mal-estar. Operou-se, efetivamente, uma “virada linguística” que projetou a superação do historicismo e da filosofia da consciência. Este autor desenvolve o argumento de que a virada linguística provocou um desconcerto ou mesmo uma ruptura no âmbito das tradições históricas que haviam dominado a produção da História no último século.

Tanto o historicismo que, por meio da ordenação cronológica e progressiva de eventos ou dos pensamentos singulares dos indivíduos, pretendia objetivar toda a vida social e explicar a realidade a partir do que efetiva e verdadeiramente teria acontecido, quanto a filosofia da consciência, que analisava o mundo a partir de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão e que toma o progresso como o “resultado racional da razão e do pensamento humanos, aplicados a condições sociais ou como a identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada” (Popkewitz, 1994, p. 181), viram-se confrontadas com uma proposta epistemológica que advogava o fim das metanarrativas educacionais. A virada linguística representou uma redefinição do olhar do historiador, que implicou no descentramento do sujeito e na historicização daquilo que até então era visto como não-problemático.

A investigação histórico-educacional apresenta-se, então, como uma produção constante de significados. De significados de e para uma História que não é a representação exata do que existiu e que só pode ser descrito parcialmente, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente e informa sobre a nossa maneira de pensar e de falar. Aquilo que o historiador escreve não é aquilo mesmo que se passou e sim uma produção discursiva. A atenção se desloca para a construção de significados que consagram certas formas de atuar, sentir, falar e ver o mundo, em vez de outras.

Nesse contexto, passou-se a vincular a produção da História com o conceito de discurso. O foco de interesse é a produção, difusão e recepção dos discursos educativos no tempo e no espaço ou, mais especificamente, a problematização de como os objetos do mundo são construídos historicamente e como mudam no decorrer do tempo - como são produzidos e circulam, como são usados e se transformam.

Esses posicionamentos têm decorrências concretas para possíveis formas de sistematização de ensino e da aprendizagem. Assim, se o foco

de interesse, tal como indicado a pouco, é com a problematização (essa é uma palavra importante) de como os objetos do mundo são construídos historicamente, como mudam no decorrer do tempo e com o esforço em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente, o ensino e a aprendizagem precisam se dirigir no sentido de promover a curiosidade e estimular a capacidade criadora, ao invés da repetição. Certamente isso constitui um desafio, uma vez que depende de inúmeros elementos, dentre os quais as formas de organização dos espaços e dos tempos escolares, dos itinerários formativos dos professores, de suas crenças, preferências, intencionalidades, bem como dos desejos, interesses e motivações dos estudantes:

É o jovem que se educa, que aprende. Vamos considerar a vertente da aprendizagem, mas seria a mesma coisa com a vertente da educação. Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse “algo” consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma. (Bernard Charlot, 2006, p. 9)

Mas o desenvolvimento dessa capacidade criadora, que pode ser potencializada pelo recurso à pesquisa, necessita, também, de conhecimentos. António Nóvoa (2007), por exemplo, insiste na ideia de que o trabalho docente deve centrar-se na aprendizagem e que a esta implica em professores, estudantes e conhecimentos.

De certo modo, essa perspectiva nos remete para uma abordagem sócio-interacionista, a qual sugere que o estudante integra um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto no

qual está inserido. Cabe ao professor favorecer a convivência social e estimular a elaboração de um conhecimento colaborativo e compartilhado.

É nesse âmbito que a educação digital pode comparecer de modo importante, na medida em que uma pluralidade de novos espaços de produção de conhecimentos emergiu com as tecnologias da informação e da comunicação, notadamente com o aparecimento das funcionalidades da WEB 2.0, que permitem ampla facilidade de publicação *on-line* e acesso à informação. Com isso, a WEB transformou-se numa plataforma, na qual tudo está acessível e em que publicar *on-line* deixou de exigir a criação de páginas e de saber alojá-las num servidor. Permitiu-se, ainda, o desenvolvimento de redes de sociabilidades ou de interações.

Pode-se afirmar, sem risco de exagero, que cada vez mais alguns estudantes se motivam para os usos das tecnologias e se desmotivam para os métodos corriqueiros de ensino. Nesse sentido, podem ser referidas algumas funcionalidades da WEB 2.0 que, de diferentes modos, podem concorrer para o desenvolvimento de competências tecnológicas, educativas e como meio para aprender, individual e colaborativamente: blog, YouTube, Flickr, Delicious, Tikatok, Bubl.us, Toondoo, Dandelife, Wiki, Goowy, Pagecreator, Googledocs, Calendar, Movie Maker, objetos virtuais de aprendizagem (vejam-se os objetos produzidos no âmbito do projeto Rived/MEC-Seed), ambientes virtuais de aprendizagem (um dos mais conhecidos é o Moodle) e Cmaptools (mapas conceituais).

A partir dessas ponderações, cabem alguns destaques. Primeiro, a ideia de ensinar como algo que promova, que incite para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo. Isso implica em confrontar a descontextualização de saberes e de práticas. Nesse sentido, a função de ensinar deve ser caracterizada como lugar de mediação: como o ser humano aprende ou desenvolve estratégias cognitivas e procedimentos para acessar, recusar e usar informação. No âmbito do ensino da história da educação isso parece ser fundamental.

Em segundo lugar, convém entender a formação de professores como um trabalho que concorra, desde a formação inicial, para o

desenvolvimento de uma profissionalidade docente que envolve, dentre outros, um conjunto de

informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (Maria do Céu Roldão, 2007, p. 99)

Por último, pautar a educação digital como possibilidade de promoção de experiências formativas. Nesse sentido, convém perceber o trabalho do professor como importante não só para a promoção da aprendizagem, mas também para o desenvolvimento de processos de integração que repercutam no âmbito da diversidade dos métodos de utilização de tecnologias digitais.

### **Disciplina História da Educação: programa, bibliografia e modos de fazer**

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 Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes 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.”

No Centro Universitário Franciscano, 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 nos currículos, 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 como padrão 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.

No currículo do curso havia a previsão de 150 horas dedicadas à história da educação, distribuídas na segunda e na terceira séries.

Entre 1955 e 1974, o programa da disciplina praticamente não sofreu alterações. Já entre 1975 e 1994, há um programa para cada ano. Em termos gerais, em que pese algumas diferenças (discriminação mais ou menos detalhada), os programas que vigoraram entre 1955 e 1994 foram marcados por três dimensões principais: a) amplitude e generalidade: abrangiam, numa visão panorâmica, o estudo da história da educação desde os povos primitivos até a contemporaneidade; b) fundamento religioso; c) a história da educação brasileira ficava restrita a uma síntese nas penúltimas unidades do programa.

Alguns relatos dão conta que as aulas “eram expositivas” 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” (Delazzana *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 estudante devia se inscrever e pagar uma taxa de exame.

São poucos e esparsos os registros sobre o desenvolvimento da disciplina. As 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 itens relacionados no quadro acima. Poucas também são as anotações sobre a bibliografia usada como referência.

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 madres 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 Romanelli e Paulo Guiraldelli Júnior.

O curso teve várias estruturas curriculares que afetaram a carga horária da disciplina. Esta variou entre um máximo de 240 e um mínimo de 60 horas.

Foi a partir de 1998 que a organização curricular do curso de 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 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. Estas também foram extintas em 2006.

Desde 2007, a disciplina História da Educação é ofertada no primeiro semestre do curso e tem uma carga horária de 68 horas. 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, na bibliografia citada constam autores e manuais largamente conhecidos, dentre os quais Paulo Ghirardelli Júnior, Otaíza Romanelli e Maria Luiza Santos Ribeiro.

**Outro formato para a disciplina: narrativas de memórias, exposição memórias da educação, cinema e educação digital**

A partir de 2007, decidiu-se transformar esse modo de fazer o ensino e aprendizagem em história da educação que havia se naturalizado. Nesse sentido, pensou-se em outra possibilidade.

Primeiramente, partiu-se do pressuposto de que os estudantes ingressantes no primeiro semestre de um curso de graduação mantêm, ainda, vínculos com a cultura escolar do ensino médio, bem como estão envolvidos num período de transição e adaptação a uma série de elementos comuns à educação superior: vocabulário, temáticas, prescrições, formas de fazer, possibilidades conceituais. Entendeu-se, enfim, que era apropriado conferir ao trabalho o caráter de iniciação à história da educação. Em outras palavras, optou-se por uma abordagem de síntese. Essa iniciação privilegiaria certas temáticas que, ao longo do curso poderiam, ou não, serem retomadas e tratadas com algum aprofundamento, conforme os interesses e possibilidades de estudantes e professores. Além disso, entendeu-se como pertinente a ideia de que “el programa oficial no me oprime ni me encorseta. No es una propuesta inmóvel, sino que lo considero como una guía, una orientación susceptible de mejora y cambio, más que una obligación a cumplir” (Miranda, 2002, p. 11). Por isso, embora fosse possível reformular totalmente, manteve-se o programa da disciplina, que se estrutura, conforme mostrado acima, a partir de marcos políticos e econômicos gerais da história no Brasil.

Paulatinamente, porém, o programa da disciplina foi operacionalizado a partir de um projeto denominado *Memórias da educação*. Esse projeto se desenvolvia ao longo do semestre e comportava as seguintes dimensões:

1ª) no primeiro encontro da disciplina, cada estudante devia escrever uma memória da sua escolarização. Um pequeno texto no âmbito do qual relatasse um ou mais aspectos do tempo de estudante. A descrição era livre e não se prescrevia um roteiro ou questões norteadoras. Na sequência, as narrativas das memórias eram lidas, organizadas e publicadas na forma de uma brochura. Depois, eram disponibilizadas em

meio digital. A escrita dessas memórias tinha por finalidade servir como evocador de temáticas que pudessem ser relacionadas com a profissão docente, objeto de atenção privilegiado do curso. Especialmente, esperava-se incitar reflexões acerca de diferentes significados de ser estudante e de ser professor ao longo do tempo. O fato de as turmas serem constituídas por estudantes com idade entre 18 e 40 anos, contribuía para a manifestação de perspectivas diversas acerca desses significados.

São inúmeras as possibilidades de estudo suscitadas pelas pequenas narrativas produzidas. Destacam-se duas que interessaram mais: a primeira se relaciona com a profissão docente e preocupa-se com a seguinte questão: como os professores chegam a ser o que são e como são? A segunda diz respeito à escola enquanto lugar de produção de subjetividades, lugar de produção de modos de ser. São questões que merecem ser historicizadas, principalmente no âmbito de um curso de formação de professores.

2ª) O segundo momento era a assistência de filmes e vídeos. Dentre uma variedade expressiva, e a partir de sugestões de estudantes, selecionaram-se três: *A missão*, *Carlota Joaquina: a princesa do Brasil* e *A glória de meu pai*. Esses filmes suscitam poucas relações diretas com história da educação, mas a finalidade principal da sua assistência era proporcionar uma ideia mínima de contextualização espaço-temporal.

*A missão* aborda relações dos jesuítas com indígenas na região Sul do Brasil. Esperava-se contextualizar aspectos da colonização portuguesa e espanhola e da catequização, experiência educacional importante no período do Brasil Colônia. Para isso, também se utilizavam textos de lendas ou do folclore regional.

O segundo filme, *Carlota Joaquina: a princesa do Brasil*, tem como objeto de atenção a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Com ele, buscava-se contextualizar relações sociais e comportamentos na transição entre os períodos colonial e imperial.

*A glória de meu pai* trata da família de um professor na França no início do século 20. Com ele, buscava-se perceber e, se possível, problematizar diferentes significados de ser professor ao longo do tempo.

Após a projeção de cada filme, que era realizada em espaço diferente do da sala de aula, um grupo de estudantes da turma ingressante no semestre anterior e que já o haviam assistido, encarregava-se de organizar e coordenar uma atividade de discussão acerca do filme e contextualização com as temáticas da disciplina. Objetivava-se, com isso, a integração dos estudantes de turmas diferentes, o desenvolvimento de habilidades de expressão oral, bem como de planejamento de atividade de ensino e aprendizagem.

Além desses filmes foram disponibilizados, no blog da disciplina, pequenos vídeos da série “História do Brasil”, produzidos pela TV Escola sob a coordenação de Boris Fausto. São vídeos de curta duração que tratam dos temas Brasil Colônia, Império e República Velha. Esses vídeos podiam, ou não, serem assistidos pelos estudantes interessados. Esperava-se que aqueles que os assistissem desenvolvessem um maior grau de contextualização acerca da história do Brasil.

3ª) Se ao longo do semestre a opção era pela iniciação, contextualização e conhecimento de aspectos gerais acerca da história da educação no Brasil, ao final havia um momento de maior especificidade. Cada grupo de estudantes precisava escolher e fazer algum tipo de apresentação sobre um detalhe ou uma temática mais específica relacionada à história da educação brasileira. Para isso, dentre uma grande variedade de possibilidades, escolheram-se dois livros que eram objeto de atenção alternadamente: cada grupo de estudantes da turma ingressante em março devia selecionar, para apresentação, um capítulo do livro *500 anos de educação no Brasil*<sup>1</sup>; assim como cada grupo de estudantes ingressantes em agosto devia selecionar um

---

<sup>1</sup> LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

capítulo do livro *Histórias e memórias da educação no Brasil*<sup>2</sup>. Os estudantes podiam pautar as apresentações conforme suas preferências e possibilidades. Normalmente, usavam apresentações preparadas em *power-point* que eram lidas!

4ª) O último momento da programação semestral era a *Exposição memórias da educação*. Para a realização desta atividade, os estudantes deveriam se organizar em duplas ou individualmente. Cabia-lhes buscar, com familiares ou vizinhos, documentos escritos (livros, cadernos); documentos iconográficos (fotografias, imagens, postais); objetos (móveis, utensílios, peças), relatos orais (entrevistas), acerca da educação do passado. Outra opção podia ser a escolha de uma instituição escolar e a apresentação de aspectos da trajetória institucional. Uma vez encontrado e reunido o material, cada grupo ou estudante recebia orientação, selecionava e organizava o que seria apresentado, na forma de pôster, na exposição. No geral, a exposição acontecia no último dia do semestre letivo. Nessas ocasiões eram mostradas fotografias, boletins, livros, cadernos, peças de uniformes, depoimentos e objetos (classes escolares, palmatórias). Os objetivos da atividade eram promover iniciação à pesquisa, criar um espaço de conhecimento acerca da educação regional e desenvolver habilidades de expressão oral e escrita. Além disso, e principalmente, esperava-se o desenvolvimento da percepção de que, todos e cada um, podemos produzir relações com a história da educação. Isso se tornou possível pela oportunidade de visibilidade de experiência dos estudantes e de seus familiares, pela contextualização das temáticas e por um processo de avaliação intenso e diligente.

Essas atividades eram apoiadas por suporte digital, em especial pela criação e manutenção de um blog, que pode ser visualizado em <http://hecq.blogspot.com>. A finalidade desse espaço era, sobretudo, informar os estudantes acerca de atividades da disciplina; disponibilizar,

---

<sup>2</sup> STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3.

de forma prática e acessível, materiais para estudo; e incitar experiências relacionadas com educação digital.

Assim, na organização do trabalho procurou-se privilegiar duas dimensões concomitantes. Por um lado, a preocupação com a apresentação, exposição e estudo de temáticas gerais acerca da história da educação no Brasil, o que era feito com o objetivo de iniciação e contextualização. Por outro, a preocupação com o desenvolvimento de atitudes de reflexão e de busca de informações acerca do passado educativo, para o que concorriam a produção de narrativas de memórias; iniciação à pesquisa; desenvolvimento de habilidades de acesso a meios digitais, algum conhecimento de temáticas específicas, e desenvolvimento da criatividade, da motivação e de habilidades de expressão oral e escrita.

A avaliação das atividades desenvolvidas era rigorosa e semanal. A cada encontro, os estudantes precisavam produzir um pequeno texto no âmbito do qual deviam demonstrar o entendimento alcançado acerca do tema abordado. Esse texto era lido, recebia apontamentos em relação à redação e formulação textual para, posteriormente, ser devolvido. Em alguns casos, devia ser refeito e entregue para reavaliação. Essa produção devia ser feita individualmente e servia como exercício de aprendizagem acerca do conteúdo e, também, como exercício de redação.

A partir do segundo mês do período letivo, todas as avaliações passavam a receber conceitos, que podiam variar de zero a dez. Assim, a avaliação era permanente: acontecia em todos os encontros e a atribuição de conceitos observava dois critérios básicos: exposição adequada do tema e correção da linguagem.

Além da produção textual, havia uma prova semestral, individual e sem consulta, no âmbito da qual pautavam-se as temáticas abordadas até o terceiro mês do período letivo. Esperava-se que essa avaliação se constituísse num momento de sistematização das temáticas abordadas até então. Por fim, compunha a sistemática de avaliação da

aprendizagem a elaboração e apresentação do pôster na *Exposição memórias da educação*. Com esse processo de avaliação, que demandava trabalho e planejamento, pretendia-se perceber, em alguma medida, os níveis de aprendizagem de três dimensões selecionadas com fundamentais: aprendizagem de temáticas gerais e mínimas, aprimoramento da produção textual e desenvolvimento da criatividade.

### **Considerações finais**

Como dito no início, partiu-se de preocupações simples em relação ao ensino e a aprendizagem em história da educação. Preocupações de como torná-los mais instigantes ou significativos para os estudantes e para o professor, de como é possível estabelecer relações entre passados e presentes, de como é possível mobilizar intelectualmente estudantes para o aprendizado relacionado à história da educação, de como integrar pesquisa com ensino e aprendizagem e fazer disso uma dimensão importante da formação de professores.

Embora óbvio, cabe reiterar que há várias possibilidades de organizar, planejar e operacionalizar o ensino e a aprendizagem em história da educação. Todas as atividades desenvolvidas nessa experiência representam apenas uma opção e são circunscritas por condições locais e institucionais e pelos conhecimentos, iniciativas, limitações, disposições, vontades e interesses do professor e dos estudantes.

Os resultados foram animadores: embora em graus variados, os estudantes demonstraram mais motivação, revelaram-se curiosos e capazes de criar, incitou-se à pesquisa, produziram-se experiências relacionadas com educação digital e promoveram-se reflexões acerca da profissão docente. Em síntese, foi uma experiência formativa importante e marcante no âmbito do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano.

### **Referências**

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 3 mar. 2004.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano 1 - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002b.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p. 7-18.

CHARTIER, Roger. Uma crise de história? A história entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ufrgs, 2001, p. 115-140.

DELAZZANA, Ana Rosa Zurlo; SILVEIRA, Maria Joanete Martins da; BALD, Rosane. O curso de Pedagogia e a formação de professores na Unifra: uma trajetória de 1956 a 2003. In: QUADROS, Claudemir (org.). *Histórias e memórias dos 50 anos dos cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria*. Santa Maria: Unifra, 2005, p. 31-63.

MIRANDA, Miguel Beas. Propuestas metodológicas para la historia de la educación. In: SEDHE. *Recursos didácticos: historia oral y museus pedagógicas*. Cuadernos de historia de la educación n. 1. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2002.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro/São Paulo, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 332-358.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, v.12, n.34 jan./abr., 2007, p. 94-181.

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh, v. 18, n. 36, 1998, p. 15-38.

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.

# MEMÓRIAS DE UM TEMPO ESCOLAR: SER ALUNA NOS ANOS DE 1930-1960, EM BENTO GONÇALVES, RS

Claudia Luci Scussel  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação-UCS  
[claudiascussel@gmail.com](mailto:claudiascussel@gmail.com)

Terciane Ângela Luchese  
Universidade de Caxias do Sul - UCS

## RESUMO

Este artigo é resultado parcial de pesquisa desenvolvida a nível de mestrado. Tendo como *corpus documental empírico* memórias e relatos autobiográficos de três professoras do município de Bento Gonçalves, buscamos refletir sobre suas vivências escolares enquanto alunas do período de 1930 a 1960. Privilegiamos suas falas, buscando perceber nas vivências dessas docentes-alunas as práticas, os saberes e as relações estabelecidas no espaço/tempo escolar no período em estudo. A pesquisa alicerça-se na História Cultural, com referencial metodológico da História Oral. Consideramos as narrativas de histórias de vida essenciais para a compreensão dos processos de escolarização e da constituição de um ser/fazer docente que se inicia na condição de aluno.

**Palavras-chave:** memórias – docentes-alunas – vivências escolares

## 1 Cercando o tema de estudo

Muito se tem debatido acerca da relação existente entre a

concepção de educação, de ser humano e de sociedade, implícita ou explicitamente presente nas práticas educativas do professor, levando em consideração as mudanças políticas, sociais e econômicas vigentes em determinado período histórico. Contudo, para nós, tais questionamentos ainda hoje permanecem no plano das suposições, encorajando-nos a buscar respostas capazes de evidenciar a relação entre o fazer do professor e as concepções subjacentes a esse fazer.

Mas afinal, o que é educação? Etimologicamente, a palavra “educação” provém do latim “*E-ducere*, que significa conduzir – *ducere* – para fora – e. [...] Outros derivam ‘educação’ do latim *educare*, que assinalava a ação de formar, instruir, guiar” (FULLAT, 1994, p. 20-21).

Paradoxalmente, estas duas definições denotam posturas distintas frente à educação. Se por um lado temos preceitos que fomentaram a “Escola Nova”, por outro a “Escola Tradicional” se faz presente na forma como o educando é visto. Diante disso, questionamo-nos: É possível educar? Freire (1980, p. 79) afirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Este pensamento traduz o que o autor denomina “educação libertadora”, ou seja, a educação onde o educando é respeitado em sua identidade, história de vida e autonomia, sendo-lhe permitido descobrir-se como um ser histórico. Educador e educando compartilham conhecimentos, descobertas, vivências e sentimentos.

Reportando-nos para as décadas de 1930 a 1960, as quais são alvo desse estudo, questionamo-nos: Quais sujeitos históricos se constituíram? Havia a possibilidade da manifestação crítica em relação à realidade? De escolhas? De uso da linguagem, expressando o pertencimento a uma determinada cultura? De que maneira se aprendia a fazer, conhecer e conviver? O conhecimento era compartilhado entre educador e educando? Como o mesmo era apresentado para o aluno? Que papel era atribuído ao professor, em sala de aula? E ao aluno, que

espaço lhe era permitido?

Na constituição do campo empírico, foram realizadas três entrevistas com professoras, focando o olhar nas suas vivências escolares, analisando as narrativas de histórias de vida enquanto constituidoras de um ser/fazer docente.

Essas docentes nasceram nos anos de 1929, 1931 e 1945 e tiveram distintas trajetórias de formação. A partir dos relatos foi possível perceber que a escolha pelo magistério esteve atrelada a diferentes causas, quais sejam: forte influência da família, do grupo de amigas e a busca por uma profissão.

O entendimento de como acontecem os fazeres docentes em sala de aula, reportando-se à trajetória de formação e nela as vivências experimentadas na posição de aluno, poderá provocar reflexões capazes de abrir espaços para que novas práticas sejam instituídas em substituição às reproduzidas, interferindo tanto na formação quanto na qualificação docente, repercutindo nas dimensões sociais, econômicas e culturais em que o mesmo está inserido.

## **2 Referenciais teóricos e caminhos metodológicos**

Ao propormos um estudo vinculado à História da Educação, é válido situar a partir de quais conceitos falamos e quais suportes teóricos sustentam nossas análises. Buscamos fazê-lo trazendo presente Chartier (1990), Pesavento (2008), Halbwachs (2006), e Williams (2000), discorrendo sobre os conceitos de História Cultural e História Oral, memória e cultura. Além disso, citamos Dewey (1978), Freire (1980, 1996) e Larrosa (2002), os quais concebem educação como vida, inacabamento e experiência.

Acreditamos que, ao evocar o passado, representamos o mesmo, de modo a dar sentido ao experienciado e, assim, buscar compreender fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória humana dentro de um

contexto histórico e cultural. Nesse sentido, usaremos a metodologia de História Oral. Nas palavras de Lozano (2005, p. 17), “Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”.

Mas como resgatar a experiência vivida? De que forma dar vida a ideias, pensamentos, atitudes que se fizeram presentes em um determinado momento histórico? Para tal, a História Cultural serve-se da narrativa, a qual possibilita, através de memória e relatos autobiográficos, reconstruir o vivido, levando em conta que cada narrador é sujeito de sua história, e, assim, a constrói dependendo das representações que atribui a sua realidade.

Para Chartier (1990, p. 17), “[...] a história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] supõe vários caminhos”.

Corroborar Pesavento (2003) ao ressaltar que com a História Cultural considera-se a instância cultural e a produção de sentidos sobre o mundo construída pelos homens do passado, se passa a traduzir o mundo a partir da cultura, olhando para os fios, o tecer da trama histórica – um outro modo de fazer História. “[...] A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão”. (p.16).

### **3 O sujeito e sua fala na posição de aluno**

#### **3.1 Entrevista com a Professora “P1”**

*Crianças e alunos nunca tinham razão.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As narrativas das professoras entrevistadas, que compõem o texto, são

A trajetória escolar vivenciada por “P1” pautou-se nos princípios de uma instituição de ensino religiosa, o Colégio São Carlos, atualmente denominado Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, localizado na cidade de Bento Gonçalves/RS<sup>2</sup>.

Suas lembranças iniciais remetem aos professores do Curso Primário, que eram as Irmãs Carlistas<sup>3</sup>, com raras exceções. Os docentes eram vistos num misto de respeito e medo, pois quando os alunos sofriam alguma repreensão ou castigo, sabiam que não teriam o apoio dos pais, pois *crianças e alunos nunca tinham razão*. Dessa forma, não havia muita proximidade na relação diária entre os professores e os alunos, uma vez que *eles eram autoridades*. Isso se estendia também à direção da escola. Quando a indagamos sobre como o professor mantinha a disciplina, ela respondeu:

*Muito fácil, pois tínhamos muito medo. Às vezes, castigos, ficar de pé, ficar após a aula... esta parte era complicada, porque chegávamos em casa mais tarde e tínhamos que dar explicações... [...] Ao lado da nossa sala havia uma árvore junto à janela, por onde os meninos procuravam fugir, quando de castigo.*

Trazendo aspectos relacionados à postura do professor durante as aulas, “P1” afirmou que não há distinção com os dias atuais, ou seja, às vezes o professor permanecia na frente, sempre de pé, outras circulava entre os bancos que,

*[...] não eram carteiras, mas bancos com dois lugares e assento acoplado. As carteiras eram bem diferentes, comportavam dois lugares, como nos bancos das Igrejas. Um corredor e dois lados. Um para meninas e outro para meninos.*

Ao se reportar aos momentos vivenciados enquanto aluna do

---

apresentadas em itálico.

<sup>2</sup> Localizada na Serra Gaúcha, a 120 quilômetros de Porto Alegre. Disponível em: [www.bentogoncalves.com.br/default.asp?pagina](http://www.bentogoncalves.com.br/default.asp?pagina). Acesso em: 08/09/2010.

<sup>3</sup> De acordo com a professora “P1”, *algumas Irmãs foram inesquecíveis para ela: Irmã Conceição, diretora, uma pessoa imponente e boa; Irmã Anita, a pessoa que me alfabetizou; Irmã Aurora, que nos ensinava Música – nós tínhamos que solfejar até o Hino Nacional; Irmã do Sertão; Irmã Egídia que era professora de Matemática e Francês.*

Curso Normal, descreveu sua sala de aula, mencionando a presença do quadro-negro, da mesa e cadeira para o professor, do armário, dos mapas nas paredes, bem como dos bancos para os alunos, e da *caneta tinteiro com vidro de tinta afixado na carteira*.

“P1”, ao referir-se sobre a rotina de sua sala de aula, relatou que era sempre a mesma. A professora passava lições no quadro, *copiávamos, líamos e quando era para dar as respostas devíamos ficar de pé. No caso de História, tínhamos que dar todo o capítulo de cor.*

A professora entrevistada destacou, também, que todas as disciplinas tinham a mesma importância, sendo que o aluno poderia reprovar em qualquer uma delas, *até música e canto.*

Segundo “P1”, no Magistério as disciplinas estavam relacionadas da seguinte maneira:

Português – Inglês – Francês – Latim

Matemática – Ciências – História e Geografia

Música com canto – Solfejo – Teoria – Impostação da voz

Filosofia – Antropologia – Sociologia – Civismo – Civismo e Moral  
(que deveria ter nos tempos atuais)

Artes – Pintura – Desenho – Bordado – algumas Tarefas Artesanais,  
que hoje quase ninguém as conhece, como: frivoletê – bordado richelieu  
e outros. Mais crochê, tricô, costura.

Educação Doméstica – Boas maneiras

Educação Física

Fonte: Entrevista com a professora “P1”

Ao falar sobre as lembranças que lhe marcaram, enquanto aluna, fez referência ao *cuidado com o uniforme, o medo de não saber a lição, algumas irmãs professoras, o senhor Eugênio que nos dava Latim.*

Hoje, refletindo sobre esse tempo vivido, buscando conceituar

escola e educação, pontuou:

*Era uma época em que os pais se preocupavam que seus filhos fossem educados, respeitosos. Havia limite em casa e na escola. Os pais apoiavam a escola. Enfim, a educação começa no lar e a escola complementa mais, dando-lhes conhecimentos.*

Nos dias atuais, qual o espaço da escola e da família na educação dos filhos? Essa é uma pergunta inevitável para quem viveu e vive em épocas tão diferentes.

### **3.2 Entrevista com a Professora “P2”**

*Mas a gente fazia e respeitava o que o professor dizia e mandava, a gente fazia sem problema nenhum.*

De acordo com a fala da professora “P2”, apesar de gostar de conversar bastante em sala de aula, sempre foi uma estudante quietinha, respeitando pais e professores.

*O respeito tinha que existir; acho que a gente era treinada nesse sistema e a gente mantinha. [...] quando o professor chegava, a gente esperava de pé, levantava e sentava depois, sem problema nenhum.*

Em suas lembranças escolares, há um momento especial que se reporta ao início de sua educação formal, e que em seu relato deixa transparecer a intensidade da palavra obediência. [...] *quando eu era pequenininha – devia estar no Jardim ou na 1ª série [...] – e eu pedi para ir ao banheiro [...] e elas me disseram que não. [...] eu fiz lá mesmo na capela. Essa é a única coisa que eu lembro que destoa do comportamento normal.* A narrativa desse acontecimento foi pronunciada por “P2” com muita tranquilidade. Por nenhum momento deixou transparecer mágoa ou descontentamento com o ocorrido, pelo contrário, quando diz “*destoa do comportamento normal*” deixa clara a sua posição submissa com relação à autoridade do professor, absolvendo o professor em sua decisão.

Em seu depoimento, confessou que ela e suas colegas tinham curiosidade em conhecer a residência das irmãs, e nesse momento, pela primeira vez, observamos em seu olhar um certo brilho de travessura, porém, ele imediatamente se dissipou no momento em que perguntamos se elas tinham curiosidade porque era proibido. Novamente, em tom de voz pausado e baixo, respondeu: *É. Nós tínhamos que respeitar; eram irmãs, elas andavam de hábito sempre...*

Quando questionada sobre a existência da afetividade na relação entre professor e aluno, “P2” hesitou por alguns instantes, e assim se expressou: *Sim... acho que eles gostavam da gente [...] Como eles respeitavam a gente, a gente também os respeitava.* A palavra “respeito”, citada em vários trechos da entrevista realizada com “P2”, evidencia que esse sentimento seguia a ordem natural do contexto em que estavam inseridos, ou seja, o professor detinha o saber e, portanto, o poder.

A fala da professora nos leva a acreditar que nem sempre existia uma relação próxima entre professor e aluno, ou se existia, o distanciamento imposto pela figura do “ser professor” não permitia aproximações que manifestassem oralmente os sentimentos vivenciados. Ora, os sentimentos não são somente expressos por palavras, eles são denunciados pelo olhar, pelos gestos, pela postura corporal, pelo sorriso enfim, pela cumplicidade, sendo, dessa forma, passíveis de reconhecimento. Em sua percepção, “P2” afirmou que havia uma professora Irmã que não gostava dela, *ela fazia diferença entre pobre e rico, eu era pobre, eu nunca fui rica e nem bonita. E ela fazia muita diferença. Essa eu nunca gostei.* Destacamos, porém, que esse foi um fato isolado, pois com o restante dos professores seu relacionamento era muito bom; inclusive sua escolha em ser professora de História está relacionada com o fato de admirar sua professora de História.

*[...] lembro que ela era cheia de balangandãs nos braços, cheia de pulseiras. Ela baixava o braço, descia todas as pulseiras, virava o braço, as pulseiras subiam. Eu ficava encantada com as pulseiras dela [...].*

*[...] O jeito que ela ensinava. [...] De uma maneira clara, assim*

*simples, não era sofisticada. “E ela se aproximava dos alunos?”  
Sim, sim, por isso que eu gostava dela e gostava da matéria.*

No dia a dia, em sala de aula, os trabalhos solicitados pelo professor, em sua maioria, eram individuais, somente no curso Normal é que alguns deles eram realizados em grupo. As salas de aulas eram amplas e organizadas, com as classes enfileiradas, todas no seu devido lugar, com mapas em relevo, pendurados na parede, bem como limpas, pois *não se jogava sujeira no chão*. Do seu material escolar, lembra com carinho da caneta Parker, bem como do zelo que tinha com seus cadernos, encapando-os com papel estampado e depois com plástico. Segundo “P2”, as avaliações eram normais, não se recorda *de dificuldades, de coisas a reclamar*. Ao relatar um episódio em que ficou de recuperação, a professora entrevistada é firme quando expressa *eu tirei 48, a média era 50. Naquela época 48 era 48, não era nem 49, nem 50, nem 55, nem 60, como é hoje*.

Sua convivência escolar, embasada no respeito ao diretor, aos professores e à Pátria, remetem-lhe, com muito orgulho, às lembranças das comemorações cívicas de 7 de setembro.

*[...] a gente era a Pátria [...] eu não lembro de alguém que não gostasse de desfilar naquela época, e tem mais, a escola, os alunos defendiam a escola, então faziam o possível para que a escola se saísse bem, fosse melhor que os outros. [...] a memória da escola, o valor dado para a escola na hora do desfile. Eu lembro muito assim, com carinho.*

Ao comentar sobre como era entendida a escola no seu tempo de aluna, enfatiza: *Se tinha menos recursos, bem menos recursos, mas acho que se dava mais importância, dava mais valor ao ensino, à escola, ao respeito, à educação, à Pátria. [...] Escola era escola, era coisa séria.*

### **3.3 Entrevista com a Professora “P3”**

*E olha que o professor... ele marca bem...*

Para a professora “P3”, as lembranças do seu tempo de aluna se

dividem em dois momentos: um primeiro momento, enquanto aluna do Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva<sup>4</sup>, outro, enquanto aluna dos cursos Ginásial e Normal, do Colégio Nossa Senhora Medianeira. Ao tecer comentários sobre sua rotina escolar, afirmou:

*Hora de brincar, se brincava. hora do intervalo era intervalo e hora de seriedade em sala de aula, se trabalhava sério. Disciplina, muita disciplina. Quando alguém chegava em sala de aula, a gente levantava e a professora explicou que, pelo respeito que se tem pela pessoa, a gente tem que levantar. Então a gente levantava sem derrubar classe, sem muito barulho.*

*[...] agora no Medianeira era uma coisa de ter meia de escócia, o cabelo sempre repartido ao meio, as unhas como estão agora, cortadinhas até hoje. Era uma disciplina mais rígida ainda, mas lá se aprendeu também. Falar quando tem que falar e calar a boca quando tem que calar a boca.*

Apesar do depoimento da professora retratar duas realidades distintas, fica evidente o quanto a disciplina permeava o cotidiano escolar das duas instituições de ensino, porém com enfoques diferentes. Na primeira fala, a disciplina ganha uma conotação de respeito aos mais velhos, enquanto, na segunda, o foco central relaciona-se com a higiene corporal.

Em sua fala, a professora “P3” ressalta que em sua época de estudante o professor era visto com admiração e tratado com muito respeito. Porém lembra com tristeza que havia uma professora no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva que não gostava dela.

*[...] No segundo ano primário, ela pegou a minha amiga [...] no colo pra ensinar a tabuada e eu notava que comigo era sempre uma má vontade! Eu não sei te contar com detalhes, porque eu era muito pequena, segundo aninho, né. Mas eu sentia bastante, eu sentia bastante... [...] Aquilo me marcou tanto que eu fui ver em sala de aula para não acontecer isso aí comigo! [...] Com o tempo aquilo voltou e eu pensava, eu vou ter um cuidado muito especial, não pode acontecer isso, eu tenho um humano na minha frente, esse menino vai ficar adulto, vai casar, ele vai ter filhos, ele tem que se lembrar com uma recordação bonita do colégio, dos professores, ele tem que se lembrar bem.*

---

<sup>4</sup> Atualmente, denomina-se Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva.

Diante da colocação da professora “P3”, perguntamo-nos: será que o professor tem a noção exata de que exerce o papel de desencadeador de conflitos, buscas, hipóteses, mas também de complexos, inseguranças, medos?

Ao recordar-se dos tempos em que era aluna do Colégio Nossa Senhora Medianeira e da rotina diária dos seus professores, afirmou que a mesma consistia em entrar na sala de aula, realizar a chamada e dar a aula.

*O professor ficava lá na frente, tinha o quadro, por exemplo, se era anatomia ele trazia os recursos, mapas, isso tudo tinha no Medianeira. Aquela aula dada no capricho, mas o nosso sistema é chegar mais próximo do aluno [...].  
[...] Agora, esse Normal me deixou lembranças espetaculares mesmo, tanto é que eu me dei bem como professora, me dei bem no sentido de amar. [...] “O que do Normal lhe despertou esse amor, as professoras ou o curso?” As professoras. Tinha uma melhor que a outra.*

Fazendo uma análise da fala da professora “P3”, percebemos que, apesar de ter presente a importância da proximidade no relacionamento entre professor e aluno, a professora entrevistada destacou, acima disso, a capacidade profissional das professoras, principalmente do curso Normal. Com muito carinho e admiração, mencionou a professora de Didática: *[...] mas bota professora de Didática”. Nós tínhamos um álbum[...]. Toda a prática que era feita em sala de aula era colocada nesse álbum.*

Seu gosto pela leitura começou muito cedo. Ainda pequena ganhou seu primeiro livro, “Alice no País das Maravilhas”.

*Eu lembro que eu peguei o livrinho, fui lá no fundo do quintal da casa da minha mãe, peguei uma cadeira e abri o livro. E no livro conta que Alice está numa praça sentada num banco perto da irmã dela [...] Eu fiz tudo, entrei no buraco, falei com o coelho, depois fiquei dentro... eu fiz tudo. [...] como é que ela foi se acordar? Eu vivi tudo o que Alice viveu! E tive uma decepção, mas uma decepção entre aspas, porque a partir daquela época eu comecei a ler muito [...].*

“P3” cresceu em um ambiente de leitores, ou como ela mesma coloca, *nasci com o jornal, livros e música clássica*. Questionamo-la,

então, se o incentivo dos seus pais para gostar de leitura, de ouvir música, era reforçado na escola. A professora respondeu:

*Sim, inclusive uma Irmã do Medianeira dizia: hoje é dia de leitura, fulana, vai na biblioteca e busca o “Machado”.[...] a leitura era silenciosa e individual. “E depois qual era o procedimento?” A gente lia o Machado de Assis, depois mandava buscar outro, entregava e cada uma escolhia o livro que quisesse, vai sentar e vai ler. “E debater?” Debater eu não lembro, a gente lia.[...] mas foi bom porque todo mundo fazia silêncio; na outra aula, a gente continuava lendo o mesmo livro e assim sucessivamente livros e livros.*

E o que a senhora acha que a construiu dessa forma? *A educação que a gente teve e que começou em casa. Todas nós. Começa em casa...*

#### **4 Algumas considerações finais**

Compreender a história de nossa vida requer uma busca do passado, de experiências permeadas por sentidos, as quais direcionaram nossas ações, decisões e posturas frente ao vivido. O resgate dessas experiências é possível através da narrativa. A narrativa de um acontecimento vivido passa a ter vida no momento em que é presenciado pelo entrevistado sob o olhar atento do entrevistador. E, então, quem faz a História? Entrevistado, entrevistador, enfim, pessoas comuns, cheias de sonhos, anseios, dúvidas, desafios diários, curiosidades e desejo de compreender a História como uma construção da humanidade no social.

Como constatações iniciais, as entrevistas indicam que a disciplina e o respeito aparecem com uma conotação positiva, requisito fundamental na vida dessas professoras, e a afetividade como um sentimento imprescindível na relação com os alunos. Também é possível perceber, nas narrativas das docentes, que sempre houve um professor que marcou sua trajetória escolar – as marcas positivas foram perpetuadas; as negativas, repensadas; porém ambas permanecem presentes em suas memórias.

Dependendo do momento vivido, maneiras diferentes de ser e conviver se materializam. Isso não quer dizer que são melhores ou piores com relação a outros tempos, tampouco que nos cabe firmar julgamento frente às práticas que permearam o processo de constituição de uma sociedade, mas que a partir do resgate das mesmas nos é possível entender e contextualizar determinados comportamentos que influenciaram em posturas e novas formas de ver e entender a realidade que nos cerca.

A vida, no seu inacabamento, nos convoca a buscar no passado o processo da educação, com suas concepções, princípios e entendimentos, fazendo-nos compreender como a história foi se constituindo. Então nos perguntamos: Continuaram as professoras reproduzindo essa forma de educar ou a superaram?

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord.). *Usos & Abusos da História Oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 15-25.

PESAVENTO, Sandra Jatany. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

**“PASCAM IN JUDICIO”: A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA  
PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER (1870-1946)**

Cláudia Regina Costa Pacheco<sup>1</sup>; Elomar Antonio Calegari Tambara<sup>2</sup>

Universidade Federal de Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

claudiareginapacheco@gmail.com

**Resumo**

O cerne deste trabalho está na compreensão da figura e da atuação de Dom João Becker (1870-1946) arcebispo de Porto Alegre no período de 1912 a 1946. Buscou-se entender em que medida Becker contribuiu/interferiu na constituição de um ideal humano tendo a educação como principal mecanismo para a sua efetivação? O arcebispo tentava reforçar a autoridade espiritual tendo como instrumento uma política de “recristianização social”, cuja ação deveria se estender a todas as esferas da sociedade. Trazendo como lema “Apascentar com Justiça”, Becker fez e desfez acordos políticos tentando “inculcar” seus ideais mesmo em contextos adversos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – FaE/PPGE/UFPel e Prof<sup>a</sup> Ms. do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. E-mail: claudia.pacheco@sertao.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Orientador – Prof. Dr. FaE/PPGE/UFPel.

## **“PASCAM IN JUDICIO”: A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER (1870-1946)**

Cláudia Regina Costa Pacheco<sup>3</sup>; Elomar Antonio Calegari Tambara<sup>4</sup>  
Universidade Federal de Pelotas  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação  
claudiareginapacheco@gmail.com

### **Palavras Iniciais**

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre os ideais católicos sul-rio-grandenses no que tange a educação/constituição humana. Nesse sentido, buscou-se compreender em que medida a figura e a atuação de Dom João Becker contribuiu/interferiu na constituição de um ideal humano tendo a educação como principal mecanismo para a sua efetivação?

Cabe salientar que o período que foi examinado foi justamente a época em que D. João se constituiu na autoridade máxima da Igreja Católica no Rio Grande do Sul – RS/Brasil. O arcebispo metropolitano tentava reforçar a autoridade espiritual tendo como instrumento uma política de “recristianização social”, cuja ação deveria se estender a todas as esferas da sociedade.

Ressalta-se que a Revista *Unitas* (Revista Eclesiástica da Arquidiocese de Porto Alegre), fundada por D. João no ano de 1913, constituiu-se na principal fonte desta pesquisa. Esta Revista se configurou, na época, na publicação oficial da Igreja Católica Rio-Grandense, fato este que possibilita a percepção da ação dessa instituição no Estado, tanto em termos políticos como educacionais.

---

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação – FaE/PPGE/UFPel e Prof<sup>a</sup> Ms. do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. E-mail: claudia.pacheco@sertao.ifrs.edu.br

<sup>4</sup> Orientador – Prof. Dr. FaE/PPGE/UFPel

Destaca-se, porém, que mesmo sendo a principal fonte, a revista não foi a única. Outros documentos, tais como: cartas pastorais, encíclicas, código de direito canônico, legislações complementares e estudos que discutem a temática em questão também foram examinados.

Este estudo baseou-se numa pesquisa bibliográfica, enfatizando, sobretudo, a documentação histórica referente ao acervo da Revista *Unitas*. A Análise de Conteúdo foi a metodologia utilizada tendo os estudos de Bardin (1977) como fundamento para a análise do conteúdo difundido nas edições da Revista.

De acordo com a análise da documentação e dos artigos veiculados nesta publicação religiosa pode-se perceber que a educação se apresentou como possibilidade de determinação de valores e ideais católicos. Somente uma educação católica teria um caráter completo e perfeito. Buscando uma “sociedade perfeita” constituída igualmente por homens perfeitos a Igreja Católica via em seus ideais a possibilidade de concretização desta sociedade.

## **1. Dom João Becker: o protagonista**

João Batista Becker nasceu aos 24 de fevereiro de 1870. O arcebispo tinha como lema em seu brasão “*Pascam in Judicio*”, isto é, “Apascentarei com Justiça”. Desse modo, a sua maneira procurou governar com justiça e zelo a Arquidiocese de Porto Alegre no período de 8 de dezembro de 1912 à 15 de junho de 1946.

Foram 34 anos empunhando firmemente na arquidiocese o báculo pastoral. Com 76 anos de idade, D. João faleceu às 20 horas do dia 15 de junho de 1946 em Porto Alegre.

Becker aos 21 anos, em 1891, matriculou-se na primeira turma do Seminário Diocesano de Porto Alegre, inaugurado naquele mesmo ano por Dom Cláudio José Ponce de Leão. De acordo com o padre José Artulino Besen (2008), em sua trajetória Becker destacou-se pela piedade e pelo zelo na ação pastoral.

Dom João Becker foi empossado na Diocese de Florianópolis em 12 de outubro de 1908. D. João foi o primeiro bispo diocesano de Florianópolis, permanecendo nesta função até 1912, quando D. Joaquim Domingues de Oliveira foi eleito.

Cabe salientar que

Apesar de sua curta permanência à frente do Bispado de Florianópolis, Dom João Becker não economizou esforços para organizar a vida católica catarinense, trabalho iniciado e continuado com grande fecundidade pelo Pe. Francisco Topp. Homem dado ao trabalho intelectual, à precisão dos conceitos, muito estimulou a expansão das Escolas Paroquiais, para ele a solução do problema da ignorância religiosa: sem instrução torna-se muito difícil uma verdadeira e própria formação cristã. Em Blumenau, com o auxílio dos Padres Franciscanos, foi fundada a Escola Normal para professores que depois seriam nomeados para as Escolas Paroquiais. A formação de professoras era garantida pelo Colégio Sagrada Família, das Irmãs da Divina Providência, fundado graças aos bons ofícios do Pe. Topp, em Florianópolis. (BESEN, 2008, p. 04)

Faz-se necessário ainda destacar de acordo com Besen (2008) que apesar da enorme afluência do público, da presença maciça do clero florianopolitano na posse de D. João Becker houve certo melindre com a nomeação de um gaúcho e alemão para o Bispado de Florianópolis. Mesmo frente a algumas restrições Becker buscou desenvolver seu trabalho da melhor forma possível até que lhe chegou a notícia de que tinha sido promovido a Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre - RS.

Becker foi o segundo arcebispo de Porto Alegre. O período em que D. João governou esta arquidiocese foi uma época de grandes transformações. Sua atuação foi extremamente determinante na tomada de decisões tanto na vida estadual quanto nacional. Tal afirmativa se confirma na citação do historiador Artur Cesar Isaia que destaca que

A administração episcopal de D. João Becker abrangeu um período rico em transformações, tanto no que concerne à sociedade rio-grandense como no tocante à presença católica no meio social. De 1912 a 1946, D. João Becker regeu uma sede arquiépiscopal ligada a importantes pulsações da vida sociopolítica do Rio Grande do Sul. (ISAIA, 1998, p. 47)

No período de seu arcebispado assistiu a consolidação do castilhismo de inspiração comtista, o movimento contestador da perpetuação borgista de 1923, a Revolução de 1930, a ascensão de Vargas ao governo federal, a institucionalização do regime do Estado Novo e o processo de redemocratização contemporâneos da sua ação pastoral.

Becker, num contexto de mudanças e, muitas vezes, desfavorável a Igreja Católica, buscou, do seu modo, transmitir os ideais católicos afirmando que somente a Igreja, “no meio da cegueira universal, não se deixou iludir e nem se restringiu a deplorar as manifestações patológicas externas da civilização.” (TONINI, 2003, p. 39)

Dom João Becker no seu exercício doutrinário burocrático eficiente reforça o processo de romanização da Igreja Católica Sul-Rio-Grandense. O arcebispo metropolitano

representou um momento muito especial na busca da afirmação do catolicismo frente às esferas de poder nacional e estadual. Ele tinha um projeto muito claro de dilatar a importância da Igreja Católica frente ao poder político. Ele punha em ação o que era a concepção vigente em relação à atuação da Igreja: fortalecer internamente a instituição eclesial, formar um clero e um laicato comprometidos com o que entendia como recristianização da sociedade e, a partir deste fortalecimento, influir junto às elites políticas. O projeto da Igreja passava, necessariamente, pela interlocução com as elites e com estado. Foi baseado nesses pressupostos que D. João Becker decidiu manter um total alinhamento político com Getúlio Vargas. Este alinhamento era visto pelo arcebispo, portanto, dentro do seu projeto maior de fortalecimento do poder da Igreja. Entre as opções políticas existentes naquele momento, pareceu a dom João Becker que o alinhamento com Vargas representava a oportunidade maior para concretizar-se o projeto de recristianização. (Revista Missões, 2009, p. 03)

A união entre o poder espiritual e temporal, personificada na aliança entre D. João Becker e Getúlio Vargas se estabeleceu trazendo benefícios tanto para a Igreja Católica no sentido de fortalecer e expandir

seus ideais, quanto para o projeto getulista, na perspectiva de encontrar mais aliados ao projeto político de Getúlio Vargas.

## **2. Dom João Becker e Getúlio Vargas: a aliança**

Frente a todas as transformações no cenário gaúcho e brasileiro, Dom João utilizou-se e muito da palavra escrita. Seu posicionamento foi muitas vezes expresso em diferentes publicações da imprensa, mas, sobretudo, foi através de suas cartas pastorais que buscou passar sua mensagem.

Suas Cartas Pastorais formam um "corpus" documental extremamente importante e inigualável em se tratando do episcopado brasileiro do período. Nelas, o arcebispo aborda uma diversidade enorme de assuntos, que iam da política partidária à saúde pública, evidenciando a preocupação em explicitar o magistério católico frente a uma sociedade cada vez mais complexa. (Revista Missões, 2009, p. 03)

Nessas cartas, Becker declarava suas posições e tentava incutir em seus seguidores o que era certo e errado.

Dom João Becker falava sobre o integralismo esclarecendo a nova doutrina e argumentando que o Estado totalitário em vários países ganhava cada vez mais espaço, o que também estava acontecendo no Brasil através do integralismo. O arcebispo tecia críticas às oligarquias políticas que durante quarenta anos haviam governado o país em detrimento de partidos com princípios democráticos. Os partidos, apoiados na máquina eleitoral, manipulavam os Estados tendo como meta apenas interesses individuais: "Por isso, como nos países europeus, no Brasil desvirtuou-se o fim dos partidos porque estes não apoiavam o governo e sim os guerreavam." (TONINI, 2003, p. 35-36)

Becker fez e desfez acordos para colocar o projeto católico em funcionamento. Vargas apareceu para o arcebispo como o aliado mais viável da Igreja. Por esse motivo, decidiu apoiá-lo inteiramente e endossa todo o processo de centralização política que culmina com a instauração do Estado Novo em 1937.

O historiador Isaia, dedicou parte de seus estudos a análise da Igreja Gaúcha. Nesse sentido, em entrevista a Revista Missões, Isaia afirma que “Podemos pensar que D. João Becker foi um grande colaborador para que se perpetuasse o predomínio político de um gaúcho a nível nacional (Getúlio Vargas), mas, ao mesmo tempo, um grande aliado de Vargas no seu projeto de ‘domesticar’ a oligarquia gaúcha”. Para Becker, Getúlio Vargas representava, ao implantar um regime autoritário no país, um auxílio na concretização dos ideais católicos.

Concordo com Isaia quando destaca que

Dom João Becker, sendo um dos grandes articuladores da aliança política, daquela "concordata não escrita", que marcou a aliança entre Vargas e o catolicismo e no qual se sobressaiu a liderança do arcebispo do Rio de Janeiro, dom Sebastião Leme, dom Vicente Scherer, por seu turno, um homem, da mesma maneira, extremamente fiel à ortodoxia, mas que teve que conviver com uma sociedade que aprofundava o processo de laicização, que tornava cada vez mais relativa a voz da Igreja. Representou, ao mesmo tempo, uma continuidade e uma ruptura. Uma continuidade com seu predecessor, se pensarmos o seu comprometimento com os valores que julgava inegociáveis do magistério eclesial; com aquilo que julgava que nem as circunstâncias históricas, nem as características pessoais dos pastores podiam alterar. Uma ruptura, se pensarmos que a maneira de expor esse magistério é completamente outra. (Revista Missões, 2009, p. 02)

Dom João Becker demonstrou uma afinidade com o projeto nacionalista e centralizador de Getúlio Vargas.

Se pensarmos que a proposta de Getúlio Vargas visava a dois objetivos claros: a centralização política e o necessário enquadramento das oligarquias estaduais, vamos ver que D. João Becker vai jogar um papel decisivo no projeto varguista nos anos 1930. Por um lado, vai defender por completo a criação de um partido político que representava esses interesses (o Partido Republicano Rio-Grandense) e, por outro, vai voltar-se de costas para as siglas políticas que tradicionalmente representavam os interesses da oligarquia gaúcha tradicional (o PRR e o PL). Esse posicionamento do arcebispo é muito importante se pensarmos que tanto no PRR quanto no PL militava boa parte da elite católica rio-grandense da época e isso poderia causar, como causou, momentos bastante incômodos no relacionamento do arcebispo com setores desta elite. (Revista Missões, 2009, p. 04)

Becker trouxe muitas contribuições para a constituição do discurso religioso católico rio-grandense. O arcebispo deixou um legado para a constituição do projeto político do Rio Grande do Sul. Suas manifestações apoiavam ou recriminavam de acordo com os interesses da Igreja Sul-rio-grandense e suas concepções de homem e de sociedade.

### **3. A Constituição Humana na perspectiva católica de D. João Becker**

Para “construir” o homem e o mundo moderno, não é preciso apenas restituir ao homem sua alma, nem dar-lhe um suplemento de alma, mas também e, principalmente, fazê-lo redescobrir o Cristo. Se não, amanhã não haverá mais homem. O homem está em perigo. (QUOIST, 1975, p. 11)

Nesta passagem do livro “Construir o homem e o mundo”, Michel Quoist faz a análise do homem e de sua situação perante o futuro. Para o autor a civilização está em perigo, mas, não tanto em suas fronteiras geográficas, como nas próprias fronteiras do coração humano. Para Quoist, o homem só se constrói agindo, e apenas a prática do amor ao próximo pode enraizá-lo na caridade de Cristo.

A Igreja Católica se apresenta como instituição que pode contribuir na “salvação” deste homem em perigo. Ao “cuidar” das almas, a Igreja Católica se afirmava como essencial na constituição do homem.

Na perspectiva católica rio-grandense

A Igreja tem de exercer a sua tarefa educadora. Não pode abandoná-la, sem que renegue a sua missão divina. Pois, ensinar a doutrina de Cristo a todas as nações e durante todos os séculos, é seu destino supremo. E esses direitos da Igreja não dependem da benevolência ou arbítrio de Estados ou governos. Porque tem sua razão em esferas superiores e tutelam valores dos maiores quilates. (Revista Unitas, 1941, p. 35)

“Sobre o direito de educar” foi o título dado ao texto de D. João publicado na Revista Unitas no ano de 1941. Este mesmo artigo foi publicado anteriormente em “A Nação” de 10 de novembro de 1940. Neste texto o

arcebispo aborda os fatores que deviam harmonicamente colaborar para a constituição de uma educação perfeita desde a infância. Para ele, desde a tenra idade, Família, Igreja e Estado deviam se articular de modo a formar os jovens. O direito de educar caberia em primeiro lugar aos pais, estes teriam o direito de dirigir a educação e a formação intelectual e religiosa dos seus filhos. Tendo em vista que,

Os filhos, quando vem ao mundo, continuam a viver, durante muito tempo, em tais condições de fraqueza e indigência, moral e física, que necessitam dos cuidados especiais de uma prolongada e zelosa educação, para que possam chegar ao seu completo e desejado desenvolvimento. (Revista Unitas, 1941, p. 34)

Dando vida a um novo ser, cabia aos progenitores dar a sua prole uma boa instrução. D. João observa que o código canônico prevê que os pais têm obrigação gravíssima de cuidar, segundo as suas forças, da educação religiosa e moral, física e civil dos filhos, e também de prover o seu bem-estar temporal. Mesmo com essa função a família é uma sociedade limitada, enfatiza D. João. Para o arcebispo a ação da família, ainda que importante, é insuficiente para o completo desempenho da missão educativa. É por isso, que Igreja e Estado vêm ao seu auxílio para aperfeiçoar e completar a educação.

A Igreja tem como deveres a pregação e o ensino da doutrina quanto à fé e costumes. Já o Estado, responsável pela promoção do bem comum da coletividade social, deve manter a paz e a segurança pública. Assim, deve intervir na formação cultural e científica dos cidadãos, que de acordo com D. João esta formação seria uma das colunas da prosperidade humana.

### **Palavras Finais**

Pode-se concluir que a Igreja Católica considerava-se uma educadora soberana e perfeita e, por meio da atuação de seu clero, sob o comando de D. João, buscava “inculcar” seus ideais mesmo em contextos

político-econômicos adversos. Sem dúvida, a atuação católica no período analisado deixou muitas marcas e influenciou a estrutura educacional hodierna.

A figura e a atuação de D João Becker deixou muitas marcas por onde ele passou, desde o período em que foi seminarista, passando pela diocese de Florianópolis e como arcebispo metropolitano de Porto Alegre - RS. Seu lema de “Apascentar com justiça” foi tão forte quanto seus atos na administração da Igreja Católica Sul-rio-grandense. Seus discursos, seus escritos e suas decisões nortearam todo um processo de transformação da Igreja Católica que buscava cada vez mais espaço e reconhecimento frente a uma sociedade gaúcha em constante mudança. Encontrar brechas e restabelecer o papel da Igreja frente a um novo Estado, a uma nova coletividade foi um dos grandes de desafios enfrentados por D. João. Na sua caminhada fez muitos aliados e também muitos inimigos tentando fortalecer seus princípios católicos na constituição de um novo homem e uma nova sociedade.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BESSEN, Pe. José Artulino. *Centenário: Dom João Becker – Primeiro Bispo de Florianópolis*. Disponível em: < <http://pebesen.wordpress.com/padres-da-igreja-catolica-em-santa-catarina/dom-joao-becker/> > Acesso em: 24/02/2008.

GIOLO, Jaime. **Estado & Igreja na implantação da República Gaúcha: A Educação como base de um acordo de apoio mútuo**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t023.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t023.pdf)> Acesso em: 08/12/2009.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS ON-LINE. *Cem anos depois: a mudança radical da Igreja Gaúcha*. In: **Revista Missões**. Disponível em: <http://www.revistamissoes.org.br/artigos/ler/id/387>, Acesso: 08/12/2009.

ISAIA, Artur Cesar. **Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

QUOIST, Michel. **Construir o homem e o mundo**. Tradução de Rose Marie Muraro. 25ª Edição. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

REVISTA UNITAS - **Revista Ecclesiastica da Archidiocese de Porto Alegre**. Estado do Rio Grande do Sul. - Brasil. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1941.

TONINI, Veridiana Maria. **Uma relação de amor e ódio: O caso de Wolfran Metzler (Integralismo, PRP e Igreja Católica, 1932-1957)**. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.

# A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E A DISCUSSÃO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1944-1964)

Dilmar Kistemacher  
Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo  
[kistemacher@yahoo.com.br](mailto:kistemacher@yahoo.com.br)

Berenice Corsetti  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unisinos  
[bcorsetti@unisinos.br](mailto:bcorsetti@unisinos.br)

**Resumo:** O artigo analisa a questão do rendimento escolar e da avaliação a partir de artigos que foram publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O recorte temporal abrange o período que se estende de 1944, ano de fundação da Revista, até o ano de 1964, momento da ruptura política no Brasil com o golpe civil-militar. Analisa-se o processo social e histórico de construção de princípios pedagógicos para a educação, especialmente, no que se refere às dimensões investigadas. Constatou-se a partir dos artigos que a escola, enquanto instituição sistemática e moderna, deveria trabalhar para atingir, de modo eficiente, os seus fins e objetivos.

Palavras-chave: História da educação, rendimento escolar, qualidade do ensino, avaliação.

## Introdução

A opção por estudar a temática, no período de 1944 a 1964, parte do reconhecimento de que os princípios educacionais são criados e recriados conforme a conjuntura política e o contexto sociohistórico em que eles são produzidos. Franco (2007) enfatiza que “[...] torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens [...] está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores” (p. 19). Parte-se, ainda, do pressuposto de que determinados princípios e valores podem ser afiançados através de sua socialização. Compreende-se assim que as concepções sobre a educação escolar são o resultado de um conjunto complexo de valores e

interesses sociais. Elas são culturalmente elaboradas e difundidas na e pela sociedade numa determinada conjuntura, portanto históricas.

A proeminência da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos para o campo educacional, abalizado pelo lugar institucional ocupado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP no cenário político brasileiro, certamente oportunizou a penetração de sistemas simbólicos junto à comunidade escolar em âmbito nacional e, certamente, no que concerne às políticas educacionais. Portanto, a Revista, como fonte de pesquisa, se explica, em primeiro plano pela relação com o objeto e, em segundo, pelo lugar institucional e social que a Revista ocupou no cenário político educacional desde a sua fundação.

### **O contexto histórico e educacional brasileiro**

O recorte temporal compreende os anos de 1944 a 1964, abarca o término do regime ditatorial do Estado Novo e se estende até o golpe civil-militar. Ele significou, apesar dos limites dados pela conjuntura política e social, uma experiência democrática da história brasileira. Outrossim, ele foi o momento do populismo, a política que visou conciliar os interesses da burguesia e as reivindicações dos trabalhadores operários. Boito Jr. (1982) afirma que a política e a ideologia populistas são, até o presente, uma realidade atuante na formação social brasileira, ou seja, “o que ocorre é que no período 1930-1964 é o único período da história do Brasil no qual a política populista afirma-se como elemento específico definidor da política de desenvolvimento do Estado (burguês) brasileiro” (21).

O período que se inicia em 1946, dentro dos limites apontados por Freitag, representou o início de uma “experiência democrática”. Este novo período teve, inicialmente, o General Eurico Gaspar Dutra à frente do governo central. Dutra tomou posse num clima de euforia por ocasião do restabelecimento das liberdades democráticas.

Na sucessão de Dutra concorreram quatro candidatos à presidência da República, e venceu Getúlio Vargas. O Partido Trabalhista

Brasileiro - PTB foi responsável pela maciça votação que Vargas recebeu como candidato, graças à política paternalista implementada em relação ao trabalhador brasileiro. Getúlio cumpriu o mandato e só saiu do governo o ano de 1954. Nesta gestão pode-se dizer, de modo amplo, que o seu governo foi marcado pelo trabalhismo, ou, ainda, pelos ideais do desenvolvimentismo, nacionalismo e distributivismo.

Após o mandato tampão de Café Filho foi eleito para a Presidência da República Juscelino Kubitschek de Oliveira. Seu governo se estendeu de 1956 a 1961. O programa de governo de JK denominado “Planos e Metas”, de caráter essencialmente econômico, foi dividido em 30 metas. A educação, apesar de ter sido contemplada entre os cinco setores, ficou restrita a uma única meta, a saber, a de expansão da educação primária e o ensino superior voltado à ciência e à tecnologia.

Jânio da Silva Quadros, ao tomar posse em Janeiro de 1961, denunciou a crise instaurada no Brasil e declarou estar disposto a tomar as medidas necessárias ao saneamento da economia, a partir do desenvolvimento de uma política externa independente”. Segundo Saviani (2004a), Jânio, “sem compromissos com partidos, não se dispôs a efetuar o ajustamento da ideologia política às tendências do modelo econômico, opção que UDN já havia feito por antecipação” (p. 155).

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Belchior Marques Goulart (Jango), o vice-presidente, assumiria o governo. Contudo, alguns setores políticos e militares não aceitaram a posse de Jango. O regime parlamentarista foi imposto como condição para a posse do presidente. Aceita a solução por Goulart, este mobilizou, já na presidência, as suas forças políticas e submeteu a questão a um plebiscito, que restabeleceu o sistema presidencialista no país, em janeiro de 1963.

Depois de várias tentativas de assegurar o seu mandato e ainda de estagnar a inflação brasileira, ele é obrigado a deixar o governo. No dia 31 de março de 1964, explodiu a rebelião das Forças Armadas, e, sem condições de resistir a este golpe, Jango deixou o Brasil e exilou-se no

Uruguai. Finalizava-se assim, na história brasileira, a experiência democrática e populista e iniciava-se um novo regime autoritário, porém com outras roupagens.

O contexto histórico de 1946 a 1964 foi marcado pela instabilidade política e social, que se agravou a cada novo governo. Ele foi palco de conflitos e alianças entre os partidos políticos, que disputaram a supremacia do governo central. Ele representou, igualmente, momentos de permanências e de mudanças, seja em relação ao mercado econômico, seja em relação à regulação da força de trabalho. Ele foi, ainda, a “experiência democrática”, situada entre distintos regimes autoritários. Neste contexto sociohistórico a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos desempenhou um papel significativo para a educação brasileira.

Em relação à política educacional adotada para o período, a grosso modo, pode-se dizer que ela naturalizou o ideário político e econômico por meio de valores e princípios difundidos na sociedade, ou seja, o projeto nacional-desenvolvimentista, este sustentado a partir do discurso da modernização e democratização do país. O cenário nacional foi marcado, também, por diversos conflitos que expuseram, em alguma medida, os diferentes interesses políticos e ideológicos em relação à educação. Neste cenário conflituoso e contraditório foi estabelecida, após um longo período de discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pela Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Ela resultou das contradições sociais e históricas dos quinze anos de debates e controvérsias que ela esteve submetida. E, neste sentido, apresentou os limites conforme bem observado na avaliação realizada por Anísio Teixeira. Mas, também representou avanços e rupturas com o passado.

A nova conjuntura, que se estabeleceu desde o governo de Getúlio Vargas, ensejou não só uma reorganização política e econômica do país, mas também uma reorganização da escola. Esta não poderia permanecer com as mesmas funções do período anterior. Assim, foram realizadas

reformas educacionais, estas iniciadas no governo de Vargas e se estenderam posteriormente a ele.

### **A RBEP e a formação de uma mentalidade pedagógica**

O Inep manteve certa autonomia em relação ao Ministério da Educação, desde a sua fundação em 1938. Evidencia esta situação o fato de que, nos primeiros 25 anos, o mandato dos seus dirigentes transcendeu o tempo em que os ministros e até mesmo presidentes da República ficaram em seus cargos. O Instituto foi dirigido de 1938 a 1945, por Lourenço Filho. Murilo Braga, sucessor deste, dirigiu o Inep de 1946 a 1952, tendo passado por cinco ministros e dois presidentes da República. Anísio Teixeira, por sua vez, sucessor de Braga, passou por dezoito ministros e cinco presidentes, saindo da direção do Instituto somente com o golpe civil-militar de 1964.

A política de publicações do Inep se aproxima da perspectiva de promoção da formação de uma consciência nacional. Ela esteve voltada para a disseminação de estudos sobre a realidade educacional brasileira, concomitante à publicação de manuais didáticos voltados à renovação das práticas pedagógicas. Nesta direção, deve-se compreendê-la mediante as relações que se estabeleceram entre as publicações e o estado de conhecimento sobre a vida social e escolar, num contexto marcado pela expansão da escola pública no Brasil.

Em seu discurso, impresso na “Apresentação” do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o Ministro da Educação Gustavo Capanema afirmava que a ela, entre outros objetivos, pretendia “fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis [...] os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação” (RBEP, 1944, n. 1). Nesta direção, Rothen (2008) registra que na “Apresentação” do primeiro número da Revista Gustavo Capanema afirmou que “não mais seriam necessárias as discussões teóricas no campo da educação, pois a linha dominante já estaria definida, a da Escola Nova e dos métodos ativos” (p. 19).

Apesar de a Revista não apresentar o nome do editor, no período que se estende da fundação do periódico, 1944, até o ano 1965, ela preservou uma linha editorial. A suposta pluralidade de concepções pedagógicas, conforme exposto na ementa anteriormente transcrita, foi restringida pela expressão de “colaboração, sempre solicitada”. Nesta direção, o referido autor lembra ainda, que “o termo ‘solicitada’ aparece até 1966. Mesmo quando a palavra ‘solicitada’ é retirada do texto, não é apresentada na Revista nenhum procedimento para que o leitor envie artigos” (p.195). Somente a partir do ano de 1983 apareceram na revista os procedimentos e as normas para a submissão de artigos.

A RBEP foi certamente tribuna para a defesa da escola pública e dos ideais de intelectuais vinculados a Anísio Teixeira. É conveniente lembrar que, até o ano de 1983, a Revista publicava somente artigos solicitados, o que evidencia a sua linha editorial. Nesta direção, Freitag (1986) enfatizou que “[...] toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política” (p.40). Seguramente, podemos dizer que as concepções apregoadas pela Revista desempenharam uma liderança moral e intelectual e, ainda, exerceram uma influência sobre a política educacional brasileira. Dito de outro modo, os discursos da RBEP foram legalmente sancionados pela instituição abalizadora, o INEP.

### **Avaliação, rendimento e qualidade da educação na RBEP**

Os artigos, então, publicados na seção “*Ideias e Debates*”, principal seção da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, constituíram-se como fonte principal para a pesquisa empreendida. A escolha desta seção, em detrimento das outras, se deu em virtude de reconhecê-la como espaço privilegiado para a divulgação das concepções pedagógicas e políticas sobre a avaliação e a qualidade da educação brasileira. As outras seções foram consideradas à medida que pudessem contribuir para ampliar a compreensão dos artigos analisados.

A seleção dos artigos analisados envolveu três passos, tomando como referência a opção metodológica adotada para a pesquisa. O

primeiro passo envolveu o levantamento da quantidade de artigos publicados pela Revista na seção “*Ideias e Debates*”, a partir dos sumários das revistas, no período que corresponde os de 1944 a 1964. O segundo compreendeu o arrolamento dos artigos que, de alguma forma, abordavam a temática investigada e, o terceiro, por sua vez, consistiu seleção e análise dos artigos que representavam o corpus mais significativo para a pesquisa. Os artigos analisados estão representados pela tabela I.

Tabela nº. 01: Artigos Analisados. Seção: “idéias e Debates”, no período de 1944 a 1964.

Artigo	Autor/a	Revista (ano/vol/nº)	Pg	Natureza	Temática	Palavras-chave	Presidente do Brasil
São necessários os exames escolares?	Lourenço Filho Armando Hildebrand	1945/IV/10	04	artigo	exames escolares	rendimento escolar, eficácia do ensino, aproveitamento do alunos, homogeneização	Getúlio Vargas
A importância do diagnóstico educacional	Margaret Hall	1946/VIII/23	11	artigo traduzido	diagnóstico educacional	rendimento escolar, universalização, provas estandarizadas, homogeneização, prevenção de dificuldades, professor,	Gaspar Dutra
Medidas de aproveitamento	Iza Goulart Macedo	1946/IX/24	16	palestra	aproveitamento escolar	medição objetiva e científica, instrumentos objetivos, padrão, homogeneização	Gaspar Dutra
A homogeneização de classes da escola primária	Lúcia Marques Pinheiro	1948/XII/34	58	monografia para técnico de Educação	homogeneização de classes	rendimento escolar, eficácia do ensino, controle, padrão, qualidade do ensino	Gaspar Dutra
Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas.	H. Martin Wilson	1954/XXII/55/	12	artigo traduzido	avaliação, promoção e seriação escolar	controle, verbas, homogeneização, currículo, avaliação	Café Filho
Repetência ou promoção automática?	A. Almeida Júnior	1957/XXVII/65	13	conferência : Congresso Estadual de Educação SP	repetência e promoção automática	reprovação, evasão, retenção escolar, aproveitamento e rendimento escolar	Juscelino Kubitschek
Os exames e seus efeitos na educação	W. D. Wall	1959/XXXIII/76	17	artigo traduzido	exames educacionais	aproveitamento, padrão, medição, promoção, avaliação	Juscelino Kubitschek
Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada	Leônidas Hegenberg	1964/XLII/96	03	artigo	avaliação, rendimentos e instrução programada	avaliação, eficiência, aproveitamento escolar, instrução programada	Marechal Castelo Branco

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/INEP

A quantidade de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na seção *Ideias e Debates*, no período delimitado, é da ordem de 480 (quatrocentos e oitenta). Os artigos analisados são da ordem 8 (oito). Estes artigos foram assinados por nove autores, pois o artigo “São necessários os exames escolares”, foi assinado por Lourenço Filho e por Armando Hildebrand. Dos nove autores, três são mulheres e seis são homens. Quanto à nacionalidade, seis são brasileiras e três estrangeiras.

São apresentados, a fim deste trabalho, alguns dos elementos de sínteses que foram considerados mais expressivos nos artigos analisados sobre as concepções, os princípios e os sentidos atribuídos às dimensões pesquisadas, a saber, a avaliação e a qualidade da educação escolar brasileira.

Iniciamos com a concepção dominante de escola, ou seja, a escola como instituição sistemática e moderna deveria trabalhar para atingir, de modo eficiente, seus fins e objetivos. Ela foi construída para apresentar resultados, resultados positivos. Para Pinheiro (1948), “o problema da Escola é o problema do rendimento, e tudo serão aspectos dessa questão única. Toda contribuição ao trabalho escolar terá de ser um meio de melhorar o rendimento dessa mesma escola” (p.82). Portanto, o rendimento escolar era não só um desejo, mas um princípio posto à escola. E, ainda, caso a escola não apresentasse eficientemente os resultados considerados satisfatórios era preciso realizar intervenções políticas e pedagógicas, a fim de corrigir eventuais falhas no sistema de ensino.

A universalização da escola, para alguns autores, em resposta aos princípios da democracia, resultou em diversos problemas educacionais, principalmente o problema do baixo rendimento escolar. Para Hall (1946) “quando a educação formal estava ao alcance somente de uma maioria privilegiada, as crianças que iam à escola constituíam um grupo muito mais homogêneo que os escolares contemporâneos” (p. 258). Segundo

esta compreensão os problemas decorriam em função das diferenças naturais e/ou culturais dos alunos. Daí a necessidade de realizar um diagnóstico para a correção do baixo rendimento escolar. No entanto, a democratização do ensino a todos os segmentos sociais representou o anseio em formar “bons cidadãos” e “bons trabalhadores” para garantir o progresso econômico e social da sociedade moderna.

O rendimento bem como o aproveitamento escolar decorriam das diferenças naturais e culturais dos alunos, e fazia-se necessário mudar os princípios e os métodos de ensino, sem prejuízo da qualidade da educação. Portanto, por meio do diagnóstico da realidade escolar poderiam ser estabelecidos programas adequados atendo as diferenças dos alunos. Essa premissa acabou por impulsionar diversas propostas político-pedagógicas, das quais destacamos as de homogeneização de classes, e a instrução programada, defendidas por Pinheiro (1948) e por Hegenberg (1964), respectivamente.

O diagnóstico escolar não foi somente defendido como imprescindível para avaliar o problema do rendimento, mas também da realidade escolar. Portanto, o diagnóstico preciso do aproveitamento dos alunos deveria primar pela precisão e segurança, a fim de aferir o mais verossímil possível os problemas da educação e dessa forma estabelecer, conforme defendido por Hall (1946), padrões curriculares de acordo com as necessidades dos alunos.

O diagnóstico preciso do rendimento escolar e do aproveitamento dos alunos seria garantido pela objetividade dos exames. Registramos que o diagnóstico eficiente seria plausível em função do extraordinário desenvolvimento que havia ocorrido nos métodos quantitativos e qualitativos de avaliação, conforme observado por Hall (1946). Uma vez diagnosticado o problema do aproveitamento do aluno e do grau de domínio deste no que se refere ao conteúdo por ele estudado, seria possível não só a correção, mas também a sua prevenção e, ainda, tão

importante quanto, seria possível o aperfeiçoamento dos professores, dos métodos e das práticas de ensino.

Cabe mencionar em relação ao diagnóstico que por meio deste, foi verificado a relação que existia entre o aproveitamento do aluno e o trabalho desenvolvido pelos professores, seja em função dos valores destes, seja em função da má formação destes, recebida nas escolas de formação de professores. O emprego do diagnóstico escolar se justificava também em função dos gastos públicos gerados pelos problemas educacionais.

Intimamente relacionado ao diagnóstico, os exames escolares representam outra síntese que extraímos dos artigos. Quanto aos exames, destacamos que para alguns autores que tudo que existia, existia em certa quantidade, portanto era passível de ser medido. Dessa premissa Macedo (1946) sustentou que:

Os exames, a fim de cumprir seus objetivos, deveriam ser construídos segundo os critérios da objetividade e da cientificidade. Portanto, eles deveriam ser padronizados, possuir boa técnica, medir com precisão o rendimento escolar, quantificar os resultados aferidos e mensurar estes a partir dos princípios da estatística. Há quem conteste a possibilidade de mensuração dos elementos qualitativos. Que tais elementos sejam atualmente medidos com precisão, não afirmamos. No entanto, que possam vir a ser medidos de modo exato e muito preciso, isto é questão de tempo e de progresso. [...] (p. 53)

Para a autora os exames sempre existiram; os métodos e os instrumentos para realizar a avaliação é que haviam mudado. Contudo, a mensuração quantitativa deveria apresentar precisão quanto aos resultados aferidos pelos exames.

Ainda, em relação aos exames, podemos afirmar que foi emblemática a proposta e disseminação das provas padronizadas como o instrumento mais preciso para verificar o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ensino. Foi criticado o modelo tradicional de provas, calcadas na apreciação subjetiva dos professores, que representava uma medida muito variável, ou seja, imprecisa quanto aos seus objetivos. A fim

de superar a subjetividade das provas tradicionais, foram defendidos pelos autores os testes padronizados, mesmo por Hildebrand (1945) que tendo negado a eficácia dos exames tradicionais, nas condições por ele apresentadas no artigo, afirmava: “não supomos desnecessária a avaliação freqüente e segura dos resultados de ensino” (p. 54).

Portanto, pode-se afirmar que foi um consenso a defesa dos testes padronizados, segundo o modelo científico vigente no período estudado. Estes testes “tipo-padrão” deveriam apresentar os seguintes critérios: objetividade, validade, confiança e seletividade. Assim construídos eles poderiam diagnosticar o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ensino e, ainda, afiançar, a longo prazo uma educação adequada e de qualidade.

Quanto aos exames, podemos dizer que, em grande medida, incorporaram, segundo Gandini (1990), as concepções e os princípios oriundos das áreas da biologia, da psicologia e da estatística, como valores imprescindíveis para a educação, ou ainda, que ela apresentasse resultados positivos quanto aos seus fins. Cabe, ainda, mencionar dois aspectos que emergiram dos artigos, a saber, que os exames padronizados representavam uma diminuição dos gastos públicos e que a avaliação da educação deixava de ser uma tarefa periférica e passava a assumir um caráter sistemático e profissional.

Da avaliação subjetiva à avaliação objetiva, a padronização dos exames, ela passou a ser defendida como um instrumento eficaz não só para diagnosticar os problemas educacionais, como o do rendimento, mas também como possibilidade de assegurar a qualidade da educação nas escolas. Dessa premissa destacamos três propostas político-pedagógicas apregoadas para a educação, a saber, a “homogeneização de classes”, a “promoção automática” e a “instrução programada”, as quais tomamos como sínteses integradoras dos artigos analisados.

No que se refere à homogeneização de classes, primeiramente destacamos que para alguns autores ela iria resolver o problema do

aproveitamento do ensino, este causado pelas diferenças naturais e culturais dos alunos que se encontravam em classes não segregadas. O problema do rendimento decorreu, segundo Hall (1946), da universalização democrática do ensino. A homogeneização seria realizada segundo o aproveitamento apresentado pelos alunos, sendo ele verificado objetivamente pelos testes de inteligência e de escolaridade.

A homogeneização iria evitar o problema do rendimento, pois em turmas segregadas de acordo com as aptidões e condições, os alunos iriam aproveitar melhor o ensino, e evitaria para os mais “bem-dotados” o desenvolvimento de hábitos negativos. Pinheiro (1948) destacou a pesquisa desenvolvida por Anísio Teixeira o qual, diante do problema do aproveitamento escolar havia proposto, segundo a autora, “a reunião dos alunos em classes por suas identidades” (p. 97). Ademais, para Wilson (1954) uma classe única funcionava como um bom “instrumento de educação social” (p. 59)

Quanto à “promoção automática” destacamos dois aspectos fundamentais. O primeiro foi a defesa da promoção como estratégica para resolver o grave problema da reprovação e as suas piores consequências, a evasão e retenção escolar. O segundo aspecto foi a importação do modelo britânico de promoções. Almeida JR (1957) afirmou que para obter melhores resultados na educação, a promoção automática deveria ser acompanhada de outras medidas, das quais ele destacou: o aumento da escolaridade, cumprir a obrigatoriedade do ensino, aperfeiçoamento dos professores, mudar a concepção de ensino e rever seus programas, bem como os métodos avaliativos.

A promoção poderia ser realizada pelo critério da idade cronológica do aluno e, também, por intermédio dos testes padronizados que poderiam verificar o seu aproveitamento. Assim, ela contribuiria para a formação de turmas mais homogêneas, que por sua vez, iriam melhorar o rendimento escolar e diminuir assim os custos sociais, tanto para o aluno quanto para o sistema de ensino. Portanto, nas palavras de Almeida Jr, “a

promoção automática se imporá como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição”(1957, p.14).

A instrução programada, defendida por Hegenberg (1964), sustentava que ela poderia garantir o rendimento escolar desejado, desde que fossem seguidos os passos “programados” no planejamento. Segundo Hegenberg a instrução programada poderia uniformizar o conhecimento de todos mediante a segregação dos alunos de acordo com o seu aproveitamento. O aproveitamento seria verificado objetivamente pela avaliação programada. De modo emblemático podemos dizer que o autor expressou a visão tecnicista e instrumentalista da educação do seu contexto histórico.

As sínteses aqui apresentadas não encerram nossas inferências sobre as concepções e os princípios divulgados pela RBEP, por intermédio dos artigos, das dimensões da educação que aqui foram analisadas. Outros princípios poderiam ser contemplados sobre a avaliação e a qualidade da educação, mas, neste momento, destacamos aqueles que, em alguma medida, repercutiram como elementos da política educacional do contexto estudado e, também, nas praticas pedagógicas realizadas nas escolas.

### **Considerações**

O estudo empreendido sobre a avaliação e o rendimento escolar a partir dos artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período que se estendeu desde a fundação da mesma em 1944, até o golpe civil-militar em 1964, permitiu identificar, a partir da análise do texto-contexto, alguns princípios e concepções que foram divulgados pela imprensa pedagógica oficial. A RBEP contribuiu para a disseminação de valores que encontravam correspondência com a conjuntura mais ampla da sociedade, ou seja, com o projeto de desenvolvimento econômico e social do país, via ampliação da indústria nacional.

As condições concretas do contexto estudado, geradas pelo processo histórico, favoreceram o desenvolvimento de concepções pedagógicas que estiveram alinhadas ao projeto nacional desenvolvimentista de base capitalista e, dessa forma, a modernização da escola serviu, em grande medida, como instrumento privilegiado para viabilizar este projeto. Assim, a educação foi tomada como um fator determinante para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Neste sentido, a Revista foi fundamental para difundir valores e princípios pedagógicos que corresponderam, em certa medida, ao modelo de sociedade vigente no período. Portanto, podemos dizer que os discursos dos artigos analisados evidenciaram as práticas pedagógicas, sociais e culturais de seu contexto de produção.

#### **Referencias bibliográficas**

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XXVII, n. 65, p. 3-15, jan/mar, 1957.

CARNOY, Martin. Educação, Economia e Estado - base e superestrutura relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1990.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1990.

HALL, Margaret. A importância do diagnóstico educacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. VIII, n. 23, p. 258-268, jul/ago, 1946.

HEGENBERG, Leônidas. Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XLII, n. 96, p. 409-412, out/dez, 1964.

LOURENÇO FILHO; HILDEBRAND, Armando. São necessários exames escolares? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. IV, n. 10, p. 51-54, abril, 1945.

MACEDO, Iza Goulart. Medidas de aproveitamento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. IX, n. 24, p. 52 – 67, set/out, 1946.

PINHEIRO, Lúcia Marques. A homogeneização de classes na escola primária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XII, n. 34, p. 82-139, set/dez, 1948.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana; ROTHEN, José Carlos [et.al.]. O Inep e seus pesquisadores. Brasília: Inep, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004a, 15 ed. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. et all. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004b. Coleção Educação Contemporânea.

WALL, W. D. Os exames e seus efeitos na educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro: INEP, v. XXXIII, n. 76, p. 59-75, out/dez, 1959.

WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XXII, n. 55, p. 52– 63, jul/set, 1954.

# **O RELATÓRIO DA ADMINISTRAÇÃO DE FLORINDA TUBINO SAMPAIO ENTRE 1940-1943: A IMAGEM DE UMA ESCOLA MODELO.**

Dda. Dilza Porto Gonçalves-PPGH/PUCRS  
[dpghistoria@hotmail.com](mailto:dpghistoria@hotmail.com)

## **Resumo**

Este texto tem por objetivo analisar um conjunto de imagens fotográficas que influenciaram na construção da identidade do Instituto de Educação General Flores da Cunha como uma escola modelo. As imagens analisadas compõem o relatório da administração de Florinda Tubino Sampaio (1936-1945) e parecem ser resultado de uma ideologia e projeto de Estado Nacional. Para elaborar esse artigo recorre-se ao aporte teórico referente a História Cultural, com enfoque na história da educação e na cultura visual, e ao contexto político nacional e gaúcho, bem como ao projeto educacional no estado do Rio Grande do Sul.

## **Palavras-chave**

História da educação, acervo documental, cultura visual, história das instituições escolares.

## **Introdução**

Este texto foi construído a partir da análise relatório da administração de Florinda Tubino Sampaio, quando esta foi diretora geral do Instituto de Educação General Flores da Cunha. O relatório é datado de 1943 em sua capa, mas no seu interior encontra-se referência a inspeção estadual de 1940 e dados de 1942 e 1943. Aparentemente o relatório teve um objetivo principal, a inspeção estadual, mostrando os dados administrativos. O enfoque principal na análise do relatório é um conjunto de onze imagens sobre os ambientes internos do prédio construído na década de 1930 e que passou a abrigar a escola em 1937.

Neste contexto, opta-se a por uma pesquisa dentro da História Cultural, com enfoque na História da Educação. No entanto, para uma melhor interpretação das imagens é necessário recorrer e ao contexto político nacional e gaúcho, bem como ao projeto educacional no estado do Rio Grande do Sul.

Desta forma, procura-se pensar a história de uma sociedade a partir da análise de suas instituições, pois a escola reflete os valores e os anseios da sociedade na qual está inserida. Por isso, é possível analisar a sociedade através de representações, que, segundo Roger Chartier, são forjadas pelos grupos e por eles próprios modeladas. As práticas, que visam reconhecer uma identidade social, mostram uma maneira própria de estar no mundo e têm significado simbólico,

um estatuto, uma posição. Para esse autor, a noção de representação permite articular três modalidades da mentalidade com o mundo social:

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto, uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.<sup>1</sup>

Quando se aborda imagens referentes a uma escola entende-se que estas estão inseridas num contexto político, social e cultural e que representam determinados grupos sociais, que de alguma maneira constroem seus símbolos e representações do real. Neste sentido, segundo Paulo Knauss,

Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. Isso abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organiza, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza – verbal escrito, oral ou visual. É nesse terreno que se estabelecem as disputas simbólicas como disputas sociais<sup>2</sup>.

Portanto, quando produz as imagens o fotógrafo e as instituições as quais representa tem uma mensagem e um significado a passar, no entanto, o leitor da imagem tem sua própria interpretação que está relacionada aos seus valores pessoais e culturais.

As fotografias guardadas num álbum ou como nesse caso, num relatório administrativo foram selecionadas com cuidado e tem por pretensão registrar, documentar, ilustrar e até mesmo “provar” uma dada realidade. Sabe-se que estas escolhas não são ingênuas ou inocentes e que não foram feitas aleatoriamente. Para exemplificar isso se cita novamente Paulo Knauss, pois para o autor,

Não há razão para que a cultura seja pensada de forma estanque, separando domínios de alta cultura de domínios menos elevados. Trata-se de afirmar um conceito antropológico de cultura que se refere a todas as dimensões da vida, a um amplo leque de atividades na sociedade, as práticas de grupo compartilhadas. Marita Sturken e Lisa Cartwright chamam atenção para o fato

---

<sup>1</sup> CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editorial, 1988, p. 23.

<sup>2</sup> KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual*. In: **ArtCultura**, v. 8, n. 12, 2006, p.100.

de que os sentidos de toda imagem são múltiplos e que podem ser recriados a cada novo olhar. É preciso conhecer as convenções, considerando que as associações entre símbolos e códigos não são fixas, o que significa dizer que os sentidos são negociados. As práticas de olhar não devem ser definidas como atos de consumo passivo<sup>3</sup>.

Ciente que as imagens fazem parte de uma cultura e que pertencem a um contexto político-social e até mesmo ideológico, analisa-se o relatório de Florinda Tubino. Para entender um pouco mais sobre esse conjunto de 11 imagens fotográficas que fazem parte de um relatório administrativo utiliza-se a fotografia como documento. Neste sentido, recorre-se a André Roullé, pois o autor quando trata a fotografia como documento nos remete aos conceitos que se resume a seguir:

■ Arquivar: uma das grandes funções da fotografia documento terá sido a de erigir um novo inventário do real, sob a forma de álbuns e, em seguida, de arquivos. (...) Assim, esse inventário fotográfico do real constitui-se no cruzamento de dois procedimentos de tesauroização: o das aparências, pela fotografia; e o das imagens, pelo álbum e pelo arquivo.

■ Ordenar: o álbum não é um receptáculo passivo. Ele não agrupa, não acumula, não conserva nem arquiva sem classificar e redistribuir imagens, sem produzir sentido, sem construir coerências, sem propor uma visão, sem ordenar simbolicamente o real.

■ A fotografia-documento e o álbum (ou arquivo) desempenham papéis opostos e complementares: a fotografia fragmenta, o álbum e o arquivo recompõem os conjuntos. Eles ordenam.

■ Fragmentar: Walter Benjamin explica que “a imagem do pintor é total, a do *cameraman* é feita de múltiplos fragmentos”. A fragmentação e a força do detalhe provêm tanto da capacidade do dispositivo em reaproximar as coisas quanto de sua maneira em recortar e registrar aparências. O fragmento e o detalhe resultam do corte e da captação. Eles mobilizam a parte química (o registro) e a parte óptica (corte, a distância) do dispositivo. (...) o fotógrafo trabalha por subtração desmantela a continuidade do visível de onde extrai suas imagens. (...)

■ Unificar: por extração, retirada, abstração, a fotografia-documento chega rapidamente a um proliferante acúmulo de tomadas parciais, de fragmentos, de restos de realidade: um grande caos de imagens em busca compulsiva de unidade. Não uma unidade orgânica, que tivesse sido perdida e que seria preciso reencontrar; porém uma unidade dessa multiplicidade, um todo desses fragmentos.

■ Modernizar os saberes: os domínios do saber e da ciência raramente lhe foram contestados. Essa intransigência contra as mínimas veleidades da

---

<sup>3</sup> KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual*. In: **ArtCultura**, v. 8, n. 12, 2006, p.115.

fotografia só é igualada pelo consenso que se forma a propósito de seus usos práticos e documentais<sup>4</sup>.

Ao analisar esse conjunto de imagens reunidas num relatório administrativo reflete-se sobre as funções que pode ter como arquivar, ordenar, fragmentar, unificar e ser representação de modernidade.

### **O relatório da administração de Florinda Tubino (1940-1943)**

O conjunto de imagens compreende em onze fotografias que fazem parte de um relatório elaborado entre 1940 e 1943, durante a administração de Florinda Tubino Sampaio. O objetivo principal do relatório foi a inspeção federal de 1940, no entanto os dados e as fotografias são de 1942 e 1943.

Além das imagens fotográficas, o relatório é composto de dados sobre a estrutura física e dados relativos a história da escola. Tem também a relação do quadro geral de matrículas de 1943. Há destaque para o corpo administrativo. Tem o horário de funcionamento da escola, bem como organização da escrita financeira, lista do corpo docente, com a indicação da disciplina que cada professor lecionava e seu respectivo número de inscrição no estado. Também consta a descrição de atividades extra-curriculares, tais: biblioteca, conselho de alunas, instituições orfeônicas, centro de estudos biológicos, publicações e grêmio de história.

Além dos dados administrativos sobre a Escola, encontra-se no relatório três desenhos da planta do edifício do IE. Estes desenhos contêm a descrição dos ambientes e até mesmo a disposição dos móveis das salas de aulas, laboratório de química, sala de ciências, sala de Geografia e da sala de desenho. As dimensões das plantas são três vezes maiores que as páginas do relatório. Uma das plantas é de autoria de Theo Dierderspahn e filho.

O conjunto de imagens é composto por onze fotografias, com dimensões entre 23 cm X 16 cm ou 22 cm X 15 cm, ou seja ocupam a metade da página ou um pouco mais. Em nove fotografias tem a marca d'água do Studio 2 de Porto Alegre, uma delas tem a assinatura de F. Ávila e uma outra não consta a indicação do fotógrafo, mas parece ter sido recortada, aparentemente teria dimensões maiores que a página, por isso o recorte. Somente na última

---

<sup>4</sup> ROUILLE, André. *Funções do documento*. In: ROUILLE, André. *A fotografia entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: SENAC, 2009, p. 97- 135.

fotografia do relatório que aparece o elemento humano. Na fotografia da sala da merenda visualizam-se duas senhoras que aparentam ser as merendeiras, ambas de branco encostadas atrás do balcão. Na parte inferior das páginas onde constam as fotografias tem desenhos do ambiente fotografado com a disposição dos móveis e em alguns casos na página seguinte tem a descrição dos objetos que constam naquele ambiente.

As imagens não foram analisadas a partir de sua qualidade técnica, nem tampouco sob o aspecto de seus fotógrafos, pois embora tenha sido realizada uma pesquisa sobre quem eram, não foram encontrados dados sobre eles. O que tentou se fazer neste trabalho foi interpretá-las a partir de seu significado no relatório e no contexto histórico e político do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Por isso, se faz um breve histórico do Instituto de Educação, desde sua fundação como Escola Normal em 1869 até 1946, quando houve uma reforma educacional e que foi escolhida como marco temporal para este trabalho. Além disso, se relata um pouco da história de Florinda Tubino Sampaio, já que o relatório é referente a sua administração como diretora do Instituto de Educação.

## **O Instituto de Educação**

O Instituto de Educação General Flores da Cunha é a escola pública mais antiga em funcionamento no Rio Grande do Sul, o seu passado parece estar sempre sendo presentificado através das memórias da comunidade. Então, faz-se aqui um pequeno relato da história dessa Instituição desde sua fundação em 1869 até 1946, que é marco temporal deste trabalho:

A Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi instituída a 5 de abril de 1869 pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, baixado pelo Presidente da Província, Sr. Antonio da Costa Pinto e Silva (...). O Curso da Escola Normal era inicialmente de dois anos (...)<sup>5</sup>.

Embora existisse uma demanda e um anseio da população para criação de escolas públicas, não havia interesse das elites em ampliar a instrução pública, pois as idéias não saíam do papel. Para Ricardo Almeida, não existia uma preocupação com a instrução pública em todas as províncias do Império, pois a *“instrução popular é a primeira das necessidades de uma nação, depois da satisfação das necessidades materiais; é também o primeiro elemento da ordem pública, a*

---

<sup>5</sup> IE Revista, 1969, p.17.

*maior das forças produtivas e a mais fecunda de todas as medidas financeiras*”<sup>6</sup>. Vê-se que o autor considera a instrução popular também como uma forma de controle social e de melhor qualificar as forças produtivas para o desenvolvimento da nação. A fundação da Escola Normal, era uma aspiração antiga dos moradores da Província de São Pedro do Rio Grande, pois segundo Jaime Giolo<sup>7</sup>, a situação geral da educação no Brasil era precária, mas no continente de São Pedro estava muito aquém de outras províncias. Além disso, o autor destaca que não havia uma classe média que intervisse diretamente para efetivação da instrução pública na província e “*note-se que, mesmo entre a elite, o esmero cultural e a formação intelectual não tinham importância*” (2006, p.453). Mas, mesmo com a precariedade, e talvez justamente por isso, a criação da Escola Normal era uma forma de diminuir ou solucionar os problemas da instrução pública. Foi nesse espírito que então foi criada a Escola Normal, para atender aos anseios de uma população que já reivindicava pela formação de professores desde 1835, pois só assim poderia se primar por uma instrução pública de qualidade. Em projeto criado em 1860, o executivo teve autorização para escolher e contratar professores, mas somente em 1869 que efetivamente vai se criar a Escola Normal, em o regulamento determina que:

Anexa ao liceu D. Afonso, funcionasse uma escola normal, na qual “se prepararão professores de ambos os sexos para a instrução primária” (art. 1º). Todo candidato que desta data em diante, pleiteasse uma vaga no magistério deveria, antes, passar pela escola normal, onde, durante dois anos, receberia formação intelectual e pedagógica<sup>8</sup>.

Mas mesmo com a criação da Escola Normal, ainda notava-se o déficit da instrução pública na província, com esta justificativa em “*1871, o Curso foi acrescido de um ano, adicionando-se ao currículo o estudo dos Princípios Elementares das Ciências Físicas e Naturais*” (IE – Revista, 1969, p. 17). Neste contexto, “*pela lei 771, de 4 de maio de 1871, foi mandado instalar, junto à escola normal, uma escola primária masculina para a prática de ensino (art. 19). Nesse caso, as alunas freqüentariam de manhã e os alunos à tarde (art. 31)*”<sup>9</sup>. Em 1880, a

---

<sup>6</sup>ALMEIDA, Ricardo Pires de. *A instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 155.

<sup>7</sup>GILO, Jaime. *A instrução*. IN: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (org.); PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria (dir.). Império. Passo Fundo: Méritos, 2006, Vol. 2. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

<sup>8</sup>GILO, Jaime. *A instrução*. IN: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (org.); PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria (dir.). Império. Passo Fundo: Méritos, 2006, Vol. 2. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul), p. 485.

<sup>9</sup>Ibidem, p. 486.

Escola Normal sofreu nova reforma, “o curso de estudos normais ficou dividido em duas partes: preparatório e normal”<sup>10</sup>.

O sucesso da Escola Normal vai se refletir também em problemas políticos. Segundo Giolo, “junto à escola normal aglomerou-se a elite educacional de Porto Alegre (e da província). Sua autoridade e independência eram tais que projetavam sombra sobre a Diretoria Geral da Instrução Pública”<sup>11</sup>

A Escola Normal, como qualquer instituição pública está sujeita as transformações e mudanças de acordo com a política estadual. Por isso em 1901, a Escola Normal passa por novas transformações, vê-se a seguir:

A 14 de março de 1901, pelo decreto nº 373, o Presidente do Estado suprime a Escola Normal, substituindo-a por um Colégio Distrital, dividido em duas seções, que funcionavam separadamente, uma para o sexo masculino e outra para o feminino. Anexo funcionava o Curso Elementar, preparatório para o Complementar (IE Revista, 1969, p. 17).

Mas as mudanças não param por aí, em 1906, a estrutura da Escola é novamente modificada, “em 16 de maio de 1906, o Colégio Distrital dá lugar à Escola Complementar, de nível secundário” (IE Revista, 1969, p. 17). No final dos anos de 1920, a Escola volta a denominação de sua fundação, mas novamente tem sua estrutura alterada e seus objetivos ficam cada vez mais próximos da formação de professores:

Em 9 de março de 1929, o Decreto nº 4.277 restabeleceu a denominação original de Escola Normal, com a seguinte estrutura:  
Curso Complementar (já existente), que foi reduzido de um ano  
Curso de Aperfeiçoamento, de dois anos  
Escola Primária, de seis anos  
Jardim de Infância, de três períodos<sup>12</sup>.

É interessante observar o lugar que o Instituto de Educação vai ocupar, no *status quo* da história das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Para Guacira Louro:

algumas parcelas da população feminina gaúcha ali estudaram e dentre elas formaram-se lideranças expressivas. Mas, certamente, apesar de ter sido sempre esta uma escola pública e gratuita, ela não foi dirigida para maioria feminina das

---

<sup>10</sup> Ibidem, p. 487.

<sup>11</sup> Ibidem, p.487.

<sup>12</sup> IE Revista, 1969, p. 17.

classes trabalhadoras. Ao contrário o IE foi (...) preponderantemente uma escola para mulheres das camadas médias da sociedade gaúcha<sup>13</sup>.

Neste sentido, é importante ressaltar que Escola Normal vai ter uma estrutura marcadamente para instrução feminina, e mesmo sendo pública e gratuita como mostrou Louro, ela é destinada à educação das moças da classe média porto-alegrense e gaúcha.

O Instituto de Educação esteve sempre na vitrine das escolas estaduais e, por isso, os atos políticos do governo estadual interferiam diretamente nos projetos pedagógicos e no quadro de professores da Escola. Desde o governo de idéias positivistas, como o de Borges de Medeiros, que tinha como a modernização do Estado até a campanha nacionalização do Estado Novo, teve-se a influência direta de professores e alunas do Instituto de Educação. Guacira Louro reforça essa idéia:

Sendo uma escola oficial, ligada ao estado, localizada na capital, e tendo como seus dirigentes pessoas de confiança do governo, nela é possível perceber expressivamente as mudanças políticas do Rio Grande e do país. Para ela também se canalizam os esforços e apoios no sentido de que possa acompanhar novas idéias e processos pedagógicos que surgem<sup>14</sup>.

Neste sentido, Ana Cristina Beiser lembra uma viagem de estudos ao Uruguai, na década de 1910, promovida pelo governo do Rio Grande do Sul, para pesquisas em escolas e métodos de ensino usados naquele país,

Florinda Tubino, juntamente com um grupo de educadores recebeu a oportunidade de participar de uma viagem de estudos a Montevideu. A comitiva foi constituída pelo diretor da Escola Normal Clemente Pinto, pelos professores Affonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz e Marieta Freitas Chaves<sup>15</sup>.

Mas, não foram somente professores da Escola Normal que participaram dessa viagem de estudos ao Uruguai, foram também algumas alunas mestras, como “Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha, Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira”.

Desta viagem resultaram a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras na Escola Complementar e também na tradução da “Cartilha Quieres Ler?” de José Henriques Figueira,

---

<sup>13</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Ed. da Univerdade, UFRGS, 1987p13.

<sup>14</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Ed. da Univerdade, UFRGS, 1987 p13

<sup>15</sup> BEISER, Ana Cristina. *Educação e educadores em Porto Alegre: um estudo de caso*. Porto Alegre, 1997. Dissertação de Mestrado em História – PUCRS.

professor Uruguaio, por Olga Acauan e Branca Diva Pereira. Essa tradução resultou na Cartilha *Queres Ler?*, que foi largamente utilizada para alfabetização nas escolas do Rio Grande do Sul nas décadas de 1920, 1930 e 1940.

Os ideais de Borges de Medeiros, presidente do Estado no período eram baseados no positivismo de August Comte, que defendia a ampla modernização do Estado e a viagem de estudos ao Uruguai, estava amplamente ligado ao processo de modernização iniciado naquele país.

Mesmo depois de 1930, René Gertz ressalta a influência do Estado Novo na educação no Rio Grande do Sul e ainda destaca essa interferência no Instituto de Educação:

Mas não há dúvida de que algumas medidas importantes para a institucionalização e para a regulamentação do ensino em geral foram tomadas nesse período, da mesma forma que ocorreram uma expansão física e uma mobilização de professores, administradores e intelectuais em torno do assunto. A atenção maior foi dada ao ensino básico, e nesse campo foram perseguidos três objetivos fundamentais: ampliação da rede de escolas e do número de professores para aumentar os índices de alfabetização entre a população; definição de uma política de pessoal, com a elaboração de um plano de carreira para o magistério; elaboração de normas e critérios para o funcionamento das escolas. Isso significou, concretamente, a reformulação do Instituto de Educação General Flores da Cunha especializado na formação docente; a seleção dos professores por concurso; a criação de Delegacias Regionais de Ensino para possibilitar um maior acompanhamento das escolas e dos professores do interior do estado; a elaboração de programas curriculares mínimos a serem seguidos<sup>16</sup>.

A escola adquiriu uma importância significativa nos projetos relacionados à educação por parte dos governos estaduais, pois vai representar um sinal da modernidade no estado. Como sinal desse processo de modernização do Estado é construído um novo prédio para abrigar a Escola Normal e em 1937 é transferida para um novo. O projeto da Escola foi elaborado durante o governo de Flores da Cunha, é também por isso, que mais tarde recebe o nome deste.

Considerando isso, é construído o prédio monumental que abriga o Instituto de Educação hoje, pois “*em março de 1937, ao ser transferido para o novo edifício à Avenida Osvaldo Aranha, tomou o nome de Escola Normal ‘General Flores da Cunha’*” (IE Revista, 1969, p. 17). Prédio esse que

---

<sup>16</sup>GERTZ, René. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 98.

foi construído na década de 1930 para abrigar o Pavilhão Cultural da Exposição do Centenário da Revolução Farroupilha. Sobre a exposição, Zita Possamai escreve:

Além de pavilhões econômicos foi montado o Pavilhão Cultural, localizado na Escola Normal General Flores da Cunha, sob a direção de Walter Spalding. Esse era composto por várias seções, entre as quais as salas de Pedagogia, organizada por Tupy Caldas, as salas de Pintura, organizadas por Ângelo Guido, entre outras de Arquitetura, Escultura, Música, Literatura e Imprensa<sup>17</sup>.

Segundo Possamai, o estilo arquitetônico da Escola Normal, assim como o Palácio Piratini, a Biblioteca Pública, a Delegacia Fiscal, os Correios e Telégrafos e o Colégio Elementar Fernando Gomes, foram construídos para representar a monumentalidade que:

Utilizando uma heterogeneidade de estilos que caracterizava o ecletismo arquitetônico essas edificações estruturavam uma nova paisagem urbana, que correspondia ao imaginário de modernidade da época, tendo sido valorizadas nas remodelações realizadas por estarem afinadas com o princípio de embelezamento da cidade presente no plano proposto. É interessante ver que essas edificações – erguidas no espaço urbano de Porto Alegre com o objetivo de se configurarem como monumentos positivistas – ao passo que dotavam o desenho urbano de maior beleza e suntuosidade, nas imagens fotográficas têm reforçada a sua função memorial<sup>18</sup>.

O prédio do Instituto de Educação foi construído, num contexto político de valorização de identidade do gaúcho, no qual se ressaltava os monumentos como desenvolvimento e engrandecimento do Estado perante as outras unidades da federação. Além disso, a monumentalidade do prédio também está associada à sua função inicial que era abrigar uma exposição do centenário da Revolução Farroupilha, revolta essa tão valorizada no processo de construção de identidade do gaúcho. Mas, também pode ser comparado ao contexto das reformas educacionais que vinham acontecendo pelo país, como por exemplo a Reforma de Fernando Azevedo no Distrito Federal entre 1927 e 1930. Segundo Rachel Abdala,

Fernando Azevedo dispôs-se a renovar a educação. Para tanto, era necessário antes de tudo, repensar e organizar as instalações escolares. Assim, após constatar a situação precária dos prédios escolares existentes e a insuficiência de instalações para essa finalidade, Azevedo elaborou um projeto arquitetônico que envolvia, tanto a recuperação dos prédios antigos, quanto a

---

<sup>17</sup> POSSAMAI, Zita Rosane. *Cidade fotografada: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos - Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930*. Tese de doutorado UFRGS, 2005, p.72-73. <http://hdl.handle.net/10183/5251>

<sup>18</sup> POSSAMAI, Zita Rosane. *Cidade fotografada: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos - Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930*. Tese de doutorado UFRGS, 2005, p.72-73. <http://hdl.handle.net/10183/5251>

construção de novos. Em sua administração, foram construídos nove prédios, todos concebidos segundo o estilo neocolonial, visando firmar o nacionalismo<sup>19</sup>.

A construção de um novo prédio para Escola Normal, estava contextualizada na política nacional para educação como também no projeto de modernização da cidade.

Logo após a mudança de prédio a escola passa por novas mudanças, agora seu status de Escola Normal é substituído para Instituto de Educação:

1939, (...) um decreto (...) transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, ao mesmo tempo, introduzindo profundas modificações em sua organização, que passou a contar com:

Jardim de Infância

Escola Experimental

Escola Secundária

Escola de Professores

Neste ano, na Escola Secundária foram incluídos o Ginásio e o Curso Complementar<sup>20</sup>.

Nos meados de 1940, mais precisamente, “em 1946, o Ginásio passou a ter quatro anos e o Curso de Formação de Professores, três anos” (IE Revista, 1969, p. 17).

Para entender melhor como o IE ficou sendo conhecido como escola “modelo” é necessário conhecer como as práticas pedagógicas e políticas governamentais atuaram na Escola. Neste processo de construção de uma identidade como “escola modelo” a diretora que atuou durante os 10 anos foi Florinda Tubino Sampaio.

### **Quem foi Florinda Tubino Sampaio?**

Como o objetivo deste texto é analisar o relatório da administração de Florinda Tubino, entre 1940 e 1943, destaca-se então quem foi essa personalidade que atuou tantos anos na educação. Utiliza-se como base para essa pesquisa a dissertação de mestrado de Ana Cristina Pires Beiser *Educação e Educadores em Porto Alegre: um estudo de caso*<sup>21</sup>. A autora contextualiza o papel de Florinda Tubino na educação no Rio Grande do Sul e na direção do IE nos inícios do século XX.

---

<sup>19</sup> ABDALA, Rachel. A fotografia e a construção da imagem da escola Normal. [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)

<sup>20</sup> REVISTA IE, 1969, p.17.

<sup>21</sup> BEISER, Ana Cristina. *Educação e educadores em Porto Alegre: um estudo de caso*. Porto Alegre, 1997. Dissertação de Mestrado em História – PUCRS

Segundo a autora, Florinda Tubino nasceu em Quaraí, no Rio Grande do Sul em 1895, mudou-se com a mãe e os irmãos, logo após o falecimento do pai para Porto Alegre. Em 1909, Florinda Tubino concluiu o curso na Escola Complementar<sup>22</sup>.

De acordo com Ana Beiser em 1911 foi nomeada para lecionar no primário da Escola Normal. Florinda e deve ter se destacado como educadora, pois, logo foi convocada para viagem de estudos ao Uruguai, como já citado anteriormente, juntamente com uma comitiva da Escola Normal.

Como professora de história, Florinda Tubino em 1935, publicou um livro de história destinado aos alunos do curso ginásial, com o título *Lições de História da Civilização*, nesta obra indicava o programa oficial do estado. Para Ana Beiser, “*Florinda Tubino escreveu uma história centrada no culto aos heróis, de pessoas que realizaram feitos importantes para o progresso da humanidade*” (1996, p.109). Segundo a autora, Florinda Tubino parece ter mudado seus métodos desde que começou a ter contato com o Escolanovismo, já que suas práticas tornaram-se bem diferenciadas da concepção do livro.

Florinda Tubino assumiu diretora da Escola Normal em 1936, ainda no prédio antigo na Duque de Caxias, e permanece no cargo até o final do Estado Novo, mais precisamente em 1945. Segundo Beiser,

Florinda Tubino Sampaio assumiu a função de diretora da Escola Normal provisoriamente. Em 1939, ano que a Escola Complementar foi transformada em Instituto de Educação, a diretora foi efetivada no cargo, pelo Secretário de Educação, José Pereira Coelho de Souza, e, como ele, retirou-se em 1945<sup>23</sup>.

Florinda Tubino, como várias professoras do Instituto de Educação, tiveram importante participação política no estado. Algumas dessas professoras participaram da fiscalização da campanha de nacionalização no estado, entre elas: Olga Acauan, Branca Diva Pereira, Marieta Cunha e Silva. Todas elas estiveram ligadas a Secretaria de Educação e Saúde Pública durante a gestão de Coelho de Souza, como se sabe foi um dos Secretários mais engajados na campanha de nacionalização durante o Estado Novo.

Percebe-se que enquanto foi diretora do IE, Florinda Tubino esteve em contato com as políticas educacionais estaduais e federais. Mesmo que tenha publicado um livro aparentemente

---

<sup>22</sup> O quadro de formatura de Florinda Tubino ainda se encontra na parede da sala 114 no Instituto de Educação General Flores da Cunha.

<sup>23</sup> BEISER, Ana Cristina. *Educação e educadores em Porto Alegre: um estudo de caso*. Porto Alegre, 1997. Dissertação de Mestrado em História – PUCRS, p. 115.

voltado a uma pedagogia tradicional Florinda Tubino participou anos mais tarde do movimento escolanovista. Para exemplificar isso se recorre Ana Cristina Beiser quando diz que Florinda Tubino participou de

Um curso de férias, no Rio de Janeiro, em 1940. Sob inspiração da Associação Brasileira de Educação, pode ter contribuído ainda mais para a formulação de idéias relativas a modernização, que já vinham sendo pensados desde, no mínimo o ano anterior, quando recebeu na escola importantes visitantes.

A diretora organizou um dos mais importantes eventos pedagógicos do Estado Novo, no Rio Grande do Sul com o apoio da administração de Coelho de Souza. Foi realizado na escola, julho de 1939, um curso de aperfeiçoamento pedagógico, ministrado pelos principais teóricos da Escola Nova no País, os professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser. Esses dois eminentes educadores vinham atuando ativamente como colaboradores da Política Federal no Ministério da Educação<sup>24</sup>.

Também são reconhecidas pela comunidade escolar e citadas por Ana Cristina Beiser, as inovações aplicadas por Florinda Tubino no Instituto de Educação, que se apresentará aqui resumidamente:

- criação de um orfeão, com teoria musical aplicada desde o Jardim de Infância até o Ginásio;
- inauguração dos laboratórios de química, física e história natural, nos quais os professores aplicavam o Método Experimental;
- foi instalado o Gabinete Médico, que teve iniciativa da diretora com campanha entre alunos para recolher os recursos para compra dos materiais;
- criação dos símbolos do Instituto (hino e emblema);
- foi criado durante sua administração o Grêmio de Alunas do IE que produziram uma revista anual durante os anos de 1942, 1943 e 1944.

Ana Beiser destaca o Instituto de Educação como “*instituição atuante no projeto modernizador do ensino público estadual*” (1996, p. 135). Portanto, Florinda Tubino que teve o apoio do governo estadual e até mesmo federal teve sua administração reconhecida como inovadora e idônea. Até mesmo sua saída da direção da Escola representou para comunidade um “ato heróico”. René Gertz diz que durante uma viagem de Coelho de Souza ao Rio de Janeiro, este é substituído por Caio Brandão de Melo:

---

<sup>24</sup> BEISER, Ana Cristina. *Educação e educadores em Porto Alegre: um estudo de caso*. Porto Alegre, 1997. Dissertação de Mestrado em História – PUCRS, p. 137.

o qual forçou o ingresso de dois alunos no Instituto de Educação General Flores da Cunha, causando a demissão da diretora, Florinda Tubino Sampaio. Na volta, Coelho de Souza tentou contornar a situação, mas na seqüência, tanto Melo quanto ele acabaram pedindo demissão<sup>25</sup>.

Florinda Tubino teria ficado indignada com o ingresso desses alunos citados por Gertz, pois estes não teriam prestado a prova necessária para o ingresso na Escola. Florinda que era reconhecida por sua rigidez não tolerou a imposição e demitiu-se do cargo de diretora. No entanto, no retorno de Coelho de Souza, este tentou reconduzi-la ao cargo, mas ela não aceitou. Depois, desse problema político Coelho de Souza também teria pedido demissão. Ao que se vê as atitudes tomadas do Instituto de Educação muitas vezes refletiam no governo estadual.

### **Enfim, considerações sobre as imagens do relatório**

É importante ressaltar como a fotografia interferiu no processo de construção de uma imagem de modernização da cidade quanto ao projeto educacional do Estado. Neste sentido, segundo Zita Possamai,

a fotografia em Porto Alegre está intimamente ligada à construção e à veiculação do imaginário de modernidade. Entre outros aspectos, ser moderno, para os porto-alegrenses das décadas de 1920 e 1930, é frequentar o estúdio fotográfico de renomado artista e ter seu retrato assinado por ele. Ser moderno é figurar entre os "retratados" das revistas ilustradas. Ser moderno é possuir entre seus pertences domésticos um aparelho fotográfico de marca estrangeira, ao lado de outros eletrodomésticos e aparelhos apontados pela publicidade como imprescindíveis para a vida moderna. Ser moderno é utilizar este mesmo aparelho em ocasiões as mais diversas, podendo registrar os acontecimentos cotidianos ou especiais. Ser moderno é, pois, morar em uma cidade moderna<sup>26</sup>.

Tal como aqui, no Rio de Janeiro, durante a Reforma de Fernando Azevedo alguns anos antes, a fotografia serviu como *uma das formas de representação e legitimação da arquitetura e do espaço arquitetônico*<sup>27</sup>.

Rachel Abdala resalta que,

As fotografias produzem uma memória e uma cultura visual, criam um discurso e uma imagem específica que direcionam a forma de a sociedade ver

---

<sup>25</sup> Ibidem anterior, p.107.

<sup>26</sup> POSSAMAI, Zita. O circuito social da fotografia em Porto Alegre (1922 e 1935). Anais do museu paulista. vol.14 no.1 São Paulo Jan./June 2006.

<sup>27</sup> ABDALA, Rachel. A fotografia e a construção da imagem da escola Normal. [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)

a escola e suas práticas. Esses olhares são registrados em dois âmbitos: o oficial, institucional, profissional; e o privado, familiar. Considerando que a escola construiu uma forma escolar, ou seja, um modo próprio que caracteriza e garante uma continuidade do modelo, é possível investigar como a forma escolar se moldou e foi moldada pela representação imaginética cristalizada pela fotografia.<sup>28</sup>

Consciente de que as imagens do relatório foram produzidas dentro de uma cultura visual direcionadas ao âmbito oficial e por isso tinham um “recado” a dar. Pois, aparentemente, antes de conhecer o contexto histórico e político na produção dessas imagens, é possível pensá-las com a função de documentar o que já estava escrito, ou ainda, “inventariar”. Muitos pensam a fotografia como “registro do real”, no entanto, mesmo que estejam num relatório administrativo que tem a função inicial e inventariar, documentar, arquivar ou provar uma dada realidade, sabe-se que essas imagens adquirem outros significados no momento que são contextualizadas.

Ao ver as imagens contextualizadas, pode-se perceber a representação da monumentalidade do prédio presente nelas. Ainda mais quando se sabe que o prédio fazia parte de um projeto de construção de uma identidade de modernização da cidade através do Estado. Um “novo” Brasil estava sendo construído e essa imagem precisava ser reforçada mostrando os investimentos governamentais na educação e na modernização do aparelho estatal.

Nessas interpretações é interessante considerar o papel político e ideológico de Florinda Tubino Sampaio, já que foi durante sua administração que a Escola Normal mudou de prédio e de status para Instituto de Educação General Flores da Cunha, ou seja, se modernizou e deixou a imagem representada de “escola modelo” para os gaúchos.

As imagens praticamente sem elemento humano, remetem a importância das inovações tecnológicas nos objetos ali representados. E mesmo que, tenha sido a partir, do âmbito oficial, as fotografias representaram o projeto educacional do Estado para o período e teve um papel importante na construção da imagem de “escola modelo” para o Instituto de Educação.

No entanto, essas são considerações prévias sobre o relatório, pois no decorrer da pesquisa pretende-se pesquisar mais sobre os fotógrafos, como também fazer uma análise da técnica aplicada nas fotografias. Além disso, pretende-se aprofundar a pesquisa sobre as imagens do Instituto de Educação que vincularam na imprensa do período.

---

<sup>28</sup> ABDALA, Rachel. Retratos escolares: práticas, imagens e representações de escola entre o oficial e o privado. Disponível em: [www.faced.ufu.br/colube06/anais/arquivos/403RachelDuarteAbdala.pdf](http://www.faced.ufu.br/colube06/anais/arquivos/403RachelDuarteAbdala.pdf)

## UM OBSERVATÓRIO DE JOVENS: A REVISTA “O CLARIM” (1945- 1965)

Dóris Bittencourt Almeida  
UFRGS

### Resumo

Este trabalho toma como objeto de investigação o exame da Revista “O Clarim”, produzida pelo grêmio de alunos do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre/RS, entre os anos de 1945 e 1965. A história do Clarim constitui-se em uma rica fonte documental de história da educação que permite uma aproximação do passado, especialmente do universo cultural daqueles jovens estudantes, revelando o imaginário e as representações da cultura juvenil daquele tempo. Procurei mapear os discursos que circulavam na revista e trazer à tona as representações juvenis recorrentes que circulavam nos periódicos. Interessam, portanto, os significados da difusão dos discursos difundidos pelas revista, nos processos de subjetivação provocados pelos textos escritos e suas possíveis influências nos modos como aqueles jovens pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades.

## UM OBSERVATÓRIO DE JOVENS: A REVISTA “O CLARIM” (1945- 1965)

Dóris Bittencourt Almeida  
UFRGS

Juventude, quem és? Sou a beleza entre as belezas; para muitos que não me compreendem sou o desgosto dos desgostos, mas para os esperançosos e confiantes, sou a esperança das esperanças. (...) Infelizmente hoje em dia muitos falam de mim com desprezo. Acham-me o desgosto da vida... E que não me entendem porque desconhecem o ideal positivo, divino, mesmo que me anima. (...) Finalmente, sou esperança! (Maria Nikoloff, Revista Clarim, 1963)

Este trabalho toma como objeto de investigação o exame da Revista “O Clarim”, produzida pelo Grêmio de alunos do Colégio Farroupilha (GEF), em Porto Alegre/RS, entre os anos de 1945 e 1965. Foram analisadas dezessete revistas que se encontram no acervo memorialístico da escola. O estudo insere-se no campo de investigações da História da Educação e identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, corrente historiográfica que rejeita uma história da educação apenas centrada nos fatos tidos como notáveis, que desconsidera os diferentes atores sociais. O trabalho também se inscreve nos estudos das práticas de leitura e escrita e de memórias juvenis, tendo como referenciais as concepções da cultura escrita enquanto uma produção discursiva de um determinado tempo e lugar.

Para além da apresentação dos temas abordados no “Clarim”, a investigação está especialmente interessada nos significados da difusão dos discursos pela revista, nos processos de subjetivação provocados pelos textos escritos e suas possíveis influências nos modos como aqueles jovens pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades.

Os periódicos estudantis constituem-se em um importante veículo educativo para seus leitores, traduzem aspectos significativos do cotidiano escolar e mostram indícios de saberes e de práticas escolares identificadas a preceitos de civilidades. A partir da leitura dos “Clarins”, é possível chegar perto do universo social e cultural de parte da juventude porto alegreense, sendo importante lembrar a ausência de uma enorme parcela populacional, tendo em vista que a comunidade leitora da revista restringia-se, basicamente, à comunidade que, de alguma forma, estava ligada ao Colégio Farroupilha.

O mundo dos adolescentes me seduz a querer entendê-lo. O contato diário com

os adolescentes de hoje estimula a buscar no Clarim aspectos juvenis de outros tempos, para, quem sabe, tentar compreender o caleidoscópio que constitui o mundo juvenil atual e conseguir uma maior aproximação a partir de seus interesses e de suas afinidades.

O que se busca, portanto, nessa publicação é fazer emergir os textos que, de forma específica ou indiretamente, fazem referência ao contexto em que os adolescentes viviam, a partir de seu imaginário que é, também, o resultado das representações coletivas. A ideia de Chartier (1991) do “mundo como representação” significa buscar as formas e os motivos que levam as pessoas a se identificarem com este ou aquele discurso, o imaginário entendido como a capacidade de representar simbolicamente a realidade.

### **Memórias juvenis: uma questão historiográfica**

Segundo Ana Galvão e Eliane Lopes (2002), as possíveis dificuldades em reconstruir a história da infância e da juventude residem na quase ausência de registros que tenham sido produzidos pelos próprios sujeitos. Afinal, são poucos os testemunhos escritos, pessoais ou coletivos. Seriam eles “os grandes mudos da História”? Como, normalmente, as evidências dessas histórias foram deixadas pelos adultos, então o que existem são representações da infância e da juventude, traduzidas por pontos de vista de quem já viveu mais. É importante destacar que quando um adulto pensa sobre seu passado, relembra a partir do lugar de sujeito em que se encontra hoje. Portanto, o lembrar não é reviver, mas é olhar o passado com os olhos do presente. Durante muito tempo, a criança e o jovem não foram percebidos como sujeitos da História. Em um mundo em que somente os adultos tinham vez e voz, não havia espaço para outros seres.

Outro aspecto relevante é questionar a leitura neutralizada da etapa conhecida como adolescência e considerar essa fase correspondente mais a um fenômeno cultural, uma construção histórica e social, variando conforme a época e a sociedade em que se inscreve e não relacionado a uma inevitabilidade biológica. São padrões culturais e não determinismos fisiológicos que caracterizam a adolescência e não padrões determinados pelas organizações mundias de saúde. Assim, não existe uma suposta identidade juvenil aprioristicamente.

O tema da juventude apenas mais recentemente passou a ser objeto de estudo a partir das perspectivas da História Cultural. A dificuldade em se precisar o que vem a ser o conceito da juventude tem sido apontada como um dos motivos que explicam a pouca

quantidade de trabalhos da história da educação referentes a esta etapa da vida dos sujeitos. O jovem é situado por duas margens, está entre a infância e a fase adulta, é uma condição provisória da vida do indivíduo, como em qualquer outra fase. Assim, é importante falar em histórias da juventude.

Entende-se a importância da imprensa educacional, como documento para a história da educação, no sentido de melhor compreender as realidades educativas e também compreender aspectos sociais e culturais que perpassam o cotidiano estudantil. A imprensa é, segundo Maria Helena Bastos (1997, p.49) “uma espécie de observatório”, constitui um testemunho vivo de toda uma época, seus enunciados discursivos oportunizam perspectivas para a compreensão do passado/presente educacional. E de acordo com António Nóvoa (1997, p.13) : “o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos atores em presença (pais, alunos, professores, associações, instituições, etc.)”.

A história do Clarim constitui-se em uma rica fonte de documentação, pois ali temos acesso a textos produzidos pelos próprios alunos entre as décadas de 1940 e 1960. Certamente, havia outras influências na constituição dessas revistas, mas, de qualquer forma, revelam o imaginário e as representações das culturas juvenis daquele tempo. O que parece evidente é o fato dos escritos apresentarem um modo de ser adulto, a juventude é encarada como uma fase de preparação para as exigências e compromissos próprios do mundo dos adultos.

### **A invenção do Clarim**

Na primeira revista de 1945, constam os ideais do Clarim: “Que fale de boa vontade entre amigos, que ensine a cumprir o dever, que dê valor pessoal o esmero nos estudos pelo qual se consegue o saber que redundará em poderio”.

O Clarim é uma fonte documental que permite uma aproximação do passado, especialmente do cotidiano estudantil de jovens estudantes desta escola de Porto Alegre. Considerando este material preservado pela escola, é difícil concluir se havia ou não uma padronização quanto à regularidade das edições do Clarim. Há anos em que a produção da revista era maior e outros com apenas uma única edição do Clarim e há ainda períodos que não se sabe se o mesmo chegou a ser publicado. Parece que a produção da revista, bem como a sua qualidade, dependiam do empenho da gestão do Grêmio Estudantil em vigência. Talvez isso indique por que alguns exemplares apresentem textos

com maior riqueza de conteúdo, enquanto outros sejam mais simples. Não se conhecem os motivos que levaram à sua extinção.

As revistas estão em uma das estantes do Memorial da escola, a sensação que se tem é que há muitos anos ninguém as tirava dali, ninguém as lia, isso porque a maioria das pessoas que circula pela escola desconhece sua existência e fica admirado ao tomar conhecimento da mesma. De certa forma, o Clarim foi tirado do “silêncio dos arquivos”.

O exame de cada publicação apresenta inúmeras informações e concepções acerca da educação desenvolvida na instituição, de seus valores e suas prioridades, do cotidiano escolar e das culturas juvenis daqueles tempos. De um modo geral, a revista compunha-se de uma série de seções que, normalmente, se repetiam em cada nova edição, tais como: editoriais; entrevistas com professores, ex-alunos, diretores da escola, pessoas de destaque na sociedade; esportes; crônicas; seção do primário; assuntos femininos; clarinadas sociais; passatempos; seções das turmas; poemas e contos; passatempos; “o leitor”; propagandas; “fala o professor”; “fatos e boatos”; relatos de viagens de excursão, “grandes vultos de nossa história”, relatórios de notícias referentes à política estudantil, como os encontros da União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES) em que os alunos do Colégio Farroupilha levavam suas propostas.

Muitas são as questões que se fazem são no sentido de investigar quem eram os autores/leitores do Clarim? Para quem e para quê ele foi produzido? Que lugares de sujeito ocupavam seus escritores e leitores? Quem lia e quem não lia a revista? O que significa a constância de determinados discursos? O que era e o que não era permitido escrever? Por que deixou de existir? Em que medida reforçava os discursos endossados pelo colégio ou se posicionava a favor de outras lutas sociais? Tendo como referências algumas dessas indagações, o propósito agora é analisar as concepções de culturas juvenis que eram apresentadas nas Revistas “O Clarim.”

### **Escritores e leitores de Clarim: produção de identidades**

A escola é lugar de aprendizagens da vida, um microcosmo social que funciona como espaço de maturação intelectual, não é somente um lugar de aprendizagens de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de recomendação prescritiva de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo, segundo sua própria finalidade. A importância da instituição escolar na construção social da memória e o interesse histórico de ver traços de tempos passados mostram que os escritos de alunos

são testemunhos preciosos de um tempo e espaço significativos para a construção da história da escola e da educação.

O sujeito aluno do Colégio Farroupilha foi constituído por meio de práticas historicizadas e das inter-relações entre diferentes discursos que se difundiam e se sustentavam na comunidade porto-alegrense daquele tempo. Os discursos produzidos revelam as representações construídas acerca das identidades daqueles rapazes e moças, evidenciando as condições de produção de conceitos de culturas juvenis, particularmente considerando a formação discente promovida por uma escola da rede privada de ensino. Quando alunos se identificam com os temas circulantes na instituição, eles se tornam assujeitados a esses discursos, seja por um processo de adesão ou de identificação, e começam a se reconhecer e, paralelamente, a se constituir como sujeitos. Nesta perspectiva escolhida, o sujeito não é mais uma identidade em essência, mas sim alguém em permanente atualização, inserido em múltiplas relações que enredam suas práticas. Aos poucos, algumas das verdades ali edificadas passam a integrar o dia a dia dos alunos, os indivíduos acabam envolvendo-se, sem perceber que estão se constituindo enquanto sujeitos.

Os periódicos apresentam representações de uma época, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, descrições variadas sobre a vida cotidiana da escola, valores importantes para aquela comunidade, concepções didáticas, signos escolares e suas mensagens. O trabalho com esses escritos tem permitido encontrar modos de como a civilidade invadiu as práticas escolares naquela instituição de ensino. Ao longo das páginas das revistas, vai se explicitando um modelo de aluno que precisa desenvolver autocontrole e autorregulação, deve acreditar em determinados conceitos, desenvolver certas atitudes e não outras, enfim, deve civilizar-se e priorizar o estudo em sua vida para alcançar um padrão de comportamento desejado pelo mundo dos adultos. Jacques Revel (1992) analisa a aprendizagem da civilidade pois impõe ao grupo as mesmas regras de comportamento aceitáveis na sociedade. Segundo o autor “tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma um controle constante de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes” (p.176).

O Clarim era um material comum a toda a escola, seus textos indicam e prescrevem modos de ser considerados apropriados. Mas cada leitor se apropriou de forma distinta do Clarim. Portanto, o ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-los.

É importante entender que um texto não é uma simples abstração e que ele só

existe graças à maneira como é transmitido (Chartier, 2009). Os textos legitimam esses comportamentos considerados adequados, são suportes que se fazem ler, ouvir ou ver e produzem sentidos. Para o autor, a leitura é sempre uma apropriação, uma invenção, uma produção de significados. Cada leitor atribui, assim, um sentido próprio ao que lê. Cada leitor, a partir de suas referências “dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” (p.20). O leitor produz uma apropriação inventiva do texto que recebe. O Clarim não era lido da mesma forma por todos leitores. Alguns provavelmente eram interpelados por uns discursos, outros aderiam a outras discursividades. Cada sujeito é sujeito de uma variedade de discursos e pode aderir a eles ou não. O sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou a seus leitores originais e por seu autor. Por meio dela podemos compreender como e por que foi editado, a maneira como foi manuseado, lido e interpretado por aqueles de seu tempo. O suporte influencia o sentido do texto construído pelo leitor.

## **O que dizem os escritos dos Clarins**

### Disciplina e transgressão

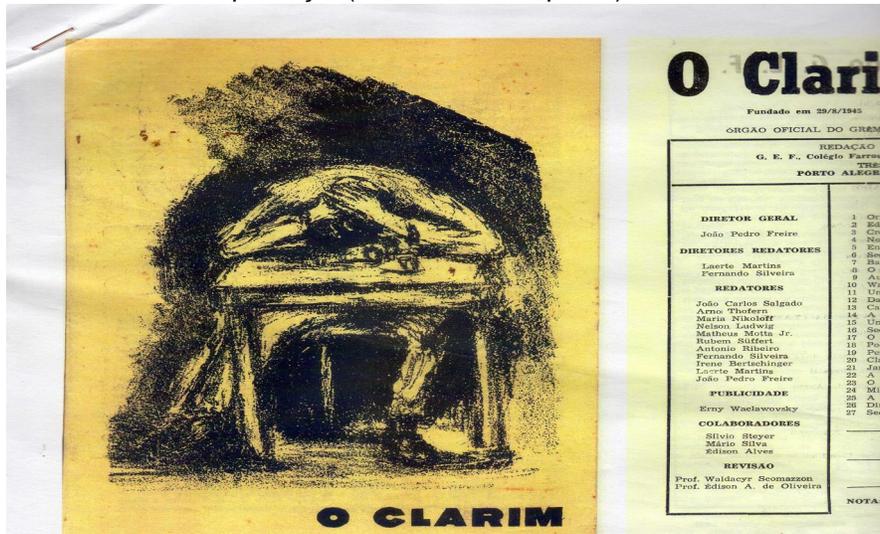
Permito-me trabalhar aqui com a questão do Clarim constituir-se enquanto um instrumento de legitimação dos discursos vigentes na sociedade, mas por outro olhar, também demonstrar ser um espaço juvenil de transgressão e de lutas sociais e políticas.

Início a discussão destacando algumas provocações que a Revista de 1963 apresenta. A começar pela capa, que se constitui enquanto um protocolo de leitura, sugestiva, diferente de todas as outras. Mostra, de forma pouco nítida, um aluno debruçado sobre a classe escolar. Quem observa a cena pode, talvez, sentir a angústia e tristeza daquele estudante. A grande questão que se coloca é: o que teria levado os alunos do GEF a escolherem esta capa tão diferente das demais e instigante? Qual a intenção de mostrar o aluno em seu desespero na classe escolar?

Ao longo da revista, os escritores oferecem explicações para as indagações acima. Dizem que a intenção deste número da revista era “dar visibilidade à arte em suas diferentes manifestações”. Para tanto, escolhem uma imagem identificada com o Expressionismo. Eles dizem:

Nunca poderemos estabelecer um conceito, uma opinião definitiva sobre uma obra de arte. Retiramos de um quadro uma mensagem primeira, e depois iremos mastigando-a até que inconscientemente veremos surgir várias mensagens que irão elucidar vários aspectos de nossos anseios. (...) Nada mais poderíamos dizer; tentamos por este veículo despertar, assim como almejamos despertar, uma mentalidade humana, cheia de

verdade. (...) Não existe desespero na gravura da capa, existe, antes de tudo, esperança. (Rubem Süffert, p. 6,7)



Nesta edição, e em tantas outras, há referências explícitas ao descontentamento diante do fato de muitos alunos do Colégio Farroupilha não se envolverem com o Clarim, nem como escritores, nem mesmo como leitores. Quem escreve, condena a “passividade e indiferença” dos colegas. Os escritores afirmam que a produção do Clarim acontece “graças à capacidade de trabalho de alguns farroupilhenses”. As queixas eram constantes aos “colegas que não querem colaborar”. Diante disso, justificavam os custos com a revista, a necessidade de busca de patrocínio e solicitavam a compra da mesma e não o empréstimo a outros colegas.

Alguns anos antes, em 1952, os alunos do GEF já reclamavam daqueles que os chamavam de “queridinhos do diretor”. A indiferença da comunidade escolar discente diante do Grêmio Estudantil e diante do Clarim foi manifestada na revista de 1954: “sem a organização e ajuda do diretor e professores, o GEF teria desaparecido ante a passividade e indiferença da maioria dos alunos.” Na revista de 1953, na página “Escreve o leitor”, novamente se condenava a falta de apoio, pois apenas um único aluno havia participado com um texto de sua autoria para a seção naquela edição. Em 1961, se anunciava: “dos leitores, apenas esperamos que, ao invés de defeitos, encontrem soluções.” Para que a leitura do Clarim se efetivasse, em 1956, foram criados os “agentes do Clarim”, encarregados de difundir a venda da revista em cada turma da escola. Percebe-se a intenção do GEF em propagar o Clarim e, ao mesmo tempo, de buscar um efetivo comprometimento dos discentes com a leitura e produção do periódico. Essas frases que aparecem ao longo das páginas do Clarim, em diferentes edições,

sempre com letras maiúsculas e maiores que o padrão convencional, são um bom exemplo:

Colega, tua colaboração é valiosa para o Clarim, portanto, manda hoje mesmo um artigo para a revista de tua escola.

Leia e propague o Clarim.

Colega, prestigie o seu Grêmio, escreve no Clarim, ele é teu!

Colega, serás digno do Grêmio se não o traíres.

Com base nisso, é de se pensar se, de fato, o Clarim refletia os anseios e aspirações dos alunos do Colégio Farroupilha. Quantos se envolviam com a revista como autores, leitores e propagadores? Essa indiferença seria uma forma de transgressão, de não aceitação e de contestação a tudo o que o Clarim apregoava?

A Revista de 1953 apresenta uma série de comentários irônicos à escola. Os alunos escritores falam da precariedade dos telhados, da sujeira das cadeiras, do calor nas salas de aula, entre outros comentários. E até mesmo as atitudes dos professores são declaradas, através da frase em tom anedótico: “Perdeu-se um dicionário de boas maneiras. É favor entregar ao professor de Alemão”. Neste ano, já estava em execução o projeto da construção da nova sede do colégio em outro bairro da cidade, mas a demora na execução fez os alunos escreverem: “O projeto novo do colégio soubemos estar em adiantado estado de decomposição por ter sido esquecido. Pedem-se rápidas providências.”

Em outro texto com o título “100% quase”, um aluno faz críticas que diz serem “construtivas” ao Colégio. Diante da troca da Direção, salienta o esforço do novo diretor, mas condena o afastamento entre alunos e direção da escola:

(...) notamos que poucas foram as vezes que a direção procurou entrar em contato com o alunado, saber de suas queixas, dificuldades e pedidos. Basta dizer que a minha turma recebeu a visita do diretor somente por duas vezes esse ano. Isto inegavelmente faz com que a reação do educandário se torne completamente estranha aos alunos, e esses, graças a isto, não entrem em contato mais íntimo com a direção, que não fica ciente das dificuldades dos alunos e sem dúvida alguma provoca diminuição no aproveitamento escolar.

Em relação aos professores, critica a forma de avaliação de alguns docentes que continuavam atribuindo uma única nota por mês, “contrariando a lei que diz no seu texto que deverão ser dadas no mínimo duas notas mensais, o que vem a prejudicar o aluno, pois só uma nota mensal não reflete em absoluto o seu aproveitamento escolar.”

Em muitas edições do Clarim, nota-se a intencionalidade na formação deste sujeito aluno que, em breve seria um cidadão adulto que deveria estar inserido no mundo do trabalho. Assim, pelos convidados das entrevistas e pelo teor de muitos textos pode-se perceber as mensagens que eram transmitidas aos jovens farroupilhenses.

O discurso vigente enfatiza a importância da dedicação aos estudos para a formação da juventude. Os alunos aderem a este discurso, mas defendem o significado de sua agremiação para a construção de sua cidadania. Nas palavras de um artigo da Revista de 1954:

Um grêmio prejudica o estudo. Prejudica. Não há dúvida. Mas, perguntamos, é o Homem um reservatório de conhecimentos ou um todo harmonioso e completo? Um grêmio enriquece ao aluno, dando-lhe vivência, insuflando-lhe. Completa o estudo: traz o mundo para dentro da escola. É Democracia pura. Forma espíritos lúcidos, conscientes e ágeis. Política. Mas uma política que ainda não é corrompida. É uma escola para líderes.

Neste propósito de defender determinadas concepções políticas, no início dos anos 1960, critica-se o nacionalismo postula-se a abertura do país ao capital estrangeiro. Assim, o medo generalizado das ideias comunistas é difundido em vários exemplares e seguido da importância do jovem afastar-se de tais assuntos, cumprir e ater-se ao “seu papel” de estudante. Luta-se pela democracia aliada ao liberalismo, fundamentado nas iniciativas individuais para a obtenção do sucesso. Em duas edições, a fala de A. J. Renner, importante industrial da cidade, se faz relevante no sentido de orientar o pensamento e as ações dos alunos do Farroupilha. Em um de seus textos, usa as metáforas do trabalho e do estudo, ao dizer que, após a Segunda Guerra Mundial, a recuperação da Alemanha foi com base no trabalho e se os “jovens desejarem o progresso do Brasil cabe a eles o estudo, estudo, estudo” (1962).

Na mesma revista, um texto escrito por aluno acerca de uma greve estudantil ocorrida mostra a assimilação do discurso, pois o autor condena a manifestação, afirmando: “No nosso entender a greve é um meio pouco proveitoso, visto que nós, estudantes, perdemos tempo e instrução deixando de comparecer às aulas, prejudicando assim o progresso cultural e mesmo econômico do país.” E reitera ao final que “o valor do estudante brasileiro é o esforço nos estudos e nas realizações estudantis, simbolizadas pelos nossos grêmios.”

Em outro artigo (1963), o autor explica a relação entre a escola e o aluno, afirmando que a escola não é só o lugar em que se vai para estudar, é o local onde se aprende a “como se portar frente aos problemas que nos surgem a cada instante, é o

local onde se aprende a lutar contra as ideologias estranhas que cada vez mais se acercam de nós, é enfim o local onde aprendemos a viver em sociedade.”

É evidente e contundente a rejeição ao regime político comunista em diferentes seções da revista. Chama a atenção uma crônica ficcional, na revista de 1962, em que “alunos-repórteres” presenciavam um jogo de futebol em Moscou. A analogia entre futebol e comunismo demonstra o sentimento de repúdio ao modo de vida naquele país, em todas as suas instâncias.

Aqui estamos no estádio 'Parafuso Vermelho' com capacidade para 150000 trabalhadores e 250000 em pé. (...) Não há vendedores de cerveja ou amendoim, mas sim distribuidores de peças e parafusos, pois a turma enquanto assiste o jogo, continua trabalhando. Nós também como estávamos disfarçados de trabalhadores, disfarce inteiramente novo para nós, recebemos várias chaves de parafuso. Quando o juiz errou num impedimento, jogamos as chaves em cima dele. E quase fomos parar na Sibéria. Os 22 jogadores uniformizados com camisas, calções, meias e chuteiras vermelhas movimentavam-se num gramado totalmente vermelho. De vermelho estava também o juiz. Iguamente vermelha era a bola... Os times daqui exibem um excelente jogo de conjunto. Um gol jamais é marcado por um só jogador: isso é punido pelo juiz como individualismo (...)

O tema do “medo” ao comunismo é frequente nas narrativas. Considerando-se quem fala e de que lugar vem essas falas, vê-se que são jovens oriundos de classes abastadas, que, de alguma forma, sentem-se ameaçados pelo discurso comunista. Assim, acreditam nos ideais democráticos, na liberdade e no fomento às ações individuais como valores importantes a serem implantados no país.

Mais uma vez, no artigo “Educação no Brasil” (1963), o aluno censura a ideologia comunista, em especial a Revolução de Cuba, e em vez de revolução propõe a busca pela “evolução”. Em suas palavras: “(...) os cubanos já querem exportar uma revolta que fracassou, que foi secretamente conduzida para a esquerda. Urge que todos nós os alfabetizados (...) subamos às favelas, distribuindo, obrigando a alfabetização. De armas na mão, se for preciso. Precisamos tapar a boca dos comunistas.”

No mesmo sentido, outro jovem indaga o por que e como o movimento esquerdista prolifera entre os estudantes e pergunta qual a melhor maneira de combatê-lo. A entrevista com o jornalista Cândido Norberto (1962) também trata do assunto. Elogia a juventude do Farroupilha que “não é uma mocidade dominada pelo comunismo, mas á apaixonada pela justiça social.” O entrevistado estimula os alunos do Farroupilha a mostrarem aos outros estudantes os perigos das “pregações extremistas” e defende a democracia que se traduz “nas lutas pela conservação de todas as liberdades, sem as quais o homem não tem nenhuma dignidade”.

O texto do Padre Eugênio Luft acerca da Carta Encíclica pelo Papa João XXIII (1963) apresenta visões interessantes acerca do tema em questão. O autor discorda com a atitude do Pontífice ao elogiar Nikita Krushev, líder do Partido Comunista Soviético entre 1953-1964, e diz: “Como é que se pode entender este elogio comunista?” e conclui com um alerta que reforça o tom discursivo da revista:

(...) deixemos de lado a doutrinação barata dos slogans prefabricados e mastigados e vermelhos! Vamos estudar, compreender e viver o conteúdo desta Encíclica. Depois, com idealismo e capacidade próprios da Juventude, vamos unir-nos ao “bom velhinho” do Vaticano e exigir dos indivíduos, das entidades, dos nossos governos, das nações, a vivência da Pacem em terris.”

Uma espécie de desencanto com o Brasil, apoiado em visões estereotipadas do país em que se evidencia uma série de preconceitos étnicos, econômicos, culturais aparecem em diferentes artigos da Revista. Em um “teste vocacional” (1962), elaborado por um aluno, diz-se o seguinte:

Se você gosta de dormir, você tem vocação para deputado ou vereador. Para presidente não, pois haverá muita gente para acordá-lo. Se você gosta de estudar, talvez possa ser alguém na vida. Mas se não tiver um pouco de malícia, os analfabetos passarão na sua frente. Aprenda a bajular também, pois isso no Brasil ajuda muito.

As visões preconcebidas denotam a descrença nos políticos do país. Além disso, preguiça, malícia, adulação, ignorância são vistos como características do povo brasileiro. Entretanto, aqui, diferentemente do discurso difundido pelo periódico, o estudo não é visto como condição única para o sucesso na vida adulta.

Ainda gostaria de destacar um conto escrito por um aluno com o título “Barracão de Zinco” (1961) que se passa numa favela, e aborda as dificuldades das pessoas que lá vivem. Em linhas gerais, é a história de um menino cuja mãe está muito doente e ele não tem dinheiro para comprar os medicamentos necessários para curá-la. O menino trabalha durante um mês carregando tijolos e consegue o dinheiro, prefere comprar o remédio a pagar o grileiro. Ao final, a mãe do menino morre de desgosto porque o grileiro destruiu toda sua casa. O samba “Barracão de Zinco” acompanha a narrativa. Ao longo da narrativa, percebe-se uma série de preconceitos, étnicos e sociais, pois todos os personagens são negros, chamados “pretinho”, “mulatinho”, “negra velha”. Por serem favelados, falam errado, por exemplo: “Num tem importância Zé”, “Me desculpa Chico”, “Que nada rapaiz, tu fez o que deu. Eu vo durmi”. Além disso, tinham dificuldades em compreender a bula do remédio. Preguiça, falta de disposição para o trabalho e uso

abusivo do álcool também são visíveis, pois a causa da morte da mãe do menino é discutida no fim do texto, alguns atribuíam o fato à vingança do grileiro e outros diziam: “foi de cachaça e relaxamento”

De um modo geral, o conto traduz as representações que se tinha acerca das populações residentes nas periferias das grandes cidades. Desconhecimento associado a uma série de opiniões desfavoráveis produzem uma imagem do cenário das favelas do Brasil.

#### Produzem-se civilidades

A questão da produção de civilidades algo que perpassa a leitura das revistas. Em diferentes momentos, os textos disciplinam, prescrevem códigos de condutas, envolvem questões de gênero, mas não se limitam a elas. E assim se constrói um perfil de bom aluno, de boa moça, de bom cidadão brasileiro.

Nesse sentido, cabem alguns comentários referentes à seção “Assuntos femininos”, seção esta que se faz presente na maioria dos exemplares do Clarim. As moças eram orientadas a obedecerem determinados padrões de conduta considerados apropriados às estudantes do Colégio Farroupilha. A elas eram indicados os caminhos de mãe e de esposa. Escreviam-se sobre regras de cortesia, especialmente quando as moças estivessem visitando outros países (1952), apresentavam-se orientações quanto à maquiagem e peças de vestuário adequadas a diferentes situações. Valorizavam-se atributos “femininos”, tais como a inteligência, o entusiasmo, a afabilidade, a bondade, a ternura, a compreensão. A jovem deveria “saber cumprir sua missão” (1957). Em mais de um artigo, procurava-se esclarecer que o importante não era apenas a beleza física. Em um dos textos, aparece que “é sumamente agradável ver uma mulher jovial e alegre que leva consigo a alegria de viver” (1954). Em outro artigo de 1953, discutem-se as “tentações do adolescente” em relação ao amor, usa-se a Bíblia (Gênesis) como referência ao comportamento da mulher. Além disso, ensinamentos de cuidados com o corpo, como o cuidado com os dentes e o uso da voz: “o timbre da voz doce, da voz harmoniosa, não só é agradável, como revela as sublimidades de espírito de quem a possui” (1962). Não ser ambiciosa e buscar a economia no lar são práticas que comumente aparecem. Saber dançar também é importante, entretanto “quando a dança se restringe a possibilidade de abraçar, sob o pretexto de rodar, torna-se prazer aviltante e vulgar” (Guy de Larigaudie, 1963). Completam a seção receitas de doces e salgados adequados para o lanche ou para oferecer à família.

Cumprer ressaltar que as questões de gênero não se revelam apenas na seção “Assuntos Femininos”, elas aparecem, talvez de forma mais sutil, mas não menos evidente, em outros momentos da revista e na própria composição do grupo de alunos que fazia parte do Grêmio Estudantil. As moças ocupavam espaço de representação estudantil tão somente na “Secretaria dos Esportes Femininos”, todos os demais cargos eram ocupados por rapazes. Além disso, chama a atenção o fato dos representantes de turma da escola serem sempre os rapazes e a vice liderança cabia às moças. A lista com os nomes desses representantes era publicada junto aos editoriais de cada revista. E até mesmo na seção “olhando e comentando uma aula”, encontram-se críticas ao padrão estético de moças, tais como esta em que o autor relata o cotidiano da turma e aproveita para ironizar: “Você já notou a gordura da Helena?” (1961).

As relações de gênero também são visíveis no concurso criado pelo GEF “a melhor colega”, iniciado em 1952. Ao longo das revistas, aparecem frases em letras maiúsculas, chamando a atenção para o concurso: “Quem será a melhor colega de 1957?” ou “A rainha do coleguismo de 1953. Será do Ginásio? Ou da Escola Técnica?” A revista de 1956 sinaliza o perfil da “melhor colega”:

A jovem deve procurar criar entre seus colegas um ambiente de camaradagem, sem ultrapassar os limites da 'boa conduta'. Amiga tanto nos êxitos como nas preocupações, entusiasta nas iniciativas proveitosas de divertimentos, desportos e cultura, deve ela procurar ser digna do título de 'melhor colega', tudo isso sendo naturalmente, bastante feminina, mas sem coquetismo ou afetamento.

Na Seção do Primário do periódico de 1963, há um poema de Alan Beck, “O que é um menino”. O interessante é que foi o único achado em todos os exemplares dos Clarins que evidencia um modo de ser masculino, com características que não cabem às meninas. Assim, o menino é visto como alguém adorado por sua mãe, odiado pelas meninas, tolerado pelos mais velhos, desconhecido pelos adultos e protegido pelo céu. E o poema continua: “um menino é a verdade de rosto sujo, a sabedoria com o cabelo desarrumado... um menino é uma criatura mágica... ele que é um amontoado de ruídos com a cara lambuzada.”

Continuando a análise da produção de civilidades, nota-se que os alunos apropriam-se dos discursos que insistem no bom comportamento na sala de aula e nas práticas de higiene. Há um texto ficcional (1956) em que um “filósofo, o senhor impossível” vindo de outro planeta, visita o Colégio Farroupilha e comenta:

“...fiquei muito bem impressionado com a ordem que reina no Colégio

Farroupilha, mas quando visitei as salas de aula, fiquei impressionadíssimo com aquela papelada que encontrei pelo chão. Mas será que os alunos não se aperceberam que em cada sala de aula há um cesto para papéis que está ali para ser utilizado!”

Neste sentido, outra aluna, ao afirmar a importância da literatura na formação do aluno, alerta que há que se tomar cuidado para as leituras não ocuparem o tempo que deve ser dedicado aos estudos. E assim difunde-se o discurso produzido por jovens falando de civilidades para eles mesmos.

Na década de 1960, destacam-se duas entrevistas significativas, uma com o jornalista Cândido Norberto e a outra com o empresário A . J. Renner. Em ambas, o conselho dos homens mais velhos e bem sucedidos profissionalmente é o mesmo: a máxima dedicação aos estudos. Nas palavras do jornalista: “(...) estou com isso a recomendar aos meus amigos, aos meus jovens amigos que, na hora de estudar, cumpre estudar e que é preciso que se leve as coisas rigorosamente a sério do estudo ao trabalho.” Da mesma forma, A . J. Renner explica que cabe aos jovens “ouvir os homens de experiência e os que conhecem a realidade. Mas nunca devem esquecer que, em primeiro lugar, cabe cuidar dos estudos.”

Um tema que preocupa os adultos de um modo geral é a questão da falta de interesse dos jovens pelos assuntos escolares. Em vários textos, apregoa-se a necessidade do aluno motivar-se, evitar a preguiça, não fazer uso das “colas”, de procurar ir além daquilo que é dito em aula, de desenvolver sua força de vontade, enfim, de convencer-se acerca da importância do estudo. Um dos diretores da escola (1961), ao ser entrevistado diz que a escola oferece para os alunos “as ferramentas necessárias para mais tarde moldar a sua vida e a sua profissão. Rejeitar esses utensílios é, sem dúvida alguma, um prejuízo direto ao aluno.” Ainda na entrevista, recomenda aos adultos:

“devemos despertar neles o amor a determinadas atividades que consigam prender e concentrar o seu interesse, fazendo com que o aluno comece a executar uma ocupação não por constar no horário ou porque “lhe falta nota”, mas simplesmente e unicamente por interesse, amor, dedicação e curiosidade”.

### **Ainda o que fazer nas trilhas do Clarim**

Reconstruir as histórias da educação em outros tempos e espaços, envolve a necessidade de falar sobre suas crianças e jovens. Sensíveis aos novos enfoques antropológicos ou sociológicos, os historiadores buscam recuperar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Neste sentido, o estudo apresentou análises das

Revistas “O Clarim”, periódico estudantil que se constitui enquanto um documento relevante da cultura material escolar vinculado aos estudos da imprensa pedagógica periódica

O rastreamento dessas revistas desperta questionamentos a serem aprofundados no sentido de adensar a pesquisa e construir uma problemática efetiva acerca desse periódico e de suas relações com a cultura juvenil vivida naquela escola, naquele tempo passado.

Ao manusear as páginas do Clarim, ler os textos que se escrevia, olhar as fotos daqueles rapazes e daquelas moças, observar como estruturavam as frases, os adjetivos que comumente usavam, o modo como descreviam cada acontecimento, tudo isso provoca em quem lê estranhamentos, estranhamentos próprios de quem vive outros tempos, marcados por outras referências. A convivência com os adolescentes do século XXI, efêmeros, fugazes, velozes, alegres em sua juventude, leva a pensar em como seriam aqueles jovens “imortalizados” nas edições do Clarim. Seriam eles parecidos com os alunos do Colégio Farroupilha da atualidade? Pensariam e agiriam da mesma forma? A leitura do Clarim desperta, em muitos, uma espécie de saudade, nas palavras de uma leitora, uma saudade não se sabe bem do quê.

#### **Referências:**

- BASTOS, Maria Helena Camara. As Revistas Pedagógicas e a Atualização do Professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In. Catani, Denice Barbara e Bastos, Maria Helena Camara. Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean – Claude; PASSERON, Jean – Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação da infância. São Paulo: Scipione, 2001.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In. Estudos Avançados 11(5), 1991, [www.scielo.br](http://www.scielo.br).
- CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.
- FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1999.
- HOFMEISTER FILHO, Carlos. *1886-1996 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo*. Porto Alegre, 1996.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação (o que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, António. *Apresentação da Coleção Histórias e memórias da educação no Brasil*. In. Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2005.
- NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino. In. Catani, Denice Barbara e Bastos, Maria Helena Camara. Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997
- OUTEIRAL, José. Desgaste emocional. In. Revista Textual [www.sinpro-rs.org.br/textual](http://www.sinpro-rs.org.br/textual)
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória Porto Alegre: espaços e vivências. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In. História da vida privada, vol. 3, Da

Renascença ao Século das Luzes, Roger Chartier (org.). São Paulo: Cia das Letras, 1991

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.

TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: ABE, 1974.

## **O CORPO LEITOR NA PINTURA ARTÍSTICA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX**

Edison Luiz Saturnino  
PPGEDU-UFRGS/FACOS  
edisonsaturnino@terra.com.br

Se é evidente que a leitura tem uma história, é certo também que esta história pode ser pensada a partir de diferentes posicionamentos e percursos teórico-metodológicos. Uma das possibilidades é tomar os textos e as materialidades dos suportes que os veiculam, procurando neles as pistas e os vestígios que possam indicar as maneiras como os sujeitos se relacionaram com o impresso em determinados contextos históricos.

Escrevendo para um leitor presumido e idealizado, os autores procuram manter o controle sobre o texto, através de estratégias que tem por finalidade fixar sentidos únicos e interpretações autorizadas, bem como indicar a maneira correta de ler e a postura corporal mais adequada para a decifração do escrito. Nesta perspectiva, o historiador pode direcionar seu foco de atenção para os protocolos de leitura inscritos nos textos pelos seus criadores.

Considerando a diferença existente entre o texto produzido pelo autor e a materialidade do impresso, podemos supor que procedimentos semelhantes são adotados pelos editores e impressores dos livros. Geralmente visando a um público específico e a uma leitura controlada, estes profissionais também intervêm no impresso e nele deixam suas marcas, seja em notas de edição, prefácios, posfácios, seja na escolha do formato, tamanho da letra e demais operações que dependem de decisão editorial.

Entretanto, é possível perceber que os leitores não se submetem integralmente às estratégias de persuasão e convencimento sugeridas pelos autores dos textos ou produtores dos livros. O leitor exerce uma relação criativa e reinventa muitos percursos ao interagir com o escrito,

pois como sugere Michel de Certeau “os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (2007, p. 269). Isto quer dizer que por mais que os protocolos de leitura procurem conduzir o exercício do ler e indicar modos corretos de se apreender um texto, os sujeitos leitores buscam, por seu lado, escapar deste controle.

É necessário operar a partir de uma lógica que não postula uma relação direta entre os textos e os sujeitos leitores, pois os processos de apropriação não se constituem como simples transferências dos sentidos propostos ou instituídos pelos autores e editores diretamente para o entendimento dos leitores. A apropriação também é criativa, produtiva e não se deixa aprisionar fácil e inteiramente pelos significados que lhe são impostos. Felizmente, como nos lembra Chartier, inspirado em Certeau, “a leitura é, por definição, rebelde e vadia” (1999b. p. 7), e muitas são as táticas utilizadas pelo sujeito que lê para subverter os protocolos fixados pelas práticas que exibem o texto, num processo que envolve ajustes, resistências e negociações. Nesta perspectiva de pesquisa, é para o espaço onde se estabelece o combate, positivo por certo, entre a vontade disciplinante do autor e a liberdade que é própria do ato da leitura, que o historiador pode direcionar o seu olhar investigativo.

A história da leitura também pode ser pensada a partir dos registros dos próprios leitores. Os comentários dos sujeitos narrando suas experiências de leitura constituem-se como documentos de grande valor, pois permitem aos historiadores o acesso aos níveis mais pessoais da decifração do escrito, como por exemplo, as expectativas em relação à leitura, a sensação de medo ou de prazer que suscita, a atitude corporal requerida pelo exercício do ler. As cartas dos leitores endereçadas a autores e editores, a correspondência ordinária, os diários íntimos, as marginálias, são indícios que podem apontar particularidades dos modos de ler. Vejamos o excerto de uma carta que Maquiavel escreve para o amigo Francesco Vettori, em 1513, quando cumpria exílio em sua fazenda fora de Florença:

Saindo do bosque vou a uma fonte e de lá a um viveiro de pássaros. Levo comigo um livro embaixo do braço, de Dante ou Petrarca, ou de um desses poetas menores como Tibulo, Ovídio ou qualquer outro: mergulho na leitura de seus amores e seus amores lembram os meus; pensamentos que me recrio no momento certo. [...] A noite cai, retorno aos meus aposentos. Entro no meu quarto e, já na soleira, despojo-me do hábito de todo dia, coberto de lodo e lama, para vestir os mantos da realeza e do pontificado; assim, adornado com todo o respeito, entro nas cortes antigas dos homens da Antiguidade. Lá, acolhido por eles com afabilidade, sacio-me do alimento que é meu por excelência e para o qual nasci. Nenhuma vergonha de falar com eles e perguntar-lhes sobre os motivos de suas ações e eles, em virtude de sua humanidade, me respondem. E, durante quatro horas, não sinto o menor tédio, esqueço meus tormentos, deixo de acreditar na pobreza e nem mesmo a morte já me assusta. (MAQUIAVEL, 1513, apud GRAFTON, 1999, p. 5)

O excerto da carta acima ilustra a maneira como as narrativas dos leitores podem servir de indício para pensar a história das práticas de leitura. Em sua descrição, Maquiavel aponta os lugares mais adequados para cada tipo de leitura e as expectativas produzidas em torno de cada uma delas. Na natureza confessa ler por diversão e entretenimento, por certo um livro de formato pequeno, dada a possibilidade de carregá-lo embaixo do braço. Mas também exerce a leitura como forma de instrução e conhecimento: não mais a poesia lida descompromissadamente em uma edição in-oitavo, formato que começa a proliferar já no século XVI, nem mesmo uma leitura diurna, realizada nos ambientes bucólicos de sua fazenda. À noite, na formalidade do escritório, Maquiavel tem um encontro marcado com os grandes autores clássicos e, tomado de uma outra atitude e de um outro estado de espírito, com eles se propõe a discutir sobre história, política e filosofia. Segundo Grafton, (1999) “é evidente que Maquiavel lia esses textos não nas jeitosas edições de bolso em que alguns destes autores eram impressos por Aldo, mas nos in-fólios e in-

quartos que ocupavam as estantes dos gabinetes de leitura dos estudiosos da Renascença” (p. 6).

Mais preocupado com a maneira como liam os leitores desconhecidos do grande público, Robert Darnton sugere buscar nas cartas que estes escreviam aos autores dos textos os traços significativos de suas leituras. Darnton lembra a grande quantidade de cartas recebidas por Rousseau logo após a publicação de *La Nouvelle Héloïse*, nas quais os leitores comentam como se apropriaram da obra e a forma como o texto permeou suas vidas e transformou atitudes e comportamentos. Vejamos um exemplo apresentado pelo autor:

Encontrei por acaso um leitor de classe média abastada em minha própria pesquisa sobre a França do século dezoito. Era um comerciante de La Rochelle, chamado Jean Ranson e um rousseauísta apaixonado. Ranson não apenas leu Rousseau e se apaixonou; ele incorporou as idéias de Rousseau na estrutura de sua vida, quando montou seu negócio, apaixonou-se, casou-se e educou seus filhos. A leitura e a vida corriam paralelas como motivos condutores em uma rica série de cartas que Ranson escreveu entre 1774 e 1785 e que mostram como o rousseauísmo foi absorvido no modo de vida do burguês provinciano, sob o Antigo Regime. (DARNTON, 1992, p. 201)

A meu ver, os exemplos apresentados acima constituem indícios fecundos nesse campo aberto de possibilidades que é o da história da leitura. Mas por que examinar a história das práticas de leitura a partir da iconografia que representa o corpo leitor?

Roger Chartier, em diversos textos, chama a atenção para a necessidade de pesquisas que, para além da análise das produções impressas e dos inventários das posses dos livros, possam deslocar o foco de atenção também para os usos, os manuseios e as práticas de leitura dos materiais impressos. Isso porque as maneiras de ler, as diferentes modalidades de leitura, o ambiente adequadamente escolhido e as materialidades dos suportes que comunicam o texto atuam

decisivamente na produção de sentidos ao que é lido. Para o autor, o pesquisador deve evitar a relação de exterioridade entre história da leitura e história das práticas de leitura, considerando-as não como realidades distintas, mas como partes de um mesmo movimento, assumindo, dessa forma, o posicionamento de que uma história do ler está intimamente relacionada a uma história das maneiras de ler.

Entretanto, ao mesmo tempo em que Chartier indica a pertinência desses percursos investigativos, também sinaliza para as dificuldades de se operar sobre eles, pois a aventura de pensar as práticas de leitura de um tempo que não é o nosso, é “dificultada tanto pela raridade dos vestígios diretos quanto pela complexidade da interpretação dos vestígios indiretos” (2001a, p. 77). Posição semelhante é assumida por Darnton, quando alerta que “os documentos raramente mostram os leitores em atividade, moldando o significado a partir dos textos, e os documentos são, eles próprios, textos, o que também requer interpretação”. (1992, p. 203)

A par destas problematizações é possível considerar as imagens que representam a gestualidade da leitura como indícios que permitem pensar suas práticas. O pintor pode ser considerado como o leitor de uma realidade e de um tempo, como o artista que captura e retrata flagrantes do cotidiano e como o sujeito que observa as relações práticas dos leitores com os objetos de sua leitura, transformando tudo isso em arte. Nesta perspectiva, uma pesquisa envolvendo documentos imagéticos ganha importância e profundidade, pois permite problematizar um conjunto de situações leitoras que contribuem para pensar a história das práticas de leitura, considerada urgente e necessária nos escritos de pesquisadores como Roger Chartier, Robert Darnton, Jean Marie Goulemot, Peter Burke, dentre outros historiadores culturais.

Historiadores identificados com a história cultural têm utilizado a iconografia em suas pesquisas. Para discutir a leitura que se constituiu como uma atitude do foro privado a partir da segunda metade do século XVIII, Chartier (2001a) lança mão de pinturas de Fragonard, Jeurat e

Baudoin, nas quais estão representadas cenas de leituras, em geral femininas, realizadas na intimidade dos aposentos da casa. Nestas obras estão dados a ver não somente o corpo leitor, mas também outros aparatos domésticos e pessoais que dão sustentação às leituras subratadas ao público, como o mobiliário e a vestimenta mais adequada para ler no quarto ou no salão. Se considerarmos a assertiva de Darnton (1992, p. 213), de que “o onde da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza de sua experiência”, então as imagens do passado constituem importantes documentos para a pesquisa da história das práticas de leitura.

Considerando que toda a experiência de leitura requer o envolvimento do corpo físico em um determinado ambiente e que a produção de sentidos para o que está sendo lido também está intimamente ligada a uma atitude corporal do sujeito que lê, sugere-se a fecundidade de estudos sobre o corpo leitor, procedimento que pode ser viabilizado a partir da análise dos registros iconográficos contemporâneos aos contextos históricos estudados. Havemos de concordar com Robert Darnton (1992, p. 214) quando afirma crer “que a compreensão geral da leitura avançaria, se meditássemos mais diligentemente sobre sua iconografia e seus equipamentos, incluindo a mobília e o vestuário”. No limite, esta é a tarefa que a investigação aqui apresentada se propõe a realizar.

A procura e o recolhimento de imagens na *web* e nos livros de história da arte levaram-me a identificar pinturas de artistas brasileiros que representaram cenas de leitura em suas obras, principalmente no século XIX e início do século XX. Essa tímida, mas já efetiva presença do corpo leitor na iconografia não acontece desarticulada do processo de proliferação do impresso que atinge mais fortemente o Brasil ao longo do século XIX.

Por certo que até a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, a invenção de Gutenberg não produziu na colônia brasileira as

mesmas ressonâncias produzidas no continente europeu. As interdições da metrópole, proibindo qualquer tipo de reprodução impressa, privaram parcelas da população colonial de um contato mais direto e cotidiano com os livros. Até aquele momento, as práticas de leitura em nosso país estavam condicionadas ao manuscrito, aos livros importados legal ou clandestinamente da Europa e também pelas impressões não autorizadas produzidas no Brasil.

Tal situação passou a se modificar com a chegada de D. João e sua corte ao país, quando uma série de medidas tomadas pelo chefe do império português procurou criar um clima mais aristocrático na colônia. Nota-se, neste contexto, uma espécie de complexificação do processo civilizatório que o país vinha construindo, tanto pelo melhor delineamento do universo público e estatal, quanto pelo nascimento de espaços de sociabilidade e difusão cultural.

A instalação da Biblioteca Real e a fundação da Imprensa Régia provocaram um relativo adensamento do universo da cultura escrita no Brasil, não só porque a partir deste momento passaram a ser impressos textos de diferentes estilos literários, mas também porque despertou uma maior simpatia pelo mundo do livro. Este interesse pela leitura, manifestado principalmente entre membros da corte imperial, não passou despercebido ao olhar dos livreiros estrangeiros, que logo trataram de se estabelecer comercialmente no Brasil. Segundo Alessandra El Far,

Essa crescente valorização da cultura impressa, como vimos, não tardou em atrair a atenção de livreiros e tipógrafos estrangeiros. Já nas décadas de 1820 e 1830, comerciantes franceses, portugueses e até alemães aproveitaram o gosto refinado de homens e mulheres pertencentes às camadas mais nobres e abastadas da corte imperial para vender autores e obras de mérito reconhecido na Europa. Houve também aqueles que trouxeram uma bem-vinda experiência no campo das impressões e publicações, como foi o caso de Pierre Plancher, que veio ao Brasil depois de ter sido preso e processado na França pela confecção de libelos

considerados sediciosos pelas autoridades. (2006, p. 18)

Dentre os livreiros estrangeiros, dois deles ganharam destaque no mercado editorial brasileiro: Eduardo Laemmert e Baptiste Loius Garnier. O primeiro inicia as atividades de edição já no final da década de 1830, sendo que o segundo intensifica o trabalho editorial a partir de 1873, quando inaugura a Tipografia Franco-Americana. Para além do Rio de Janeiro, outros centros urbanos também assistiram a expansão do mercado editorial, como é o caso de São Paulo, onde foram instaladas a Casa Garraux e a Livraria Teixeira, dois empreendimentos de sucesso do período imperial.

Aos poucos, também os comerciantes brasileiros vão ganhando espaço neste cenário, o que pode ser demonstrado pelas atuações de Paula Brito e Pedro Quaresma, este último bastante envolvido com a publicação de obras endereçadas ao grande público, vendidas a preços mais baixos. Quaresma optou por um catálogo variado em sua livraria, publicando livros para crianças, manuais de civilidade, romances populares e textos considerados pornográficos.

Nesse sentido, a cultura escrita, e as práticas de leitura a ela relacionadas, vão se complexificando ao longo de todo o século XIX. Proliferação de livros e das casas editoriais, diferentes formatos do impresso, aumento do número de leitores, diversos estilos literários, novas habilidades de leitura, difusão do romance e edições populares fazem com que o impresso chegue até à vida cotidiana de uma parcela cada vez mais expressiva da população brasileira. “Pelas livrarias, quiosques e charutarias, ou pelas mãos de engraxates ou mercadores ambulantes, livros, pequenas brochuras, folhetos, jornais, revistas, e até mesmo cartões-postais circulavam em meio a uma massa difusa e heterogênea de leitores”, destaca Alessandra El Far (2006, p. 36).

Nestas circunstâncias, os romances vão se consolidando como o gênero preferido de uma parcela cada vez maior dos leitores brasileiros, pois para além de diversão e entretenimento, sua leitura passou a exigir

habilidades até então consideradas necessárias somente para a leitura culta ou de formação. Para Márcia Abreu,

Em algum momento, entre as décadas de 1870 e 1880, o romance tornou-se aceitável. Transformou-se em matéria de reflexão de críticos que se consideravam sérios, objeto de produção de autores, que se tinham por erudito, e tema de estudo, constituindo-se em leitura obrigatória nos currículos escolares. (2008, p. 12)

Este pequeno histórico da trajetória do impresso no Brasil foi apresentado para demonstrar o contexto no qual os pintores brasileiros retrataram as cenas de leitura ao longo do século XIX. Neste período, para além da pintura histórica e nacionalista, tão em voga em diferentes partes do mundo, um conjunto de artistas se dedicou também a representar cenas e flagrantes da vida cotidiana em sua obra. Para este trabalho foram selecionadas três obras de José Ferraz de Almeida Júnior, pintor que retratou sujeitos em situação de leitura, como se pode apreciar nas figuras a seguir:



Figura 1: Almeida Júnior – Moça com livro, século XIX



Figura 2: Almeida Júnior – Leitura, século XIX



Figura 3: Almeida Júnior – Repouso, século XIX

Almeida Júnior, nascido em São Paulo a 8 de maio de 1850, provavelmente é o artista do Brasil que mais retratou o corpo leitor em sua pintura no século XIX. As cenas de leitura por ele representadas, e também pelos demais pintores brasileiros, guardam inúmeras semelhanças com aquelas retratadas pelos pintores europeus. Seus quadros exibem a leitura burguesa realizada no confortável ambiente doméstico, bem como a leitura íntima, experimentada tanto no retiro do quarto quanto no silêncio e na tranqüilidade da natureza.

A obra *Moça com livro* (fig. 1) apresenta uma jovem leitora, apoiada sobre os braços e deitada sobre a grama, ostentando um livro aberto que é objeto de sua leitura. O olhar de devaneio que a jovem direciona ao horizonte supõe uma pausa para pensar sobre o enredo proposto pelo texto. Além disso, a posição dos dedos da mão esquerda, que segura algumas páginas, indica que a atividade deverá ser retomada logo em seguida, sem que a jovem perca de vista o ponto que se encontrava lendo. É interessante considerar, ainda, que o corpo estendido e relaxado sobre a grama supostamente não indica uma leitura de formação nem mesmo uma moça envolvida com tarefas e lições escolares. É muito mais o indício de uma leitura de fruição, comum entre as leitoras da segunda metade do século XIX, onde o sonho e a fantasia participavam intensamente da produção do sentido para o que estava sendo lido.

*Moça com livro* (fig. 1) e *Leitura* (fig. 2) são obras que representam leituras de foro íntimo, que não precisavam, necessariamente, ser realizadas nos ambientes privados. É importante considerar que a fúria de ler que tomou conta da Europa a partir do século XVIII produziu novos lugares adequados à prática da leitura, para além dos espaços domésticos. Estas obras demonstram como os pintores brasileiros do século XIX retrataram o leitor em atividade nos mais diversos lugares da natureza, como os bosques, as montanhas, os jardins. Chartier chama a atenção para a necessidade de se reconhecer que a história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história das liberdades da leitura. Segundo ele,

É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres – ao menos quando colocados em cena no quadro ou na gravura. (1999a, p. 78)

As pinturas artísticas permitem indiciar determinados aspectos que caracterizaram a leitura fora de casa. Em primeiro lugar, há que se levar em conta que os formatos menores eram os mais adequados para serem lidos nos ambientes externos, pela facilidade de carregá-los junto ao corpo. Isto faz supor que a leitura nos espaços coletivos não rompeu com a privacidade de uma relação pessoal com o livro, tal como acontecia nos espaços domésticos. Também eram procurados, na maioria das vezes, os lugares mais tranquilos, como a margem de um rio, a sombra de uma árvore ou o recato de um bosque, considerando que o silêncio e a serenidade eram virtudes relacionadas a uma boa leitura.

A leitora retratada por Almeida Júnior (fig. 2) lê na parte externa da casa, desalinhadamente sentada em uma cadeira de luxo. Os refinados figurinos da cena, bem como a residência de construção nobre que supõe status e posição social elevada, sugerem considerar a leitura realizada ao ar livre como uma prática cultural da elite letrada. Além disso, o pintor vai representar mulheres, de certa forma, mais liberadas dos costumes e convenções sociais da época, pois demonstra o acesso feminino a práticas culturais antes reservadas ao universo dominado pelos homens. Segundo Maria Cecília França Lourenço,

Contrariando essa visão em que a mulher se revela objeto e não sujeito, o ituano imortaliza as que lêem livros, hábito inovador, revertendo-se o contexto vigente de total falta de autonomia intelectual diante do estreito ambiente familiar. (2007, p. 191)

Leituras sentimentais e românticas, por certo, eram as preferidas dos sujeitos que liam ao ar livre neste período. Isto justifica a busca por belas paisagens, na tentativa de evocar sentimentos correspondentes ao conteúdo do livro que é lido. Além disso, é necessário pensar não somente no estilo, mas também na função da leitura realizada na natureza, que seguramente se caracterizava muito mais como uma leitura de fruição e divertimento do que como trabalho intelectual, ligado ao estudo e ao saber.

Na obra intitulada *Repouso* (fig. 3), é possível identificar sinais do processo de privatização dos modos de ler, processo esse que se inicia na Europa já na segunda metade do século XVIII e que atinge o Brasil no decorrer do século XIX. Leituras de foro íntimo, leituras que supõem uma relação muito estreita, afetiva e pessoal com o livro, passam a ser realizadas na intimidade dos quartos, das bibliotecas domésticas, das salas e dos jardins. O corpo que lê na intimidade do quarto ou da sala, em certa medida, é diferente daquele que lê nos ambientes coletivos. Nos espaços privados o corpo pode estar mais relaxado. Repousado sobre a cama, sobre a poltrona ou sobre a chaise-longue, o leitor parece buscar maior liberdade para a leitura e para a produção de sentidos sobre o que está sendo lido.

Na obra em questão, Almeida Júnior apresenta uma jovem adormecida durante a leitura. O abajur e o seio que escapa da camisola entreaberta são elementos da cena que sugerem que o ato da leitura está sendo realizado em um ambiente muito íntimo, provavelmente o quarto de dormir. O livro terá se tornado o companheiro de solidão e aventura? A cena apresentada mostra um corpo leitor em alguma medida liberado de certas restrições e convenções sociais. Para além do divertimento ou entretenimento, o ato de ler na cama, por exemplo, pode se revestir de uma significação relacionada ao erotismo e à sensualidade. Na privacidade do quarto, e na comodidade da cama, também se realizavam aquelas leituras interditas aos outros cômodos da casa, como os romances mais maliciosos, os impressos proibidos, os textos eróticos e

pornográficos. A expressão trivial “levar um livro para a cama” sempre pareceu, na visão de Alberto Manguel (1997, p. 180), uma sentença carregada de expectativa sensual.

Repouso (fig. 3) é uma obra que também pode apresentar indícios da fome de leitura e da vontade de ler que atingiu grande parte da Europa no decorrer do século XVIII e que encontra ressonâncias no Brasil durante o século XIX. Pintado por Almeida Júnior, o corpo feminino repousa lânguido sobre a cama, provavelmente depois da exaustiva leitura de um daqueles romances que circularam intensamente no Brasil na segunda metade do século do século XIX. Havemos de concordar com Márcia Abreu (2008, p. 13), que ao falar sobre a história da leitura e do romance, sugere não considerar “o Brasil como uma entidade isolada ou, inversamente, subordinada a Portugal (quando na condição de colônia), ou à Inglaterra e à França (após a conquista da Independência política”. Neste sentido, parece ser a conexão entre estes dois mundos, o brasileiro e o europeu, que produziu as práticas de leitura representadas na pintura artística que, de certa maneira, este trabalho procurou analisar.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Literatura e História: presença, leitura e escrita de romances. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. 1: Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a, p. 77-105.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b, p. 211-238.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999b.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 199-236.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 5-46.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Almeida Júnior: um criador de imaginários**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2007. Catálogo da exposição realizada na Pinacoteca do Estado, São Paulo, 25 de janeiro a 15 de abril de 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

## **EVOLUÇÃO HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DA ENFERMAGEM**

Edlaine C. Rodrigues de Almeida<sup>1</sup>

Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin<sup>2</sup>

### **RESUMO:**

Esta pesquisa descreve o surgimento e o desenvolvimento das práticas do cuidar e algumas instituições de ensino que surgiram para auxiliar na formação dos profissionais enfermeiros. Relata o cuidar instintivo como a primeira forma de assistência, cuidando de forma empírica dos doentes e necessitados. A primeira iniciativa com relação ao estabelecimento da enfermagem profissional no Brasil foi a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados, no RJ. No RS, em 1950 inaugura a primeira Escola Superior - Escola de Enfermagem de Porto Alegre, anexa à Faculdade de Medicina da UFRGS, e em 1968, torna-se autônoma. Na cidade de Caxias do Sul - RS, em 1957 foi inaugurada a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, que posteriormente originou a faculdade da UCS.

Palavras-chave: História da Enfermagem, Ensino Superior, Saúde.

## **EVOLUÇÃO HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DA ENFERMAGEM**

Edlaine C. Rodrigues de Almeida<sup>3</sup>

Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin<sup>4</sup>

---

1. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós – Graduação da Universidade de Caxias do Sul/RS – Linha da História e Filosofia da Educação. E-mail: [edlainealmeida@pop.com.br](mailto:edlainealmeida@pop.com.br) / [edlaine.crg@brturbo.com.br](mailto:edlaine.crg@brturbo.com.br)

2 Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

1. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós – Graduação da Universidade de Caxias do Sul/RS – Linha da História e Filosofia da Educação. E-mail: [edlainealmeida@pop.com.br](mailto:edlainealmeida@pop.com.br) / [edlaine.crg@brturbo.com.br](mailto:edlaine.crg@brturbo.com.br)

2 Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

**RESUMO:**

Esta pesquisa descreve o surgimento e o desenvolvimento das práticas do cuidar e algumas instituições de ensino que surgiram para auxiliar na formação dos profissionais enfermeiros. Relata o cuidar instintivo como a primeira forma de assistência, cuidando de forma empírica dos doentes e necessitados. A primeira iniciativa com relação ao estabelecimento da enfermagem profissional no Brasil foi a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados, no RJ. No RS, em 1950 inaugura a primeira Escola Superior - Escola de Enfermagem de Porto Alegre, anexa à Faculdade de Medicina da UFRGS, e em 1968, torna-se autônoma. Na cidade de Caxias do Sul - RS, em 1957 foi inaugurada a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, que posteriormente originou a faculdade da UCS.

Palavras-chave: História da Enfermagem, Ensino Superior, Saúde.

**EVOLUÇÃO HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DA ENFERMAGEM**

Edlaine C. Rodrigues de Almeida<sup>1</sup>

Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin<sup>2</sup>

**Considerações Iniciais**

---

Esta pesquisa faz parte da dissertação em andamento que tem como objeto o Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade de Caxias do Sul, surgiu com o intuito de reconstruir a história deste curso, com interesse em investigar como ocorreu, o início da assistência à saúde na região e sua relação com os processos nacionais, retratando com isso a relevância deste curso para a sociedade caxiense e da região. Da mesma forma, analisar as transformações pelos quais passou o profissional de enfermagem em seus diferentes campos de atuação. Será realizado um processo investigatório no período de 1957 a 2010, o qual corresponde ao período de sua criação até os dias de hoje, através de leituras e análises de documentos escritos (atas, ofícios, resoluções, leis) e referenciais teóricos. Com isso a pesquisa tem a pretensão de contribuir no sentido de possibilitar a comunidade acadêmica em geral e profissionais de enfermagem especificamente um conhecimento histórico da Universidade de Caxias do Sul do curso de Graduação em Enfermagem e a análise das reformas curriculares que foram empregadas no período analisado.

### **Evolução da Enfermagem**

A profissão da enfermagem surgiu do desenvolvimento e evolução das práticas do cuidar no decorrer dos períodos históricos. O cuidar instintivo foi a primeira forma de prestação de assistência. As únicas referências, à época do período pré-cristão são relacionados com a prática domiciliar de partos e as práticas sacerdotais que abordavam a relação mística entre rituais e cuidados primitivos.

---

1. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós – Graduação da Universidade de Caxias do Sul/RS – Linha da História e Filosofia da Educação. E-mail: [edlainealmeida@pop.com.br](mailto:edlainealmeida@pop.com.br) / [edlaine.crg@brturbo.com.br](mailto:edlaine.crg@brturbo.com.br)

2 Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

Antes da era cristã, há pouca evidência que tenha existido algum grupo organizado de mulheres enfermeiras, os inúmeros relatos relacionados à prática da enfermagem referem-se à era cristã. Os ideais de fraternidade, serviço, caridade e auto-sacrifício, foram pregados pelo cristianismo. Tais grupos de trabalho, cuja função principal era cuidar do doente e necessitado, desenvolveram-se e organizaram-se com diáconos e diaconisas (GEOVANINI, 2002).

Portanto, os agentes de enfermagem eram pessoas ligadas à igreja que procuravam salvar a alma do doente através do cuidado. O monge, nos primeiros séculos da idade média, converte-se no enfermeiro da sociedade ocidental. O cristianismo que foi a maior revolução social de todos os tempos, influenciou na reforma dos indivíduos e da família. O discurso de caridade construído no processo do cristianismo do ocidente tornou os pobres e os enfermos objetos de cuidados especiais por parte da igreja (GEOVANINI, 2002).

O autor Roberts (1993 apud WALDOW, 1998) coloca que no período de transição entre a queda do feudalismo e a instalação do capitalismo, há também uma transição na enfermagem, denominado por vários autores como o período decadente e obscuro da enfermagem.

O período ocorrido foi referente à última parte do século XVII até mais da metade do século XIX. Durante este período, a condição de arte da enfermagem, o bem estar do paciente e o status de todas as enfermeiras caíram em degradação.

As mudanças na estrutura social, o renascimento e a reforma, transformaram o trabalho de enfermagem no que diz respeito aos seus agentes e, pouco a pouco, passam a não ser mais as religiosas as responsáveis por este trabalho.

Esta prática de saúde, antes mística e sacerdotal, passa agora a ser um produto, baseando essencialmente na experiência, no conhecimento da natureza, no raciocínio lógico que desencadeia uma relação de causa e efeito para as doenças. Essa prática individualista volta-se para o homem e suas relações com a natureza e suas leis imutáveis. Neste período, é proposto uma nova concepção em saúde, dissociando a arte de curar dos preceitos místicos e sacerdotais, através da utilização do método indutivo, da inspeção e da observação. Não há caracterização nítida da prática de Enfermagem nesta época.

As práticas de saúde pós-monástica evidenciam a evolução das ações de saúde e, em especial, do exercício da Enfermagem no contexto dos movimentos Renascentistas e da Reforma Protestante. Corresponde ao período que vai do final do século XIII ao início do século XVI. A retomada da ciência, o progresso social e intelectual da Renascença e a evolução das universidades não constituíram fator de crescimento para a Enfermagem. Enclausurada nos hospitais religiosos, negligenciados, passando a ser um local insalubre, depósito de doentes, onde

homens, mulheres e crianças utilizam as mesmas dependências em um amontoado de leitos coletivos.

Devido à predominância de doenças infecto-contagiosas e à falta de pessoas preparadas para cuidar dos doentes, os hospitais estiveram sob piores condições. Os ricos continuavam a ser tratados em suas próprias casas, enquanto os pobres, além de não terem essa alternativa de atendimento, tornavam-se objeto de instrução e experiências que resultariam num maior conhecimento sobre as doenças.

As mulheres que encontravam emprego como enfermeiras nos hospitais eram as que não serviam para a indústria. Uma decadência na qualidade do serviço público para os doentes, observada já nos fins da idade média. O serviço, que em muitos séculos foi gratuito passou lentamente a ser pago. As enfermeiras recebiam pagamento e alimentação, em mínimas proporções.

Segundo Almeida & Rocha (1986), o pessoal de enfermagem é objeto de disciplinamento, principalmente porque o cuidado era realizado por mulheres “decadentes”. Surge a necessidade de treinamento para realizar a assistência de enfermagem e para disciplinar a conduta da enfermeira, para diminuir os efeitos negativos do hospital, que era imposto como local que “depositava” pessoas pobres, sem higiene, local de propagação de infecções.

O treinamento as mulheres, que tinham interesse em realizar a assistência de enfermagem, começa a ocorrer em 1860, na Inglaterra, por Florence Nightingale<sup>5</sup>.

### **Ensino de Enfermagem no Brasil**

Foi no período de 1890 a 1950, ocorreram vários acontecimentos que delinearão a enfermagem brasileira. Os fatos em si, articulam-se no conjunto dos

---

<sup>5</sup> A enfermeira Florence Nightingale, nasceu em 12 de maio de 1820, em Florença, na Itália, possuía inteligência incomum, dominava com facilidade o inglês, francês, alemão, italiano, além do grego e do latim. Considerada dama tradicional da aristocracia inglesa. Na guerra da Criméia (1854-1856), trabalhou como enfermeira pela primeira vez. Por esse seu trabalho de assistência aos doentes e pela organização da infra-estrutura hospitalar tornou-se conhecida. Florence, em 1845, na cidade de Roma, estudou as atividades das Irmandades Católicas, devido ao seu desejo de tornar se enfermeira. Em 1849, decide servir a Deus, auxiliando as pessoas doentes e necessitadas de cuidados. Permaneceu, três meses, no Instituto de Diaconisas de Kaiserswerth, um estabelecimento anglicano na Alemanha, com a finalidade de observar o trabalho da enfermagem.

movimentos sociais no Brasil, sempre considerando que os fatos históricos não ocorrem de forma linear, muito menos isolado, mas inseridos em um contexto social, cultural, político e econômico; sendo que muitos são os elementos que agem direta ou indiretamente com os acontecimentos que foram relevantes para o desenvolvimento no ensino da enfermagem.

Antes do advento da "Enfermagem Moderna" no país, a Enfermagem brasileira estava nas mãos de irmãs de caridade e de leigos (recrutados sobre tudo entre ex-pacientes e serventes dos hospitais), quase que exclusivamente à mercê do empirismo de ambos, forjado no embate das exigências concretas das rotinas das Santas Casas de Misericórdia, espalhadas pelo Brasil (SILVA, 1986; ALMEIDA & ROCHA, 1986).

No período colonial foi realizada a abertura das Santas Casas de Misericórdia, que tiveram origem em Portugal, com cunho essencialmente prático, não sendo exigido nenhum nível de escolarização para aqueles que exerciam a função de cuidados. A primeira casa de misericórdia foi fundada na Vila de Santos, em 1543, ainda no século XVI, seguiram as do Rio de Janeiro, Vitória, Olinda e Ilhéus, mais tarde em Porto Alegre e Curitiba. O Padre José de Anchieta, merece destaque quando se fala de saúde do povo, ele não se limitou ao ensino de ciências e catequeses, atendia aos povos necessitados, exercendo atividades de medicina e enfermagem. Uma outra figura religiosa que merece destaque é Frei Fabiano de Cristo, que durante quarenta anos exerceu atividades de enfermeiro, no século XVIII. Francisca de Sandi foi à primeira voluntária da enfermagem no Brasil, quando ocorriam epidemias, freqüentes na terra baiana, improvisava hospital, utilizando inclusive a sua própria casa (GEOVANINI, 2002).

A primeira iniciativa oficial com relação ao estabelecimento da enfermagem profissional no Brasil foi a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 791/1890, a qual seguia mais o sistema francês que o Sistema Nightingale (CARVALHO, 1976; GUSSE, 1987).

As relações entre a Igreja e o Estado após a Proclamação da República ficam estremecidas, chegando até um rompimento das relações. Com isso as irmãs de caridade, responsáveis pela administração do Hospital denominado Hospício Nacional de Alienados da Santa Casa de Misericórdia, abandonam o serviço, com

isso os médicos assumem o poder e repercute na assistência aos doentes mentais (FERNANDES, 1975; GUSSI, 1987).

Com a saída das religiosas faltou mão de obra para assumir os trabalhos aos doentes mentais, sendo necessária a contratação de enfermeiras francesas para suprir a deficiência dos cuidados na assistência. Com a possibilidade de solucionar o problema da falta de mão de obra para a assistência, foi pensado em criar a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, anexa ao Hospital, sendo assinado pelo Governo Provisório da República o Decreto 791/90. Este Decreto fixava os objetivos da Escola, currículo, duração do curso, condições de inscrição e matrícula, título conferido, aposentadoria aos 25 anos, dos candidatos exigia-se no mínimo saber ler e escrever, conhecer aritmética e apresentar atestado de bons costumes. No entanto, não contempla recursos para a viabilização do curso assim como as normas para sua concretização (BRASIL, 1974; GUSSI, 1987).

Segundo GUSSI (1987), na década de 60, um incêndio destruiu os arquivos da Divisão Nacional de Saúde Mental, o que impossibilita detalhes oficiais quanto ao funcionamento da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras até 1905 e também com relação à vinda das enfermeiras francesas ao Brasil, para assumir o Hospício Nacional com a saída das religiosas.

Essa Escola de Enfermagem, após passou a ser denominada "Alfredo Pinto" sendo a mais antiga do Brasil (1890), sendo reformada por Decreto de 23 de maio de 1939. Atualmente é uma unidade da UNIRIO, inspirou-se na Escola de Salpêtrière, na França, embora a direção por uma Enfermeira diplomada somente tenha ocorrido com mais de 50 anos de sua existência, precisamente em 1943 (FERNANDES, 1983; GERMANO, 1993; EGRY & MOURA 1995).

No ano 1916, a Cruz Vermelha Brasileira, criou uma escola no Rio de Janeiro, preparando as enfermeiras em um período de 24 meses, sendo que esta instalação ocorreu devido à repercussão na primeira grande guerra, da melhoria nas condições de assistência aos feridos. Posteriormente o programa foi ampliado para três anos, ficando como as outras subordinadas ao Ministério da Educação e

Cultura. Foi comparada à Escola de Enfermeiras “Ana Néri”<sup>6</sup>, conforme os decretos 20209/31 e 24768/48 (CARVALHO, 1972).

A situação das cidades portuárias brasileiras, no início do século XX, foi considerada precária, colocando em risco o comércio de exportação e a imigração, na cidade do Rio de Janeiro, sendo na época importante via de acesso. Assim, sobre a pressão dos mercados internacionais são adotadas medidas visando controle das endemias através do controle do saneamento dos portos.

A nova era da enfermagem foi constituída de fato com a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), pelo decreto 15799, dirigida por Carlos Chagas e um grupo de enfermeiras norte – americanas, trazidos pela Fundação Rockefeller. Lideradas por Ethel Parsons e Clara Louise Kienninver, algumas dessas enfermeiras assumiram a responsabilidade pela direção e pelo ensino da escola; havia certo interesse desta fundação em criar condições sanitárias adequadas ao desenvolvimento capitalista (CARVALHO, 1972; FERNANDES, 1983; ALMEIDA & ROCHA, 1986).

Este fato é relevante para a enfermagem brasileira, pois a partir daí o estado institui as políticas de saúde, voltadas ao controle das endemias e epidemias, que estavam colocando o Brasil numa situação ameaçadora perante o comércio internacional. Com isso, Carlos Chagas percebeu que a saúde estava em déficit em equipamentos e mão de obra qualificada para a assistência, entrou em contato com os padrões das enfermeiras norte-americanas e acreditou ser este o profissional necessário para as estratégias sanitárias. As enfermeiras foram preparadas nas enfermarias do Asilo São Francisco de Assis, que foi adaptado para ser o hospital – ensino da enfermagem, para o trabalho em saúde pública. (FERNANDES, 1975; GUSSI, 1987).

A escola foi regulamentada para funcionamento pelo decreto 16300/23. O curso possuía algumas características: duração de dois anos e quatro meses, divididos em cinco fases, sendo que a última destinada para a especialização em

---

<sup>6</sup> Nascida em 13 de dezembro de 1814, na cidade de Cachoeira, na Província da Bahia. Casou-se com Isidoro Antonio Néri, enviuvando aos 30 anos. Seus dois filhos, um médico militar e um oficial do exército, são convocados a servir a Pátria durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), sob a presidência de Solano Lopes. Ana Néri não resistindo à separação da família, escreve ao presidente da província colocando-se a disposição para ir aos campos de batalha. Em 15 de agosto parte para os campos de batalha, onde dois de seus irmãos também lutavam. Faleceu no Rio de Janeiro a 20 de maio de 1880, aos 66 anos.

enfermagem clínica e enfermagem em saúde pública; exigência do diploma da Escola Normal para frequentar o curso, na falta desse o candidato tinha que provar a capacitação para o curso; os quatros primeiros meses essencialmente teórico (período probatório); carga horária de oito horas obrigatória de serviços ao hospital; direito a residência, pequena remuneração mensal e duas “meias” folgas, por semana (CARVALHO, 1972).

Estas determinações são consideradas muito semelhante com as contidas no “*Standard Curriculum*” norte americano de 1917, tanto na parte teórica, como no período de estágio, e na fragmentação do currículo em disciplinas de pequena carga horária. No artigo 429 do Decreto 16300/23 não continha o número de horas destinadas à parte teórica; entretanto, no Artigo 418 do mesmo Decreto estabelecia a obrigatoriedade do "serviço diário de oito horas no Hospital Geral de Assistência", o que leva à conclusão de que as horas destinadas ao ensino teórico fosse acréscimo às quarenta e oito horas semanais de prática hospitalar (BRASIL, 1974).

Até 1930 a política educacional estatal, era praticamente inexistente, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela Escola, por causa da monocultura latifundiária que exigia um mínimo de qualificação da força de trabalho a qual se compunha quase exclusivamente de escravos trazidos da África (FREITAG, 1986).

A partir de 1930, com o sistema previdenciário, foram privilegiados os serviços privados, favorecendo a assistência curativa, em função da Saúde Pública, ampliando a oferta de trabalho às enfermeiras nas instituições hospitalares. Em conseqüências o ensino na área se expandiu devido ao aumento da demanda destes profissionais, impulsionado pelo aumento da urbanização e pela modernização dos hospitais começa a transferência da enfermagem que é realizada pelas religiosas às mãos laicas (VERDERESE, 1979).

É importante ressaltar que a enfermagem, a partir desse momento busca garantir o espaço como profissão com a fundação em 1926 da Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, com a regulamentação do exercício da enfermagem pelo Decreto 20109/31 e também com a publicação da revista "Anais de Enfermagem" em 1932 (CARVALHO, 1972; SILVA, 1986; GERMANO, 1993).

É institucionalizado o ensino de enfermagem no Brasil através do decreto 172668/1926 e, em 1931, pelo decreto n. 20109 da Presidência da República, a Escola Ana Néri considerada oficialmente, um padrão para todo o país. Em 1937, é considerada instituição complementar da Universidade do Brasil e em 1946, é definitivamente incorporada a esta Universidade (BRASIL, 1974).

Quando surgem as primeiras obrigações para o Estado em relação às políticas de saúde, o ensino enfermagem no Brasil ganha novas dimensões.

Nas décadas posteriores à criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), houve um crescimento significativo do número de escolas no país de acordo com os determinantes sociais, políticos e econômicos acompanhando as políticas educacionais e de saúde, sendo importante o papel exercido pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) no movimento de expansão das escolas de enfermagem adotando medidas que buscavam a qualificação do ensino (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 1999, p. 21).

O objetivo da criação das escolas brasileiras, seguindo um modelo inglês de Florence Nightingale, foi de formar pessoal qualificado no combate e controle da Febre Amarela.

As escolas introduziam em sua organização os critérios, padrões e exigências definidas pelo Conselho Internacional de Enfermeiros (CIE), ficando em destaque a direção das escolas pelos enfermeiros diplomados, com curso de especialização, experiência em administração e em ensino, com critérios rigorosos para a seleção de alunos, duração do curso, locais de estágios e outras regulamentações (CARVALHO, 1976).

### **Ensino de Enfermagem no Rio Grande do Sul**

No Brasil, nos anos de 1950 a 1952, ocorreram mudanças educacionais iniciando um ciclo de “educação para o desenvolvimento”, decorrente do governo de Getúlio Vargas, na tentativa de controlar a sociedade por meio da educação. O governo do estado Ernesto Dorneles em parceria com Vargas, defendia a idéia da oportunidade de trabalho para todos. Isso facilitou a profissão da enfermagem, para a formação á nível universitário. Com isso, surgiu a primeira Escola de Enfermagem a nível superior no sul do país, denominada Escola de Enfermagem de Porto Alegre; através da lei n. 1.254 de 04 de abril de 1950, anexa à Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso iniciou suas atividades em 04

de dezembro de 1950, data de sua fundação e no ano de 1968, torna-se autônoma, se desvinculando da Faculdade de Medicina ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)).

O Curso tinha duração de quatro anos, exigia tempo integral das professoras e alunas e oferecia residência, alimentação, biblioteca, uniforme e transporte para as aulas e estágios. O programa teórico prático era intensivo, manhã e tarde, tendo um limite de 20 vagas e somente para o público feminino. Seguiu um modelo nightingaleano, a aluna deveria ser honesta, pontual, digna de confiança, correta, ordeira entre outros adjetivos exigidos. Para manter a moral da aluna, elas eram obrigadas a morarem na escola, para serem vigiadas dia e noite. As aulas teóricas eram ministradas por médicos, e os estágios cabiam as enfermeiras ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)).

### **Ensino de Enfermagem em Caxias do Sul**

A cidade de Caxias está localizada no estado do Rio Grande do Sul, atualmente com um número aproximado de 410.166 habitantes, sendo o segundo pólo metal mecânico do país e um dos maiores da América Latina.

Em 1875, com a chegada dos imigrantes italianos, na cidade de Caxias do Sul – RS, foi dado o início das primeiras atividades econômicas. A habitação de suas terras ocorre antes da chegada dos imigrantes italianos, pois a região era habitada por índios Caingangues (*Kaygang*). Quando ocorreu o início da colonização européia, no nordeste do estado do Rio Grande do Sul, estas terras já estavam desocupadas, pois este grupo indígena já estava em extinção nestas terras, sem saber os seus destinos ao certo. Neste período até 1864, a região tinha a denominação de Campo dos Bugres. Por estas terras passaram os tropeiros que se deslocavam para o centro do país, e os jesuítas também tentando instaurar seu trabalho missionário e educacional.

Na segunda metade do século XIX, o governo imperial do Brasil, decidiu aceitar a colonização para as áreas desabitadas do sul do país, incentivando a vinda dos imigrantes italianos, da Itália, para estas áreas. Devido á unificação italiana, o país europeu se encontrava em crise social e econômica, e as pessoas menos favorecidas já não tinham mais condições de subsistência.

Em 1869, o governo da Província escolheu as terras da Encosta Superior do Nordeste para serem ocupadas. Ficando delimitadas ao norte como os Campos de Cima da Serra e pela região dos vales e ao sul de colonização alemã.

No ano de 1875, chegam os primeiros colonos provenientes da região do Vêneto, após uma viagem de um mês em navios superlotados, onde ocorreram diversas mortes pelas doenças e as más condições gerais. Os imigrantes aportavam no Rio de Janeiro, e após seguiam pelo meio de transporte a vapor até o sul, chegavam á capital e eram encaminhados até o antigo Porto Guimarães (atualmente município de São Sebastião do Caí) e a partir dali subiam a serra a pé, em lombo de burros ou em carretas, atravessando a mata ainda não explorada, chegando ao Campo dos Bugres (FORMOLO, HERÉDIA, RAMOS, 1998).

Antes de se instalarem nas terras prometidas, as famílias ficaram instaladas em uma sede colonizadora denominada Barracão. O governo imperial se responsabilizou pela construção de estradas e na distribuição dos lotes, ferramentas e sementes.

Em 11 de abril de 1877, em homenagem ao Duque de Caxias, Campos dos Bugres recebeu a denominação de Colônia Caxias, Nesta colônia já se concentravam algumas casas comerciais (secos e molhados), pequenas fábricas como funilarias, carpintarias, marcenarias, olarias, moinhos, sapatarias, alfaiatarias e outros, tudo que conferia emergência nesta localidade (FORMOLO, HERÉDIA, RAMOS, 1998).

Em 1890, foi erguido o edifício do Hospital Carbone por Vicente Rovea, no chamado bairro Caipora. Logo que este prédio foi construído, a família Rovea passou a morar nas dependências e montou um estabelecimento comercial de secos e molhados e armarinhos. No ano de 1926, a propriedade passou a ser de responsabilidade do médico Rômulo Carbone que instalou o Hospital e sua residência, o qual acabou intitulando seu sobrenome ao prédio. Sua venda ocorreu em 1945, para empresas locais, virando casa de aluguel e após ameaças de demolição, foi adquirido pela municipalidade.

Na década de 50, a cidade de Caxias do Sul iniciava um período de crescimento econômico e modernização, em conseqüência a população modificava seus hábitos e pensamentos. Entre as novas demandas sociais estava a criação dos cursos de educação superior para atender aos jovens da cidade e região. Com

esforço da sociedade ocorreu a instalação das primeiras faculdades na cidade, que possibilitaram a criação da Universidade da Serra.

### **Universidade de Caxias do Sul**

A Universidade de Caxias do Sul, localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, inicia suas práticas educativas na área da enfermagem com a implantação da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, no ano de 1957.

A Universidade de Caxias do Sul surgiu em 10 de fevereiro de 1967, pelo Decreto Lei n. 60.000, originada da junção de cinco escolas de nível superior já existente: Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia, sob orientação da Mitra Diocesana; a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, da Sociedade Caritativo-Literária São José; Faculdade de Direito, sob a direção da Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima e a Escola de Belas Artes, ligada à Prefeitura Municipal. Frequentadas por alunos de Caxias do Sul e região. A união destas mantenedoras tinha como ideal comum à criação de uma universidade que simbolizasse a cultura da região mantendo um forte vínculo com a sociedade (PAVIANI, POZENATO, 1977).

Conforme Paviani (1977) a universidade deveria permear seus objetivos a partir das necessidades regionais e nacionais, formar um profissional útil para a sociedade que perpassa por rápidas transformações tecnológicas e rápida expansão, formando um cidadão participativo ativo e responsável.

A Sociedade Caritativo Literária São José, sociedade civil organizada na forma de lei e que regula atos civis da Congregação das Irmãs São José, com sede em Garibaldi, Estado do Rio Grande do Sul, tendo criado na cidade de Caxias do Sul, uma Escola de Enfermagem, denominada Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, nos moldes do Decreto n. 775 de 06/08/1949 e regulamento básico 27.426, que regula o ensino de Enfermagem no Brasil. As Irmãs de São José estabelecidas em Caxias do Sul pertencente à Congregação fundada na França em 1650. Vieram para o Rio Grande do Sul em 1898, a convite do Bispo D. Cláudio Ponce de Leão. Em Caxias do Sul, dirigiam na época a Escola Normal São José, o Hospital Nossa Senhora do Rosário do Pompéia, Hospital Nossa Senhora da Saúde e três escolas primárias gratuitas. Também a seu encargo, estava o serviço do Hospital São Pedro, com 3000 doentes mentais (Porto Alegre – RS), entre inúmeros

hospitais, asilos e outros (Relatório de Atividades – Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, 1957).

A Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, iniciou as atividades em sede própria à Rua 20 de Setembro, n. 2311, a cinco minutos do hospital escola. A aula inaugural foi em 01/03/1957, após a Santa Missa em Honra ao Espírito Santo, no salão nobre da Escola de Enfermagem, às 20h:40min. A sessão solene teve início com o Hino Nacional, após Revmo. Padre atuante na época, proferiu as palavras do “Verdadeiro e Sagrado Ministério da Enfermagem.” Ele colocou ainda, que a Igreja como a enfermagem segue a ordem e o exemplo do Mestre, no alívio das dores da humanidade (Relatório de Atividades – Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, 1957).

O primeiro período letivo no primeiro semestre de funcionamento da Escola Madre Justina Inês foram os meses de março, abril, maio, junho, julho e agosto de 1957. A organização didática para a escola funcionar se deu pela portaria n. 432 de 05/12/1956, aprovado pelo Conselho Nacional da Educação. O limite autorizado de matrículas por “série” era de vinte uma alunas (Relatório de atividades, Escola Madre Justina Inês, 1957).

Atualmente, 2010 o objetivo do curso de enfermagem da Universidade de Caxias do Sul, é a integralidade no cuidado ao ser humano, em todas as fases do ciclo de vida, promovendo a saúde individual e coletiva.

A duração média do curso são de quatro anos e meio, com uma carga horária de 4110 horas-aula (234 créditos) + 190 horas de atividades complementares = 4300 horas. Reconhecimento Renovado: Portaria MEC nº 775, de 10/11/08.

Os campos de atuação para o enfermeiro são atualmente os mais variados possíveis como hospitais, unidades de saúde, escolas, empresas, clínicas, domicílios, consultórios de enfermagem e instituições de pesquisa e de docência.

O enfermeiro após sua formação estará habilitado a atuar na assistência à saúde, no ensino, na pesquisa e no cuidado à saúde individual, familiar e comunitária. Ficará preparado para cuidar do ser humano doente e sadio. Também estará apto a realizar consultas de enfermagem, elaborar diagnósticos de enfermagem, prestar consultorias e assessorias. Planeja, executa, gerencia e supervisiona o cuidado em enfermagem nos diferentes níveis de atenção à saúde.

## Referências

- ALMEIDA, M.; ROCHA, J. **O Saber da enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem: legislação e assuntos correlatos**. Rio de Janeiro (GB), 3ª ed. vol I. 1974.
- CARVALHO, A. C. **Associação Brasileira de Enfermagem Brasil (1926-1976)**. Documentário. Brasília. Associação Brasileira de Enfermagem, 1976. 514p.
- FERNANDES, J. D. **O Ensino de Enfermagem e de Enfermagem Psiquiátrica no Brasil**. Salvador, 1975. Dissertação Mestrado. Universidade Federal da Bahia.
- FERNANDES, J. D. **O Sentido político, ideológico e econômico da expansão das Escolas de Enfermagem**. R. Ba. En. 1 (1): 62-72, 1983.
- FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, Editora Moraes, 6ª ed. 1986.
- FORMOLO, Marisa Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vânia B. Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um Saber – 100 Anos de História da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul*. 2ed. Porto Alegre: EST, 1998.
- GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; SCHOELLER, S. D.; MACHADO, W. C. A. **História da Enfermagem**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2002.
- GERMANO, R. M. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. São Paulo, Cortez Editora, 3º ed. 1993.
- GUSSI, M. A. **Institucionalização da Psiquiatria e do ensino de Enfermagem no Brasil**. Ribeirão Preto, 1987. Escola de Enfermagem de Ribeirão preto da Universidade de São Paulo.
- Livro de Relatório de Atividades – **Escola de Enfermagem Madre Justina Inês**, 1957.
- MEDEIROS, M.; TIPPLE, A.C.V.; MUNARI, D.B. - **A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX**. *Revista Eletrônica de Enfermagem* (online), Goiânia, v. 1, n. 1, out-dez 1999. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/index>
- MOURA, A. ; EGRY, E. Y.; MOURA, A. **Ensino de Enfermagem X Associação Brasileira de Enfermagem: buscando compreender essa articulação**. 47º Congresso Brasileiro de Enfermagem, Goiânia, 1995. Temas Livres – Síntese
- PAVIANI, Jaime; POZENATO, José Clemente. **Introdução à Universidade**. Caxias do Sul, 1977. 91p.

SILVA, G. B. **Enfermagem Profissional: análise crítica.** São Paulo, Cortez Editora, 1986.

VERDERESE, O. **Análisis de la enfermería en la América latina.** Educación médica y salud, 13(4), 1979.

WALDOW, V. **Cuidado Humano: o resgate necessário.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) Data de acesso: 30/08/2010, às 22h:10min.

## PRÁTICAS DE LEITURAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NO SÉCULO XIX

Eduardo Arriada<sup>1</sup>  
Luís Artur Borges<sup>2</sup>  
Gigliane Ferreira Segovia<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar os textos escolares indicados nos programas de duas instituições escolares: o Imperial Colégio Pedro II da Corte; e o Liceu D. Afonso, depois denominada Ateneu Rio-Grandense, da Província de São Pedro do RGS. Do primeiro foram analisados os programas de 1856, 1862 e 1878; do segundo, os programas de 1851, 1859 e 1872. Também investigamos as leituras extra-escolares realizadas pelos estudantes no século XIX. A nossa preocupação restringe-se ao universo escolar secundarista. Para isso, o uso de memórias, diários, cartas, catálogos de editoras, anúncios na imprensa, etc., nos possibilitaram reconstituir, ainda que parcialmente, as práticas de leituras dessa época.

Durante muitos anos, o estudo e a valorização dos textos escolares foram negligenciados pelos pesquisadores em história da educação. Porém, nos últimos anos, frente aos novos objetos e com uma nova postura – marca da nova história cultural - os manuais escolares, assim como outros textos escolares, enquanto fonte e objeto de pesquisa ganharam novas abordagens. Sabe-se conforme estudos desenvolvidos por Choppin (2002), que os manuais escolares, bem como certos tipos de livros, constituíram-se em componentes fundamentais de determinadas ideologias. Diversos países colocaram em prática procedimentos específicos mais ou menos coercitivos, para assegurarem o controle dos textos escolares, no intuito de “formar” os jovens.

O objetivo deste trabalho é ir além da leitura dos textos escolares indicados nos programas de diversas instituições escolares (públicas e/ou particulares), ou seja, investigar também que outras leituras eram realizadas pelos estudantes brasileiros no século XIX. Além disso, a nossa preocupação restringe-se ao universo escolar secundarista, sem, contudo esquecer que nem

---

<sup>1</sup> Professor Doutor da Faculdade de Educação/ UFPEL. [earriada@hotmail.com](mailto:earriada@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando do PPGE da Faculdade de Educação/UFPEL. [luisb@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:luisb@pelotas.ifsul.edu.br)

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Especialização em História da Educação FAE/UFPEL. [giglianefs@hotmail.com](mailto:giglianefs@hotmail.com)

sempre é fácil diagnosticar a separação (em termos de leitura), do nível primário para o secundário. Para isso, o uso de memórias, diários, cartas, catálogos de editoras, anúncios na imprensa, etc., nos possibilitaram reconstituir (ainda que parcialmente) as práticas de leituras dessa época, permitindo uma maior compreensão do que liam efetivamente os estudantes.

Para o estudo dos textos escolares indicados pelos colégios, adotamos a análise de duas instituições: o Imperial Colégio Pedro II, modelo e paradigma para as demais. Em relação a esse estabelecimento utilizamos os dados fornecidos pelos programas de 1856, 1862 e 1878. A outra instituição foi o Liceu D. Afonso, depois denominada Ateneu Rio-Grandense, da Província de São Pedro do RGS, os programas analisados foram: 1851, 1859 e 1872.

Embora durante muito tempo os estudos tenham se debruçado mais nos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares, aos poucos sob o influxo de novas correntes teóricas, os pesquisadores descortinam ricas investigações sobre a cultura escolar vivida e produzida no interior da escola. A história da educação, assim como a sociologia do currículo, como esclarece Hébrard (2002: 35) têm demonstrado o papel relevante dos sistemas educativos “como dispositivos complexos de seleção e transformação de saberes”. De acordo com Chervel (1990), desde o fim do século XIX em relação ao ensino médio, discutiam-se quais disciplinas eram necessárias na formação dos jovens. Durante muito tempo, o conjunto dessas disciplinas esteve ancorado num currículo humanístico, alicerçado principalmente no estudo do latim, grego, línguas e retórica. Esses saberes eram considerados como fundamentais para a formação das elites. Essa apreensão ocorria por intermédio dos clássicos. O século XIX, entre outros aspectos, constitui-se num período histórico balizado pelo desenvolvimento do parque editorial gráfico, e a consolidação de um sistema de produção e circulação de livros, onde os textos didáticos alcançam certa relevância, fruto de um processo de escolarização no mundo ocidental. Verifica-se no contexto brasileiro, o surgimento de editoras nacionais, ocasionando uma política gradual de nacionalização do livro.

### **O comércio livreiro no Brasil.**

No século XIX, a forte influência francesa fazia-se presente nas elites brasileiras. Grande parte da edição, distribuição e circulação de livros e revistas

no país, cabia aos franceses. Nesse período, as livrarias multiplicam-se constantemente na Corte, demonstrando a existência de um público ávido de novidades. Em 1851, o Rio de Janeiro já possuía treze livrarias, quase todas situadas na Rua do Ouvidor e da Quitanda. Em 1859, de acordo com o Almanaque Laemmert, estavam estabelecidas dezesseis. (HALLEWELL, 1985)

Era emblemático o domínio cultural francês, mormente em relação às livrarias. A Rua do Ouvidor, centro nevrálgico do Rio de Janeiro congregava diversas delas, todas imbuídas de certo aspecto parisiense. Lembravam a Rua Vivienne de Paris. Nas “Memórias da Rua do Ouvidor”, o romancista e historiador Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), descreve que entre as diversas livrarias, pontuavam: a de Villeneuve; a Garnier; a Cremière; e a Firmin Didot. O autor ainda faz referência a algumas nacionais, salientando também o papel desempenhado pelos alfarrabistas, entre esses, Albino Jordão que: “vendia em geral obras já usadas, livros de segunda mão, e, portanto baratíssimos”. Um público consumidor desses “livros de segunda mão”, eram os estudantes do Imperial Colégio de Pedro II. (MACEDO, 1878: 238).

Outra importante livraria na opinião de Macedo, era a Livraria Louis Mongie: “a sua livraria muito rica de obras vendidas a preço que não o prejudicava [...] foi preciosa fonte de civilização, e era freqüentada pelos homens de letras e pelos cultivadores das ciências, que achavam nela os melhores livros de publicação recente”. A loja de livros de Mongie, segundo Macedo: “foi a mais considerável do seu tempo” (MACEDO, 1878: 301).

Das livrarias estabelecidas no Brasil no século XIX, a Garnier, e a Laemmert tiveram uma relevância na publicação, venda e circulação de livros. Salientamos que nessa época, livraria significava um local que além dos livros, vendia diversos outros produtos, tais como: artigos de papelaria, tintas, porcelanas, chás, tecidos, cadernos, sementes, etc.

Localizada na Rua do Ouvidor, essa livraria teve um papel fundamental na edição de livros, em particular quando Baptiste Louis Garnier resolveu transferir-se para o Brasil em 1844. Além de competência, organização e conhecimento do ramo, B. L. Garnier, como ficou conhecido, editava e vendia de tudo.

Quanto à Laemmert, estabelecida no Brasil antes da Garnier, teve a sua origem na agência conjunta aberta por Bossange e Aillaud em 1827.

Funcionário dessa casa na França, Eduard Laemmert é enviado ao Brasil para em conjunto com Souza representante da J. P. Aillaud, abrirem uma filial no Rio de Janeiro. Terminando o contrato dessas firmas em 1833, Eduard Laemmert por conta e risco permanece no país. Vindo a casar com uma distinta moça de família rica, e usando suas modestas economias, funda a sua própria livraria, a Livraria Universal Laemmert. Em 1838, em sociedade com o seu irmão Heinrich, rebatiza a firma com o nome de E. & H. Laemmert<sup>4</sup>. De acordo com Kidder e Fletcher (1º Vol. 1941: 291), a tipografia mais adiantada é a dos irmãos Laemmert, na Rua dos Inválidos.

Quais obras? Quais autores estariam sendo editadas para as escolas brasileiras? O que estaria sendo publicado de textos literários para serem lidos pelos jovens? Em petição encaminhada ao gabinete do Ministério do Império, Baptiste Garnier declarava que: “tem sido o editor da maior parte das obras científicas, literárias e elementares da instrução pública que existem no país, além de muitos autores de diversas obras e compêndios para a instrução pública”. (HALLEWELL, 1985: 125).

Que livros didáticos seriam esses? Sabe-se que os primeiros livros escolares brasileiros foram impressos pela Impressão Régia: Elementos de Álgebra de Euler (1809); Elementos de Geometria de Adrien Marie Legendre (1809), ambos traduzidos do francês por Manoel Ferreiro de Araújo Guimarães; Tratado de Aritmética de Lacroix (1810), traduzido por Silva Torres; Elementos de Álgebra de Lacroix (1812), traduzido por Francisco Correia da Silva Torres; Elementos de Geometria descritiva extraídos da obra de Monge (1812), por José Vitorino dos Santos e Souza; Compêndio de matéria médica, por José Maria Bomtempo (1814). Houve com certeza outros, mesmo assim em número modestíssimo. (HALLEWELL, 1985; SCHUBRING, 2003).

A quase exclusividade dos livros didáticos editados estava voltada para o ensino superior. Quanto à instrução secundária, ainda constituída mais por “aulas avulsas” e alguns poucos seminários, quase nada era publicado. Em 1850, Kidder e Fletcher, perceberam em sua visita ao Brasil a “grande falta de livros didáticos”, e os poucos que existiam não estavam adaptados à realidade

---

<sup>4</sup> Fundada em 1838, com o nome de E & H Laemmert, essa razão social existiu até 1891, quando pela nova organização dos sucessores (Eduard tinha falecido em 1880 e seu irmão Heinrich em 1884) passa a chamar-se Laemmert & Companhia.

local. Um dos desejos deles era: “contemplar bons compêndios nas mãos das crianças brasileiras” (Vol. 1º. 1941: 278).

Com as publicações dessas duas editoras, essa realidade aos poucos começa a mudar. Diversos foram os livros didáticos editados por essas duas firmas, incluindo aí: manuais, seletas, gramáticas, dicionários, textos infanto-juvenil, etc. Além disso, conforme leitura de seus catálogos, essas duas casas distribuíam por todo o Brasil uma variada gama de livros além dos já referendados livros didáticos, tais como: romances, poesias, livros técnicos, religiosos, revistas, tanto em português, como em outras línguas. Entre os diversos livros didáticos editados, salientamos os seguintes da Garnier:

Autor	Título	Ano	Observações
João Batista Calógeras	Compêndio da História da Idade Média	1859	Dois tomos. Adotado pela Comissão da Instrução Pública.
Antonio de Castro Lopes	Novo systema para estudar a língua latina	1859	2º edição. Obra adotada nos estabelecimentos públicos de Instrução Secundária.
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Episódios da História Pátria contados à Infância	1859	
Antônio Maria Barker	Parnaso Juvenil ou poesias morais colecionadas, adaptadas e oferecidas à mocidade	1860	5º edição
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Curso Elementar de Literatura Nacional	1862	
Joaquim Manoel de Macedo	Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária	1864	
Felipe da Motta d'Azevedo Correa	Chave dos exercícios da Gramática Prática da Língua Inglesa	1870	
Joaquim Maria de Lacerda	Primeiros Elementos de Geografia destinados para uso das escolas brasileiras	1870	
Monsenhor Daniel	Curso de História Universal (Contemporânea)	1871	Traduzido e continuado até os nossos dias por Joaquim Maria de Lacerda
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Episódios da história pátria contados à infância	1872	7º edição. Obra adotada pelo Conselho Diretor da Instrução Pública
Antonio Pereira de Figueiredo	Novo methodo de Grammatica Latina	1872	Para uso das escolas da Congregação do Oratório. Novíssima Edição melhorada e consideravelmente aumentada pelo Presbítero Francisco Rodriguez dos Santos Saraiva.
Victor Duruy	Compêndio da História Universal	1873	3º edição, tradução do Cônego Francisco Bernardino de Souza
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Postilas de Retórica e Poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II	1877	
Joaquim Manoel de Macedo	Lições de Corografia do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio D. Pedro II	1877	
P. Sadler	Gramática Teórica e Prática da Língua Inglesa ou Método Fácil para aprender a língua inglesa	1878	2º edição, acomodada ao uso dos que falam a língua portuguesa por Jacinto Cardoso da Silva.
Corinne Coaracy (Organised by)	A Selection of Choise Passagens from Longfellew's: poetical works	1879	
L. A. Burgain e seu filho J. A. Burgain	Novíssimo Guia de Conversação em Francês e Português	1884	4º edição

Por sua vez a Livraria e Editora Laemmert não ficava atrás em edições e qualidade gráfica de sua concorrente, diversas utilizadas pelos colégios brasileiros. Entre outras obras salientamos:

Autor	Título	Ano	Observações
	Selecta Latini Sermonis exemplaria	1845	Tradução portuguesa
Luiz Antônio de Burgain	Novo Método Prático e Teórico da Língua Franesa	1849	
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Aritmética	1852	
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Geometria	1862	2ª edição
Emilio Sevene	Nova Gramática Francesa	1859	Dois tomos. Gramática (I); Exercícios (II)
José Feliciano de Castilhos Barreto e Noronha	Iris Clássico coordenado e oferecido aos mestres e aos alunos das escolas brasileiras	1864	5ª edição
Pedro Parley (Pseudônimo de Samuel Goodrich)	História universal Resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte	1869	Traduzida para uso das escolas do Brasil pelo por Lourenço José Ribeiro e adotada para ensino das escolas públicas da corte e do município do Rio de Janeiro, e muitos colégios do Império.
Luiz Antônio de Burgain	Novas Lições de Geografia Elementar sem decorar, por meio de exercícios	1870	3ª edição
José Pedro Xavier Pinheiro	Epítome da História do Brasil desde o seu descobrimento até a conclusão da Guerra do Paraguay	1873	5ª edição
Adão Hofer	Gramática da Língua Francesa	1882	Arranjada segundo o Método Ollendorff
Eduardo Frederico Alexander	Novíssima Gramática da Língua Alemã	1886	Traduzida e adaptada a Língua Portuguesa do método teórico e prático de Emilio Otto
Raul Villa-Lobos	História do Brasil (Resumo Didático)	1896	4ª edição. Ornada com 21 gravuras
Raul Villa-Lobos	Noções de Cosmografia (Resumo Didático)	1897	2ª edição. Ornada de 27 gravuras

Os exemplos seriam muitos, mas o nosso intuito é demonstrar o quanto essas duas editoras dominaram o mercado editorial de livros didáticos entre as editoras brasileiras do século XIX. Uma leitura atenta do Catálogo da Editora Garraux de 1883, demonstra como essas duas casas editoriais dominavam o mercado livreiro. Uma parte do catálogo denominada “Seção portuguesa” conta aproximadamente com 7.500 itens, dos quais 50% trazem sinetes editoriais do Rio de Janeiro. Destes, as publicações da Garnier constituem quase a metade e as da Laemmert pouco mais de um terço. Temos depois Serafim José Alves com 6%, e Nicolau Alves com 4%. Outras firmas que aparecem, caso de: Guimarães, Leuzinger, Cruz Coutinho e J.P. Pereira Dias, contam com cerca de 2% cada uma. (HALLEWELL, 1985: 165).

### Os programas escolares e o uso dos manuais

O papel atribuído aos estudos secundários, no século XIX, vistos quase que exclusivamente como cursos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, levavam a organização dos programas a voltar-se a preparar adequadamente os jovens para as Faculdades. No Brasil, com exceção do Colégio Pedro II, onde o ingresso era automático, os demais estabelecimentos, tanto públicos como particulares, procuravam adequar-se ao que era requerido pelas bancas examinadoras. Os conhecimentos cobrados, isto é, as “disciplinas-saber” exigidas dos estudantes, tanto para os Cursos Jurídicos, como Cursos Médicos, em 1832, eram: “saber latim, qualquer das duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936: 402). Posteriormente, por influência das reformas decretadas por Couto Ferraz (1854), ampliaram-se as “disciplinas-saber” requeridas para matrícula nos cursos superiores. Para medicina, por exemplo, exigiam: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra (HAIDAR, 1972: 51). Desse modo, limitavam-se as Províncias, tanto nos poucos Liceus em funcionamento, como nos diversos Colégios particulares, a oferecer as disciplinas fixadas nos estatutos dos cursos superiores. Afinal seriam essas disciplinas as cobradas nos exames preparatórios. Uma leitura atenta dos diversos programas<sup>5</sup> seja do Imperial Colégio Pedro II, como nos diversos colégios e liceus provinciais, demonstra claramente a supremacia das humanidades no currículo escolar no século XIX. Ao longo dos diversos anos, o latim pontuava com a maior carga horária, os estudantes eram constantemente obrigados a estudarem, lerem e traduzirem textos de autores como: Cornélio Nepos, César, Cícero, Tácito, Tito Lívio, Virgílio, Suetônio, Ovídio, Horácio, etc.

As indicações dos diversos programas escolares nos permitem visualizar um amplo panorama de autores lidos (total ou parcialmente) pelos estudantes. Nossa preocupação é arrolar os autores de obras literárias. Apenas serão indicados aqueles manuais que contemplem trechos de autores literários (caso de algumas Crestomatias, Seletas, Parnasos, etc.). Nossa opção de selecionar os programas de ensino do Colégio Pedro II relativos aos

---

<sup>5</sup> Para este estudo foram utilizados os diversos programas do Colégio Pedro II, retirados da seguinte obra: VECHIA; LORENZ (1998). Para os Liceus, foram utilizados os programas do Liceu D. Afonso, anexo ao trabalho de ARRIADA (2007).

anos de 1856, 1862 e 1878, deve-se ao fato de serem os anos mais próximos dos diversos programas do Liceu D. Afonso da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, pertinentes aos anos de 1851, 1859 e 1872 (ano de fechamento dessa instituição). Esse fato nos permite cruzar e analisar as leituras realizadas na Corte, bem como numa Província do Brasil Império.

Pelo levantamento podemos perceber que os principais autores estudados pelos alunos do Colégio de Pedro II eram<sup>6</sup>: Programa de 1856: Fenelón: Telemaque (trechos escolhidos à vontade do professor); Fables Choises; La Fontaine; Goldsmith (History of Rome); Cornelius Nepos; Bossuet; Theatre Classique; Cesar; Ovídio; Milton (trechos escolhidos); Salústio; Virgílio; Cícero; Xenofonte; Tito Lívio; Luciano; Schiller; Tácito; Horácio (Odes e Arte Poética); Heródoto; Goethe. Programa de 1862: Filon (Nouvelles narrations françaises); Murray (English spelling book); Ovídio (Metamorfose, Tristes); Charles André (Cours de Literature française); Caetano Lopes de Moura (Harmonias da criação). Programa de 1878: Fénelon (Les Aventures de Télémaque); Chateaubriand (Génie du Christianismo); Magalhães (Suspiros poéticos); Rebelo da Silva (Fastos da Igreja); Garret (Da educação); Goldsmith (The Vicar of Wakefield); Defoe (Robinson Crusoé); Schiller (Guilherme Tell; Maria Stuart); Goethe (Iphigenia).

Por sua vez o Liceu D. Afonso (posteriormente denominado Ateneu Rio-Grandense), indicava para o Programa de 1851: Tito Lívio; Virgílio; Horácio; Les Aventures de Telemaque; Racine; The Adventures of Telemakus. Programa de 1859: Fábulas de Phedro; Cornelius Nepos; Tácito; Tito Lívio; Cícero; Cesar; Salústio; Virgílio; Horácio; Ovídio; Milton; Fénelon; La Fontaine; Racine; Chateaubriand; Schiller (Maria Stuart). Programa de 1872: Morceaux Choises de Chateaubriand; Lusíadas de Camões; Eutrópio; Cornélio Nepos, Cesar; Charles André; Salústio; Tito Lívio; Ovídio (Tristes); Virgílio (Eneida); Tácito (Anais); Cícero; Horácio; Juvenal; Virgílio.

Embora acachapante o domínio do latim, o estudo das línguas vivas compunha, junto com a história e geografia, assim como da filosofia, retórica e literatura, a base “humanista” que os estudantes da época não podiam prescindir. As diversas memórias de estudantes reforçam esse domínio.

---

<sup>6</sup> Optamos por manter a grafia da época.

## Lendo além do currículo escolar

As lembranças perpetuadas pelos escritores são ricas de relatos sobre o que liam os jovens estudantes brasileiros no século XIX. As marcas e pertinências dos livros de leituras, das antologias, das seletas, reverberavam certamente em seus gostos, interesses e desejos, obras como a de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho<sup>7</sup> despertavam curiosidade e aguçavam a busca de novos textos, como recordava Campos:

[...] quero me referir, aqui, à influência que exerce sobre o gosto do aluno, e sobre o desenvolvimento da sua inteligência, o aspecto material de um livro de instrução. Eu tenho, por exemplo, a mais risonha recordação dos livros de Felisberto. Eram amplos e claros. As letras, as sílabas, as palavras, não se aglomeram neles, como nos outros autores (CAMPOS, 1954: 202).

Por sua vez, Visconde de Taunay, estudante do Colégio Pedro II nos anos 50 do século XIX, lembrava que além de estudarem o Epítome de História Sagrada do Lhommond, estudavam diversos autores latinos, precisando verter seguidamente trechos para o português; para tanto utilizavam o “Magnum Lexicon”<sup>8</sup>. Embora árduo e muitas vezes cansativo essa formação inicial, o autor lembrava que paralelamente deliciava-se com outras leituras:

Para mim começara este furor de leitura desde fins de 1852, causando-me a primeira novela que me interessei verdadeiro deslumbramento – Ivanhoé, de Walter Scott. Aquilo se me afigurou estupendo, sublime e, como tinha a possibilidade, quando ia com meu pai ao Engenho Novo, de trazer de lá livros, não havia como faltar-me. Assim da biblioteca do tio Beaurepaire tirei o Judeu Errante, oito grossos volumezinhos, edição de Bruxelas, que devorei sem parar. Também em extremo apreciei uma contrafação de Walter Scott – Aymé Verd – e estes três romances foram os primeiros de que tomei conhecimento naqueles anos de 1852 e 1853. (1948: 39).

Relembra que sendo meio pensionista, permanecia “no colégio todo o dia, tendo aulas das nove horas ao meio-dia, recreio e jantar, além de sala de estudo do meio-dia as quatro. Dessa hora até as seis novas aulas” (1948: 44). Mesmo assim, encontrava tempo para ler: “com que impaciência devorei os

---

<sup>7</sup> Natural do Rio de Janeiro, professor público, habilitado pela Escola Normal, foi professor interino da cadeira de Pedagogia, deixou vasta obra na área pedagógica Salientamos as seguintes obras: Seleta dos autores modernos destinada aos exames de leitura das classes adiantadas das escolas primárias. Rio de Janeiro: Alves & Cia, 1881; Primeiro Livro de Leitura; Segundo Livro de Leitura; Terceiro Livro de Leitura; Quarto Livro de Leitura; Quinto Livro de Leitura; editados pela casa editorial Francisco Alves nas primeiras décadas do século XIX. Suas diversas séries didáticas disputavam a preferência dos professores com os textos de Abílio Borges (Barão de Macaúbas) e Hilário Ribeiro. (BLAKE, 2º volume, 1893: 330; COELHO, 1995: 35).

<sup>8</sup> Magnum Lexicon novissimum Latinum et Lusitanum. Emmanuelis Pinii Cabralii. Paris: J. P. Aillaud, 1849. [Existiam diversas edições].

seis volumes das Mil e Uma Noites. E o Robinson Crusóé”. E acrescentava: “também sobremaneira me deleitava a bela edição de D. Quixote” (1948: 51). Junto de seu pai, se deliciava de ouvi-lo discorrer sobre os grandes clássicos do século de Luis XIV, Boileau, Molière, Racine e Corneille. “Fábulas de La Fontaine, então, as sabia às dezenas” (1948: 67).

Em suas memórias Bello recordava seu velho professor que era apaixonado por Chateaubriand, declamando seguidamente trechos dos Mártires e de Atala. “Citava-nos também como perfeito modelo da prosa a doce cadência dos primeiros períodos de Telêmaco, de Fénelon: ‘Calipso ne pouvait pas se consoler du départ d’Ulisses...’ . (1958: 24). Enquanto jovem, a única possibilidade de fuga dos “chatos”, “pesados” e “indigestos” manuais, era não apenas refugiar-se nas obras literárias, mas conjuntamente com elas, valer-se da imaginação era uma das estratégias conforme afirmação do memorialista.

As primeiras leituras de Júlio Verne alargavam-me por mundos exóticos ou ignotos a curiosidade ecumênica. Como seria a China, o fundo dos mares, o centro da Terra, a Lua? Creio que por aquela época, li também as Viagens de Gulliver e Robinson Crusóé, em edições populares: novos convites ao insaciável viajante... Não mais contente com as terras desconhecidas, descobria, pequeno discípulo do herói de Defoe, novas águas desertas do Pacífico. Batizava-as, povoava-as, civilizava-as... (BELLO, 1958: 25).

Na Província do Rio Grande do Sul, Aquiles Porto Alegre lembra em diversas crônicas publicadas ao longo dos anos, aspectos da vida estudantil:

Mme. Marcus. Conheci-a estabelecida com livraria no pavimento térreo da Rua de Bragança, à esquina da Alegria. Eu era seu vizinho, e, amante dos livros, muitas vezes visitei a sua livraria, que, valha a verdade, não passava de um modesto “sebo”. A Livraria de Madame Marcus era muito freqüentada por estudantes, que iam lá mais para vender que para comprar livros. O velho Dumas e Ponson du Terrail eram os seus autores do peito, sem deixar de ler todos os demais romancistas que tocavam pelo mesmo pito (1921: 91-92).

Certas práticas culturais do século XIX ainda permaneciam na lembrança de Aquiles, “tempos de criança” na expressão do memorialista. Tempo em que a cidade onde nasceu “não passava de uma povoação da roça, sem hidráulica, sem iluminação, sem bondes e sem esgotos”. Tempo em que a cidade de Porto Alegre não tinha telégrafo, e a estrada de ferro era apenas conhecida pelas gravuras das “revistas e dos livros ou por meio dos vidros de

aumento da lanterna mágicas” (1922: 69). Certas práticas de leitura ainda estavam arraigadas nos hábitos e costumes:

Por esse tempo, ao cair da noite, quando o sino anunciava o toque das Trindades, cada um recolhia-se à sua casa para deitar com as galinhas. Antes, porém, de se enfiarem debaixo dos lençóis, o marido lia, sentado à cabeceira da mesa, uns capítulos de Dumas, Eugene Sue e Ponson du Terrail, então em voga, enquanto a mulher a seu lado, fazia crochet e os filhos quietos estudavam as lições para o dia seguinte. Estudava-se de verdade, com um ou outro livro. Não se ia para a escola levando debaixo do braço uma prateleira de livraria que custou os olhos da cara dos pais (1922: 70).

Quando aluno do Colégio Marinho, que funcionava na Corte, Salvador de Mendonça (1841-1913), registrava em suas reminiscências escritas em 1907, as recordações do distante ano de 1853:

No meu tempo de colegial, terminadas as primeiras letras, o menino, dos oito aos quatorze anos, entregava-se ao estudo da primeira parte de Humanidades a que se dava a denominação de Disciplinas. Começava-se pelo Latim, a artinha, a arte maior, a sintaxe do Dantas; os prosadores de Eutrópio a Tácito; os poetas, de Fedro a Horácio, tudo pelas obras grandes. Em seguida, durante mais quatro anos, o estudo das Matemáticas Elementares, principalmente o da Geometria de Euclides e o da Lógica do Genuense, era tudo feito em latim. Depois de avigorado o espírito da criança com o estudo da literatura dessa raça forte e conquistadora, da Geometria e da Lógica, estava ela de posse, por assim dizer, do esquadro e do compasso, com que levantasse os sólidos alicerces da sua educação. Em três anos mais, completava-se esse edifício com o estudo das línguas vivas, da Geografia e da História, da Filosofia e da Retórica. (*apud* MENDONÇA, 1960: 273).

Em 1871, o estudante Alberto Coelho da Cunha, recebe carta<sup>9</sup> de um amigo do Recife, que comenta:

Eu vivo num completo marasmo, nada faço, nada escrevo; só me ocupo em ler. Tomei gosto pela literatura antiga. Já cansado dos adultérios, dos crimes, dos enjoativos enredos da nossa literatura contemporânea, procurei um lenitivo do ceticismo, em que me lançavam aquelas leituras, na literatura dos tempos áureos de Roma e Grécia. Até agora só tenho lido historiadores. Li Tácito e estou lendo Plutarco. Achei que Tácito merece o epíteto de ‘ferro em brasa’ do despotismo, que lhe dá Victor Hugo; mas parece-me que aquele grande gênio circunscreveu a sua força na descrição demasiadamente detalhada dos acontecimentos dos reinados de Tibério e Nero os únicos completos.

Plutarco não tem a mesma força nem como historiador nem como filósofo; é menos verídico e mais condescendente. Porém a todos os respeitos transparece o homem de bem e a sua admiração ingênua e mesurada dos grandes caracteres, que contorna, é a mais convincente prova da sua grandeza. Sente-se a gente transportada aos tempos heróicos de Scipiões, dos

---

<sup>9</sup> Essa correspondência foi enviada para Alberto Coelho da Cunha, quando este se encontrava na estância Paraíso, hoje pertencente ao Município de Arroio Grande (Arquivo Arriada).

Catões e Aristides. Escreve-me sempre e conta-me os teus pensamentos. Adeus. Teu amigo, Bertino. Recife, 14.07.1871.

A análise das diversas lembranças perpetuadas pelos escritos relativas ao tempo de colégios nos permite apontar que muito além dos textos indicados para uso de sala de aula, os estudantes do século XIX liam outros textos, alguns complementares a sua formação, outros no intuito de fruição, deleite e prazer. Certas práticas de leitura eram coletivas, como relembra Aquiles Porto Alegre.

Arrolamos abaixo diversas obras infanto-juvenis, e/ou adaptadas a esse universo, assim como textos clássicos indicados para a leitura que circulavam no Brasil durante o século XIX. A amostragem não tem por objetivo esgotar o que circulava, mas sim, mapear, identificar as principais casas editoriais, o país de origem, e quando possível as obras traduzidas e o nome do tradutor. A localização dessas obras foi realizada consultando catálogos, almanaques, acervos públicos e particulares.

Autor	Título	Local	Editora	Ano	Observações
	Caravançará ou Coleção de Contos Orientais	Lisboa	Typographia Rollandiana	1823	Traduzidos de um manuscrito persa.
Walter Scott	Ivanhoe ou o regresso do cruzado	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1837	Tradução de E. P. Câmera. 4 tomos.
Walter Scott	O Talisman ou Ricardo na Palestina	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1837	Tradução de Caetano Lopes de Moura. 3 tomos.
Fenelon	Aventuras de Telemaco	Paris	Livraria Europea de Baudry	1837	Edição bilingüe. Tradução de Manuel de Sousa e Francisco Manuel do Nascimento. Retocada por José da Fonseca. 2 tomos.
Chateaubriand	Os Natchez: história americana	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1837	Tradução de Caetano Lopes de Moura. 4 tomos.
	Aventuras maravilhosas de Lazarilho de Tormes	Paris	J-P. Aillaud	1838	Extraídas das antigas crônicas de Toledo por G. F. Grandmaison y Bruno. Traduzidas da língua francesa.
Fenimore Cooper	O piloto: novela marítima	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1838	Tradução de Caetano Lopes de Moura. 4 tomos.
Victor Hugo	Bug-Jargal: novela historica	Lisboa	Na Impressão de Galhardo e Irmãos	1843	Traduzida do francês por M. E. C.
Fénelon	Aventures de Télémaque	Paris	Belin-Leprieur, Libraire-Éditeur	1844	Notícia biográfica e literária de M. Villemain.
La Fontaine	Fables	Leipzig	Bern. Tauchnitz Jeune, Libraire-Éditeur	1845	La France Classique.

Luis de Camões	Os Lusíadas	Paris	Livraria Europeia de Baudry	1846	Poema épico restituído a sua primitiva linguagem. Organizado por José da Fonseca.
Walter Scott	Ivanhoe	Paris	Baudry's European Library	1849	Coleção de antigos e modernos British Authors.
Alexandre Dumas	O Cavalheiro d'Harmental	Lisboa	Tipografia Rollandiana	1849	Tradução portuguesa de M. A. da Silva.. 4 tomos.
Fenimore Cooper	The Headsman or The Abbaye dès Vignerón	London	Richard Bentley	1850	
Alexandre Dumas	A princesa de Monaco	Lisboa	Typ. Lisbonense de Aguiar Vianna	1855	Biblioteca universal publicada por Eduardo de Faria. 6 volumes.
Alexandre Dumas	Les Trois Mousquetaires	Paris	Michel Lévy Freres	1856	2 volumes.
Olivier Goldsmith	Le Vicair de Wakefield	Paris	Charpentier, Libraire-Éditeur	1857	Tradução de Madame Louise Belloc. Precedido por uma notícia de Walter Scott.
La Fontaine	Fables	Tours	Mame et C., Imprimeurs-libraires	1857	Ilustrações de K. Girardet.
Alexandre Dumas	Os três mosqueteiros	Lisboa	Typografia de Luiz Correa da Cunha	1859	Tradução livre. 2 tomos.
Alexandre Dumas	Mysterios de Napolis ou Uma pesca de redes	Rio Grande	Typographia do Echo do Sul	1865	
Henrique Rivière	O assassino de Albertina Renouf	Rio Grande	Typographia do Diário	1865	
Paulo de Kock	Um homem atribulado	Lisboa	Typographia de Salles	1868	Editor e tradutor J. A. Xavier de Magalhães.
Paulo de Kock	O Burro do Senhor Martinho	Lisboa	Typographia de Salles	1868	Editor e tradutor J. A. Xavier de Magalhães.
Bernardin de Saint-Pierre	Paul et Virginie	Tours	Alfred Mame et Fils, Éditeurs	1870	17º edição.
Ponson Du Terrail	A Corda do Enforcado	Porto/Braga	Livraria Internacional de Chardron	1873	Rocombole (Novo e Ultimo Episodio). 2 tomos. Tradução de Gualdino de Campos.
Luis de Camões	Os Lusíadas	Paris	Vª J-P. Aillaud, Guillard e Cº.	1873	Correta e dada a luz por Paulino de Souza.
Julio Verne	Miguel Strogoff ou O Correio do Czar	Rio de Janeiro	B. L. Garnier	1876	Traduzido por Fortunio.
Ponson du Terrail	Dragonne e Mignonne	Lisboa	Empreza Editora, Carvalho & Cª.	1876	Tradução de L. C. M.
Julio Verne	Da terra à lua	Rio de Janeiro	B. L. Garnier	1879?	Tradução de Salvador de Mendonça.
Luis de Camões	Os Lusíadas	Bruxelas	Typographia e tithographia E. Guyot	1879	Edição publicada por Abílio Borges para uso das escolas brasileiras.
	As Mil e Uma Noites: contos árabes.	Rio Grande	Livraria de Daniel de Barros e Silva	1882	Traduzidos em francês por Galland e vertidos em português. Adornada com gravuras. 2 tomos.
Andersen	Les Souliers Rouges et autres contes	Paris	Garnier Frères, Libraires-Éditeurs	1882?	Traduits par MM. Ernest Grégoire & Louis Moland. Illustration de Yan Dargent.
Carlos Jansen	Contos Seletos das Mil e Uma Noites	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1882	Edição ilustrada e colorida.
Octave Feré	A abadia de Santo André	Pelotas	Typ. do Onze de Junho	1883	Tradução de Alfredo Ferreira Rodrigues.
Henrique Perez Escrich	O amigo íntimo	Pelotas	Typ. do Onze de Junho	1883	Tradução de J. Cruzeiro Seixas.
Henrique Perez Escrich	Noites amenas: quem tudo quer tudo perde	Pelotas	Typ. do Onze de Junho	1883	Tradução de Julio Gama.

Julio Verne	A Escola dos Robinsons	Rio de Janeiro	B. L. Garnier	1883	Tradução de J. M. Vaz Pinto Coelho.
Fenelon	Les Aventures de Télémaque	Tours	Alfred Mame et Fils, Éditeurs	1884	
Carlos Jansen	Robinson Crusóe	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1885	Edição ilustrada e colorida.
Carlos Jansen	Dom Quixote	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1887	Edição ilustrada e colorida. Redigido para mocidade brasileira segundo plano de Hofmann.
Carlos Jansen	As Viagens de Gulliver a terras desconhecidas	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1888	Edição ilustrada e colorida.
Carlos Jansen	Aventuras Maravilhosas do Celeberrimo Barão de Munchhausen	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1891	Edição ilustrada e colorida.

Por esse levantamento é possível constatar que grande parte das obras publicadas nas primeiras décadas do século XIX eram basicamente editadas na França. A partir da década de 40, paulatinamente aumenta a participação portuguesa. Textos editados no Brasil, somente nas últimas décadas do século XIX, caso de Júlio Verne, traduzido e publicado pela Editora Garnier. Anteriormente podemos apontar o papel desempenhado pelas tipografias de jornal, que em folhetins publicavam autores populares. Foi possível localizar esse tipo de publicação em duas cidades (Rio Grande e Pelotas) no Estado do Rio Grande do Sul. Como essa pesquisa foi centrada nessas cidades, por uma questão lógica a localização dessas obras foi facilitada. Com certeza esse tipo de constatação indica que outras cidades provavelmente estivessem publicando folhetins, mormente os grandes centros. Fora do nosso centro de pesquisa, verifica-se o domínio das duas grandes editoras nacionais, ou seja, Garnier e Laemmert.

Ao longo do século XIX intensificou-se um processo pedagógico, em termos de ensino e leitura. A prática da leitura ficará submetida a novos métodos e princípios científicos. A produção e circulação de livros voltados ao público infanto-juvenil tende a aumentar, assim como aos poucos as editoras nacionais vão monopolizando o mercado editorial. Do mesmo modo, cada vez mais as edições são publicadas na língua vernácula, caso de autores como Dumas, Verne, Terrail, embora a maioria deles por casas editoriais de Portugal. Também ocorre um processo de tradução e adaptação de textos clássico para os jovens leitores; exemplar foi o papel desempenhado pelo professor do Colégio Pedro II, Carlos Jansen, talvez o grande nome na divulgação da literatura infanto-juvenil no Brasil.

## Referências bibliográficas

- ARRIADA, Eduardo. A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público. PUC, Porto Alegre, dezembro de 2007. [Tese de Doutorado].
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BELLO, José Maria. Memórias. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. Dicionário Bibliográfico Brasileiro. 2º volume. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893.
- CAMPOS, Humberto. Memórias. Rio de Janeiro: Jackson Editores, 1954.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Dirección). Historia de la lectura en el mundo occidental. Santillana: Taurus, 1998.
- CHARTIER, Roger. Cultura Escrita, Literatura e História. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. Inscrever & Apagar: Cultura escrita e literatura (Séc. XI-XVIII). São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino “secundário”? In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: V. 18, nº. 1, jan/jun. 1992. [99-112].
- \_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº. 2, 1990. [177-229].
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: *História da Educação*. Vol. 6. Nº 11. Pelotas: ASPHE; FAE/UFPEL, abril de 2002. [05-24].
- \_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid) [01-15] Consultado em 20.03.2009.
- COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: *Teoria & Educação*. Nº. 5, 1992. [28-49].
- HALLEWELL, Laurence. O Livro no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE; Autores Associados. Nº. 1, jan/jun. 2001.
- \_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KIDDER, D. P. e FLETCHER, J. C. O Brasil e os Brasileiros: esboço histórico e descritivo. 2 vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. Memórias da Rua do Ouvidor. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1878.

MACHADO, Ubiratan. A Etiqueta de Livros no Brasil: subsídios para uma história das livrarias brasileiras. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2003.

MENDONÇA, Carlos Sússekind de. Salvador de Mendonça: democrata do império e da República (Biografia). Rio de Janeiro: INL/MEC, 1960.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o império. 1º volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PETITAT, André. Produção da Escola/Produção da Sociedade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTO ALEGRE, Aquiles. Jardim de Saudades. Porto Alegre: Oficinas Graphics Wiedemann & Cia, 1921.

\_\_\_\_\_ Paisagens Mortas. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1922.

SCHUBRING, Gert. Análise histórica de livros de matemática. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAUNAY, Visconde de. Memórias. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Edição do autor, 1998.

**A MELHOR COISA DA MINHA VIDA!  
HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA**

**ELISABETE BLOSS**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
e-mail: bethbloss@hotmail.com  
Graduanda de Licenciatura em Pedagogia

**VALESKA ALESSANDRA DE LIMA**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
e-mail: akelacharruas@yahoo.com.br  
Graduanda de Licenciatura em Pedagogia

**RESUMO**

Este artigo apresenta a trajetória de vida de uma professora primária oriunda do interior do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa identifica-se com o campo de pesquisas da História da Educação e vincula-se aos pressupostos teóricos da história cultural, corrente historiográfica que pretende buscar alternativas à história de cunho tradicional. Assim, por meio da metodologia da história oral, procurou-se analisar o processo de memória dessa professora, a partir dos discursos e dos conteúdos de verdade produzidos em entrevistas. Percebendo, que da insegurança inicial até a aposentadoria, a professora tem hoje, a convicção de que ser professora foi a melhor coisa que aconteceu em sua vida.

Palavras-chave: Memória, profissão docente, história de vida

# **A MELHOR COISA DA MINHA VIDA!**

## **HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA**

### **ELISABETE BLOSS**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
e-mail: bethbloss@hotmail.com  
Graduanda Licenciatura em Pedagogia

### **VALESKA ALESSANDRA DE LIMA**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
e-mail: akelacharruas@yahoo.com.br  
Graduanda Licenciatura em Pedagogia

Tomando por base as concepções da história cultural, que busca ampliar o campo de pesquisa histórica e aproximar o pesquisador de seu objeto de pesquisa, as novas metodologias de investigação nos ajudam a promover maior compreensão dos fatos históricos utilizando fontes, como por exemplo, a memória oral e os objetos de “pessoas comuns”, que auxiliam na tentativa de reconstituição e compreensão da história de indivíduos e seus povos.

Neste contexto, conheceremos um pouco da história de vida de uma professora primária, nascida no interior do estado do Rio Grande do Sul e formada no magistério durante os duros anos da ditadura militar. Ainda muito jovem e inexperiente, conheceu as dificuldades da educação rural e com dedicação, tentou fazer com que cada momento adverso se transformasse em um ensinamento que somado a outros formou sua base sólida, sustentada pelo o amor à profissão.

Como sabemos, a memória não segue um modelo linear e, por vezes, somos tomados de súbito por uma lembrança que invade nosso discurso. Com nossa entrevistada não foi diferente e, embora se mostrasse bastante preocupada em nos contar sua história ano após ano, percebemos neste mosaico de informações, ricos relatos pautados

constantemente pela paixão. Assim, a partir da fala da entrevistada, identificamos a posição de destaque que a professora ocupava na sociedade do interior gaúcho no início da segunda metade do século XX. Da mesma forma, observamos o quanto o concurso do magistério era importante para as jovens que desde cedo se preparavam para esta profissão. Notamos ainda, como as dificuldades estruturais ainda causam desconforto nos dias atuais, inclusive na capital.

Com ela, viajamos entre a década de 1970 e os anos 2000, visualizando algumas imagens que nos mostram semelhanças e diferenças na profissão, nestes quase quarenta anos. Por fim, ao conhecer um pouco da história desta dedicada professora, reconhecemos em sua história uma inspiração ímpar para construirmos também, uma base sólida que nos fará, como ela, um agente de transformação da sociedade.

## **REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO**

Embora o passado seja uma realidade inapreensível, conforme Lopes e Galvão (2001) nos apresentam, a História da Educação cada vez mais faz uso de objetos e fatos da vida escolar na busca de tentar conhecer e compreender o cotidiano escolar passado, e quem sabe, a partir da interrogação destes referenciais responder aos problemas atuais.

É o desejo da pesquisa no campo da História da Educação, embasado na História Cultural que nos permite fazer uso da história oral, em forma de entrevistas, para buscar respostas aos nossos questionamentos e, a partir dos fatos narrados, contrapormos passado e presente. Embora a subjetividade esteja envolvida na entrevista, a “sensibilidade do pesquisador é convocada, tanto quanto seu rigor para analisar o que tem em mãos, e ele, ela, tentará não deixar nenhuma pergunta de fora [...] (Lopes e Galvão. 2001. p.83). Neste contexto, cada olhar, cada gesto, cada palavra por mais deslocada que possa parecer se constitui fonte desta pesquisa e assim como as fotografias em

documentos impressos, a expressão do entrevistado pode nos dar excelentes ilustrações. Além da sensibilidade do pesquisador e das perguntas-problemas que foram formuladas, ele precisará recorrer a outras fontes, mantendo também total rigor, para enriquecer sua pesquisa e melhor produzir conhecimento acerca do tema.

A memória, assim como os documentos formais escritos por “grandes homens” ou “homens comuns”, pode ser um artifício rico de informações para a História da Educação, visto que com sua análise somos colocados frente aos questionamentos que talvez, até o momento de uma entrevista, por exemplo, podem não ter sido feitos. Desta forma, nossa ideia coaduna com a de Stephanou e Bastos (2003) quando estabelecem a História da Educação, como um conjunto de fatos educativos do passado que se constitui em campo de reflexão, estudos e pesquisas. As autoras dizem que “a memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções e sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas”. (p. 420)

Assim sendo, ela é um vasto manancial de lembranças e esquecimentos, gerados a partir do momento presente da pessoa. É um vestígio da história do qual podemos fazer uso para nos aproximarmos da mesma, porém ela não é a própria história.

Tal como Nóvoa (1995), que chamou a atenção para as vidas dos professores, realizando estudos sobre a história da profissão docente e fazendo inúmeros questionamentos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, realizamos uma pesquisa qualitativa acerca da história de vida de uma professora primária utilizando a entrevista compreensiva como norteadora. Este modelo de entrevista, conforme Zago (2003 p. 296), “define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, [...] o objetivo da pesquisa é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre”. Desta forma, a partir da entrevista e da gravação da conversa, valorizamos a narrativa, possibilitando que a professora

falasse com liberdade sobre o início e a constituição de sua vida/carreira e acreditamos não ter havido interrupções em seu processo de recordação até que percebesse o esgotamento dos fatos pertinentes, deixando-a estabelecer sua própria temporalidade.

## **ENTREVISTAS**

### **Uma época de poucas opções**

A professora N. nasceu na cidade de Lajeado, Vale do Taquari em 1948, hoje aos 62 anos suas memórias são ricas em fatos e experiências adquiridas ao longo de sua formação pessoal e profissional, lembrando que “[...] naquela época no interior a mulher não tinha muitas opções para escolher uma profissão, tinha que ser professora! Hoje em dia já tem mais opção, inclusive no interior lá de Lajeado, já tem várias faculdades agora”.

Conta que desde muito cedo, observava as professoras com seus alunos em ocasiões públicas, como o desfile de 07 de Setembro. Recorda que elas usavam guarda-pó branco e ficavam sempre próximas auxiliando e controlando as crianças que em fila se organizavam para as atividades, nestas ocasiões pensava que gostaria de ser como elas um dia.

Por ser a única filha mulher de uma família de três irmãos, seus pais preferiram que ela recebesse uma educação católica junto às freiras de uma escola particular, enquanto seus irmãos foram para escolas públicas. Desta forma, aos cinco anos ingressou no jardim da infância, lembra que todos demonstravam muito respeito e as freiras eram “duronas”, mantinham o colégio impecável, sempre bem encerado e muito organizado, nas salas de aula, a mesa das professoras tinha uma toalhinha bordada encimada por um vasinho com flores naturais. Frequentou o primário também em colégio de freiras e durante esse período reparou que as irmãs religiosas não demonstravam muita sensibilidade, nem muito amor na maneira de tratar os alunos e que para “qualquer coisinha era empregado castigo”.

A disciplina, que Foucault (1999 p.118) define como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” permeou os anos estudados nesta escola que exigia a ordem acima de tudo. Apesar deste fato acredita que estes anos foram produtivos para aprender muitas coisas que lhe foram úteis em sala de aula e na vida pessoal.

### **Da insegurança à paixão pela profissão**

Após o primário, realizou o exame de admissão, prova prestada para ingresso no ginásio, e sendo aprovada passou a frequentar pela manhã as aulas do curso normal e no turno da tarde os cursos de costura, cozinha, etc., cursos estes que valeriam pontos no concurso do magistério. Antes da formatura, houve o estágio e, pelo relato, é possível crer que esta vivência influenciou muito na formação da professora frente às adversidades enfrentadas. Egressa de uma escola bem estruturada que possuía todos os recursos disponíveis para a época, realizou seu estágio em uma colônia perto de Lajeado, conforme recorda:

Era uma escolinha de madeira, eu entrei, olhei a precariedade que havia, [...] faltavam coisas e havia crianças carentes. Tinha um com um bloquinho embaixo do braço [...], lá não tinha, por exemplo, uma funcionária prá limpar, eram as próprias professoras que limpavam. Aí, eu fiquei meio nervosa, me apresentaram tudo, era só duas salas de aula que tinha, uma professora para 1º e 2º ano outra para o 3º e tinha, parece que só até a 4ª série naquela escolinha. Eu estava muito insegura, é por isso que eu digo aquela época eles ensinavam muito prá formação da gente, mas não a prática de dar aula, houve muita insegurança [...].

Almeida (2002) nos fala um pouco sobre a situação vivida pelos professores de zonas rurais à época:

As condições de moradia, alimentação e higiene eram por vezes deficientes. Além disso, há de se considerar a precariedade de sua formação pedagógica, somada à pouca maturidade para administrar inúmeras dificuldades e entraves a que estavam expostos. Não podemos esquecer que via de regra, esses professores eram muito jovens, muitas vezes sem experiência alguma no magistério e, neste contexto, enfrentavam seus primeiros contatos com a profissão. (p.289)

Em situação semelhante à relatada por Almeida, N. enfrentou,

ainda muito jovem, o choque inicial de encontrar uma escola completamente diferente da que conhecia. Passadas as primeiras impressões, pode começar a se apropriar das práticas e dos métodos necessários para trabalhar com as crianças de 3ª série em sala de aula, recorrendo, sempre que necessário, aos conselhos da professora titular da classe. Assim, começou a criar seus próprios vínculos com a turma, conversando, brincando e ouvindo as crianças.

Durante o ano realizou muitos “trabalhinhos” com os alunos, principalmente trabalhos manuais vinculados aos estudos realizados, colocando em prática as técnicas aprendidas ao longo dos cursos vespertinos no colégio de freiras. Neste ano de estágio, todos os momentos foram inesquecíveis, pois carregam em si a lembrança de uma época em que tudo era novidade. Não poderia ser diferente quando houve a primeira visita da Comissão de Estágio para lhe avaliar, entre suspiros lembra que

Arrumei minha sala de aula bem bonita, pintei a sala de aula, as classes eu lixei fora de horário, deixei tudo bonitinho, por que no começo a comissão de estágio ia prá ver como estava a professora e a sala [...].Tinha uma cozinha atirada às traças (risos), pequenina, eu limpei a cozinha e o fogão prá fazer cafezinho, prá mim e prá outra professora, por isso que eu digo, a professora tem que ter amor àquilo que faz [...].

Entusiasmada e saudosa, N. conta que seu trabalho foi evoluindo da mesma forma que sua dedicação com escola foi aumentando, seu tempo para a escola era integral. Ao se aconselhar com a professora titular, recebeu a dica de sempre estimular os alunos, incentivando-os com lindas palavras ao olhar a lição, colocando elogios e estrelinhas e, caso fosse necessário, repreendê-los com amor para que se sentissem seguros, atitudes que conservou durante seus anos de magistério até a aposentadoria.

O final daquele ano foi também o final do estágio, e com isso o final do convívio com aquelas pessoas que tanto lhe ensinaram, porém antes de encerrar houve mais uma visita da Comissão de Estágio. Apesar dos sorrisos e dos suspiros durante a lembrança daquele primeiro contato com a sala de aula, foi recordando desta última atividade que pudemos

perceber, o quanto cada momento foi importante para nossa professora.

Os trabalhos de arte que eles (alunos) faziam eu fui guardando, depois fiz uma exposição para a comissão do estágio ver. Ali tinha os trabalhos das tribos dos índios e a oca com aquelas palhinhas, faziam bastante trabalhos com argila, e junto com a outra professora fizemos salgadinhos para todos e as mães também foram, ai todos gostaram tanto! Eu sempre fui uma aluna nota sete, sete e meio aí eles da comissão de estágio, gostaram tanto daquele trabalho que eu apresentei, aqueles trabalhos dos alunos que e eu ganhei noventa e nove, me disseram que não davam dez por que eu havia sido uma aluna média. Aí atrás do meu diploma, tá 99. Então aquilo foi um estímulo prá mim [...].

A emoção ao lembrar fatos tão marcantes nos faz imaginar como coisas simples podem fazer a diferença para uma pessoa. Hoje, ao pensar em tantas experiências, tantas pessoas significativas que ajudaram seu crescimento pessoal, ela afirma que ser professora foi “A” melhor coisa que lhe aconteceu, todos os momentos de insegurança formaram o alicerce sólido de sua qualificação como professora e futuramente como mãe.

A precariedade encontrada naquela escola tantos anos atrás, a fez lembrar o trabalho realizado em 2009 para a Secretaria de Educação do Estado, que após a implantação do “Projeto para Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”, convidou algumas professoras aposentadas para conduzir uma “testagem” nos alunos que passaram pelo primeiro ano do projeto, que tinha por objetivo

Aplicar três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, de comprovada eficácia no processo de aprendizagem de crianças com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em escolas públicas estaduais e municipais no Rio Grande do Sul, visando à construção da matriz de competências e habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para assegurar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, ou seja, aos 6 ou 7 anos de idade. (Educação RS. 2007.)

As escolas selecionadas para que ela realizasse a testagem, foram escolas do interior e algumas das zonas periféricas da capital, em sua maioria, tais escolas a fizeram lembrar sua primeira experiência em sala de aula, tanto pela semelhança da falta de recursos financeiros, quanto pela diferença na dedicação empreendida pelas professoras, N. diz que viu

[...] aquelas crianças atiradas, [...] não sei, eu acho que a professora tem que ter um amor pelas crianças, tem que se doar. Porque às vezes a criança não põe atenção numa sala de aula por que vê que a professora não está interessada [...]. Eles têm que sentir que a professora quer o bem deles, que tá fazendo as coisas prá eles, tem que ter momento prá conversar, prá saber de casa. A maioria que se forma não tem amor, apesar de ser uma vila, elas entram e acham que as crianças têm que estar prontas para ficar sentadas e começar a copiar e fazer exercícios, não é assim, elas vão com chinelinho, roupinha curtinha, simplesinha, um caderninho [...]

Nossa professora acredita que independente da época e do lugar, a professora é especial, pois a verdadeira professora tem um olhar diferente para ver o mundo das crianças que são o seu próprio mundo, alguns meninos são carentes não só de recursos materiais, mas também de recursos emocionais. Aqui, N. demonstra a capacidade de compreender as outras pessoas, o que as motiva, como trabalham/estudam, demonstrando sua inteligência interpessoal, segundo as concepções de Gardner (1995).

Voltando o olhar o ano de 1966, vemos que o primeiro passo de sua caminhada educacional havia sido dado aos dezoito anos, em uma cidade do interior do estado Rio Grande do Sul que, embora imersa nos duros anos da ditadura militar, pouco sentiu sua influência. Após o estágio estava de “coração partido”, pois não poderia trabalhar e não queria ficar “sem uma sala de aula”. Não demorou e o concurso para professoras municipais de Lajeado foi anunciado e com bastante entusiasmo se inscreveu, iniciando os estudos que, desta vez, tinham um “sabor” especial, eram por amor à profissão escolhida.

### **Novos desafios, novos tempos**

Após a aprovação no concurso, a mudança era iminente, N. foi designada para um município do interior de Lajeado, para o qual a condução passava apenas duas vezes por semana, o que inviabilizaria o retorno diário para casa dos pais. Sendo assim, acompanhada de outras três professoras do entorno, partiu de ônibus pelas “estradinhas que iam subindo” e quando chegaram ao povoado, foram recepcionadas pela comunidade com festa, naquela época as professoras eram respeitadas e

valorizadas. A Casa da Comunidade seria sua moradia enquanto lá estivesse, era um casarão de madeira, com grandes salões, cozinha, um banheiro de madeira na rua estilo latrina e não havia luz elétrica. As leituras aconteciam sempre à luz de velas e a água era recolhida do córrego que passava no fundo da propriedade. Apesar da pouca idade, da saudade de casa e das dificuldades encontradas, N. foi obstinada e não desistiu, acreditando que aquela seria uma experiência válida para sua vida profissional. Felizmente, no ano seguinte conseguiu transferência para o distrito de Marques de Souza em uma escola mais próxima de sua casa, no município de Lajeado e, no final do terceiro ano foi chamada para trabalhar na Secretaria de Educação Municipal, mas ainda não era o que ela almejava, nesta época já estava noiva e houve um processo seletivo para trabalhar como professora do Estado.

No início da década de 1970, aconteceu sua aprovação para ser professora da rede estadual, mesma época em aconteceu seu casamento e a mudança para a capital. Em Porto Alegre, fixou residência no bairro Teresópolis e foi lecionar próximo a sua casa na E.E.E.F. Ceará, ministrando aulas de 3ª, 4ª e 5ª séries para adultos no turno da noite, no Programa de Educação Integrada, implantado em 1971, sendo logo a seguir vinculado ao MOBRAL<sup>1</sup>, este era apenas um contrato temporário, pois sua nomeação ainda não havia saído. A nomeação aconteceu durante a gravidez do primeiro filho e ainda hoje lembra a emoção de ser nomeada professora, “a melhor coisa que me aconteceu”, diz ela.

Sempre com muita sorte por trabalhar perto de casa, N. foi indicada para uma escolinha na Rua Carvalho de Freitas, onde ficou um ano e meio até seu fechamento por causa da precariedade estrutural. Aparentemente, o início de sua trajetória foi marcado pela vivência em escolas com esta característica, o que, acredita lhe conferiu dinamismo e “jogo de cintura” para trabalhar as adversidades da profissão. Após o fechamento da escola, foi transferida para a E.E.E.F. Brigadeiro Silva

---

<sup>1</sup> Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país.

Paes na Rua Orfanotrópio até sua solicitação para lecionar próximo de casa, pois estava grávida do segundo filho. Foi assim que retornou para a E.E.E.F. Ceará, onde ficou por vinte e quatro anos lecionando pela manhã para 2ª série. Agora, já não se assustava mais e acreditava estar segura em sala de aula, até que houve a introdução do movimento da matemática moderna<sup>2</sup>, o que lhe causou certo desconforto, por que “essa matemática moderna [...] é mais trabalho manipulado, é diferente, aqui não funcionou e eu não consegui pegar a tal matemática [...]. Mas depois, com o tempo os colegas foram me orientando e eu fui fazendo.”, lembra. Apesar das dificuldades, suas aulas foram ministradas “com o coração” ao mesmo tempo em que seguia o programa com muita criatividade.

A necessidade e a vontade de aperfeiçoamento marcaram seu ingresso na Faculdade de Pedagogia em um curso de férias promovido pela UNIVATES, onde aqueles que possuísem o curso normal poderiam cursar pedagogia em dois anos e meio<sup>3</sup>, nas férias de inverno e verão. Assim, N. retornava nestas estações para a casa de sua família em Lajeado a fim de concluir mais uma importante etapa de seu crescimento pessoal e profissional, já que agora estava mais madura e com melhor visão de mundo. Nesse sentido a pedagogia

[...] serviu prá mim como mãe [...] a gente sempre tá aprendendo e prá vida é tão bom, eu aprendi tanta coisa, de tudo, não é como só uma determinada área, [...] abrange tudo, como tu viver, como tu conviver com criança, como lidar com elas e isso já serviu pros meus filhos, claro a gente vai errando, [...] mas aprende com os erros.

Os anos finais da década de 1970 e os iniciais da década de 1980 foram marcados pelas greves de professores que reivindicavam além de melhores salários, a nomeação dos aprovados em concursos e o cumprimento das promessas assumidas pelo ex-governador Synval Guazzelli que foram descumpridas pelo vice-governador Amaral de

---

<sup>2</sup> O Movimento da Matemática Moderna, foi um movimento internacional do ensino de matemática que surgiu na década de 1960 e se baseava na formalidade e no rigor dos fundamentos da teoria dos conjuntos e da álgebra para o ensino e a aprendizagem de Matemática.

<sup>3</sup> A duração do curso de Formação do Pedagogo de 3.200h foi separada em dois tipos: Licenciatura Plena 2.200h e Licenciatura Curta com 1.200h.

Souza, após assumir o cargo em 1979. Em cada greve, o governo e os professores entravam em acordo, até 1991 houve mais oito greves (CEPERS/RS), sempre com o mesmo tipo de reivindicação. N. lembra que nesta época as professoras eram unidas e que as greves funcionavam e recebiam o apoio do povo, diferentemente do que vem acontecendo em nossos dias. Sem entrar em méritos políticos, ela acredita que depois que as professoras se juntaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT), perderam o foco e viraram “baderneiras” que buscam chamar atenção à causa, mas não têm uma causa definida, sendo levadas ao descrédito.

Na década de 1980, a pedagoga N. conseguiu um novo contrato para trabalhar à tarde na E.E.E.F. Alberto Bins com a 3ª série e incorporar mais 40 horas para se “aposentar dobrado”, lá permaneceu por 15 anos e com isso se aposentou com duas gratificações de unidocências, ou seja, por ser professora das séries iniciais e dar aulas de todas as matérias para a turma, se aposentou com um piso salarial mais alto.

Ao regressar às escolas em 2009, N. viu os prédios sendo destruídos pelo tempo e por maus cuidados, prédios que foram idealizados pelo governador Leonel Brizola, quando em sua gestão implantou o

Projeto Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul e deu origem à construção de prédios escolares, com características muito próprias, em todos os municípios do estado, que se popularizaram como “as brizoletas” ou as “escolinhas do Brizola”. Nos quatro anos do governo Brizola, foram construídos 1.045 prédios escolares. (QUADROS. 2002. p. 328)

Apesar do grande número de escolas construídas e da proposta da escola em tempo integral, os projetos não ganharam continuidade dos políticos que o sucederam. Durante a testagem da alfabetização, N. mais uma vez ficou impressionada com o abandono da educação que faz com que “as crianças fiquem desmotivadas [...], a maioria das crianças na segunda série não sabe ler. [...] a educação está muito abandonada”.

Podemos dizer que nestes quase quarenta anos de magistério, N. viu um cenário educacional semelhante por diferentes ângulos, mas

infelizmente não pode presenciar modificações significativas. Mesmo assim, carrega a esperança de ainda ver uma educação mais promissora, que seja estimulante para a criança e que assim como para ela, a profissão docente possa ser o orgulho da vida de muitas outras professoras e professores.

## **CONCLUSÃO**

Há que se imaginar o que leva uma pessoa a dedicar os anos de sua vida a ensinar crianças. Não podemos deixar de levar em consideração que esta é uma tarefa hercúlea se comparada com outras profissões, pois a professora além da carga diária de trabalho em sala de aula precisa corrigir provas e trabalhos e planejar as atividades de forma dinâmica e interessante, além de diversas outras tarefas. Ela precisa ainda, ter sua vida pessoal, sua família, seus amigos, mantendo para com cada um, uma atenção única e exclusiva.

Acreditamos que a oportunidade de conversar com uma professora, que demonstrou satisfação, amor e dedicação por ter passado pelo magistério, foi uma oportunidade para refletir sobre o processo pelo qual passaram os professores durante estes últimos quarenta anos e pensar que embora alguns tenham desistido da profissão, são pessoas como esta que nos fazem continuar a acreditar que somente o amor àquilo que se faz é o caminho para fazê-lo bem feito e assim, ver bons resultados.

Encerramos com o desejo de que esta entrevista tenha acendido a fagulha do amor pela profissão, ou ao menos, tenhamos conhecido o bom exemplo de alguém que trabalhou com afinho e dedicação para aquilo que nunca deixou de acreditar, a educação da criança como meio de transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A moldura rural: discursos que (in)formam os professores. In: Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul. BASTOS, Maria Elena Câmara; TAMBARA, Eleomar; KREUTZ, Lucio.(orgs.). Pelotas: Seiva. 2002. p.289.

\_\_\_\_\_, O caminho das letras: os cinquenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro. Porto Alegre: ABE 1858, 1999.

BOSI, Eclea. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ESTADO DO RIO GRANDE D SUL. Secretaria de Educação. Projeto para Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html>. acessado em 06/06/2010

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 20ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

CEPERS Sindicato RS. Histórico das Greves. Disponível em:  
<http://www.cpers.org.br/index>. Acessado em 30/06/2010

NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA. Assim a turma aprende mesmo. São Paulo. nº 216. outubro Fundação Victor Civita. 2008

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA. Disponível em:  
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>. Acessado em 22/05/10

QUADROS, Claudemir. O Rio Grande coberto de escolas - a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963) In.: BASTOS. Maria Helena Câmara; TAMBARA, Eleomar; KREUTZ, Lucio (orgs.). Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul. Pelotas: Seiva 2002.

ZAGO, Nadir. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# **O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NO BRASIL: CONEXÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Elisabete Zardo Búrigo  
UFRGS – elisabete.burigo@ufrgs.br

Francisco de Oliveira Filho  
UNIBAN - fofilho2004@yahoo.com.br

Diogo Franco Rios  
Doutorando em Ens., Filos. e Hist. das Ciências (UFBA); UFRB – riosdf@hotmail.com

**Resumo:** Nos últimos anos, as investigações sobre o movimento da matemática moderna no Brasil têm dado lugar a uma vasta produção sobre diferentes dimensões do movimento, e com âmbitos de estudo também variados – regiões, instituições, personagens. Apesar de poucos desses estudos se dedicarem às conexões entre o movimento e as políticas educacionais públicas do período, é possível encontrar um amplo conjunto de referências a essas conexões dispersas nos diversos trabalhos. Apresentamos neste texto um recorte dos resultados identificados, indicando o papel da formação de professores na articulação entre as políticas públicas e o processo de modernização da matemática no país.

Nos últimos anos, as investigações sobre o movimento da matemática moderna no Brasil têm dado lugar a uma rica e diversificada produção, debruçada sobre diferentes dimensões do movimento, e com âmbitos de estudo também variados – regiões, instituições, grupos, personagens. Poucos desses estudos têm se dedicado a investigar as conexões entre o movimento e as políticas educacionais públicas do período. Há, entretanto, um amplo conjunto de referências a essas conexões dispersas nos diversos trabalhos.

Neste texto, apresentamos um recorte dos resultados que foram identificados a partir da leitura dos trabalhos produzidos sobre o tema e, especialmente, indicamos o papel da formação de professores na

articulação com as políticas públicas associadas ao processo de modernização da matemática no país.

Adotamos aqui a expressão “políticas públicas” buscando designar as diferentes ações e iniciativas de organismos e agências governamentais ou de instituições públicas, pontuais ou articuladas, que possam ter produzido algum efeito relativo à difusão ou à institucionalização da matemática moderna no Brasil.

Apesar das conexões mais evidentes entre as políticas públicas e o movimento da matemática moderna referirem-se ao incentivo e às iniciativas de organismos governamentais ou de instituições públicas para a difusão das ideias da matemática moderna e, num segundo momento, à institucionalização ou à oficialização da matemática moderna através da incorporação de suas influências e de seus elementos em programas de ensino e de exames em diferentes níveis, outras conexões, entretanto, foram identificadas e podem ser consideradas igualmente relevantes, como por exemplo, a expansão de vagas e criação de escolas e cursos, o recrutamento e a formação de professores, a difusão de livros didáticos, a construção dos programas de ensino e os diferentes mecanismos de incentivo ou verificação de seu cumprimento, os processos de ingresso no ginásio, no colegial<sup>1</sup> e no ensino superior.

### **A formação de professores como mote para a modernização do ensino de matemática no Brasil**

As iniciativas institucionais de divulgação da matemática moderna ou de apoio às ações e aos Grupos identificados com o movimento aparecem, no caso do Brasil e na América Latina, fortemente articuladas às preocupações com a formação de professores, especialmente dos que

---

<sup>1</sup> Na estrutura fixada pela Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o ensino primário, obrigatório a partir dos sete anos de idade e com duração mínima de quatro anos, precedia a educação de grau médio. O ensino médio desdobrava-se nos ramos secundário (propedêutico) e técnico, e preservava a organização em dois ciclos - ginásial (quatro séries anuais) e colegial (mínimo de três séries) – estabelecida pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 1942, denominado “Lei Orgânica do Ensino Secundário”. O Decreto instaurara no segundo ciclo do secundário a tradição dos cursos paralelos clássico e científico. Um exame de admissão regulava o ingresso no ginásio, até o final

atuavam no ensino secundário.

Os primeiros cursos destinados à formação do professor secundário foram criados, no Brasil, nos anos 1930, no âmbito das recém-criadas Faculdades de Filosofia. Os cursos da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, serviram de modelo aos que foram, a partir dos anos 1940, surgindo nos demais Estados (SILVA, apud VALENTE, 2005). Entretanto, a demanda de professores para o ensino secundário, entre os anos 1930 e 1960, cresceu com muito maior intensidade do que a abrangência dos cursos de Licenciatura. Segundo dados divulgados pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1957 apenas 16% dos professores que atuavam no secundário eram licenciados por Faculdades de Filosofia (REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, apud OLIVEIRA; PIETROPAOLO, 2008, p. 97). Pode-se supor que a maioria deles não eram licenciados em Matemática: segundo Soares (2001, p. 129-30), a Portaria nº 478/54 do MEC autorizava licenciados em Física, Química, História Natural, Ciências Sociais e Pedagogia a obterem o registro para ensino de Matemática no primeiro ciclo do ensino secundário (o ginásio). Essa autorização seria restringida aos licenciados em Matemática, Física, Química e História Natural apenas em 1965, mediante a Portaria nº 341/65 do MEC.

Nesse contexto de expansão acelerada do ensino foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), na gestão de Armando Hildebrand na Diretoria do Ensino Secundário, no governo Getúlio Vargas, a partir do Decreto nº 34.638, de 1953. A Campanha tinha como objetivos anunciados a difusão e elevação do nível do ensino secundário, tornando a escola secundária eficaz e acessível. Segundo Baraldi e Gaertner:

[...] a CADES mostrou-se como um importante veículo dos ideais da época no que diz respeito à formação de professores e uma maneira dos docentes se aperfeiçoarem, discutirem e formalizarem sua prática, num momento em que em nosso país era raro um *locus* para tal exercício (BARALDI; GAERTNER, 2010a, p.1).

---

dos anos 1960.

Entre as ações empreendidas pela CADES na segunda metade dos anos 1950, destaca-se a promoção de cursos intensivos de preparação aos chamados “exames de suficiência”<sup>2</sup>, através das Inspetorias Seccionais do MEC. Esses exames, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, conferiam aos aprovados o registro de professor secundário e o direito de lecionar onde não houvesse professores licenciados pelas Faculdades de Filosofia. Os cursos tinham duração de um mês (janeiro ou julho) e eram elaborados com o fim de suprir deficiências dos professores, chamados professores “leigos”, nos aspectos pedagógicos e conteúdos específicos das disciplinas que já lecionavam ou iriam lecionar nas escolas secundárias (BARALDI; GAERTNER, 2010b, p. 165).

Nos anos 1960, a política governamental de ações emergenciais orientadas para a formação de professores do ensino secundário seria especialmente focada nas áreas de matemática e das chamadas “ciências”, seguindo uma tendência internacional. Nos Estados Unidos e na Europa, nesse período, a valorização do ensino “das ciências” aparece em vários discursos associada à conclamação para a modernização do ensino secundário, num contexto de acelerada inovação tecnológica e de demanda de formação de cientistas e técnicos (BÚRIGO, 1989). Tratava-se não apenas de reverter o quadro da precariedade da formação dos professores chamados “leigos”, mas de investir no “ensino científico” numa escola onde até então predominava o ensino das “letras” e das “humanidades”. No caso da América Latina, o investimento no ensino de ciências aparece ainda como componente de um projeto ou de uma ideologia do desenvolvimento. Segundo Cunha (apud FREIRE, 2009), a expressão “educação para o desenvolvimento”, cunhada nesse período, pode ser compreendida como o reconhecimento da educação como “variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”.

---

<sup>2</sup> Segundo Soares (2001, p. 130), até 1960 os exames foram atribuição da CADES e, a partir de 1961, voltaram a ser competência das Faculdades de Filosofia, como antes de 1955.

Essa política teria pelo menos três implicações relevantes para a difusão da matemática moderna.

Em primeiro lugar, o reconhecimento da urgência da formação dos professores favoreceria, sobretudo, a legitimação do intercâmbio ou do apoio externo. O investimento em cursos de diversas modalidades seria um mote oportuno para as iniciativas norte-americanas de difusão da matemática moderna.

Analisando os Anais das Conferências Interamericanas realizadas em Bogotá, 1961, e em Lima, 1966, Pinto (2007) assinala o destaque conferido nesses eventos ao problema da formação dos professores do ensino secundário nos países da América Latina. A Primeira Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM), realizada em dezembro de 1961, produziu um conjunto de recomendações relativas à formação, carreira e remuneração dos professores.

Na Conferência Interamericana de 1961, o matemático Omar Catunda relatava a situação precária da formação de professores no Brasil, e que muitos professores reprovados no “exame de suficiência” continuavam ensinando. Na Conferência Interamericana de 1966, Martha Dantas já relatava várias novas iniciativas de formação de professores em curso. Na mesma Conferência, Osvaldo Sangiorgi apresentou vários números que testemunhavam um “triênio de progresso”, de 1962 a 1965, envolvendo a criação de Faculdades de Filosofia, Institutos de Matemática, Centros de Treinamento para Professores de Ciências e Grupos de Estudo para o Ensino de Matemática, resultando numa elevação do percentual de professores de Matemática com ensino superior de 22% para 47%, em três anos (PINTO, 2007).

O peso atribuído à questão da formação de professores, nessas Conferências Interamericanas, indica a construção de um consenso sobre o reconhecimento da existência de um problema e a necessidade de investimentos nessa formação. Mais ainda, os informes de Martha Dantas e Osvaldo Sangiorgi sugerem, para além de uma propaganda das iniciativas locais, uma preocupação de “prestar contas” em relação a uma

precariedade que caracterizaria uma situação de atraso ou de subdesenvolvimento. O que permite avaliar que assumiam o papel de “propagandistas” das políticas públicas brasileiras, que sob a égide da superação do atraso, promoviam ações e implementavam condições de modernizar a sociedade pela educação.

A melhoria do ensino das ciências e a modernização dos currículos apareciam indissociadas nesses discursos, como duas faces de uma mesma aposta. A denominação frequentemente usada, de cursos de “atualização” de professores, é bem reveladora dessa indissociação: os professores deviam formar-se não apenas para ensinar melhor, mas para ensinar segundo os projetos curriculares “modernos”.

Uma segunda consequência da política governamental seria o apoio oficial às ações de formação de professores por parte de grupos como o Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM – São Paulo) e o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino de Matemática (NEDEM – Curitiba) ou por parte das Universidades. Os cursos de formação de professores parecem ter sido o principal elemento de negociação ou de convergência entre os interesses dos diversos Grupos engajados no movimento e os governos ou agências institucionais dispostos ou pressionados a investir na melhoria do ensino. Podemos considerar que, ao oferecerem seus préstimos à causa do desenvolvimento, os Grupos se destacavam no cenário nacional e regional como representantes dos professores licenciados, contribuindo para a afirmação de seu papel diferenciado e sua valorização na sociedade.

Segundo Baraldi e Garnica (apud BARALDI; GAERTNER, 2010b, p.171), nos anos 1960 o GEEM foi responsável por diversos cursos da CADES, que se constituíram assim em veículos de difusão da matemática moderna.

Flainer Lima (2006), em seu estudo sobre o GEEM, relata que o Grupo participou de forma intensiva e efetiva na formação de matemática dos professores do ensino secundário durante o movimento da matemática moderna. Os cursos do GEEM voltavam-se para treinamento

e amparavam-se na aprendizagem de conteúdos e com metodologia que privilegiava, segundo a autora, a elaboração de grande número de exercícios e com reduzida discussão da prática em sala de aula. O GEEM foi declarado órgão de utilidade pública em 1963, pela Lei Estadual 2663/63. Os professores que participavam dos cursos tinham os dias computados como de efetivo exercício, mediante a apresentação de comprovante às escolas nas quais lecionavam. A comprovação de aprovação e frequência também propiciava a contagem de pontos para o concurso de remoção que acontecia todo final ou início do ano. O GEEM contou, para a realização de seus cursos, com apoio da CADES, da *National Science Foundation*, das Inspetorias Seccionais do MEC e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Lima (2006, p. 75) relata a concessão de bolsas para os estudantes-professores pelo MEC no curso oferecido em janeiro de 1967 e afirma que essa concessão era frequente nos cursos do GEEM.

Denise Medina (2007, p. 72) relata que o primeiro curso do GEEM para professores primários foi realizado em fevereiro de 1963 com apoio do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. O curso foi ministrado pelas professoras Anna Franchi, Lucilia Bechara e Manhúcia Liberman; a partir daí, segundo a autora, passaram a organizar e ministrar cursos em todo país.

Na Bahia, Arlete Cerqueira Lima e Martha Dantas, professoras da Universidade Federal da Bahia (UFBa), ofereceram, em 1964, cursos patrocinados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) sobre lógica e sobre noções de teoria dos conjuntos, grupos e espaços vetoriais (DUARTE, 2007).

No Rio Grande do Sul, as primeiras iniciativas de formação de professores relacionadas à matemática moderna antecederam a constituição do Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), em 1970. Já em 1952, 1953 e 1954, foram oferecidos cursos sobre conceitos da Teoria dos Conjuntos para professores primários, professores de Didática da Matemática e supervisores

escolares, coordenados pela professora Joana Bender, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nos anos 1960, foram ministrados cursos por professores da UFRGS e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com apoio do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão criado em 1943, vinculado ao Departamento de Ensino Primário e Normal da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>. A professora Esther Grossi ministrou cursos de matemática moderna para os professores do Instituto de Educação General Flores da Cunha a partir de 1966; o Laboratório de Matemática do Instituto tornou-se uma referência de divulgação da matemática moderna, oferecendo cursos também para professores de outras escolas. A constituição do GEEMPA potencializou essas iniciativas. Na década de 1970, o GEEMPA atuou intensamente na formação de professores do primeiro e segundo graus, com apoio da Secretaria de Educação (BÚRIGO; FISCHER; SANTOS, 2008).

Uma terceira consequência da política governamental voltada para a formação de professores e para o ensino de ciências seria a criação, entre os anos de 1964 e 1965 – portanto, já na vigência do regime militar - de seis centros de ensino de ciências em diferentes cidades do Brasil (FREIRE, 2009, p. 21). A criação do Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA) foi concomitante à dos centros de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Guanabara e do Nordeste, sediado em Recife, mas não estava inicialmente planejada e resultou de pressão da UBa<sup>4</sup> (FREIRE, 2008, p. 2). A presença de Martha Dantas e Omar Catunda, dentre outros, na Seção Científica de Matemática (SCM) do CECIBA, possibilitou que o Centro se tornasse também um centro de difusão da

---

<sup>3</sup> Em 1961, um curso sobre “Iniciação à Teoria dos Conjuntos” foi ministrado por professores da UFRGS e voltado para técnicos em Educação do CPOE, professores primários, normalistas, professores alunos do curso de Supervisores Escolares e professores de Direção de Aprendizagem em Matemática; em 1964, um curso de introdução à Teoria dos Conjuntos foi oferecido na Escola de Engenharia da UFRGS com a duração de um ano, para professores primários e secundários, também com apoio do CPOE; ainda em 1964, foi oferecido na PUCRS um curso de noventa sessões; em 1965, um curso de três meses sobre o mesmo tema foi oferecido no Instituto de Física da Universidade (RIBEIRO; BENDER; PAIM, 1968).

<sup>4</sup> As siglas UFBa e UBa são usadas neste texto conforme mencionadas pelos autores.

matemática moderna, desenvolvendo ações tão variadas como a produção de material didático, experimentação, formação docente, novos programas curriculares e práticas em sala de aula influenciadas pela matemática moderna (FREIRE; DIAS, 2010).

As ações do CECIBA tiveram repercussão em outros Estados do Nordeste. Ivanete B. Santos (2007) relata que Genaro Dantas frequentou curso de Lógica Matemática em Salvador e logo passou a ser divulgador da matemática moderna em Sergipe, vindo a ser também coordenador do Departamento de Matemática do Núcleo de Sergipe do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE).

No Rio Grande do Norte, Brito, Cruz e Ferreira (2006) relatam a iniciativa de formação de professores pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instalado em 1968. Os cursos para aperfeiçoamento de pessoal docente no setor de matemática e "Cursos de Iniciação à Matemática" para futuros universitários, foram realizados via Convênio de Ensino Técnico de Curso Superior entre a Universidade e a SUDENE. Os primeiros Cursos de Álgebra Moderna e Análise oferecidos para professores foram ministrados por professores das Universidades Federais de Pernambuco e do Ceará.

A premência e a prioridade atribuídas à formação matemática de professores primários e secundários propiciaram, portanto, diversos tipos de acordos ou arranjos entre instituições e organismos governamentais e os grupos de professores engajados no movimento da matemática moderna, de modo que as ações relacionadas a esse processo podem ser vistas como atendendo a interesses diversos. De um lado, os interesses de instâncias governamentais em atender às pressões externas, e em especial as norte-americanas, para a adoção de um padrão "moderno" no ensino de ciências e para a ampliação da oferta de escolas primárias e ginasiais e, de outro, os dos professores comprometidos com a circulação das ideias modernizadoras e com a legitimação das iniciativas dos grupos a ela associados.

### As revistas pedagógicas

As revistas pedagógicas devem ser mencionadas como veículos importantes de circulação de ideias e pelo seu papel na formação dos professores aos quais se destinavam.

A Revista Escola Secundária foi publicada pela CADES de 1957 a 1963. O objetivo da Revista, segundo um artigo de apresentação no seu número inicial, era o de

[...] servir de veículo de intercâmbio entre o professorado brasileiro, na troca de idéias, sugestões e experiências, favorecendo a formação de uma nova mentalidade, mais progressista, mais propícia à observação objetiva, à experimentação renovadora e à revisão crítica dos postulados, finalidades, currículos e métodos em que se baseia toda a atuação do nosso magistério (REVISTA ..., 1957).

Oliveira e Pietropaolo (2008), citando Fernandes e outros, afirmam que

[...] a Revista funcionou como veículo de legitimação das ações da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (DESE-MEC), informando sobre os programas de qualificação docente do MEC, justificando sua realização e sugerindo a adesão dos professores e das escolas, tanto públicas quanto particulares, ao Programa das *Classes Secundárias Experimentais*. Por meio desse Programa o MEC estimulou a experimentação de novas propostas e modelos pedagógicos a serem testados e avaliados no ensino secundário (Ibidem, p. 97).

Os autores consideram que a revista foi estruturada como uma instância formadora de professores, num período em que a maioria deles eram autodidatas. Entretanto, sugerem que a Revista não teria contribuído de modo sistemático ou mais direto para a difusão da matemática moderna. Ao analisarem propostas inovadoras para o ensino de matemática relacionadas com o movimento, Oliveira e Pietropaolo identificaram, em relação à introdução de novos conteúdos, apenas a proposta de Osvaldo Sangiorgi para o ensino de geometrias não euclidianas no ginásio.

A presença da discussão sobre a matemática moderna é mais explícita na Revista Atualidades Pedagógicas, que circulou durante o período de 1950 a 1962, como publicação da Companhia Editora

Nacional. Segundo Maria Cristina Oliveira (2009):

[...] a revista *Atualidades Pedagógicas* serviu de veículo de disseminação das propostas de modernização do ensino de Matemática, defendidas sobretudo pelo professor Sangiorgi e modeladas conforme sua participação no debate nacional sobre o assunto (OLIVEIRA, M. C. A., 2009, p. 13).

Citando trabalho dela própria e de Fuentes, a autora afirma que

[...] as mudanças ansiadas pelos professores e expressas nos artigos dessa Revista propiciaram compreender o percurso e o cenário em que se inicia o Movimento da Matemática Moderna no Brasil, deixando, igualmente, entrever como a Revista colaborou, ao longo de sua existência, com esse Movimento e a divulgação de seu ideário (OLIVEIRA, M. C. A., 2009).

No caso da Revista *Atualidades Pedagógicas*, não encontramos registros, nos textos, de apoio governamental para o financiamento de sua publicação ou de controle sobre sua política editorial. Entretanto, ao mencionarem sua circulação nas escolas, os textos sugerem que teria havido, no mínimo, o consentimento dos órgãos oficiais, no quadro mais geral de uma política de bom relacionamento com a Editora.

Uma terceira revista de ampla circulação no período foi a Revista do Ensino, publicada no Rio Grande do Sul de 1951 a 1978, objeto de investigação de Pereira (2010). De 1956 a 1971, a Revista esteve sob a responsabilidade do já mencionado CPOE. Com uma média de oito a dez números anuais, a Revista alcançou, segundo Pereira (2010, p. 51), circulação nacional, e em 1963 sua tiragem era de cinquenta mil exemplares. Inicialmente voltada aos professores do ensino primário, foi ampliando sua abrangência para as demais séries do 1º grau e 2º grau. A publicação da Revista pode ser compreendida no âmbito de um projeto mais amplo do CPOE de estabelecer “bases científicas para a educação em detrimento de ações de natureza puramente empírica” (QUADROS, apud PEREIRA, 2010, p. 48).

Pereira (2010) considera que a Revista do Ensino era referência para os professores que desejavam experimentar inovações didático-metodológicas no ensino da matemática. O autor localiza em 1965 a presença de um primeiro artigo que discursa sobre a matemática moderna, referindo-se à importância do entendimento, pelo aluno, da

“estrutura de um problema aritmético”. As referências vão, aos poucos, se fazendo mais frequentes, e a “matemática moderna”, inicialmente noticiada como uma “corrente”, passa a ser mencionada como uma proposta já presente no cotidiano das escolas, sendo objeto de orientações metodológicas detalhadas e de relatos de experiências em desenvolvimento.

Pode-se considerar que a Revista do Ensino contribuiu para a legitimação da matemática moderna – por se tratar de publicação oficial - e para a circulação das propostas dos autores que ali publicaram seus artigos, entre os quais estavam lideranças do GEEMPA, como Esther Grossi e Léa Fagundes. Pereira (2010), em sua análise, mostra também uma certa continuidade entre os artigos publicados desde os anos 1950, de inspiração escolanovista, contendo um discurso sobre a criança, a aprendizagem e os métodos ativos, e os discursos que circularão mais tarde referidos à matemática moderna.

### **Considerações finais**

Muitas conexões que identificamos entre os processos de difusão e institucionalização da matemática moderna no Brasil e as políticas educacionais públicas apontam para questões que ainda merecem uma análise mais ampla e sistemática. Assim, não propomos aqui estabelecer um fechamento completo da análise, mas apenas indicar mais algumas conclusões que da nossa leitura fora possível alcançar.

Não há até o momento nenhuma evidência de que o movimento da matemática moderna, em seus primeiros anos, correspondesse a uma política planejada por parte do Ministério da Educação e Cultura ou mesmo das Secretarias de Educação. Como em muitas outras situações, predominou a ambiguidade por parte dos organismos governamentais: o consentimento e um apoio não muito custoso às ações dos grupos substituíram um posicionamento mais definido em relação à matemática moderna. Assim, os governos podiam se beneficiar da propaganda de estarem investindo no ensino científico sem assumirem o ônus de

defender uma proposta curricular polêmica, pouco compreendida ou cuja implementação integral seria mais onerosa.

De modo geral, o apoio dos diferentes organismos governamentais aos grupos que empunhavam a bandeira da matemática moderna pode ser interpretado como elemento de uma política mais ampla de valorização do ensino de matemática no secundário e no primário e, sobretudo, de investimento na formação de professores, reconhecidamente precária no caso do secundário. Esse apoio também pode ser interpretado como uma política de boa vizinhança, mas sem maior compromisso, em relação às agências norte-americanas e sua intenção manifesta de modernização do ensino de matemática. Desse ponto de vista, era conveniente que grupos como o GEEM tomassem a iniciativa de propor as mudanças, pois dispensavam os governos de fazê-lo. O caso do CECIBA confirma essa hipótese: criado no mesmo período que os demais Centros de Ensino de Ciências, foi o único que se destacou como propulsor da matemática moderna.

### Referências

BARALDI, I.M.; GAERTNER, R. A Revista Escola Secundária e a CADES: traços de uma formação de professores na história da educação (matemática). In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. **Anais...** Ilhéus: Via Litterarum, 2010a. v. 1.

\_\_\_\_\_. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica. **Bolema** (Rio Claro), v. 23, n. 35a, p. 159-183, 2010b.

BRITO, A.J.; CRUZ, S.S.L.; FERREIRA, J.P.C. A inserção do movimento da matemática moderna na UFRN. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, 91-100, mai./ago. 2006.

BÚRIGO, E. Z. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil**: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1989.

BÚRIGO, E.; FISCHER, M.C.; SANTOS, M.B. Considerações acerca da matemática moderna no Rio Grande do Sul. In: \_\_\_\_\_, (orgs.). **A Matemática Moderna nas Escolas de Brasil e de Portugal**: novos estudos. Porto Alegre: Redes, 2008.

D'AMBROSIO, B.S. **The Dynamics and Consequences of the Modern Mathematics Reform Movement for Brazilian Mathematics Education.** Tese (Doctor of Philosophy) – School of Education, Indiana University, 1987.

DUARTE, A. R. S. A participação do matemático Omar Catunda no MMM da Bahia. In: MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. (orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos.** São Paulo: Da Vinci/CAPES, 2007.

FREIRE, I. A. Matemática moderna e seu ensino no secundário: circulação de ideias nos anos 60 na Bahia. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII, Porto, 2008. **Actas...** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1969).** Dissertação (Mestrado em Ensino Filosofia e História das Ciências) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2009.

FREIRE, I. A.; DIAS, A.L.M. Seção Científica de Matemática do CECIBA: propostas e atividades para renovação do ensino secundário de matemática (1965-1969). **Bolema** (Rio Claro), v. 23, n. 35b, p. 277-300, 2010.

LIMA, F. R. **GEEM – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática e a Formação de Professores durante o Movimento da Matemática Moderna.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEDINA, D. **A produção oficial do movimento da Matemática Moderna para o ensino primário do Estado de São Paulo (1960-1980).** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M.C.A. Revistas pedagógicas e a produção de história da educação matemática no Brasil: o caso da gestação de um programa de matemática moderna para o secundário. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IV, 2009, Taguatinga. **Anais...** Taguatinga: Universidade Católica de Brasília, 2009. CD-ROM.

OLIVEIRA, M. C. A.; PIETROPAOLO, R.C.. Revista Escola Secundária: instrumento na formação continuada de professores de matemática. In: BÚRIGO, E.; FISCHER, M.C.; SANTOS, M.B. (orgs.). **A Matemática Moderna nas Escolas de Brasil e de Portugal: novos estudos.** Porto Alegre: Redes, 2008. p. 95-106.

OLIVEIRA FILHO, F. **O SMSG e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, L. H. F. **Os discursos sobre a matemática moderna na Revista do Ensino/RS (1951-1978)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PINTO, N.B. Formação e preparação de professores para o ensino da Matemática Moderna no Brasil. **Unión** (San Cristobal de La Laguna), v. 1, p. 245-256, mar. 2007.

RIBEIRO, A.; BENDER, J.; PAIM, Z. G. Construção de classes experimentais e de controle. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 5, São José dos Campos, 1966. **Anais...** [São Paulo]: 1968.

SANTOS, I. B. O Movimento da Matemática Moderna em Sergipe. In: MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. (orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos**. São Paulo: Da Vinci/CAPES, 2007.

SOARES, F. **Movimento da matemática moderna no Brasil: avanço ou retrocesso?** Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada) – Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

VALENTE, W.R. Do engenheiro ao licenciado: subsídios para a história da profissionalização do professor de Matemática no Brasil. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 75-94, set./dez. 2005.

## MATEMÁTICA MODERNA NA UFRGS: PROFESSORES EM MOVIMENTO

Elisabete Zardo Búrigo

UFRGS

[elisabete.burigo@ufrgs.br](mailto:elisabete.burigo@ufrgs.br)

**Resumo:** O trabalho analisa o engajamento de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no movimento da Matemática Moderna. Está baseado na análise de documentos e em entrevistas semi-estruturadas com professores que atuaram nas décadas de 1960 e 1970. Nesse período, foram implementadas ações relacionadas à formação de professores e experiências de inovação curricular. Na análise das motivações para esse engajamento, são destacados: o envolvimento de professores da Faculdade de Filosofia com o ensino secundário; a defesa de valores presentes na cultura acadêmica dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática.

### Introdução

Nos debates sobre o movimento da matemática moderna no Brasil, o papel do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM) de São Paulo, criado em 1961, é em geral destacado não apenas pelo seu pioneirismo, mas pela repercussão nacional de suas ações nas décadas de 1960 e 1970. A memória do movimento, frequentemente, confunde-se com a história do GEEM. Nos últimos anos, contudo, as pesquisas têm avançado no estudo de dinâmicas regionais onde o movimento assumiu outras configurações, com as marcas do contexto, dos protagonismos e das condições locais.

No Rio Grande do Sul, a constituição do Grupo de Estudos de Ensino de Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), em 1970, o alcance e a divulgação de suas iniciativas contribuíram para a representação de que o movimento, no Rio Grande do Sul, teria seguido uma dinâmica análoga à de São Paulo, onde o GEEM desencadeou a disseminação das propostas da “matemática moderna”. Entretanto, um exame mais atento aos anais de Congressos e a escuta de professores que atuavam nos

anos 1960 têm apontado a relevância do estudo não apenas de iniciativas que precedem a criação do GEEMPA, mas de ações posteriores que não foram impulsionadas pelo Grupo. O movimento da matemática moderna no Rio Grande do Sul deve, então, ser compreendido na sua dinâmica peculiar e a partir da consideração de protagonismos múltiplos.

Contribuindo para a construção da memória da matemática moderna no Rio Grande do Sul, e para a compreensão dessa dinâmica regional, apresentamos neste trabalho alguns traços do engajamento de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na difusão de idéias e em iniciativas, nos anos 1960 e início dos anos 1970, que podem ser entendidas como inscritas no movimento. Foram tomados como fontes documentos produzidos no período e depoimentos orais de professores que estiveram envolvidos de algum modo nessas iniciativas.

### **Uma nova Matemática na Faculdade de Filosofia da UFRGS**

A Faculdade de Filosofia de Porto Alegre foi instalada em 1942 no âmbito da então Universidade de Porto Alegre, instituição estadual criada em 1934 como reunião de estabelecimentos isolados. A estrutura da Faculdade e os currículos dos cursos seguiam o modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, instalada em 1939 na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

O curso de Matemática, também iniciado em 1942, pode ser descrito como estruturado em três eixos: as disciplinas de Análise Matemática, presentes desde a primeira série; as disciplinas de Geometria Projetiva, Analítica, Descritiva e Superior; as disciplinas de Física Geral, Física Matemática e Mecânica Racional. Ao final do curso, com duração de três anos, o estudante era Bacharel e, após um ano adicional de disciplinas de Didática, obtinha o diploma de Licenciado (TAITELBAUM; BRIETZKE, 2004).

Através da composição do seu corpo docente, o curso sofreria uma influência importante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. O Prof. Ary Nunes Tietböhl, que era professor da Escola de Engenharia e havia sido enviado

para estudar Matemática na USP, foi responsável pelas disciplinas de Análise Matemática e Superior desde 1943. O Prof. Antônio Rodrigues, colega do Prof. Tietböhl na USP e por ele convidado a participar do novo empreendimento, chegou em 1944 com a incumbência de lecionar as disciplinas de Geometria (TAITELBAUM; BRIETZKE, 2004; RODRIGUES, 1991).

Segundo depoimento do próprio Prof. Antônio Rodrigues (1991), a criação do novo curso viria modificar as abordagens da Matemática tradicionais em Porto Alegre, até então marcadas pela forte influência positivista da Escola Militar, sobretudo nas disciplinas da Escola de Engenharia. Da sua formação na USP, os professores trariam as influências da escola italiana e, mais tarde, da escola francesa e americana.

Nos anos 1960, os currículos dos cursos da Faculdade de Filosofia foram modificados, de modo que as licenciaturas não mais se constituíam em estudos adicionais realizados após os bacharelados, mas licenciatura e bacharelado constituíam-se em modalidades alternativas, diferenciadas a partir do terceiro ano de curso (ORGANON, 1969).

### **Iniciativas anteriores ao movimento da matemática moderna**

Valente (2005) reconhece na criação das Faculdades de Filosofia um marco no processo de profissionalização dos professores de Matemática no Brasil.

No caso de Porto Alegre, podem-se identificar alguns traços desse processo de profissionalização. Um deles é o do recrutamento de professores do curso de Matemática da Universidade entre os próprios licenciados egressos do Curso.

A constituição desse corpo docente, distinto do da Escola de Engenharia, favoreceria a constituição de uma cultura acadêmica peculiar ao curso, no qual eram valorizadas disciplinas e temas que não estavam diretamente relacionados às aplicações, mas às pesquisas acadêmicas mais recentes, e critérios de rigor próprios da Matemática.

Um segundo traço relevante para este estudo é o do envolvimento

de alguns desses docentes com o ensino primário e secundário. Em 1946 a legislação já estabelecia o diploma de licenciado como requisito prioritário para o registro de professores do ensino secundário (SCHEIBE, 1983). Num contexto em que o ensino secundário era ainda elitizado, ofertado em poucos estabelecimentos, e sendo pequeno o número de licenciados, seriam comuns os casos de professores que ensinavam ao mesmo tempo na Faculdade de Filosofia e no ensino secundário, mais notadamente no tradicional Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Um terceiro traço a ser destacado é o da atuação dos professores da Faculdade de Filosofia na formação de professores, para além do curso de Matemática da Universidade, com repercussões para o movimento da matemática moderna que emergiria nos anos 1960.

A professora Joana Bender, licenciada em 1947, já no início dos anos 1950 participava de iniciativas de formação continuada de professores do Instituto de Educação General Flores da Cunha, tradicional escola de Porto Alegre dedicada ao ensino normal. Em 1952, a professora Joana orientou curso oferecido no Instituto de Educação para professores de Didática de Matemática e para supervisores escolares que incluía tópicos da Teoria dos Conjuntos. Em 1961, foi realizado novamente no Instituto de Educação um curso de “Iniciação à Teoria dos Conjuntos”, ministrado por professores da UFRGS e voltado para técnicos em Educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), professores primários, normalistas, professores alunos do curso de Supervisores Escolares e professores de Direção de Aprendizagem em Matemática (RIBEIRO; BENDER; PAIM, 1968).

Os professores da UFRGS participaram, também, de cursos de férias para professores que, não sendo licenciados, candidatavam-se aos exames de suficiência (CONGRESSO, 1957, p. 285). A partir de 1964, os exames de suficiência para habilitação de professores do ensino médio seriam realizados na Faculdade de Filosofia (ORGANON, 1965).

Um quarto traço a ser destacado, quando se considera o papel

cumprido pela Faculdade de Filosofia no processo de profissionalização dos professores, é o do envolvimento de professores da Faculdade nos debates nacionais sobre o ensino da Matemática, nos anos 1950. Esse envolvimento seria decisivo para a constituição do debate sobre o ensino de matemática em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul.

A professora Martha Blauth Menezes, licenciada em 1950, participou em 1955 do 1º Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Curso Secundário, em Salvador, representando o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFRGS, instalado em 1954. Nesse Congresso, a Professora Martha apresentou os Planos de Curso de Matemática para a primeira e segunda série ginasiais do Colégio (CONGRESSO, 1957, p. 89-107).

A presença da professora Martha Blauth Menezes nesse I Congresso motivou a realização do II Congresso Nacional do Ensino de Matemática em 1957 em Porto Alegre, promovido pela Faculdade de Filosofia, co-patrocinado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado e contando com a colaboração da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), do Centro Regional de Pesquisas Educacionais e da Associação de Licenciados do Rio Grande do Sul. Nesse Congresso, foram apresentados trabalhos de professores gaúchos de diferentes instituições. Os professores Antonio Rodrigues e Martha Menezes, da Faculdade de Filosofia da UFRGS, apresentaram trabalho sobre Geometria Dedutiva, inclusive relato e análise de experiência desenvolvida no Colégio de Aplicação (Ibid., p. 338-367). Antonio Pereira Ribeiro Júnior, então professor do tradicional Colégio Estadual Júlio de Castilhos, e mais tarde professor do curso de Matemática da Universidade, apresentou trabalho conjunto com o professor Julio Cezar de Mello e Souza, apontando discrepâncias entre as disciplinas de matemática e desenho (Ibid., p. 302-307).

### **Primeiras repercussões do movimento no Rio Grande do Sul**

O envolvimento dos professores gaúchos no debate nacional sobre o ensino de matemática teria como uma de suas repercussões o

acompanhamento e engajamento no movimento da matemática moderna.

A professora Maria Luiza Azambuja de Souza, que havia se licenciado em 1961 e já lecionava no Colégio de Aplicação, relata que a Profª Martha Menezes articulou a presença de uma delegação gaúcha no IV Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, realizado em 1962 em Belém do Pará (SOUZA, 2007). Nesse Congresso, a professora Martha apresentou os trabalhos “Níveis de Pensamento Matemático do Adolescente” e “Linhas mestras para a orientação da cadeira de Matemática”. O segundo trabalho apresentava uma proposta de desenvolvimento da Matemática no curso colegial, tendo como referência o Colégio de Aplicação. É notável observar que essa proposta já incluía uma abordagem “moderna” para os conteúdos do curso colegial. Na primeira etapa do curso básico de dois anos, logaritmos, operações trigonométricas e permutações eram tratadas como operações sobre conjuntos; a segunda etapa desse curso era dedicada às transformações geométricas. A noção de grupo perpassava as duas etapas. Na terceira etapa do curso de três anos, derivadas e integrais eram abordadas como operações sobre sequências de funções e números complexos eram tratados como extensão dos reais; finalmente, a última etapa era dedicada ao estudo dos “conjuntos abstratos” e à introdução à Lógica (MENEZES, 2009).

O IV Congresso é reconhecido como um marco na divulgação das propostas de modernização do ensino de matemática no Brasil. Nesse Congresso, os membros do Grupo de Estudos em Ensino de Matemática de São Paulo (GEEM) apresentaram vários trabalhos e tiveram aclamada sua proposta de “Assuntos Mínimos para um Moderno Programa de Matemática para o Ginásio e para o Colégio” (GEEM, 1965).

Segundo a professora Maria Luiza Souza, o entusiasmo da professora Martha com as propostas apresentadas teria motivado a realização de experimentos de renovação pedagógica no Colégio de Aplicação da UFRGS (SOUZA, 2007). Nesse período, a professora Martha acumulava as funções de instrutora da Cadeira de Geometria no

curso de Matemática e de professora de Didática Especial de Matemática e de Física da Faculdade de Filosofia com a chefia das Cadeiras de Matemática e Física do Colégio de Aplicação. Era também professora de Física do Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

O professor Nubem Medeiros, que também viria a ser professor do curso de Matemática da UFRGS, recorda que nos anos 1960 o já citado professor Antônio Pereira Ribeiro Júnior realizou palestras e cursos pelo interior do Estado, onde ensinava noções de Teoria dos Conjuntos, Álgebra e Álgebra Linear:

O professor Antônio Pereira Ribeiro Junior foi um dos professores mais importantes no que se refere ao ensino da matemática do currículo do Sul, foi um dos maiores, se não o maior, divulgador da matemática moderna. [...] Também através do professor Ribeiro, tive esse contato com a matemática moderna. Basicamente ele ia para o quadro negro e dizia “conjunto não se define, existe relação de pertinência, relação de inclusão, operação é união, intersecção, uma relação é tal coisa, uma função é tal coisa”. [...] O Professor Ribeiro viajou pelo Rio Grande do Sul inteiro, dando palestras gratuitas de matemática, em 65 (MEDEIROS, 2007).

A difusão de idéias da matemática moderna não ficou restrita aos cursos de curta duração. Em 1964, foi oferecido na Escola de Engenharia da UFRGS um curso de introdução à Teoria dos Conjuntos, com a duração de um ano, para professores primários e secundários. Esse curso teve o apoio do já referido CPOE. Em 1965 foi oferecido um curso de três meses sobre o mesmo tema no Instituto de Física da Universidade (RIBEIRO; BENDER; PAIM, 1968, p. 142).

Em 1965, a Faculdade de Filosofia promoveu uma conferência sobre Matemática Moderna, ministrada pela professora Lucienne Félix, do Conselho Superior da Educação Nacional da França (HESSEL; MOREIRA, 1967, p. 39).

Em 1966, os professores Antonio Rodrigues, Francisca Torres, Joana Bender e Antonio Ribeiro participaram do V Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, realizado em São José dos Campos. Os dois últimos apresentaram trabalho, juntamente com a professora Zilá Paim,

onde relatavam iniciativas de “preparação docente” desenvolvidas até então no Rio Grande do Sul e propunham a organização de “classes experimentais para o ensino da Matemática Moderna, nos níveis de ensino primário e médio” (RIBEIRO; BENDER; PAIM, 1968, p. 139).

Em 1969, a professora Joana Bender representaria o Departamento de Matemática no I Congresso Nacional de Educação Matemática, realizado em Lyon, na França (ORGANON, 1969).

Portanto, antes da fundação do GEEMPA – que ocorreria em 1970 – professores da UFRGS já estavam envolvidos no debate e na divulgação das idéias da matemática moderna, ou no que viria a ser denominado movimento da matemática moderna.

Quais as motivações desses professores para esse engajamento?

As iniciativas de introdução de elementos da Teoria dos Conjuntos, já nos anos 1950 – quer no Instituto de Educação, pela professora Joana Bender, ou no Colégio de Aplicação, pela professora Martha Menezes –, indicam que essas professoras estavam empenhadas em levar para o ensino primário, secundário e normal elementos de conteúdo e de linguagem matemática estudados no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia. A configuração da matemática moderna como movimento e o apoio local da Secretaria da Educação e do próprio Instituto de Educação teriam contribuído para a valorização dessas iniciativas, até então localizadas e eventuais.

Um texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática pelos professores Antonio Ribeiro, Joana Bender e Zilá Paim indica também alguns elementos de motivação para a adesão ao movimento, referindo às reprovações na disciplina de matemática:

Essas reprovações têm motivado diversos estudos para pesquisar as causas do insucesso na Matemática, acrescentando-se que, muitas vezes, isso acontece a escolares de nível intelectual comprovadamente elevado. Entre as hipóteses formuladas ao problema do insucesso no estudo da Matemática salientam-se os métodos de ensino inadequados e a falta de professores especializados, cuja comprovação foi estabelecida em diversas pesquisas em diferentes países (RIBEIRO; BENDER; PAIM, 1968, p. 139).

O “insucesso no estudo da Matemática” era, portanto, uma das justificativas apresentadas para a necessidade da renovação do ensino. A preocupação com esse insucesso era, certamente, alimentada pela vivência dos professores da Faculdade de Filosofia que também atuavam diretamente no ensino médio – no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, no Colégio de Aplicação ou no Instituto de Educação.

A ênfase na linguagem dos conjuntos e nas estruturas algébricas desde a educação básica era um elemento do discurso do GEEM de São Paulo também assumido pelos professores da UFRGS: (Ibidem, p. 140-141). Mais do que uma mera repetição ou reprodução do discurso do GEEM, pode-se identificar nessa valorização das estruturas algébricas influências comuns do estruturalismo na formação dos professores, oriundas do curso de Matemática da USP.

A comunicação apresentada pelos professores finaliza com a proposição de classes experimentais e de controle, visando a coleta de “dados científicos” que permitissem a formulação de “opiniões válidas das vantagens e desvantagens dos diferentes modos de orientação” no ensino da matemática. A proposta é subscrita pela Equipe de Matemática da secção do Ensino Normal do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e Execução Especializada (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) (Ibidem, p. 144).

### **A fundação do GEEMPA como um marco para o movimento**

O Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre (GEEMPA) é fundado em setembro de 1970, como confluência de diversas iniciativas de renovação do ensino da Matemática, visando especialmente à formação permanente de professores (BÚRIGO; FISCHER; SANTOS, 2008). A fundação do GEEMPA contou com a participação de professores da UFRGS, como Antonio Ribeiro e Carmen Silvia Salis Fagundes (GROSSI, 2007). O Instituto de Matemática da UFRGS inclusive abrigou a primeira sede do GEEMPA. Cabe observar aqui que o Instituto incorporou, em 1970, o corpo docente do curso de Matemática. A antiga Faculdade de Filosofia fora desmembrada, no

processo de implementação da reforma universitária estabelecida pela Lei nº 5.540/68, e o Instituto de Matemática, até então dedicado à pesquisa, passou a assumir também a função de ensino de graduação.

Os professores da UFRGS, portanto, respaldaram a constituição do GEEMPA. Mas seguiram desenvolvendo, nos anos 1970, ações de difusão de idéias e de temas da matemática que não foram organizadas ou açambarcadas pelo GEEMPA.

Um campo de atuação relevante seria o da assessoria à Secretaria de Educação do Estado, na elaboração de propostas curriculares para o ensino de segundo grau.

Devem ser destacadas, ainda, ações desenvolvidas no âmbito da Universidade, especialmente no Ciclo Básico, que vigorou entre 1972 e 1973, e no curso de formação de professores do PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), oferecido a partir de 1970.

### **A Matemática Moderna no Ciclo Básico da UFRGS**

O Ciclo Básico da UFRGS foi instituído em 1972 no bojo da reforma universitária estabelecida pela Lei nº 5.540/68, e vigorou até o final de 1973. Compunha-se de quatro disciplinas obrigatórias para os ingressantes de todos os cursos da Universidade: Introdução ao Estudo do Homem, Introdução à Metodologia Científica, Língua Portuguesa e Introdução ao Pensamento Matemático. A elas era atribuída a função de articulação entre o ensino médio e o superior, com a oferta de uma formação considerada básica para todas as áreas de formação profissional.

O Ciclo Básico também tinha uma importante função seletiva: metade dos estudantes aprovados no concurso vestibular concorria às vagas nos cursos superiores segundo seu desempenho nessas disciplinas (GARDENAL; PAIXÃO, 1982). Essa dupla atribuição tinha duas conseqüências: de um lado, os conteúdos a serem ensinados deveriam ser justificados como relevantes para todos os cursos, e não segundo suas aplicações para este ou aquele campo do conhecimento; de outro lado, a função seletiva impunha a preocupação com a

homogeneidade do ensino ministrado nas várias turmas e o planejamento detalhado não apenas da avaliação, mas também das aulas e dos materiais a serem utilizados.

A opção para a disciplina Introdução ao Pensamento Matemático, coordenada pela professora Martha Menezes, não foi a de iniciar o estudo do Cálculo Diferencial e Integral, que até então compunha o semestre inicial dos cursos de Engenharia, Matemática, Física, entre outros. A disciplina também não era dedicada à revisão dos conteúdos estudados no segundo grau. O programa da disciplina refletia as influências da matemática moderna, incluindo elementos da Teoria dos Conjuntos, uma iniciação à Lógica Matemática e noções de Probabilidade.

O planejamento dos materiais e das provas era realizado em equipe (CURY, 2007), numa relação de cooperação que se distinguia das práticas mais comuns, até então, na Universidade, do planejamento individual ou organizado segundo a hierarquia das cátedras.

A análise de materiais produzidos para a disciplina <sup>1</sup> permite identificar traços de uma apropriação peculiar do ideário do movimento da Matemática Moderna por esses professores, que considerava o estatuto de ensino universitário e o caráter de iniciação atribuído à disciplina, como o próprio nome sugere.

Numa das primeiras provas aplicadas, em abril de 1972, é enunciado o objetivo principal para a disciplina de desenvolvimento do “pensamento matemático” do aluno, entendido sobretudo como “pensamento lógico”, uso preciso da linguagem matemática e da capacidade de abstração (UFRGS. PRIMEIRO CICLO, 1972, p. 1).

Os textos utilizados na disciplina indicam que não se buscava apenas a compreensão dos conteúdos ou o desenvolvimento de determinadas habilidades, mas o convencimento dos estudantes sobre a relevância da Matemática e uma compreensão mais ampla sobre a natureza da disciplina. Pode ser citado como exemplo o trecho:

---

<sup>1</sup> Os documentos citados do Ciclo Básico da UFRGS foram acessados através do arquivo pessoal das professoras Helena Noronha Cury e Maria Luiza Azambuja de Souza, a quem agradecemos.

O progresso da técnica no mundo de hoje provoca, também, o surgimento de problemas graves, de natureza desconhecida e que exigem soluções inéditas. Surge aí, então, o papel criador do cientista em geral e do matemático em particular. A função do matemático será importante no grupo de trabalho em que se situar e é necessário que os participantes do grupo possam acompanhar e aproveitar o trabalho do matemático. A linguagem do matemático é universal e, cada vez mais, o pensamento matemático é utilizado nos diversos ramos da atividade humana. (UFRGS. PRIMEIRO CICLO, 1972, p. 11).

A experiência do Ciclo Básico foi interrompida no final de 1973. Seria interessante investigar-se como a disciplina de Introdução ao Pensamento Matemático foi interpretada e apropriada pelos estudantes. Do seu caráter obrigatório e seletivo pode-se concluir, de qualquer modo, que foi veículo de difusão de noções e de elementos de uma linguagem matemática “moderna” entre um amplo contingente de universitários.

Segundo o depoimento de Helena Noronha Cury, a disciplina constituiu-se também numa experiência muito interessante do ponto de vista da mobilização de professores que tiveram a tarefa de concebê-la, planejá-la e implementá-la. Nesse planejamento, estava presente a formação propiciada pelo curso de Matemática da própria Universidade:

Eu passei por uma época na faculdade de Matemática em que as coisas eram extremamente cuidadas em termos de linguagem. [...] Os [professores] que recentemente tinham saído da faculdade estavam com aquelas idéias da matemática moderna, vamos dizer assim, na cabeça. (CURY, 2007).

É importante observar, ainda, que a instituição do Ciclo Básico coincide com a do Concurso Vestibular Unificado da Universidade, em 1972. O programa de Matemática do Concurso de 1972 incluía noções elementares de lógica simbólica, relações e operações com conjuntos e noções elementares sobre funções. A novidade da introdução desses conteúdos no exame é atestada pelo edital:

[...] não deve causar estranheza o programa de Matemática, que apresenta, simultaneamente, formulações modernas e tratamentos convencionais. Pretende a Universidade, progressivamente, afeiçoar esse programa à abordagem postulada na reformulação

do ensino da matemática; daí a inclusão dos elementos de lógica simbólica e dos conceitos básicos da teoria dos conjuntos (UFRGS, 1972, p. 5).

A conjugação dessa introdução de elementos da matemática moderna no Vestibular e de sua priorização no Ciclo Básico indicam um grau importante de institucionalização da matemática moderna no âmbito da Universidade.

### **A formação de professores para o PREMEM**

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), criado no final dos anos 1960 com apoio de agências financiadoras norte-americanas, tinha como objetivo anunciado a constituição de ginásios polivalentes, onde cursos industriais, de um lado, e estritamente propedêuticos, de outro, dariam lugar ao “ginásio orientado para o trabalho” (CUNHA, 1971), antecipando a orientação que seria estabelecida mais tarde pela Lei nº 5.692/71.

A formação de professores para o Programa ensejou a criação de Licenciaturas de Curta Duração. A primeira edição do curso de Licenciatura de Curta Duração em Matemática teve início em setembro de 1970, com final previsto para junho de 1971. O curso era realizado em regime intensivo de 40 horas semanais, sendo exigida dos alunos dedicação exclusiva (BOLETIM DO PREMEN-UFRGS, 1971).

Segundo depoimento do professor Telmo Mota (2008), havia uma orientação nacional para a adoção, nos cursos de Matemática, da coleção Matemática Moderna de Papy (1968). Essa orientação teria sido decisiva para que a coordenação do curso da UFRGS fosse assumida, na sua primeira edição, pela professora Joana Bender, que havia estagiado com o Grupo Papy na Bélgica. A mesma orientação foi mantida na segunda edição do curso, já sob a coordenação da professora Zilá Paim.

A coleção Papy seguia uma lógica própria de construção dos conceitos. Atuavam no curso do PREMEM professores recentemente egressos do curso de Licenciatura, que tinham sua formação já influenciada pelos cursos de Álgebra Moderna, por discussões sobre a fundamentação axiomática das Geometrias e pela busca do rigor:

Nós estávamos nos movendo dentro de conceitos conhecidos por nós, mesmo os mais velhos (MOTA, 2008).

### **Assessoria na elaboração de propostas curriculares**

Professores da UFRGS também participaram da elaboração de propostas curriculares da Secretaria da Educação do Estado nos anos 1970, após a reforma estabelecida pela Lei nº 5.692/71.

A proposta divulgada em 1972 foi elaborada por Marialva da Costa Ferreira e Leda Sperb Lopes, que havia lecionado no Colégio Estadual Pio XII e foi professora da UFRGS durante a vigência do Ciclo Básico. A influência da matemática moderna é notável numa proposta que estabelecia como objetivos do ensino de segundo grau: determinar conjuntos; estabelecer relações e reconhecer suas propriedades; discriminar funções e classificá-las; realizar operações e identificar suas propriedades; construir estruturas; resolver problemas de vida nas diferentes estruturas. Para a combinatória, propõe-se uma abordagem baseada em funções definidas em conjuntos finitos. No estudo da trigonometria, as funções trigonométricas precedem a resolução de problemas sobre triângulos retângulos. (RIO GRANDE DO SUL, 1972).

As Diretrizes para Estrutura e Funcionamento da Disciplina de Matemática no Ensino de 2º Grau, publicadas em 1976, continham uma proposta de operacionalização dos conteúdos programáticos de Matemática estabelecidos no documento de 1972 (RIO GRANDE DO SUL, 1976). A elaboração dessas Diretrizes contou com a assessoria da professora Joana Bender. Entre os colaboradores estava a professora Maria Judith Sperb Ribeiro, que também participou do Ciclo Básico e seria mais tarde professora do curso de Matemática na UFRGS.

### **Considerações finais**

Os professores da Faculdade de Filosofia e, posteriormente, do Instituto de Matemática da UFRGS assumiram um papel importante na divulgação do ideário da matemática moderna em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul. Organizaram e participaram de cursos de formação de

professores, organizaram experimentos pedagógicos em escolas, assessoraram a elaboração de novos programas para o ensino de primeiro e segundo grau.

Essas iniciativas tiveram a influência do movimento da matemática moderna, deflagrado a partir de São Paulo, e contaram em alguns casos com o apoio de órgãos oficiais externos à Universidade. Mas a produção de materiais e de programas mostra que esses professores construíram, com referências diversas, sua própria elaboração ou apropriação da matemática moderna.

Seu engajamento explica-se, de um lado, como consequência de seu envolvimento com a educação básica, não apenas como formadores de professores, mas tendo a vivência da atuação no ensino secundário e de suas mazelas, que a matemática moderna pretendia enfrentar.

A adesão aos valores propugnados pelo movimento tem também a marca de sua formação no curso de graduação, onde estavam presentes as preocupações com o rigor, a generalidade e a adoção de uma linguagem “moderna”.

Enfim, pode-se considerar sua atuação no movimento como decorrência de um papel atribuído à Faculdade de Filosofia no cenário regional, como instância de difusão de conhecimento e de profissionalização dos professores e do próprio ensino de matemática.

### **Referências bibliográficas**

BOLETIM DO PREMEN - UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 1, 1971.

BÚRIGO, E.; FISCHER, M. C.; SANTOS, M. B. Considerações acerca da matemática moderna no Rio Grande do Sul. In: \_\_\_\_\_, orgs. **A Matemática Moderna nas Escolas de Brasil e de Portugal: novos estudos**. Porto Alegre: Redes, 2008.

CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO SECUNDÁRIO, 1, 1955, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade da Bahia, 1957.

CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 2, 1957, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1959.

CUNHA, Mauro. Ginásio Polivalente. **Boletim do PREMEN-UFRGS**, 2, 1971.

CURY, Helena Noronha. **Entrevista concedida a Elisabete Búrigo**.

Porto Alegre: dezembro de 2007. Não publicada.

GARDENAL, Lilia; PAIXÃO, Antônio L. Ciclo básico na universidade brasileira: temas e problemas principais. **Universidades**, México, v. 22, n. 89, jul./set. 1982.

GEEM. Assuntos mínimos para um moderno programa de matemática para o ginásio. Assuntos mínimos para um moderno programa de matemática para o colégio. In: \_\_\_\_\_. **Matemática moderna para o ensino secundário**. São Paulo: IBECC, 1965.

GROSSI, Esther Pillar. **Entrevista concedida a Elisabete Zardo Búrigo, Luiz Henrique F. Pereira, Maria Cecilia Bueno Fischer, Monica Bertoni Santos**. Porto Alegre: setembro de 2007. Não publicada.

HESSEL, L.; MOREIRA, E. D. M., orgs. **Faculdade de Filosofia: 25 anos de atividade**. Porto Alegre: UFRGS, 1967.

MEDEIROS, Nubem Aírton Cabral. **Entrevista concedida a Elisabete Zardo Búrigo, Maria Cecilia Bueno Fischer e Monica Bertoni Santos**. Porto Alegre: janeiro de 2007. Não publicada.

MENEZES, Martha B. Linhas mestras para a orientação da cadeira de Matemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO DA MATEMÁTICA, IV, 1962, Belém do Pará. **Anais...** CD-Rom. São Paulo: GHEMAT, 2009.

MOTA, Telmo Pires. **Entrevista concedida a Elisabete Búrigo**. Porto Alegre: janeiro de 2008. Não publicada.

ORGANON. Porto Alegre: UFRGS, 10, 1965.

\_\_\_\_\_. Porto Alegre: UFRGS, 14, 1969.

PAPY. **Matemática moderna**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1968.

RIBEIRO, Antonio; BENDER, Joana; PAIM, Zilá G. Construção de classes experimentais e de controle. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 5, São José dos Campos, 1966. **Anais...** 1966.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. **Currículo de 2º Grau no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEC, 1972.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares: ensino de 2º grau**. Porto Alegre: SEC, 1976. 2 v.

RODRIGUES, Antonio. Reminiscências de um ex-diretor: um depoimento de memória. **Cadernos de Matemática e Estatística**. Série C, Colóquio de Matemática SBM/UFRGS. Porto Alegre, IM/UFRGS, 15, abr. 1991.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado – contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, 1(1), p. 31-45, ago./dez. 1983.

SOUZA, Maria Luiza Azambuja de. **Entrevista concedida a Elisabete Zardo Búrigo, Maria Cecilia Bueno Fischer e Monica Bertoni Santos**.

Porto Alegre: agosto de 2007. Não publicada.

TAITELBAUM, Aron; BRIETZKE, Eduardo. **Um pouco da história do Instituto de Matemática da UFRGS**. Porto Alegre: 2004. Disponível em <[http://www.mat.ufrgs.br/historia\\_taitelbaum\\_brietzke.pdf](http://www.mat.ufrgs.br/historia_taitelbaum_brietzke.pdf)>.

UFRGS. **Vestibular unificado: programas para 1972**. Porto Alegre: Edições UFRGS, 1972.

UFRGS. PRIMEIRO CICLO. **Introdução ao Pensamento Matemático**: primeira verificação. Porto Alegre: 9 de abril de 1972a. Mimeo.

VALENTE, Wagner R. Do engenheiro ao licenciado: subsídios para a história da profissionalização do professor de Matemática no Brasil. **Diálogo Educacional**, 5(16), 75-94, 2005.

**UMA TENTATIVA DE INSERÇÃO DA CAPITANIA DE SÃO PEDRO DO  
RIO GRANDE DO SUL NO SISTEMA COLONIAL DE ENSINO – O  
PROJETO DE PAULO GAMA**

Elomar Tambara

UFPel – [tambara@ufpel.tche.br](mailto:tambara@ufpel.tche.br)

Valdinei Marcola

Programa de Pós-graduação em Educação - UFPel

**Resumo:** Este trabalho analisa a tentativa do governador Paulo Gama que pioneiramente, em 1803, apresentou ao Vice-rei um projeto de estruturação de um sistema de ensino público na Capitania de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Estuda-se a vinculação entre o sistema produtivo em implantação na capitania – o agro-pastoril e as dificuldades de implantação da rede de ensino pública. Conclui-se pela compreensão da existência de um vínculo entre as idéias iluministas hegemônicas na corte portuguesa e esta tentativa mesmo que frustrada.

Em 1803, o governador da Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul Paulo José da Silva Gama submete um projeto ao governo central com o intuito de organizar o sistema de ensino na capitania. Estabelecia a criação de 3 aulas de ensino fundamental e uma de gramática latina, uma de Gramática portuguesa e francesa, uma de Filosofia Racional e Moral, e uma de primeiros elementos de Geometria e Trigonometria. Bem como estabelecia a criação de um imposto que sustentaria tal organização.

Sob certo aspecto, este é o primeiro projeto elaborado para solucionar este grave problema da capitania, e neste sentido, salientamos a importância de disponibilizá-lo para o público interessado na história da educação brasileira no período colonial e, de modo particular, a história da educação desta capitania.

Este documento reflete, sobremaneira, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas do sistema de produção

hegemônico nesta região recém incorporada oficialmente ao sistema colonial brasileiro. E demonstra a necessidade de criarem-se os aparelhos ideológicos necessários à estrutura de domínio e administração do sistema estatal dentre os quais se destacam o educacional e o judiciário.

A ocupação dos territórios da Colônia do Sacramento e do atual Brasil meridional pelos portugueses, com maior ênfase e intensidade no início do século XVIII, decorreu da consolidação de um processo de compreensão ideológico-política baseado, fundamentalmente, na assunção do recurso ideológico-doutrinário do “uti possidetis” como argumento basilar.

Sob este aspecto a compreensão tão comum dos historiadores vinculados ao “círculo historiográfico” particularmente Souza Doca, Aurélio Porto e Moisés Velinho, que direta ou indiretamente enfatizam a tese do “vazio demográfico” precisa ser avaliada na sua precisa dimensão.

Aliás, de certa forma, esta compreensão histórica necessita ser relativizada e valorada nas delimitações e nos propósitos que estes autores colocaram na elaboração de suas investigações, de modo geral destinadas a enfatizar a legitimidade da expansão lusitana na América Meridional.

De qualquer forma, há bastante convergência entre estes articulistas no sentido de reforçar a idéia de que o processo de ocupação deste território pelo elemento português decorreu de uma lenta e gradual apropriação em disputa com os indígenas e com os espanhóis e seus descendentes. Somente esta assertiva, já nos permite questionar a idéia do “vazio demográfico” por eles assumido ou a eles atribuído.

Em termos práticos, o que se observa é que há a idéia de que este “vazio demográfico” está relacionado efetivamente a presença de elemento humano lusitano e também, e talvez principalmente, decorrente da lacuna da existência de uma estrutura político-administrativa mais

paroquial, elemento indispensável no processo de consolidação de identificação de um lócus com autonomia, auto e hetero reconhecidas.

Para o escopo deste trabalho esta querela é irrelevante, pois o que nos interessa é a compreensão da instituição e evolução de políticas públicas em relação à constituição de um sistema de ensino neste território no período colonial, particularmente as tentativas desenvolvidas pelos primeiros governadores.

De certa forma a inserção deste território como elemento constitutivo do sistema colonial lusitano e, de modo especial, ao sistema colonial brasileiro ocorreu de forma diferenciada. No que se refere ao aspecto econômico-produtivo esta se efetivou mais precocemente, mormente com a instalação das estâncias tanto como ocorreu o mesmo em termos militares com a construção de fortes e comandos militares. Entretanto no que se refere ao sistema educacional a consolidação de um aparelho de ensino vinculado ao sistema educacional brasileiro foi feito de forma precária e quase que inexistiu.

Portanto, uma prioritária questão é compreender o processo de formação sócio econômica do Rio Grande do Sul. Apreender suas nuances, suas particularidades, seus vínculos com a sociedade brasileira colonial e, de modo especial, associar este processo com a configuração de uma formação sócio-econômica específica, em circunstâncias espaciais típicas, e em época também característica.

Obviamente, um aspecto que carece ser assinalado é a singular formação da sociedade brasileira até a proclamação da república e seus reflexos na formação social e econômica do Rio Grande do Sul.

Em termos gerais, a economia brasileira tanto no período Colonial quanto no Imperial se distinguiu por apresentar uma estrutura patrimonialista baseada, fundamentalmente, na utilização da mão de obra escrava e dedicada, de modo especial, a uma atividade econômica de exportação. Assim as grandes crises da sociedade giraram em torno da alteração que realidades específicas, normalmente de cunho internacional, geraram neste modelo. Toda a estrutura se distinguiu por

um processo de exclusão da maioria da população dos benefícios gerados pelo sistema produtivo e particularmente por uma submissão aos interesses externos.

Nestas circunstâncias a educação apresentou um caráter de subordinação às conveniências coloniais portuguesas que, diferentemente dos espanhóis e ingleses, inibiram, tanto quanto possível, a constituição de um sistema de ensino autônomo nas colônias lusitanas.

Em seu mais alto grau de liberalidade Portugal admitiu a constituição de uma base educacional cujo aprimoramento era efetuado na Universidade de Coimbra. O sistema colonial português baseava-se num rígido controle dos aparelhos vinculados à super-estrutura ideológica dentre os quais se destacavam o aparelho escolar e o religioso. De certa forma interligados neste período, o poder real se fazia presente mormente no sentido de inibir qualquer processo de autonomia nestes aparelhos e, a rigor, configurando-os de uma forma arcaica, isto é, refratários a qualquer idéia de modernidade.

Com as Guerras Cisplatinas o Rio Grande do Sul passou a efetivamente ser ocupado e, principalmente, a deter uma importância estratégica militar significativa na geopolítica imperial. Desta situação se depreende que o processo de ocupação do Rio Grande do Sul possui um caráter tardio sobretudo se comparado a outras províncias do Império como Bahia, Ceará, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Neste sentido a capitania procurou ocupar uma vocação econômica que preenchesse lacunas em uma estrutura já montada. E esta foi conseguida pela organização de um sistema agro-pastoril. A formação de estâncias e fortins foi então a característica fundamental da emergente organização social gaúcha.

A estrutura de ocupação do solo fundamentou-se em uma relação de mútua ajuda entre as estâncias e os fortins. Consistindo-se ambos em focos de resistência às eventuais incursões castelhanas em solo brasileiro. Esta situação conflituosa propiciou o surgimento de uma dimensão cultural caracterizada pela existência de um patriciado militar.

Desta decorre alguns elementos que balizavam, na prática, o comportamento das populações que viviam sob este sistema produtivo dentre os quais se destacava a hierarquização social tipificada pelo poder de mando. O estancieiro ao revestir-se de líder militar e pela subserviência dos peões ao transformarem-se em soldados disciplinados. Esta situação transferiu-se para o cotidiano das estâncias não passando de outro mito a concepção do gaúcho que gauderiava de pago em pago. (TAMBARA, 1991, p. 61)

Este aspecto precisa ser bem compreendido pois a partir dele consolida-se uma estrutura produtiva que por suas características peculiares contribuirá para a organização de um sistema de educação e, particularmente de reprodução ideológica singular, no qual a estrutura formal de educação não merecia muito espaço. Um primeiro aspecto que dificultou o processo de instalação de um sistema educacional mais coeso foi a dispersão da população neste tipo de estrutura econômica. Uma organização produtiva baseada primordialmente na grande propriedade, com utilização de mão de obra relativamente de forma extensiva e com baixos padrões tecnológicos não possibilita uma economia de escala. Isto tanto é verdade que um dos grandes problemas da sistema educacional do início do século XIX foi a manutenção de uma escola onde não havia número mínimo de alunos estipulados por lei. Frequentemente as escolas foram fechadas por não atenderem este pré-requisito. Obviamente que esta situação era, de modo especial, prejudicial para as populações com baixa renda que não podiam mandar seus filhos estudarem no exterior ou mesmo nos poucos centros urbanos existentes.

Muitas vezes, o funcionamento das escolas era de cunho precário, pois a densidade demográfica em determinadas regiões era relativamente baixa. Além disso, havia o agravante de os pais não valorizarem positivamente a educação para seus filhos. Na prática o que se percebia era que para o exercício das atividades profissionais mais típicas da campanha não havia necessidade de um processo de educação muito apurado. A lide campeira de modo geral, não exigia muito além de um

aprendizado prático, que a criança obtinha no próprio processo de socialização para o trabalho.

Esta situação de “terra de ninguém” contribuiu sobremaneira para o descaso com que a instrução foi tratada na capitania. Em verdade o ensino dependia fundamentalmente das chamadas “provisões”, e que consistiam em um privilégio exclusivo da Coroa.

Segundo ROSA “só pela carta régia de 19 e agosto de 1789, revalidada pelo decreto de 17 de janeiro de 1799, foi regulada a nomeação de professores pelos governadores, capitães-generais e bispos. A lei de 10 de novembro de 1772, que criou o subsídio literário, foi mandada aplicar no Brasil em 1773, pelo marquês de Lavradio, com uma restrição: não seria observada no Rio Grande do Sul... E esta odiosa exclusão somente cessou pelo decreto de 24 de novembro de 1813 que mandou aplicar ao Continente a lei de 1772, cobrando-se o subsídio à razão de 320 reis por cada rez que se matarem para vender tenham ou não 10 arrobas cada uma e 10 reis por cada medida de aguardente, regulando-se isto pela canada de Lisboa. “ (1948, p. 175)

Em termos práticos somente no final da década de 1770 quando ministravam aulas os professores Manoel Ximenes Xavier, Thomaz Luiz Osório, José da Silva Braga e Manoel da Silva Castro é que se inicia efetivamente o sistema de instrução no Rio Grande do Sul.

Mas em termos de ensino público propriamente dito, isto é custeado pelo estado, somente tem início em 1778 com a criação do Colégio Servas de Maria na Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos, destinado à educação das meninas filhas dos indígenas ali aldeadas e para o qual foi nomeada professora Georgina Rita Coelho de Mendonça. “Nesse ano principiou a funcionar em Porto Alegre a aula pública do professor José Antonio da Silva Nunes, para ensinar, ler e contar e o catecismo. O ordenado era de 100\$000 por ano, pago pelo subsidio literário, da junta da Real Fazenda do Rio de Janeiro”. (DOCCA, 1954, p. 405)

Nota-se aqui certa contradição em relação à afirmação de Rosa que considerava a não cobrança do subsídio literário no Rio Grande do Sul como “uma odiosa discriminação” quando segundo Docca havia professor atuando sendo remunerado pela subsídio literário da Junta Real da Fazenda do Rio de Janeiro a qual este território estava afeto.

O Continente de São Pedro, naquele tempo, não era propriamente uma Capitania, mas simples “Comandância Militar”, diretamente subordinada ao governo do Rio de Janeiro. Só em 19 de setembro de 1807 é ele elevado a Capitania Geral, ficando-lhe subordinado o governo de Santa Catarina. (ABREU, 1948 p.78)

É preciso ter em mente que o interesse das instituições governamentais em relação à educação pública era muito diminuto. Episódio bastante conhecido é a querela entre o governador José Marcelino e a Câmara de vereadores de Porto Alegre por haver aquele solicitado o pagamento do aluguel do prédio da escola do professor Manuel Simões Xavier “na medida que entendia ser um empreendimento tão necessário ao povo”. A Câmara recusa-se terminantemente a satisfazer a solicitação do governador alegando não só haver falta de recursos materiais como ainda não se tratar de encargo que incidisse nas suas atribuições. (Veja ABREU, 1964 também DOCCA, 1954 ainda BARCELLOS, 1960)

O final do século XVIII marca no Rio Grande do Sul a consolidação de um sistema econômico – a charqueada, que vai modelar todas as relações sociais e econômicas no século seguinte, balizando principalmente a emergência de uma economia dependente e subsidiária da economia hegemônica do centro do país.

Com as charqueadas surge um produto com valor de troca e não apenas de valor de uso como ocorria com a produção de charque no período anterior que era produzido e consumido domesticamente e apenas, ocasionalmente, era produzido em maior escala para a comercialização como ocorreu, por exemplo, com Cristóvão Pereira

quando em 1737 vendeu uma sumaca de charque para o governo e que foi utilizada para a alimentação dos militares na colônia de Sacramento.

“Fixadas as estâncias e inauguradas a agricultura de subsistência com a chegada dos açorianos, estabeleceram-se as primeiras charqueadas do litoral, em Palmares do Sul, nas margens do Guaíba e na margem direita do baixo Jacuí.

Nessa primeira etapa, que se estende até 1779, as charqueadas eram isoladas e dispersas. O charque, feito em pequenas quantidades, ainda não tinha um mercado firme e expressivo, provando ainda que não era produto importante na economia rio-grandense, visto que os couros e a graxa animal apareciam como itens quase únicos de exportação, até o fim do século XVIII, além do gado em pé.” (MARQUES, 1990, P. 27)

Como aponta HARNISCH “certo é que já no começo do século, pouco depois que os lagunistas transpuseram o Mampituba, determinada região era denominada de Charqueada, tendo-se, pouco depois, iniciado a exportação da carne salgada e seca do Rio Grande do Sul” (1952, p. 84)

O que chama atenção é o processo de re-estruturação produtiva que no decorrer do século XVIII ocorre no Brasil colonial onde por motivos os mais diversos o Sul do continente em um primeiro momento concorre e, em um segundo, supera a estrutura produtiva implantada no Nordeste em termos de produção de carne. Sob certo aspecto, as mesmas dificuldades enfrentadas pelos pecuaristas nordestinos como longas viagens e condições precárias dos pastos existentes pelos caminhos ao levar as mercados consumidores (vilas açucareiras e grandes centros como Salvador e Recife) e que ocasionavam diminuição dos lucros como aconteceu com o “troperismo” no Sul ao levar o gado à Sorocaba propiciaram condições para o surgimento de um sistema produtivo baseado em novos moldes – a charqueada.

A gênese, apogeu e declínio do ciclo do charque, particularmente no Ceará, foi estudado por muitos autores, identificando as causas e conseqüências deste sistema produtivo.

“Todos esses problemas, mais o aumento da população no século XVIII na América Portuguesa, levaram ao desenvolvimento de uma atividade manufatureira que ganhou grande importância, o qual consistia em desidratar a carne e salgar, aumentando a conservação da carne, facilitando assim a sua exportação para áreas mais distantes. Os gados oriundos dos pastos do Ceará chegavam a Recife e Olinda bastante abatidos, o que acabava na depreciação do preço do rebanho, por isso, ainda em 1740, os cearenses aproveitando as Salinas do Aracati, da foz do Jaguaribe, para formar as primeiras oficinas para fabricação de charque, conhecido também como “carne-do-ceará. Isso permitiu àquela região competir com os pastos da Paraíba e Rio Grande no abastecimento a Pernambuco.” ( MEDEIROS & POSSAMAI, 2009 p. 10)

É interessante observar que em um determinado período histórico esta indústria passou a se constituir em um entrave à estrutura econômica hegemônica, sobretudo pela competição por terras com o sistema canavieiro e pela diminuição da oferta de animais de tração tão importante para os engenhos de açúcar. Inclusive “levando ao Governo da Capitania de Pernambuco a proibir o funcionamento de charqueadas no Rio Grande do Norte” e, em 1701, estabelecer uma norma que proibia a criação de gado até dez léguas das plantações canavieiras, medida que estimulou a procura de novas terras, no caso o sertão nordestino.

Assim, no início do século XVIII a manufatura do charque já havia se constituído em uma indústria de projeção nacional no Nordeste, particularmente no Ceará, evento que no Sul somente vai ocorrer no final do século e início do século XIX.

O comércio do charque, da carne do boi, do couro, dentre outros, com Portugal, pôs Santa Cruz do Aracati na dianteira do desenvolvimento. Quando em 1747 (11 de abril) se converteu em vila, já era um dos mais desenvolvidos da Capitania. O comércio, primeira atividade econômica do lugarejo, era intenso com os portugueses, pernambucanos, paraibanos, baianos etc. O fluxo de mercadorias que vinha da bacia do Jaguaribe, obrigatoriamente transitava por Santa Cruz do Aracati. (LIMA, 2002, p. 4)

A descrição do processo de gênese e consolidação deste procedimento em Santa Cruz do Aracati lembra muito o que, quase com diferença de um século, ocorreu em Pelotas no Rio Grande do Sul em termos de construção de centro urbano caracterizado pela “cultura refinada e pela opulência econômica”.

“A venda da carne do boi e o comércio do couro foram os maiores responsáveis por essa euforia econômica. A carne trazida para a vila era salgada e transformada em charque nas oficinas. Naquele período, Santa Cruz do Aracati consolidou-se como o "pulmão econômico" da capitania. O comércio do couro e da carne industrializada lhe dava *status* e lhe abriam portas para os artigos de Portugal. É interessante notar que a opulência da vila se manifestava na arquitetura das edificações, nos monumentos, nos casarões e nas artes”.

“Já se afirmou que a pecuária possibilitou a fixação do homem no interior da Capitania do Siará-Grande. Do criatório emergia o primeiro tipo de indústria no Ceará, a do charque. Isso se dera em face de um cálculo simples dos criadores: com a perda de peso do animal nos grandes deslocamentos das manadas, tornava-se, então, mais interessante abater o gado antes e salgá-lo para, logo em seguida, transportar em lombos de burro até Aracati. Assim, originava-se a indústria da carne o

que deu origem às famosas charqueadas que movimentaram a economia do Baixo Jaguaribe, criando importantes centros como Aracati e Russas.” ( LIMA, 2002, p. 5)

É justamente na re-estruturação produtiva do sistema colonial que a coroa percebe a importância do território da capitania de S. Pedro do Rio Grande do Sul como uma economia subsidiária à açucareira e à atividade extrativa de ouro das Minas Gerais;

O governo de Paulo da Gama representa este novo estágio, e foi, sob certo aspecto, a consolidação de um sistema produtivo mais moderno embora ainda sustentado por uma força de trabalho arcaica, a escravidão. De modo que, passo a passo, os ideais iluministas, embora de forma distorcida, tentam romper as barreiras de um conservadorismo de uma sociedade caracterizada por um patriciado militar.

Sob tal perspectiva, uma das primeiras medidas do governador Paulo Gama foi a tentativa de colocar a Capitania no sistema educacional brasileiro, representado no caso pela instalação de aulas régias e a admissão no processo de captação do “Subsídio Literário”. Sem sombras de dúvidas, há uma tentativa de implementar um processo civilizador que decorre em muito das idéias iluministas que foram hegemônicas na Coroa Portuguesa ao final do século XVIII consubstanciada principalmente pela atuação do Marquês de Pombal.

“A participação de Portugal na formação do Rio grande do Sul legitimou-se na medida em que a burocracia joanina, adotando o paradigma mecanicista matemático, deixando de lado os postulados escolásticos, abriu-se para as idéias da Ilustração, definindo fronteiras concretas, fundadas na vontade independente e racional de dirigentes de nações livres e soberanas. (ESPÍRITO SANTO, 2006 p. 34)

Ademais, chama a atenção neste projeto do governador a ênfase dada a aula de gramática portuguesa e francesa substituindo a proeminência da aula de gramática latina. Sem dúvida esta é uma postura

que revela a preocupação com uma educação destinada a um “novo homem”, como preconizavam as reformas pombalinas.

Mesmo assim, é preciso admitir que a capitania ainda não detinha, neste período, a força política e econômica capaz de fazer vingar nos aparelhos decisórios a disposição de instalar na Capitania o Subsídio Literário, o que somente ocorrerá em 1814.

#### Referências bibliográficas

ABREU, Florêncio de. Governo de José Marcelino de Figueiredo, fundador de Porto Alegre, no Continente de S. Pedro – 1769 a 1780 in Ensaios e Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Irmãos Pongetti, 1964.

BARCELLOS, Rubens de. Esboço da formação social do Rio Grande in Estudos Rio-Grandenses. Porto Alegre, Globo, 1960.

DOCCA, E. F. de Souza. História do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, Edição da Organização Simões, 1954.

ESPIRITO SANTO, Miguel Frederico do. O Rio Grande de São Pedro entre a fé e a razão. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1999.

ESPIRITO SANTO, Miguel Frederico do. Fundamentos da Incorporação do Rio Grande do Sul ao Brasil e ao Espaço Português in Colônia, Passo Fundo, 2006.

FERREIRA FILHO, Arthur. História geral do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Globo, 1978.

HARNISCH, Wolfgang Hoffmann. O Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Globo, 1952.

LIMA, Luiz Cruz. Produção do espaço, sistemas técnicos e divisão territorial do trabalho In Scripta Nova, Barcelona, Vol. VI, num. 119, 2002

MARQUES, Alvarino da Fontoura. Evolução das charqueadas rio-grandenses. Porto Alegre, Martins livreiro, 1990.

MEDEIROS, Tiago Silva e POSSAMAI, Paulo César. O sertão vai para o além-mar: a produção de carne e couro no sertão colonial e a construção de um espaço de comércio com o além-mar no século XVIII

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Semana de Humanidades, 2009.

ROSA, Othelo. Notas sobre a evolução do ensino no Rio Grande do Sul. In Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Oficinas gráficas da Imprensa Oficial. 1948

ROSA, Othelo. Formação do Rio Grande do Sul in Fundamentos da Cultura Rio-Grandense, Porto Alegre, Faculdade de Filosofia, 1957

TAMBARA, Elomar. Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul. Pelotas, Seiva, 2000.

**MEMÓRIAS DE TRABALHADORAS ESCOLARES NÃO DOCENTES:  
UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA EM SÃO  
LEOPOLDO/RS (1952-1966).**

Estela Denise Schütz Brito  
Curso de Pedagogia/UNISINOS  
esteladenise@hotmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho traz à tona memórias de senhoras que trabalharam durante o período de 1952 a 1966 em setores de limpeza e alimentação, na Escola Normal Evangélica (ENE), então localizada na cidade de São Leopoldo/RS. A pesquisa coletou narrativas a partir da metodologia da história oral, fundamentando-se em autores como Bosi, Stephanou, Bastos e Werle, entre outros. Verificou-se que estudos voltados para esta categoria de trabalhadores dentro das escolas pouco são enfocados quando se pesquisa história de instituições escolares. Concluiu-se acerca da importância do protagonismo de sujeitos não docentes no processo educativo dos estudantes.

**Palavras chave:** memória; história de instituições escolares; São Leopoldo.

Desde muito pequena, a figura do “ser professor(a)” já se fazia presente em meus pensamentos, mexia comigo quando ouvia falar na profissão professor, seja por figuras da mídia em novelas infantis, seja nas próprias brincadeiras de criança. O personagem professor(a) muitas vezes, nessas brincadeiras, se tornava disputa, já que este tinha o “papel principal”. Em minha família, o processo de educação começava antes de ingressarmos na escola. Nas brincadeiras de escolinha, todos ensinavam e aprendiam uns com os outros. Com o passar dos anos, surgiram oportunidades em algumas escolas, onde eu poderia realizar o tão sonhado Curso Normal. Entre as opções estava o Instituto Superior de Educação Ivoti, hoje em dia também conhecido como ISEI. No ISEI surgiu a possibilidade de estudar e morar na escola, já que ela possibilitava que seus alunos ficassem internos. Sabia, na época, que a irmã da minha avó materna trabalhava nesta escola. Entretanto, o sonho pouco durou. As

condições financeiras, pela qual minha família estava passando, não me permitiram nem ao menos iniciar tais estudos.

Mesmo eu nunca tendo feito parte da história desta escola como aluna, penso que ela merece um destaque especial, pois por quarenta anos ela pertenceu à cidade de São Leopoldo, ficando instalada em prédios de importância histórica para esta localidade. Mesmo assim, muitos leopoldenses desconhecem esta instituição educativa e sua história. Neste trabalho procurei buscar informações que pudessem responder a questionamentos realizando um breve resgate de sua história: Como iniciou o trabalho desta escola? Por onde esta escola passou? De que forma ela chegou até a cidade de São Leopoldo? O que marcou sua história nesta cidade?

### **Trabalhando com história oral e história de instituições escolares**

A história oral está fundamentada em três elementos interrelacionados, sem os quais ela não ocorre: um pesquisador, um narrador e um meio. O pesquisador é aquele que, após delimitar o tema a ser pesquisado, realizará um projeto, levantando questões a serem respondidas por meio das narrativas. O narrador será o objeto de pesquisa, ou seja, será o sujeito a ser ouvido, relatando a sua experiência com relação ao tema pesquisado. O meio é o objeto utilizado para que a memória seja registrada. Neste caso, podem-se utilizar meios eletrônicos para gravação, cadernos de campos para registro ou até mesmo filmagens durante a entrevista<sup>1</sup>. Ao se trabalhar com relatos vivos de pessoas que vivenciaram algum acontecimento, deve-se ter alguns cuidados, como a relação entre o narrador e o pesquisador. A primeira grande missão do pesquisador é a de conseguir conquistar a confiança do entrevistado, criar um elo. Este deve consistir em “[...] objetivo permanente, não somente no contato inicial, mas também durante as horas de entrevistas.” (FISCHER, 2005, p. 277). Esta relação entre os dois envolvidos neste processo deve ser de cumplicidade, o entrevistador

---

<sup>1</sup> Sobre este processo, ver em MEIHY (2005).

deixando o entrevistado o mais a vontade possível, prestando toda a atenção ao entrevistado, não só pela importância do que ele diz, mas também porque a demonstração de interesse do entrevistador faz com que ele se motive a falar mais<sup>2</sup>.

Durante o processo, de certo modo os depoentes buscam em suas lembranças, nas memórias de seu passado vivido, respostas para a vida presente. Neste sentido, vale lembrar que o entrevistador deve se colocar no lugar do outro, na posição de quem relata um fato ou histórias passadas. Este relato faz do homem um ser único, que viveu determinada história, e que contando, consegue trazer para o presente, colorindo um passado que nos parecia tão distante (ALBERTI, 2003). Bosi (1995, p. 55), por sua vez, valendo-se de Halbwachs, destaca alguns apontamentos importantes sobre este assunto. Para ela “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”. E continua: “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

Pesquisar história das instituições escolares consiste em buscar no passado, seja por registros, seja por relatos orais, o que a instituição já possuiu, o que ela já realizou de atividades, como eram suas regras e normas, como era sua organização. Com isso, partindo dos dados coletados, buscar entender alguns aspectos de seu contexto atual, se a escola ainda encontrar-se em funcionamento, ou entender o porquê do fim de suas atividades. Para conseguirmos realizar um apanhado da história de uma instituição de ensino, podemos nos apoiar em memórias narradas pelos sujeitos que participaram da construção deste percurso percorrido por esta escola. STHEFANOU; BASTOS (2009) chamam a atenção para a diferenciação entre história e memória, quando afirmam que a memória é tecida de lembranças e esquecimentos, e ela não tem o compromisso com a crítica. A história, por sua vez, é um campo de

---

<sup>2</sup> ALBERTI (2004)

produção de conhecimento, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço.

Trabalhos com relatos orais se tornam importantes para a reconstrução da história de uma instituição de ensino. Não somente por aquelas pessoas vistas como as “mais importantes” em uma escola: o diretor, os professores ou os alunos, mas sim por toda e qualquer pessoa que, de uma forma ou de outra, contribuiu para que a história da instituição se tornasse, mesmo com o passar dos anos, viva e presente na memória das pessoas que por ali passaram.

### **Um caminho de muitas histórias: vos apresento a ENE<sup>3</sup>.**

A Escola Normal Evangélica (ENE) possui, em sua bagagem histórica, muitos fatos e acontecimentos que marcaram a sua trajetória no campo da educação. Não é para menos que, em 2009, muitas festas de alunos, ex-alunos, professores atuais e antigos e da comunidade escolar como um todo, renderam comemorações ao centenário de seu trabalho. Foram 100 anos marcados de muita vida: vidas que se cruzaram dentro e fora de sala de aula, vidas que se cruzaram nos corredores dos muitos prédios nos quais ela se já se edificou; vidas que interagiram nos pátios durante os intervalos, recreios e festas, vidas que se conheceram e que se distanciaram com o tempo. Todas ajudaram a escrever a história da ENE que hoje se apresenta para nós.

Descrever uma história que se estende por tantos anos, muitas vezes foge de nosso alcance. Conseguir contemplar os diversos momentos que marcaram essa rica trajetória se torna, para nós pesquisadores, um grande desafio. Um seminário, uma escola, um colégio, um instituto... Foram tantas denominações dadas para este educandário que muitas pessoas desconhecem quando nos referimos à Escola Normal Evangélica (ENE) ou Instituto Superior de Educação Ivoti

---

<sup>3</sup> Nesta parte o recorte temporal será expandido a fim de melhor contextualizar a história da instituição.

(ISEI), e poucos sabem que aquele primeiro Seminário de Professores que surgiu em uma pequena instalação na cidade de Taquari foi o nascedouro do que hoje se denomina Instituto Superior de Educação, localizado na cidade de Ivoti.

Os imigrantes evangélicos e de cultura alemã, ao chegarem à região Sul do Brasil, por volta do ano de 1820, perceberam a inexistência de escolas. E a tão sonhada educação para seus filhos que lhes fora prometido na Alemanha seria impossível aqui, já que o território era desprovido de escolas, diferentemente de seu país de origem que fornecia à população uma boa educação. Pequenas escolas para a formação de professores começaram, então, a serem criadas e, no início do sec. XX, após reuniões do Sínodo Riograndense, em abril de 1909, decidiram iniciar na cidade de Taquari, mais precisamente nos prédios junto ao asilo Pella-Bethânia, o Seminário Evangélico Alemão de Professores. Neste ano de abertura a escola contava apenas com quatro alunos e um professor (HOPPEN, s/d). E foi aqui que a história da Escola Normal Evangélica teve seu início.

O Seminário na cidade de Taquari, entretanto, não estava conseguindo se manter. A falta de dinheiro próprio e o auxílio financeiro que as demais comunidades ficaram de dar para ajudar nos gastos referentes à moradia, alimentação dos alunos e remuneração de seu professor, não estavam conseguindo suprir as necessidades financeiras e contribuir para sua permanência no asilo Pella-Bethânia. Foi então que na Assembléia Geral do Sínodo Riograndense, no ano de 1910, levantou-se a ideia de se transferir o Seminário de Professores da cidade de Taquari para a cidade de Santa Cruz, onde esta funcionaria juntamente à escola Sinodal. Desta forma, ele não utilizaria da parte financeira do asilo e receberia o apoio da escola Sinodal para manter seu funcionamento (HOPPEN, s/d). Em Santa Cruz, o Seminário Evangélico de Professores – Deutsches Evangelisches Lehrerseminar – permanece até o ano de 1926, quando se transfere para a cidade de São Leopoldo: o Seminário de Professores Evangélicos e o Instituto Pré-Teológico se instalaram nos

prédios que hoje conhecemos como sede da Câmara Municipal, localizado na Praça do Centenário, atual Praça do Imigrante, ao lado do Rio dos Sinos.

No ano de 1939 a escola foi fechada pelo governo por motivo da nacionalização do ensino<sup>4</sup>. Mesmo com seu fechamento, o sonho de se ter uma escola que formasse professores evangélicos não havia terminado por ali. Em 1948, iniciou-se juntamente aos prédios do Instituto Pré-Teológico no Morro do Espelho, um curso rápido de formação de professores, com a duração de um ano. Durante a década de 1940, a Escola Técnica começou a enfrentar dificuldades no campo financeiro e administrativo, o que fez com que ela, no ano de 1949, cedesse os prédios no qual se instalava, para que eles fossem utilizados com a sua finalidade inicial: acolher o Seminário Evangélico. O curso rápido de professores foi então transferido para os prédios junto a Praça do Imigrante, que utilizara em anos anteriores (Naumann, 2009).

Em 1950, o curso retoma as suas atividades, porém o curso, que era de apenas um ano, passou a ser de quatro anos. A escola também reiniciou sob nova direção. Agora, o até então professor Hans Günther Naumann, assume a direção<sup>5</sup> do Seminário, que também modificou o seu nome devido às forças da política de nacionalização. Para as pessoas reconhecerem a escola como a mesma que anteriormente formava professores evangélicos, o seu nome foi apenas traduzido do alemão para o português: de Deutsches Evangelisches Lehrerseminar para Escola Normal Evangélica, a ENE (Naumann, 2009).

Em 1966, a escola se transfere para a cidade de Ivoti, onde permanece até os dias atuais. Na cidade de Ivoti, com o passar dos anos

---

<sup>4</sup> Campanha de Nacionalização do Ensino (1938-1945): conjunto de medidas tomadas durante o Estado Novo de Getúlio Vargas para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar sua integração junto à população brasileira (em pt.wikipedia.org). Ver interessante artigo de TAMBARA BACH (2006).

<sup>5</sup> Hans Günther Naumann assume a direção da Escola Normal Evangélica durante 42 anos: de 1950 a 1992 (Naumann, 2009).

ela acaba por receber outras nomenclaturas, mas sem esquecer-se do seu início como seminário evangélico<sup>6</sup>.

Muitos foram os acontecimentos que marcaram esses quarenta anos de trabalho na cidade de São Leopoldo. Fatos, histórias, momentos, muitos registrados por fotos e atas, outros apenas registrados na memória de quem os vivenciou, tudo isso fez com que a história do antigo Seminário Evangélico, ou da saudosa Escola Normal, não morresse e que continuasse viva e repleta de vida assim como ela iniciou.

As memórias e lembranças presentes neste trabalho não serão de alunos desta escola, muito menos dos professores e diretores que muito ajudaram a fazer com que essa história não se acabasse com o tempo, mas sim de senhoras que também vivenciaram parte desta história. Senhoras estas que também participaram do dia-a-dia da escola normal, entraram e saíram das salas de aulas; durante as noites dormiam no internato feminino, caminhavam por entre o pátio e os corredores, trabalhavam no refeitório e na cozinha, mesmo assim muitas delas não são mais lembradas pelas pessoas que lá conviveram. Os relatos destas senhoras, que quando adolescentes trabalharam na limpeza, organização e alimentação na escola citada, trazem histórias relembradas em diferentes dimensões: alegrias, tristezas, medos, descontração lá vividas.

### **Explorando o baú das memórias.**

A história está conformada por histórias de vida singulares, que transcorrem no seio das instituições. Nelas se entrelaçam acontecimentos de trabalho, questões de poder, vínculos libidinais individuais e grupais, inseridos na cultura recortada de cada

---

<sup>6</sup> As alterações de nomes foram: de Escola Normal Evangélica (ENE) para Escola Evangélica Ivoti (EEI) em 1977, devido à fusão entre a escola normal e o Instituto Pré-Teológico; de EEI para Instituto Evangélico Ivoti (IEI) a partir do ano de 2000 e atualmente, a partir do ano de 2003, Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), quando começou a oferecer o primeiro curso de nível superior, além de continuar oferecendo a Educação Infantil e a Educação Básica.

organização em particular [...] (MEZZANO, 1998, apud WERLE, 2004).

Para a realização desta pesquisa, contei com a ajuda de senhoras que se disponibilizaram a relatar sobre a sua vida pessoal e atividades realizadas em seus tempos de juventude. De maneira simples, mas de forma muito importante ajudaram a construir a história da Escola Normal Evangélica, na época em que esta se localizava na cidade de São Leopoldo. São elas: Herta Dickel (82 anos), Ilsa Maurer (70 anos), Nelsi Hepp (65 anos), Valesca H. Schütz (71 anos) e Veleda Arendt (70 anos).

Ao serem indagadas sobre quem as levou e como chegaram até à Escola Normal Evangélica para lá trabalhar, as histórias foram diversas, mas existem semelhanças nas falas. Em primeiro lugar, todas moravam no interior e alguém as indicou para a vaga de trabalho na escola, seja o professor como no caso de Ilsa e Veleda, seja a irmã, como no caso de Valesca e Nelsi. Em segundo lugar, por mais que gostassem de morar com os pais, “na roça” (termo utilizado por elas, referindo-se à localidade do interior do Estado onde moravam), assim que souberam da existência da vaga, ou foram chamadas para trabalhar não pensaram duas vezes: receberam esta vaga como uma oportunidade de mudar, melhorar de vida, já que algumas delas (Nelsi e Veleda) relembram a vontade de “estudar, de progredir para fazer algo mais tarde”. Outro ponto que se destaca nas narrativas é o fato de todas chegarem à escola muito jovens, basicamente com a mesma idade, entre seus 15 e 16 anos. Veleda chegou à escola com 13 anos e logo começou a trabalhar, mesmo tendo vindo à escola com o objetivo de estudar para ser professora, que era o seu maior sonho. Herta já estava com um pouco mais de idade quando veio para trabalhar na escola, em torno de 26 anos. Nas falas, aparece o fato de terem vindo sozinhas de ônibus para Porto Alegre e/ou São Leopoldo. Veleda ressaltou: “eu era corajosa”. Para algumas dessas senhoras essa foi a primeira vez em que andaram de ônibus, para outras pode ter sido a primeira vez de terem andado sozinhas neste meio de

transporte, pois na época o meio mais utilizado era o trem, mais conhecido como Marias-fumaça.

Sobre o trabalho desenvolvido na escola relataram:

*Eu trabalhei um mês no dormitório das gurias e da patroa mesmo, a Frau Pfarrer. Então eu limpei os quartos dela de manhã e de repente antes do meio dia, ela passou o... Eu não passei bem limpo o borralho na banheira, daí ela foi e fez assim [mostrou como ela passou o dedo] e veio onde eu tava e aí disse: “tu tem que olhar e passar água de novo, tu não limpou limpo” e daí então, depois de um mês de serviço ali, de certo eles viram que eu dava, que eu dava pro coro não é? Daí então eles me botaram na parte da cozinha pra cozinhar (HERTA).*

*Nos primeiros tempos eu ajudei na limpeza, ajudei a lavar louça, limpar as salas de aula. Os quartos, os alunos tinham que arrumar, a gente só lavava. Depois, quando eu tinha 16 anos, aí a cozinheira da... Tinha duas cozinheiras, uma de manhã e a outra de tarde, daí aquela da manhã casou e daí ela passou pra tarde, que era a Herta. Não, daí a da manhã saiu e aquela da tarde então passou pra de manhã, daí não tinha ninguém pra colocar no lugar. Eles conversaram entre eles, lá o professor o diretor “quem é que vai cozinhar, quem é que vai pro fogão?”. Ah ninguém queria, ninguém queria, porque era aqueles panelões grandes, era mais de cem alunos pra fazer comida. Aí um dia eu disse “ah, vou experimentar” olharam pra mim assim e “acho que ela dá, acho que ela é capaz” Que a Hulda é mais velha, mas ela já estava querendo sair, né? Aí no fim eu comecei. Daí de manhã eu fazia pão e de tarde eu cozinava (VALESCA).*

Ao ser indagada sobre a rotina e o dia-a-dia na escola, Vele da comenta:

*Eu não lembro se nós levantávamos às cinco horas e as outras as seis. Devia ser isso porque tinha que ser cedo. Às sete horas a turma levantava e sete e quinze já era o café. Tinha muita disciplina! Era que nem um quartel, e tem que ser onde é muita gente. Eu nem sei como eles controlavam na época todo mundo assim, mas o pessoal não era rebelde assim como é hoje. Quando tinha aluno doente eu tinha que levar o café numa sala separada, no dormitório eles ficavam quando tinham uma gripezinha, mas na sala era quando eles tinham sarampo ou essas doenças assim eles estavam em uma sala separada. Por outro lado, a gente tinha que limpar também. De manhã levantava-se cedo porque tinham que se descascar os alimentos, o que tinha que ser feito na cozinha. A Herta era a cozinheira, mas tinha que ajudar, depois que tinha tudo pronto normalmente sobrava uma meia hora no mínimo, e nesse tempo a gente fazia crochê e eu sou canhota [...]. Então a Herta disse assim “se você não vai fazer crochê com a mão direita eu não vou te ensinar mais”.*

Valesca, por sua vez, fez questão de relatar sobre os horários:

*Três levantavam quatro e meia e no outro dia as outras três às cinco e meia, porque daí tinha que cortar o pão pra botar nas mesas, senão não ficava pronto, fazer o café. Toda a semana tinha um dia de folga, tarde, uma tarde de folga. Minha tarde era sempre em quarta-feira, quarta de tarde, daí a tarde tinha menos serviço. Aí o dia que eu tirava folga a cozinheira da manhã fazia comida, porque éramos de seis, aí segunda duas, terça duas e quarta duas e o resto a gente trabalhava tudo junto. Trabalhava no domingo, aí duas sempre tiravam folga. As duas que tiravam folga de manhã, fazia o café da tarde, de manhã ficava quatro então, e duas tiravam folga, daí podia ir ao culto, podia dormir um pouco mais e aquelas de tarde, as quatro que trabalharam de manhã, limpavam a cozinha, daí estavam prontas. As duas que estavam de folga de manhã fazia o café de tarde, mas no domingo era fácil, sempre tinha cuca. A cuca eu também tinha que fazer. Fazia aquelas cucas nas formas grandes e tinha que cortar*

*os pedaços quadrados. Cada aluno ganhava um pedaço de cuca e um, acho que era um copo de suco, não me lembro mais se era suco ou era café. Acho que era suco! Limonada às vezes. Aquilo era o café da tarde, o que tinha durante a semana era pão.*

Entre as falas, percebeu-se o desapontamento demonstrado por Valesca com relação à educação dos trabalhadores por parte da escola. Falou que a escola prometeu dar estudo aos trabalhadores, mas durante seus anos de trabalho lá, isso ela não vivenciou. Herta também demonstrou que queria estudar, aprender a tocar harmônio que gostava de ouvir a aluna tocar, mas a escola não se interessava em lhes proporcionar o ensino. Da mesma forma, Veleda que veio a São Leopoldo com a intenção de estudar e cursar magistério para realizar o seu sonho de tornar-se professora, não teve a oportunidade de estudar durante os cinco anos em que trabalhou ali. Somente Nelsi recebeu essa possibilidade de participar de algumas aulas, mas, como ela relatou, nunca como aluna oficial da escola evangélica.

No conjunto de narrativas é recorrente as senhoras entrevistadas fazerem menção ao relacionamento próximo com os alunos e os professores. Elas disseram que sempre eram muito bem tratadas e que na escola não tinha a divisão de “essas são as serventes”. Os professores iam à cozinha, conversavam com elas e não as tratavam indiferentes. A relação que tinham com os alunos, assim como com os professores, era muito de amizade. Valesca retratou o fato da proximidade que tinha com os alunos quando pediam para guardar merenda ou sobremesa, como a aluna citada. Ela ia até a cozinha para comer e até prometia presente por ela lhe guardar merenda. Nelsi destacou que a música foi um forte elo de contato entre ela e os professores e que também cuidava dos filhos dos professores. Lembram também que o contato, principalmente com as alunas, era bem grande por possuírem a mesma idade. Recordam que elas saíam junto com os alunos em geral, os acompanhavam na igreja aos domingos e nos “encontros da juventude”. Destacaram que, nas

férias, alguns alunos não tinham dinheiro para pagar a viagem e ir visitar a família e que passavam as férias na escola. Assim elas mantinham maior contato com os alunos, pois eles conversavam bastante, eles faziam as refeições na cozinha juntamente com elas, fazendo crescer o vínculo entre eles.

Finalizando as entrevistas, pedi às entrevistadas que, em breves palavras, relatassem o que significou para elas ter trabalhado na Escola Normal Evangélica. Deixo aqui as palavras de Nelsi, simbolizando em parte o sentimento de todas:

*Olha, eu diria que o meu trabalho na escola, desde o início, foi um progresso, eu progredi na escola. Eu comecei lá de baixo e a escola sempre me ajudou. E se eu tivesse quatorze anos, eu faria tudo de novo. E acho que faria da mesma maneira, porque eu fui muito feliz lá. Eu consegui progredir na vida, na minha vida e provavelmente também consegui transmitir alguma coisa para os alunos e os funcionários, pois eu fui chefe dos funcionários depois mais tarde. Eu faria tudo de novo, pois tudo o que eu fiz, mesmo que nem sempre saiu como eu quis fazer, mas quis fazer bem feito. Eu sempre me esforcei ao máximo e fui muito feliz na escola. Faria de novo, se tivesse que fazer. Situações muito bonitas foram as homenagens todas que eu ganhava. Eu não era mãe de ninguém, mas ao mesmo tempo de todos [...]. Essas muitas lembranças boas, esse reconhecimento das pessoas que reconhecem o que fiz, isso são coisa que me acompanharam e estão me acompanhando e vão me acompanhar pela vida toda.*

## **Considerações Finais**

Durante o período em que realizei as entrevistas, verifiquei que cada pessoa tem uma característica para recordar-se de determinado acontecimento: uma demonstra mais a vontade em falar de seu tempo de infância e demonstra “pouca” recordação ao ser indagada sobre como era

o local de trabalho, outras preferem não falar tanto da infância, por seus motivos particulares, mas recordam-se de cada detalhe sobre o trabalho, a rotina e os horários. Desta forma, percebe-se que cada pessoa relata não somente aquilo que lembra ou demonstra lembrar, mas aquilo que se sente a vontade de falar naquele determinado momento. Assim, remeto-me às palavras de Alberti (2004), quando explica que o entrevistador deve saber distinguir entre os diferentes tipos de silêncios ocorridos durante a entrevista.

Outro ponto que penso ser importante dar destaque em minhas considerações é o fato de algumas informações sobre o mesmo assunto serem dadas de formas diferentes, ou seja, uma recorda-se de uma maneira e outra pessoa de outra maneira, como no caso do momento triste onde algumas relataram que quem morreu no Rio dos Sinos foi um aluno e outra relatou com firmeza acreditar que quem morreu afogado foi um professor. Conforme já aludido anteriormente, a perspectiva aqui adotada prescinde da busca pela verdade. Portanto, não me cabe saber quem está com a razão, uma vez que estamos trabalhando com pesquisa cuja base empírica depende da memória e a oralidade, onde cada sujeito traz consigo suas lembranças e suas formas de lembrar.

Para finalizar, gostaria de deixar registrado que não encaro este trabalho de pesquisa como um fim e, sim, como um marco para o início de outros que futuramente poderão surgir, a partir de memórias de outros/as trabalhadores/as que ajudaram a fazer a história de escolas de nossa região do Vale do Rio dos Sinos.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, 2ª ed.

\_\_\_\_\_. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. Disponível em [http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1525.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1525.pdf), Acesso em 28/02/2010.

\_\_\_\_\_ *O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1394.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1394.pdf), Acesso em 28/02/2010.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes; (coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, 8ª ed.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995, 3ª ed.

\_\_\_\_\_ *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004, 2ª ed.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Ponto e Contraponto: Harmonias possíveis no trabalho com Histórias de Vida*. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. *Aventura (Auto) Biográfica – Teoria e Empíria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

\_\_\_\_\_ *Professoras: Histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

HOPPEN, Arnildo. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul I parte (1909-1939)*. São Leopoldo, Gráfica Sinodal, s/d.

NAUMANN, Hans Günther. *Se você não assumir...: Recordando a caminhada de um professor de professores*. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo, 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 3ª ed.

TAMBARA, Elomar & BACH, Suelen de L. J. P. *Coelho de Souza e a política de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul*. Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - Faculdade de Educação/UFPel, 2006. Arquivos. Disponível em [www.ufpel.edu.br](http://www.ufpel.edu.br). Acesso em 22/06/2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa ; TRINDADE, Lenir Marina ; MERLO, C. C. . *Espaço Escolar e História das Instituições Escolares*. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 7, p. 147-163, 2007.



**O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL EM 30 ANOS DE HISTÓRIA:  
MEMÓRIAS DE COORDENADORES**

**Autores: Fabiana de Moraes [fabimoraes.pel@hotmail.com](mailto:fabimoraes.pel@hotmail.com)  
Curso e Pedagogia Fae/ UFPel  
Suélen Teixeira da Silva [ssuelenteixeiraa@hotmail.com](mailto:ssuelenteixeiraa@hotmail.com)  
Curso e Pedagogia Fae/ UFPel  
Orientadora: Cristina Maria Rosa [cris@ufpel.tche.br](mailto:cris@ufpel.tche.br)**

**Resumo:** O objetivo da pesquisa é destacar, através de memórias orais, a participação de um grupo de professores que atuaram como coordenadores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel, de 1978 a 2008. A metodologia empregada – entrevistas – partiu do desejo de dar voz a esses personagens através de suas peculiares lembranças. Os resultados indicam que cada um dos docentes teve uma participação importante e guarda dessa, uma lembrança bastante viva.

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL EM 30 ANOS DE HISTÓRIA:  
MEMÓRIAS DE COORDENADORES**

**Autores: Fabiana de Moraes [fabimoraes.pel@hotmail.com](mailto:fabimoraes.pel@hotmail.com)  
Curso e Pedagogia Fae/ UFPel  
Suélen Teixeira da Silva [ssuelenteixeiraa@hotmail.com](mailto:ssuelenteixeiraa@hotmail.com)  
Curso e Pedagogia Fae/ UFPel  
Orientadora: Cristina Maria Rosa [cris@ufpel.tche.br](mailto:cris@ufpel.tche.br)**

## **1. Introdução**

O artigo refere-se a um recorte da pesquisa “Curso de Pedagogia da FaE/ UFPel: 30 anos de histórias” que foi desencadeada em outubro de 2008, a partir da comemoração de trinta anos de história do curso de graduação. Como objeto pretende-se registrar depoimentos de professores que participaram da implantação e desenvolvimento do Curso de Pedagogia na condição de coordenadores e, no caso do artigo, de um grupo entre os coordenadores.

A história de qualquer instituição pode ser escrita de vários modos, um deles, através de depoimentos das pessoas que circularam por ela, participaram de instâncias de decisão, viveram momentos que não estão registrados em documentos, exerceram influências e agiram isolada ou

agrupadamente. Acreditamos que nessa pesquisa fomos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Sujeito quando indagamos, buscamos saber, conhecer. Objeto enquanto ouvimos, registramos e nos emocionamos com as lembranças desse professores que re-viveram seus momentos de coordenadores.

Base para a pesquisa qualitativa, a memória pode ser descrita como a condição única de narrar um episódio, tempo ou mesmo reinventar esse tempo, rerepresentado-o. Segundo Bosi, a memória é “cooptada por estereótipos que nascem, ou no interior da própria classe... ou de instituições dominantes como a escola, a universidade que são instâncias interpretativas da História” (BOSI, 2003p. 23).

Segundo Oliveira (2007), para Bérqson, a memória é o esforço por fazer vir à superfície o que estava imerso e oculto, movimento este que restringe o campo de indeterminação e dúvida do sujeito, levando-o a retomar práticas consagradas, que anteriormente tinham sido bem sucedidas. A memória brota do embate entre subjetividade do espírito e exterioridade da matéria, que, por sua vez, se apresenta como obstáculo à emergência desta lembrança e na realidade, "Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças" (Bérqson, 1959 apud BOSI, p.45)

## **2. Metodologia**

Apoiada em estudos de Lüdke e André (1999) a pesquisa, de cunho qualitativo tem como objetivo registrar, do ponto de vista dos coordenadores, o curso de pedagogia da FaE/UFPel desde 1978 até 2008 pois acreditamos, assim como Werle (2004), que aqueles que viveram e trabalharam “têm contribuições a dar para a história da instituição”. Acredita o estudioso que “formas diferenciadas de apropriação indicam o quanto a história das instituições escolares pode beneficiar-se da consideração dessas visões em seu processo narrativo” (WERLE, 2004, p. 26).

Os procedimentos de pesquisa<sup>1</sup> partiram de um levantamento dos nomes dos coordenadores e períodos em que atuaram na coordenação do curso. Assim, nossa primeira intenção foi conhecer o período de coordenação e o processo de escolha do qual participou para ser coordenador do curso. Logo depois, nossa intenção foi conhecer qual a sua formação profissional através de um pequeno histórico da formação profissional do entrevistado e as possíveis relações entre a formação e o exercício de coordenação. Outro ponto que nos interessou foi a sua trajetória profissional, ou seja, se houve e em quais locais o profissional atuou antes do exercício profissional na coordenação do curso de pedagogia da FaE/ufpel.

Outro de nossos interesses foi conhecer o Ideário Pedagógico, ou seja, perceber como o entrevistado trata a situação educacional em nosso país, a relação entre educação e sociedade, a função da escola na sociedade brasileira, a função social do professor, o magistério como profissão, a organização do trabalho pedagógico do próprio curso de Pedagogia e sua atual percepção sobre o curso de Pedagogia.

Além disso, oferecemos ao professor a oportunidade de acrescentar questões que considerasse pertinente a esse exercício de memória, pois o intuito foi dar voz, escutar, permitir que revivam através de suas memórias, um período importante.

Nossa intenção não é comparar depoimentos nem mesmo com os “fatos” ocorridos no tempo de coordenação dos entrevistados e sim, registrar a história do ponto de vista individual, com as ferramentas que cada um dos docentes possuía à época.

### **3. Desenvolvimento**

Nesse recorte de pesquisa iremos dar ênfase a algumas das entrevistas concedidas pelos professores que atuaram como coordenadores da Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFPEL. É importante ressaltar que o trabalho está em seu início e que novas entrevistas serão desencadeadas,

---

<sup>1</sup> A pesquisa teve início com o apoio de uma anterior, realizada pelo Professor Lino Hack, nunca publicada. Os documentos referentes a pesquisa foram doados pelo professor ao grupo PET/Educação.

primeiro, para concluir o quadro representativo de todos os professores que atuaram como coordenadores. Logo depois, para poder, então sim, afirmar que esta é parte da história do curso, tendo como premissa que ela será registrada, nessa investigação, apenas através da palavra dos coordenadores.

### **3.1 – Os Coordenadores**

**Clarice Coelho** foi coordenadora de 1985 à 1987. Segundo a professora, foi convidada para exercer o cargo porque tinha sido Chefe de Departamento, lecionava, fazia parte dos grupos de estudo e era bastante envolvida com o curso.

Graduada em Belas Artes e História Natural, a docente tinha Especialização em Educação e atuava como professora no Colégio Pelotense no qual lecionava desenho no Científico (Antigo Ensino Médio) além de Artes nos Colégios São José e Santa Margarida. Na Universidade lecionou Práticas de Ensino na Educação Artística e na Enfermagem do Programa de Saúde da Escola Técnica.

Perguntada sobre o que pensa da educação a professora afirmou que “é possível atuar, é possível fazer alguma coisa e não só é preciso como necessário”. Vê a educação como “um caminho de libertação, o que é mais difícil hoje no nosso mundo é conseguir fazer isso, as dificuldades são muitas”.

**Marisa Marroni** foi eleita e atuou como coordenadora de novembro de 1987 a 1990. Segundo seu depoimento, procurava sempre reunir o pessoal, integrar as disciplinas para garantir a continuidade entre as e também implantou o novo currículo.

Para a professora, “O coordenador é uma figura importantíssima na organização do trabalho, mas ele precisa ter apoio de todos os professores do curso” e acredita que “se todos tivessem claro o caminho, o percurso das coisas, o trabalho do coordenador e professores seria bem mais fácil”. Tendo em sua formação uma passagem pelo Curso Normal do I.E. Assis Brasil, graduou-se em Pedagogia na UCPel e especializou-se em Fenomenologia na FaE/UFPeL.

Anteriormente a seu trabalho na UFPel, atuou no Serviço de Orientação Educacional e na Direção do Colégio Pelotense. Na UFPel, trabalhou sempre com o ensino de Psicologia nas Licenciaturas, inclusive no curso de Pedagogia. Além disso, foi docente no Esquema 1 (1975). Considerava a escola como reprodutora do sistema social. Afirmou também que a forma como a escola se organiza e como os professores estão sendo preparados, nada tem a ver com aquilo que se concebe que seja educação.

Para a professora, “o magistério como profissão tem que vir do gosto, da vocação da pessoa” porque as condições de exercício da docência são limitadas e as dificuldades muitas. Além disso, em seu depoimento, a professora reconhece a “falta de integração entre teoria e prática” e acredita que o curso de Pedagogia, quando foi reformulado “visava propiciar mais prática, pois o curso era muito fragmentado”.

**Maria Casalinho** é uma das fundadoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e tornou-se coordenadora por eleição. Na coordenação – de janeiro de 1990 à dezembro de 1991 – buscou fazer estudos conjuntos entre os dois Departamentos. Em sua opinião, “sobra pouco tempo para pensar no trabalho pedagógico junto aos profissionais” uma vez que cabe ao coordenador “as tarefas burocráticas” como, por exemplo, “transferências de alunos e organização de horários”, entre outras.

Tendo cursado o Magistério no E.E. Assis Brasil, concluiu também o Curso Pós-Normal em Supervisão, licenciou-se em Pedagogia (Supervisão) na UCPel e tornou-se Mestre pela PUC-RS.

Em suas lembranças da vida profissional listou o convite para trabalhar na Delegacia de Educação (hoje 5ª Coordenadoria Regional de Educação) como supervisora. Além disso, atuou em diversas licenciaturas na UFPel e sua preocupação foi sempre “o ensinar e o aprender e com uma postura pedagógica”.

Para Maria Casalinho “a formação do professor não se dá no curso, mas muito com os seus pares” e a função social do professor “deveria ser a de um agente de mudança, comprometido com o seu profissionalismo e com a sociedade na qual vive”.

**Tereza Cristina Thomaz** foi coordenadora de agosto a dezembro de 1993. Segundo a professora, “não houve quem quisesse assumir a

coordenação do curso de Pedagogia” e a tarefa “não foi uma coisa que eu me propus”. No entanto, a professora se sentiu “responsável” pela “tarefa”.

A formação da professora foi inicialmente o Magistério Assis Brasil, logo depois a Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas e, como portadora de título ingressou e se licenciou em Pedagogia também na UCPel. O curso de Especialização foi em Sociologia.

Professora estadual foi membro da diretoria 24º Núcleo do CPERGS. Em seu depoimento denunciou um “distanciamento entre o discurso da maioria dos professores da Faculdade e a prática que forma os futuros professores” além de afirmar que o Magistério, como profissão, estaria “em total decadência, porque os professores não têm condições de fazer a sua formação em serviço”.

Como coordenadora, ressaltou a vontade de “reunir os professores por semestres, uma vez por mês, para fazer a avaliação junto aos alunos” e, durante sua gestão, coordenou uma comissão para a leitura de documentos da ANFOPE que propunham algumas mudanças de estrutura curricular na proposta de Angra dos Reis.

**Álvaro Hipólito** tornou-se coordenador após três eleições nas quais não houve candidatos e, segundo seu depoimento, assumiu “meio empurrado” e com compromisso de encaminhar um processo de avaliação e reformulação curricular. Avaliando o cargo de coordenador o professor declarou: “Acho que tem que buscar formas mais dinâmicas e vivas de encaminhar a coordenação do curso, porque o colegiado é, nas instâncias, muito burocratizado”.

Licenciado em Pedagogia pela UFPel em 1979, e em Educação Artística (licenciatura curta), especializou-se em Educação pela FaE. E, 1998 concluiu o Mestrado em Educação pela UFMG.

Hipólito foi professor de Educação Artística na rede pública municipal de 1978 a 1983. Além disso, foi Supervisor Escolar e Diretor de Escola na EMEF Piratinino de Almeida e atuou nos movimentos sociais ligados ao Magistério.

Em 1983 prestou concurso para área de Estrutura e Funcionamento do Ensino na FaE, passando a ser docente da instituição desde então. Sua perspectiva, à época da entrevista, era pessimista em termos de reverter a

situação educacional do País, pois acreditava que “o magistério como profissão tem que tomar partido nessas éticas possíveis – do capital, do trabalho, dos sindicatos – , acerca da função social da escola”.

### 3.2 – Visualizando os Coordenadores

No quadro a seguir, apresentamos um grupo de professores que, em 1996 concedeu entrevista sobre sua condição de coordenador ao professor José Lino Hack. As categorias período de exercício como coordenador, forma de escolha e opinião sobre a educação e formação de professores foram escolhidas como as mais significativas para apresentá-los.

**Quadro 1 – Coordenadores, Exercício, Escolha e Opinião.**

<b>Coordenador</b>	<b>Exercício</b>	<b>Forma de Escolha</b>	<b>Educação e formação de professores</b>
Clarice Coelho	1985-1987	Convite	Educação é um caminho de libertação.
Marisa Marroni	1987-1990	Eleição	A escola é reprodutora do sistema social. O magistério como profissão tem que vir do gosto, da vocação da pessoa...
Maria Casalinho	1990-1991	Eleição	A formação do professor não se dá no curso, mas muito com os seus pares e a função social do professor deveria ser a de um agente de mudança, comprometido com o seu profissionalismo e com a sociedade na qual vive.
Tereza Cristina Thomaz	Agosto a dezembro de 1993	Não houve quem assumisse e a professora se sentiu responsável pela tarefa.	O Magistério como profissão está em total decadência porque os professores não têm condições de fazer a sua formação em serviço. Considera que há um distanciamento entre o discurso da maioria dos professores da Faculdade e a prática que forma os futuros professores.
Álvaro Hipólito	1994-1996	Assumiu após três eleições sem candidatos.	O magistério como profissão tem que tomar partido nessas éticas possíveis – do capital, do trabalho, dos sindicatos – acerca da função social da escola.

### 4. Análise

Embora sejam as primeiras impressões, pode-se observar uma trajetória bastante diferente na formação e atuação profissional dos professores que atuaram como coordenadores do Curso. A primeira coordenadora considerada no presente trabalho era graduada em Belas Artes e História Natural e tinha Especialização em Educação, tendo já lecionado Desenho no Científico do CMP, Artes (São José e Santa Margarida) e Práticas de Ensino (Educação Artística e Enfermagem da UFPel). A formação da segunda (Curso Normal, Pedagogia na UCPel e Especialização Fenomenologia na FaE/UFPel) já havia atuado em diferentes espaços

educativos (SOE na escola pública, ensino de Psicologia nas Licenciaturas e docente no Esquema 1).

Observando o quadro acima se pode depreender também que as primeiras professoras a exercerem a atividade de coordenadores de curso integravam o corpo docente que criou a Licenciatura e sua vinculação com o cargo estava ligada à possibilidade de formação do profissional que seria oriundo da FaE/Ufpel. Em seus depoimentos, afirmaram que a Educação é um “caminho de libertação”, que o magistério “tem que vir do gosto, da vocação da pessoa” e que a função social do professor deveria ser “a de um agente de mudança, comprometido com o seu profissionalismo e com a sociedade na qual vive”.

No caso dos dois últimos professores entrevistados nessa época, coincidentemente “filhos da casa”, declararam ter assumido o cargo contra a sua vontade, em processos nos quais não houve eleição. Os dois, em seus depoimentos, se declaram céticos com relação à formação docente e mudança social, um deles afirmando que “o Magistério como profissão está em total decadência” e o outro indicando uma perspectiva pessimista “em termos de reverter a situação educacional do País”.

#### Referências

AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

Bosi, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Bosi, Ecléa. (2003). O Tempo Vivo da Memória: *Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala. In.: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, (orgs). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. (Coleção Memória da Educação) p. 13-35.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. Memória e Sociedade”: ciência poética e  
referência de humanismo.  
[www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v19n1/v19n1a08.pdf](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v19n1/v19n1a08.pdf) Recebido em:  
1/03/2007 Aceito em: 4/06/2007

## **ENSINO RURAL E A UTILIZAÇÃO DO RÁDIO NO RIO GRANDE DO SUL**

Flávia Obino Corrêa Werle  
Professora PPG Edu/UNISINOS

### **RESUMO**

Este trabalho discute a importância do rádio, no período de 1940 a 1960, como veículo de comunicação e difusão de propostas de modernização do mundo rural e de difusão do ruralismo pedagógico. É um estudo que revisa a história da radiodifusão no país, dialoga com a produção científica e utiliza fontes coletadas em projeto que a coordenadora vem desenvolvendo acerca das escolas de formação de professores para zonas rurais. O texto, com base em fontes documentais localizadas em arquivos escolares, entrevistas com ex-alunos e ex-professores, apresenta práticas das escolas normais rurais do Rio Grande do Sul que indicam as múltiplas formas de utilização do rádio e de formação dos professores. Por fim discute-se um impresso do governo do estado, o Boletim de Educação Rural identificando dentre suas mensagens o destaque dado ao rádio.

### **Aspectos históricos do rádio no Brasil**

A radiodifusão no país cumpre um papel na identidade nacional e regional, articula-se ao processo capitalista e torna-se um importante instrumento da indústria cultural brasileira. Os primórdios da história do rádio estão ligados ao desenvolvimento da cultura popular e aos ideais educativos.

Vários foram os experimentos que contribuíram para a radiodifusão. Foram iniciativas que despontaram em várias partes do mundo, como as de Marconi, datadas de 1900, e as realizadas pelo pioneiro gaúcho, Pe. Landel de Moura, que em 1893, em São Paulo, apresentou instrumentos de transmissão radiotelefônicos com fio e sem fio, prevendo, com seus trabalhos, a telegrafia sem fio, a radiotelegrafia, a radiodifusão e os satélites de comunicação (VAMPRÉ, 1979, p.21).

Em 1919, um grupo pioneiro fundou, em Pernambuco, (VAMPRÉ, 1979, p.26) uma sociedade radiofônica, e, em 1922, o presidente Epitácio Pessoa utilizou um serviço de radio-telephony e telephone alto-falante, na Feira-Exposição Mundial organizada para as festas do centenário da Independência, ocasião em que era recepcionado o rei Alberto da Bélgica e sua comitiva. A Repartição Geral dos Telégrafos solicitara à Westinghouse, uma demonstração das possibilidades de transmissão com o que foi montada uma estação de telefonia no Rio de Janeiro (FEDERICO, 1982, p.33) tendo sido irradiado o discurso do Presidente da República no momento da inauguração da Exposição. Data deste ano, portanto, a instalação de duas emissoras governamentais adquiridas pelo governo brasileiro de empresas norte-americanas as quais, instaladas na Feira-Exposição Mundial, foram responsáveis por irradiar o discurso do Presidente para Niterói, Petrópolis e São Paulo (VAMPRÉ, 1979, p.30).

Desde o início no Brasil, os projetos de comunicação estiveram associados à educação e à cultura da população e não apenas como veículo de comunicação

geral, ou, como utilizado em vários países, como estratégia militar além do uso para a paz e para a soberania nacional (FEDERICO, 1982, p. 12-13)

A estrutura da programação radiofônica foi se organizando progressivamente ao longo das primeiras décadas do século XX e adquirindo formatos diferentes das então conhecidas e usuais modalidades de formação cultural de interação direta, como, por exemplo, palestras e concertos. A utilização do rádio também foi saindo dos círculos restritos de grupos de radioamadores até atingir um público mais amplo, para o que muito contribuiu a introdução da propaganda no meio radiofônico.

*Em 1923 a Western Electric Co. mandou vir dos Estados Unidos duas emissoras, de 500w cada uma, para serem adquiridas pelo governo brasileiro para o serviço telegráfico nacional. Foi na ocasião desta compra que adeptos da radiotelegrafia, os idealistas Roquete Pinto e Henry Moritze (que era diretor do Observatório Nacional), anteviram a potencialidade do veículo como elemento de informação e formação do povo. Tendo em vista a extensão territorial e decorrente impossibilidade de efetivação de um planejamento integrado para projetos educacionais de alcance nacional e a curto prazo aventaram eles a possibilidade de utilização de uma das emissoras com finalidades educativo-culturais”* (FEDERICO, 1982, p.34).

Federico registra que o advento da radiodifusão brasileira ocorre no início dos anos vinte (1922-1924), quando amadores e profissionais se reúnem em sociedades chamadas de Sociedades de Rádio, Rádio Sociedades e Rádio Clubes para discutir os avanços da radioeletricidade, da radiotelegrafia, da radiotelegrafia, configurando suas práticas mais como de rádio-escutas do que como profissionais capazes de produção cultural associada aos novos aparelhos. É um período de curiosidade pela rádio e pelas possibilidades da comunicação à distância.

A primeira emissora de rádio, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em abril de 1923 (FEDERICO, 1982, p.35) funciona, inicialmente, com emissões esporádicas. Em 1923 é publicada a Revista do Rádio que registra como possível programação, notícias de interesse geral, conferências literárias, artísticas e científicas, números infantis, poesias, música vocal e instrumental. Neste mesmo ano é constituída também a Sociedade Rádio Educadora Paulista, com objetivos igualmente ligados à educação.

Já 1925, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, programava aulas de Francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física (FEDERICO, 1982, p. 39).

Desde o seu início o rádio esteve vinculado com ideais educativos e com a possibilidade de contribuição para a elevação do nível intelectual das camadas populares, pelo menos considerando o esforço e as propostas dos pioneiros do rádio. Considere-se que nos anos vinte, 1920, o índice de analfabetismo alcançava 58% e a extensão territorial era um problema a ser superado para levar educação a todos os cantos do país.

Diversos códigos de telecomunicações indicam questões e procedimentos relacionados à educação e cultura. Referem por exemplo a relação da radiofonia

com o avanço da educação e da cultura, a responsabilidade do rádio frente à comunidade e às crianças, o estabelecimento de critérios ligados à moral e tradição da população, definindo prescrições sobre assuntos políticos, religiosos, casamento, família, crime, drogas, relações sexuais ilícitas, assuntos públicos controversos, além de concursos, prêmios e competições (FEDERICO, 1982, p.18).

Roquette Pinto apresentou um plano de Rádio e Educação do Brasil caracterizado por: “a) coordenação central e nacional de recursos; b) descentralização quanto à programação respeitando diferentes regiões e localidades; c) apelo a recursos humanos das comunidades; d) participação consciente do povo e das comunidades” (FEDERICO, 1982, p.42).

A programação de 1927, registrada por Federico (1982, p. 44-45) demonstra que a música popular, o canto executado ao vivo e os conjuntos musicais também com apresentações ao vivo, além de novidades em discos, marcavam esta fase inicial das apresentações radiofônicas. Até a década de trinta a programação não era contínua e as emissões eram marcadas por um caráter “erudito de cunho litero-musical” (FEDERICO, 1982, p.47) composto de números musicais instrumentais e vocais eruditos, poesia e literatura, bem como programas de formação e instrução específicos, quase “saraus eletrônicos”, o que, associado ao custo dos equipamentos e à necessidade de contribuição às Sociedades de Rádio, e de taxas de contribuição ao governo, imprimia um caráter elitizante ao rádio. Ademais, havia na programação, conferências e aulas “lidas de cátedra pelos cientistas e personalidades durante três ou quatro horas” (FEDERICO, 1982, p.48).

Até os anos trinta várias emissoras são fundadas em vários estados, mas apenas quando a publicidade é regulamentada, partir de 1932, é que a radiodifusão se amplia e difunde.

Portanto, foi apenas após a 1ª. GG que o rádio é introduzido no Brasil o que ocorre quando as empresas eletroeletrônicas norte-americanas, em processo de ampliação de mercados, ingressam no Brasil. Foi, entretanto, nos anos trinta, especificamente com o Decreto-Lei 21.111/1932, que o rádio toma novo impulso pela possibilidade de veicular anúncios. Nesta época a radiodifusão se rearticula e consolida como meio de comunicação e veículo publicitário, pois o governo passa a distribuir concessões de canais a particulares possibilitando a exploração comercial do rádio.

A radiofonia foi, desde logo, muito utilizada para fins políticos, como divulgação dos feitos de governantes e candidatos e censura de posições divergentes. Conforme Federico (1982, p. 55) campanhas de Getúlio Vargas e Júlio Prestes, bem como a deposição de Washington Luiz, acontecimentos que marcaram a vida do país, tiveram seu lugar no rádio. O desenvolvimento do rádio no Brasil, portanto, se dá inicialmente, associado a um sistema de intervenção política e ideológica. Especialmente no período que compreende o governo de Getúlio Vargas (30 – 50) o rádio é utilizado como um instrumento para a consolidação do Brasil enquanto nação (Bianchi, )

*A força política ficou delineada principalmente na revolução de 1932, marcada pela atuação da Record, que se constituiu na Voz da Revolução e pela imposição da censura do governo federal a todas as emissoras brasileiras, que tinham permissão*

*para mencionar apenas os feitos e avanços das hostes <<legalistas>>. Foi confirmada, depois, quando Getúlio, desde os primeiros dias do Estado Novo, utilizou o veículo como elemento da manutenção do poder (FEDERICO, 1982, p.57).*

Getúlio Vargas, percebendo que o rádio era um meio de comunicação acessível à população e capaz de mobilizar a sociedade, utilizou-se da radiodifusão criando, em 1935 a Hora do Brasil, depois chamada, Voz do Brasil. A Hora do Brasil, era um programa de prestação de contas do governo, de divulgação da cultura, da boa música e da literatura.

*Desde 1930, portanto, desde a implementação do Governo Provisório, vários dispositivos legais surgiram para determinar e disciplinar a radiodifusão, mormente em decorrência das agitações por que o Brasil passava. Foi criado, logo após a revolução de 30, o Departamento Oficial de Propaganda – DOP, que tinha a seu cargo uma seção de rádio que antecedeu a “Hora do Brasil”. Em 10 de julho de 1934, ainda na vigência do Governo Provisório, o DOP foi transformado em Departamento de Propaganda e Difusão Cultural para o qual Getúlio nomeou como diretor Lourival Fontes, que instituiu “A Voz do Brasil”. Em 1939, com o decreto n. 1.915 de 27 de dezembro, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda que se reportava diretamente à Presidência da República e que substituiu o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, tendo a seu encargo a fiscalização e censura não só do conteúdo das programações radiofônicas, como as do cinema, teatro e jornais (FEDERICO, 1982, p.63).*

Com o Estado Novo, a partir do próprio dia de instalação do regime, a 10 de novembro de 1937, Getúlio compareceu aos microfones, passando a utilizar o rádio efetivamente em função do seu governo. É marcante do período a forma de expressão muito utilizada nos discursos de Getúlio Vargas ao se referir aos “trabalha-do-res do Bra-sil” (FEDERICO, 1982, p.65).

No rádio inexistia profissionalização e os cachês eram ínfimos, quando havia, mesmo no início do período comercial do rádio: “Os únicos a perceberem ordenados fixos eram os speakers” (FEDERICO, 1982, p. 54).

Programas de vários gêneros foram sendo criados, como as transmissões esportivas, corridas de automóvel e partidas de futebol ao vivo. Outro gênero foi iniciado com programas folclórico-sertanejos, trazendo toadas e modinhas populares para a rádio. Em 1931, se iniciaram os programas humorísticos e os programas variados, com música, poesia, enquetes, humor e sátiras, conforme Federico (1982, p. 54). Ademais, compositores populares compunham o repertório musical em pleno ar (FEDERICO, 1982, p.56).

Federico analisa a história do rádio no Brasil em fases, caracterizando o período entre 1935-1954 como aquele em que o popular estava muito presente, um popular muito ligado à noção de público radiouvinte e suas necessidades psicossociais. A idéia de público radiouvinte estava associado à de comunicação

de massa, de mecanismos envolvendo produção e consumo, ligados à sociedade industrial que já se evidenciavam no início do Estado Novo. Nesta fase, a música e a programação passaram a expressar o estilo de vida urbano, agora em ascensão acelerada (FEDERICO, 1982, p.57-58).

Na segunda metade dos anos trinta, o caráter recreativo apresentou grande pujança. Foi um período em que, ao lado da ênfase voltada para a sincretização e homogeneização cultural, para reclamos mercantilizantes e de diversão, outros programas apresentavam um caráter sério com um certo grau informativo e cultural. No final do período 1935 - 1954,

*os elementos da ideologia dominante, do populismo, se destacaram, gerando recorrência entre o movimento que, por um lado, levava o rádio em direção às possibilidades informativo-culturais e criativas, pelo cuidado e apresentação das suas mensagens e, por outro, o atraía inevitavelmente ao fato diverso, ao mosaico noticioso pelo caráter comercial e político, que o levava ao nivelamento (FEDERICO, 1982, p. 61).*

Entretanto, quando a oposição ao Governo Vargas recrudesciu (por volta de 53), o rádio constituiu-se em tribuna popular que acolhia os oposicionistas (FEDERICO, 1982, p.70).

Portanto, entre os anos de 1940 e 1950 o rádio se expande com programas de fortalecimento e comunicação do governo, bem como de programas humorísticos, de auditório, radionovelas, e radiojornalismo, tipos estes de emissão radiofônica que tomam impulso e se incrementam, especialmente, com a 2ª. GG.

### **Radiodifusão e a institucionalização: veículo de cultura ou de propaganda do governo**

Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 86) relatam a ambigüidade do relacionamento entre o governo federal e os intelectuais modernistas quanto a formas de ação orientadas para o grande público - o rádio, o cinema e a música – pois a ação cultural, eminentemente educativa e formativa, estava confusamente interligada com a mobilização político social e a propaganda propriamente dita. Relatam também a descontinuidade de ação na área de rádio e cinema, ora vinculada à educação, ora a outros ministérios. Já em 1932, o Governo Provisório havia previsto que, o Ministério da Educação, devia desempenhar o papel de orientação educacional nos serviços de radiodifusão e o de sistematização da ação governamental na área de cinema educativo, através de órgão próprio. Entretanto, o Ministério da Educação sofre um esvaziamento de sua ação junto ao rádio e ao cinema com a criação, em 1934, por Getúlio Vargas, do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural junto ao Ministério da Justiça (SCHWARTZMAN, BONEMY, COSTA, 1982, p. 87). Por outro lado, em 1937, com a reforma do Ministério de Educação e Saúde, o Serviço de Radiodifusão Educativa e o Instituto Nacional de Cinema são institucionalizados no âmbito do Ministério.

Em 1938, contudo, Capanema dirige uma exposição de motivos a Getúlio Vargas argumentando pela preservação da área de radiodifusão, no Ministério da Educação e não no Ministério da Justiça. Afirmava ele:

*a radiodifusão escolar (...) é matéria diferente e separada da radiodifusão, meio de publicidade ou de propaganda. (...) É preciso introduzir o rádio em todas as escolas – primárias, secundárias, profissionais, superiores, noturnas e diurnas – e estabelecer através deste poderoso instrumento de difusão uma certa comunhão espiritual entre os estabelecimentos de ensino. O rádio será o único meio de se fazer esta comunhão de espírito, pois (...) tudo concorre a separar e isolar as nossas escolas, que são aqui e ali colméias autônomas, cada qual com uma mentalidade e todas distantes do sentido que nós cá do centro desejamos imprimir-lhes (SCHWARTZMAN, BONEMY, COSTA, 1982, p. 88-89).*

Propõe a criação de, no Ministério de Educação e Saúde, uma estação radiodifusora educativa que seria entregue a um professor, com a finalidade de caracterizá-la como *aparelho de estrita aplicação escolar*. E continua:

*A hipótese de se transferir esta estação para o Ministério da Justiça não me parece conveniente. Antes do mais porque este ministério não precisa dele. O Ministério da Justiça precisa, sim, de todas as estações radiodifusoras existentes no país, durante o dia e durante a noite. Deve ser fixado em lei o tempo que as estações deverão dar a difusão do departamento de Propaganda, tempo este a ser utilizado parceladamente nos intervalos das irradiações musicais, de tal modo que todos sejam forçados a ouvir os textos mandados pelo governo, do mesmo modo que ouvem os anúncios comerciais (...) Se, porém, o Ministério da Justiça passar a usar uma determinada estação dia e noite para a sua obra de propaganda, o resultado será fatalmente o seguinte: tal estação não terá nenhum público, pois todo mundo, mesmo os amigos do governo, ligará o aparelho para outras estações. (SCHWARTZMAN, BONEMY, COSTA, 1982, p. 89).*

Estes trechos indicam bem o quanto a radiodifusão atua como uma força politizadora e divulgadora de idéias, com o que o lugar de sua institucionalização e o espaço de sua regulação constituíram-se em disputa dentro do aparelho governamental.

*A verdade é que nos anos 50 essa força era concebida, de um lado, pelo Ministério da Viação e Obras Públicas com o controle sobre a execução dos serviços através do seu órgão, o Departamento de Telégrafos, que verificava condições técnicas e outorgava os indicativos de frequência. De outro, pelo Ministério da Justiça, pois o Departamento Federal de Segurança Pública exercia censura prévia dos programas e aplicava multas e penalidades de outra ordem. Acrescentem-se ainda os demais ministérios, como os do âmbito militar, que*

*tenham as metas de guardar o País e instituir a Segurança Pública, o da Educação, pela instituição de programas educacionais, o do Trabalho pelo registro dos contratos entre profissionais e empresas” (FEDERICO, 1982, p.70).*

Portanto, o rádio foi utilizado como instrumento de propagação, popularização e regulação do projeto nacionalista do governo de Getúlio Vargas, destacando o Serviço de Radiodifusão Educativa, institucionalizado pelo Ministério de Educação e Saúde, em fins da década de 1930 cuja finalidade era integrar a rede escolar, tanto pública quanto privada, às propostas governamentais.

O rádio estava relacionado com os discursos do poder religioso, representados, neste trabalho, por Ordens e Congregações de Confessionalidade Católica mantenedoras de unidades escolares. As Ordens e Congregações de Confessionalidade Católica consideravam que as informações proferidas por esse veículo de comunicação atuavam de forma “nefasta” na formação espiritual dos religiosos e leigos interferindo de maneira “dissipadora” e “modernizante” na formação moral e espiritual. Neste sentido, era necessário que os irmãos formadores das comunidades religiosas vigiassem e controlassem os tipos de programas que, especialmente, os religiosos em formação poderiam assistir, de forma a incentivar a disciplina espiritual. Ao se relacionar os discursos do poder político e religioso pode-se afirmar que, tanto o poder político quanto religioso almejava formas de controle para expressar suas representações sobre educação e formação valorativa da comunidade.

### **Educação no meio rural e a radiodifusão**

Estudo realizado por Calazans (1993), discutindo a multiplicidade de projetos e programas governamentais voltados para a educação rural no Brasil, cita que, na década de quarenta, surgiram programas patrocinados pelos Ministérios da Agricultura e de Educação e Saúde, dentre eles a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR, cujos objetivos, inspirados pela UNESCO, destacavam a importância da educação do homem do campo. Para tanto, a CBAR destacava a necessidade de coordenar vários sistemas de informação e divulgação como cursos rápidos, imprensa, rádio, cinema, semanas ruralistas e clubes agrícolas.

Estudo realizado no estado do Paraná, afirma que a política educacional voltada para o combate da ignorância e o acesso da educação básica para as populações rurais, também refletia o que estava estabelecido no plano internacional, associando educação, melhoria das condições de vida em zonas rurais e melhoria da produção.

*Essas questões fizeram parte da pauta da Conferência Interamericana sobre os Problemas de Guerra e Paz, ocorrida no México, em fevereiro de 1945, e continuaram como tema, no Seminário de Educação para a América Latina, patrocinado pela UNESCO e União Pan – Americana, realizado em Caracas, em 08 de setembro de 1948. No ano de 1958, o Projeto Maior Nº 01 da UNESCO, objetivava generalizar e melhorar o ensino primário, especialmente nas*

*áreas rurais; reforçar qualitativamente e quantitativamente o pessoal docente de grau primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres aperfeiçoando os professores em exercício e, ainda formar professores em escolas normais (MIGUEL, 2007, p. ??).*

Em vários países do mundo, estudos e recomendações da UNESCO voltadas para o meio rural destacavam a importância dos meios audiovisuais e a utilização de instrumentos de difusão rápida simultânea e de longa distância (RAKOTOMALALA, KHOI, 1981, p. 98). Nos países em vias de desenvolvimento que têm falta de educadores, de livros, de locais apropriados para ministrar educação, os meios audiovisuais deveriam prestar grandes serviços. Os meios audiovisuais possibilitariam a difusão das informações de caráter prático relativas à agricultura, à saúde, ao planejamento familiar e a assuntos ligados ao desenvolvimento comunitário.

Neste aspecto se destacava o rádio que tem como vantagem o alcance imediato da mensagem e a portabilidade.

*Entre os meios de comunicação de massa tradicionais, o rádio manteve uma característica que sempre o distinguiu dos demais: a portabilidade. A invenção do transistor, em 1947, tornou o rádio acessível, de fácil manuseio e preço reduzido. Depois dos anos 60, os aparelhos transistores miniaturizados, portáteis e baratos invadiram o mercado ocidental e assinalaram o início da manifestação do rádio em países do Terceiro Mundo onde, na falta de energia elétrica, funcionava a bateria (BIANCO, MOREIRA, 1999, p. 212)*

Os meios de grande informação, especialmente o rádio, o ensino por correspondência e o ensino programado eram destacados por possibilitarem a penetração de inovações e da educação em regiões distantes e rarefeitas demograficamente.

No período em estudo, décadas de 40 e 50 no Brasil, a educação integral de alunos de escolas rurais, visava promover a educação física, intelectual, moral, social, artística e econômica das crianças (WESCHENFELDER, 2007, p. ??). A ação da escola deveria estender-se para a comunidade no sentido de modernizar e introduzir novas tecnologias.

Em 1942 ocorre, em Goiânia, a 8ª Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação, na qual a educação rural foi enfaticamente tratada. As discussões focalizaram as escolas normais rurais que deveriam ser espaços de aprendizagem pedagógica, de prática agrícola e de manejo de animais bem como de disseminação de noções de saneamento necessárias às regiões rurais. O professor rural deveria ter conhecimentos de agricultura e enfermagem para ajudar as comunidades em que fosse trabalhar. Essas escolas deveriam ter grêmios pedagógicos, para a formação de uma mentalidade profissional entre os futuros professores, bem como imprensa escolar com a colaboração de alunos e professores (ASSOCIAÇÃO ..., 1944, p., 81). Deveria também ter círculos de estudos de professores, assinatura de revistas pedagógicas, **cursos de aperfeiçoamento feitos simultaneamente pelo rádio e por correspondência,**

biblioteca pedagógica, recomendando a criação de associação de professores em todos os municípios (ASSOCIAÇÃO ..., 1944, p. 125). Portanto, a proposta de formação do professor para a zona rural avançava além da proposição de um currículo específico, incentivando práticas complementares de formação e de educação continuada, incluindo o uso de meios de comunicação de massa.

### **Escolas Normais Rurais e a utilização do rádio para inserção comunitária**

Em estudos mapeando as escolas normais rurais do Rio Grande do Sul temos encontrado várias referências à utilização do rádio. Ora as escolas divulgavam suas festas e comemorações, ora divulgavam eventos e convidavam a comunidade para participar. Havia também momentos em que o rádio era utilizado para informar os alunos, em geral internos nestas escolas.

Fazia parte da formação dos futuros professores o preparo para situações que exigiam falar em público, desinibir-se. Para tanto eles tinham que preparar palestras, pequenos discursos, falar frente aos colegas em eventos na escola. Na perspectiva de desinibição e de desenvolvimento cultural, os alunos encenavam peças teatrais apresentando-se para a comunidade local e de outras cidades vizinhas. A articulação com a comunidade realizava-se de diferentes formas, inclusive utilizando espaços no rádio, o que instigava alunos e professores da escola a intervirem para a promoção cultural da região. Os conjuntos musicais e vocais constituídos por alunos da escola faziam apresentações sistemáticas no rádio. A Escola Normal Rural La Salle de Cerro Largo, por exemplo, mantinha um conjunto musical. Alguns de seus alunos mantinham um programa dominical na rádio local. Era um programa de música ao vivo que ia ao ar todos os domingos às 11 horas da manhã, chamado de Florilégio Musical.

*Durante a semana se preparava o programa pra o domingo seguinte, só que não era gravado, não existia gravação naquele tempo, era tudo direto, tudo ao vivo, então no domingo seguinte se apresentava o que era ensaiado então hoje. Esse programa era muito escutado tinha alunos da região, então ali eram divulgados recados, homenagens de aniversário para os familiares, anunciava onde a gente se apresentava nas comunidades, nas festas, no domingo seguinte ou daqui tal dia...então aqui tinha bastante o costume que é uma característica, das regiões alemãs, o Kerb, então ali tinha essas comunidades fortes na redondeza a gente então como a bandinha era conhecida esses bailes quase sempre eram destinados para a bandinha tocar. Então isso divulgava o colégio, era muito escutado e até hoje ele existe é a cada domingo às 11:00 hs., o mesmo “Florilegio Musical”. Ele é domingo de manhã às 11:00hs mas agora eles fazem isto com música gravada, não é mais ao vivo... Na época também o irmão tinha um coral, dos pequeninhos, um coral misto em voz só que era meninos e rapazes mas era um coral a 4 vozes bem ensaiado, então as vezes no domingo a gente fazia ao vivo as apresentações.*

Os professores das escolas normais rurais utilizavam o rádio promovendo programas com informações da área agrícola. Como a extensão rural era prática

comum na época, e como as normais rurais eram muitas vezes centro de inovação e de introdução de novas tecnologias, o rádio era utilizado para informar onde e quando haveria demonstração de plantios e novas tecnologias. Ou seja, o rádio era utilizado para a divulgação de datas e locais de demonstração de plantios feitas por alunos e professores da escola utilizando modernas tecnologias e demonstrações estas abertas para a observação das comunidades.

*eu me lembro que nós queríamos ensinar os agricultores como se faziam as covas, e adubagem, então um ano nós fizemos bonito assim. Então pelo rádio nós comunicamos: tal dia o aluno, vai ter a oportunidade de mostrar como se faz o plantio, o varredume, coisa e tal, então os alunos iam, então tinha 3 ou 2 que iam naquele tal de agricultor. Que eu me lembre foi mostrar a profundidade das covas, a terra no fundo se separava da terra mais superficial, como é que se misturava, que adubo, tudo isso foi feito.*

Os professores também ocupavam o espaço do rádio para divulgar seus conhecimentos, novas tecnologias e falar de agricultura e zootecnia.

*Já que falamos em áreas..., agora me lembro primeiros dois anos que eu me formei eu e meu colega, tiramos meia hora cada semana, nós fazíamos os programas agrícolas. E eu tava esquecido até disso, cada semana tinha meia hora, só que meia hora é bastante pra preencher. Então ali, colocava um pouco de música... um pouquinho ali... então se falava sobre plantio de... plantio em curva de nível, hoje se fala em “cerrados” né? Então se falava sobre capina, ou isso ou aquilo. Então o meu colega que era mais da parte de zootecnia falava sobre higiene na ordenha. Gratuitamente a rádio nos permitiu fazer isso. Nós também não tinha ganho financeiro nenhum.*

Aluno que estudou na Escola Normal Rural de Guaporé e na Escola Normal Rural Murialdo, Ana Rech, afirma que na escola, a forma de acompanhar os acontecimentos nacionais e as notícias externas era por meio do rádio. Nas escolas, “às vezes ligavam o rádio com o auto-falante. Daí a gente escutava algumas notícias, por exemplo, tipo a Voz do Brasil, ou coisa semelhante”.

Como afirmamos em outros estudos (WERLE, 2007; WERLE, METZLER, BRITO, MERLO, 2008) as escolas normais rurais no Rio Grande do Sul eram, em geral, freqüentadas por rapazes e mantidas por congregações religiosas masculinas que, a um só tempo, amealhavam candidatos para a vida religiosa e formação docentes para escolas isoladas rurais de zona de colonização. Estas escolas, em geral mantinham livros de crônicas nas quais a vida da escola era registrada de forma detalhada. A consulta a estes livros de crônicas atesta que o rádio era também utilizado para acompanhar cerimônias religiosas, como por exemplo, em 1955:

*Nos dias 17 a 24 de julho celebrou-se no Rio de Janeiro o 36º Congresso Eucarístico Internacional, o irmão Diretor Celso representou a comunidade, nós outros assistimos as partes essenciais pelos rádios. Dia 29 de julho o irmão Diretor voltou*

*do Congresso eucarístico do Rio de Janeiro, trouxe diversas lembranças daquele magnífico acontecimento para nossa pátria.*

O rádio era utilizado para irradiar festas, para prestar homenagens como registra este outro trecho de um livro de Crônicas, referindo acontecimentos de 1957.

*Dia 09, Dia do Padre, às 08:00 hs. todos os alunos assistiram à santa missa nas intenções dos padres da paróquia [...] Dia 11, Dia dos Pais, às 11:15hs. na rádio “Cerro Azul” a UNEC – União dos Estudantes Cerrolarguenses- homenageou aos senhores pais com um programa bem interessante.*

*No dia 21 às 18:00hs. da tarde a escola tomou pela primeira vez sua responsabilidade a hora da Ave Maria, todas as quartas-feiras continuaram com este programa na rádio Cerro Azul.*

No ano de 1959 há também outro tipo de registros da presença da escola nos meios de comunicação.

*Ainda durante o mês de maio foram apresentadas algumas comédias pelo corpo cênico da escola sendo bastante aplaudida. O câro da La Salle, bem como a bandinha da La Salle, brilharam com atraentes programas musicais na rádio Cerro Azul.*

O rádio atua como integrador das atividades desenvolvidas em cada Escola Normal Rural. Através de espaços cedidos pelas estações de rádio locais os representantes das congregações seus alunos informam a comunidade local sobre atividades desenvolvidas na escola, convidam-na a participarem de procissões, feiras, jogos esportivos realizados tanto nas dependências da escola ou em salões e clubes comunitários, apresentam histórias de seus fundadores, além de contribuírem na seleção musical, com músicas populares e religiosas tocadas e/ou cantadas por bandas e coros compostos por estudantes das referidas escolas.

### **Boletim da Superintendência do Ensino Rural: impresso que divulgava o rádio**

O Boletim Educação Rural constitui-se num impresso mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul nos anos cinquenta. Tal impresso é uma publicação oficial para as escolas rurais primárias e escolas normais rurais, para professores e orientadores, um misto de relatório oficial de atividades no que se refere à educação rural, de informações acerca das ações das escolas e de espaço de orientação pedagógica e agrícola. Conforme Weschenfelder (2007), apoiada em Carvalho, o impresso pedagógico desempenhou importante papel como forma de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica dos professores. No caso do Boletim Educação Rural é possível que tenha desempenhado estas funções o que se identifica, inclusive, em relação à utilização e valorização da radiofonia na educação.

Ao todo foram analisados sete volumes de “Educação Rural. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul”, incluindo os números 1, 2/3, 4/6 do primeiro ano de publicação,

1954; o número 1 do segundo ano 1955; um exemplar sem número de 1956; um exemplar do ano IV, 1957, número 1 e, um exemplar do ano V, número 1, de junho de 1958. Os exemplares, impressos na Imprensa Oficial, tem diferenciado volume. O primeiro apresenta apenas 35 páginas e há outros mais volumosos, chegando um deles a contar com 652 páginas. Como este impresso está sendo tratado neste artigo como fonte, não será discriminado nas referencias, apenas no corpo do texto.

De maneira geral este Boletim apresenta uma organização em três partes. Inicia com *Informações, artigos, diversos*, segue com um tópico que trata sobre *Vida Rural* e finaliza com a seção *Educação*. Aqui apenas destaca-se os trechos do Boletim que se referem ao tema da radiodifusão na educação rural, os quais figuram, em geral, na parte *Informações, artigos, diversos*.

Tal como analisamos com referência a jornais estudantis produzidos por alunos de Escolas Normais Rurais (WERLE, BRITO, NIENOV, 2007) os boletins da Superintendência do Ensino Rural tinham suas páginas plenamente ocupadas. Mínimos espaços, entre notícias e matérias mais extensas, eram ocupados com pensamentos, mensagens e as mais diversas informações. Dentre estas, a informação que segue, intitulada a Radiodifusão no Brasil:

*Das 481 empresas radiodifusoras existentes no país (1956), 189 (60,1%) estão localizadas no Sul, 134 (27,8%), no Leste, 35 (7,3%) no Nordeste, 14 (2,9%) no Centro-Oeste e 1,9% no Norte. Esses dados são segundo os inquéritos realizados pelo Serviço da Estatística da Educação e Cultura. Somente São Paulo contribui com 143 (29,7%) superando todas as regiões fisiográficas. Destas 481 empresas 90 estão situadas nas capitais, destacando-se São Paulo com 14 e o Distrito Federal com 13 e as outras 391 no interior. Para 447 empresas informantes registrou-se um capital aplicado de 784,5 milhões de cruzeiros; 476 empresas possuíam 696 estúdios e 369 auditórios, com uma capacidade de 93.880 lugares. O pessoal empregado por 475 empresas elevava-se a 15.364, sendo 4.039 de administração, 1.179 de redação, 1.359 atores de radioteatro, 1.344 cantores, 340 humoristas, 2.504 locutores e animadores, 1.642 músicos, 97 engenheiros, 1.706 operadores, 467 radiotécnicos e 696 outros artistas e locutores. O tempo empregado nas irradiações de 468 empresas foi de 2.339 horas, sendo 2 mil de cursos, 18 mil de propagandas infanto-juvenis, 30 mil de solenidades cívicas e religiosas, 11 mil de programas femininos, 15 mil de conferências e palestras, 88 mil de comentários e transmissões esportivas, 14 mil de propaganda política, 32 mil de representações teatrais, 40 mil de divulgação ou programas instrutivos, 124 mil de música de classe, 857 mil de propaganda comercial e 1.378 mil de outros assuntos. Não havendo dados completos atualizados sobre os aparelhos receptores em uso, é estimado o número de cerca de quatro milhões de rádios e de quatrocentos mil televisores. Em 1956, foram registrados no D.T.C., em decorrência de exigência legal, 614.549 aparelhos receptores de rádio. (BOLETIM, 1958, p. 507)*

Como discutido na seção anterior deste texto, as escolas normais rurais eram instadas a utilizar o rádio como recurso de divulgação de seu trabalho e inserção na comunidade local. O Boletim como instrumento de divulgação do que as escolas rurais e as normais rurais realizavam, igualmente indicava atividades escolares. É o caso de u programa de responsabilidade da Escola Normal Rural Ildelfonso Simões Lopes de Osório e a estrutura do programa radiofônico Sabedoria em Marcha, um tipo de concurso para testar conhecimentos de geografia e história dos estudantes.

*Do programa – “SABEDORIA EM MARCHA” podem participar todos os estudantes – de grau médio – desta cidade; A inscrição deverá ser feita com o prof. Diretor do programa; O aluno se inscreverá na disciplina de sua preferência; Um mesmo candidato poderá se inscrever em mais de uma disciplina; As questões a serem formuladas aos candidatos serão elaborados por uma comissão de professores; O candidato inscrito numa disciplina se sujeitará a quatro (4) etapas consecutivas e, para fazer jus ao prêmio pré-estabelecido, deverá responder certo as perguntas referentes às quatro (4) etapas; Cada etapa será constituída de três (3) perguntas; Uma resposta inexata eliminará, automaticamente, o candidato; As questões formuladas versarão sobre o programa (matéria lecionada) da disciplina, na série a que pertencer o candidato; O premio será uma caneta automática; Os casos omissos e respostas duvidosos serão resolvidos pela comissão; O programa – SABEDORIA EM MARCHA – será realizado, no auditório da Rádio Osório Ltda. – ZYU\_63 – todos os sábados – das 17 às 17:30 hrs. (BOLETIM, 1958, p. 455)*

No ano de 1954 o Boletim publica carta enviada pelo Superintendente do Ensino Rural da Secretaria da Educação para o gerente de uma rádio de Porto Alegre, presenteando com alguns exemplares do Boletim Educação Rural e sugerindo a organização de um programa dedicado à radiofonia educacional rural. Sugeriu também que as matérias do Boletim poderiam dar o alicerce de conteúdo ao tal programa que, gostaria que ocorresse com a periodicidade de uma vez por semana, ao menos. Continuava o Superintendente do Ensino Rural em sua carta cujo titulo, no Boletim de 1954 era: Rádio-Emissoras convidadas a tomar parte na Campanha de Educação Rural.

*Sendo o rádio um instrumento admirável e sem igual de divulgação, de cuja eficácia ninguém mais duvida nos dias presentes, prestaria a sua prestigiosa e popular emissora à campanha de educação rural, em que esta Superintendência, em cumprimento de suas atribuições específicas, próprias e de um dever de incontestável patriotismo, está empenhada a fundo, no Rio Grande do Sul, uma cooperação indiscutivelmente benemérita (BOLETIM, 1954, p. 9)*

As reações das diferentes rádios do estado foram também publicadas nos números do Boletim, como por exemplo a primeira resposta do gerente da Rádio Encantado, Oscar M. Pereira, à sugestão que lhe foi dada pelo Superintendente de Ensino Rural, Sr. Dr. Juvenal José Pinto, informando que iriam divulgar em programas rurais “É nos, portanto, oportuno, [...], juntarmos a dos sábios ensinamentos contidos em ‘Educação Rural’ nos programas dedicados ao Ruralismo”.

Outro tipo de informação que indica que a educação rural deveria utilizar-se do rádio para cumprir com suas finalidades sociais registra pedido do Superintendente do Ensino Rural para o Dr. José Mariano de Freitas Beck, Secretário de Educação e Cultura, para que fosse considerado, com urgência, a possibilidade de dotar cada uma das unidades educacionais de um receptor de rádio, para que, “em determinados horários, na sala de aula ou no pátio de recreio, as emissoras transmitam programas edificadores de educação rural” (BOLETIM, 1954, p. 11). Mais adiante, no mesmo volume do impresso foi também publicado o ofício no. 411 de 6 de julho de 1954 no qual o Superintendente do Ensino Rural, Juvenal José Pinto, informa ao Sr. Dr. José Mariano de Freitas Beck, Secretário de Educação e Cultura, sobre a instalação de aparelhos receptores de rádio em todas as Escolas Rurais, e lhe agradece pelo patrocínio. Registra, também, o trabalho feito pelo Professor Kurt Walzer, Assistente Pedagógico da S.E.R, que lhes sugere a criação de uma Estação Difusora própria.

Ainda o Boletim traz indicações práticas para concretizar as irradiações do Boletim “Educação Rural”, orientações para o locutor-chefe das Rádios Associadas (Farroupilha e Difusora, de Porto Alegre) Ronald Pinto, para as atividades do operador e do locutor (tipo de cortina musical, o que falar) na abertura e no encerramento do programa.

### **Elementos conclusivos**

Através da análise documental investigou-se a importância do rádio na prática educativa e comunitária de escolas de formação de professores para o meio rural do Rio Grande do Sul: La Salle, da Arquidiocese de Porto Alegre, Escola Normal Rural de Guaporé e Escola Normal Rural Murialdo de Ana Rech, mantidas e/ou administradas por Irmãos lassalistas, maristas e de padres josefinos respectivamente.

Estas escolas foram criadas no início da década de 1940, através de convênio com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em áreas rurais e, à exceção da Escola municipal da Arquidiocese de Porto Alegre, situavam-se em áreas distantes da capital. Para atingir o objetivo deste trabalho utiliza-se como fontes de pesquisa documentos institucionais, revistas de veiculação interna das Ordens e Congregações marista, lassalistas e dos padres josefinos e relacionando com entrevistas realizadas com alunos egressos destas escolas.

As revistas de veiculação interna elaboradas e impressas pelos gestores das unidades escolares pertencentes às Ordens e Congregações Religiosas foram o principal instrumento de comunicação das comunidades educativas e congregacionais. Nestas apresentam notícias e relatos de todas as unidades escolares mantidas pelas Congregações, posicionamentos pedagógicos e religiosos com objetivo de manter a integração entre as unidades escolares e fidelidade aos

propósitos de seus fundadores. Os textos ou narrativas são de autoria dos religiosos, bem como as revistas costumam ser dirigidas, impressas e distribuídas pelos representantes das congregações a comunidade educativa e, não raro, vendidas para membros da comunidade local. Já o rádio aparece, inicialmente, como uma imposição governamental e, neste sentido, é representado como um veículo de comunicação que interfere a formação espiritual da comunidade. Neste sentido, o rádio será utilizado pelos representantes das Ordens e Congregações Religiosas para expandir a missão educativa e espiritual junto a comunidade local e não para integrar as unidades da rede escolar ou congregacional como fazia com a publicação de revistas.

Quanto ao Boletim de Educação Rural, impresso da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, verifica-se que este também destaca a importância do rádio para a ação do professor rural. Conclui-se que as escolas normais rurais utilizam o rádio como um meio de comunicação das atividades religiosas e escolares; integração e regulação da comunidade local, e propagação da missão educativa e evangelizadora das Ordens e Congregações de Confessionalidade Católica. Por outro lado, incentiva os estudantes a participarem do projeto educativo de expansão e valorização da Escola Normal Rural. Embora, seja considerado um veículo de comunicação “perigoso”, os representantes das Ordens e Congregações de Confessionalidade Católica procuram utilizar os espaços nas rádios locais para integrar na programação “dissipadora e modernizante” sua missão original, a de evangelização da comunidade.

#### **Referências:**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Anais do oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, junho de 1942.** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944.

BIANCHI, Graziela Soares. **Rural vivido e midiaticado:** relações simbólicas e sentidos produzidos a partir da escuta dos programas radiofônicos hora do chimarrão e Brasil de norte a sul por ouvintes das comunidades rurais Linha Batistela, Povoado Coan e Linha Bigolin. São Leopoldo: Unisinos, 2003. 140 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências da Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação.

BIANCO, Nélia R. Del; MOREIRA, Sônia Virgínia. (orgs.). **Rádio no Brasil:** tendências e perspectivas. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília, DF: UnB, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993. p. 15 – 40.

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação:** rádio e TV no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 1982.

KLÖCKNER, Luciano, ENDLER, Sérgio Francisco. (org). **Radioativo:** o passado, o presente e o futuro da rádio. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Black. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946 – 1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Educação rural em perspectiva internacional.** IJUÍ/RS: Editora Unijuí, 2008.

RAKOTOMALALA, Pierre; KHOI, Le Thanh. **A educação no meio rural.** Lisboa: Morais. 2. ed. 1981.

SCHWARTZMAN, Simon, BONEMY, Helena Maria Bousquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Educação Rural em perspectiva Internacional: Instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p.155-196.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, BRITO, Lenir Marina de Sá, NIENOV, Gosele. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.45, p. 81 – 108, jun. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, METZLER, Ana Maria Carvalho, BRITO, Lenir Marina de Sá, MERLO, Cinthia Colao. Um espaço esquecido de formação do professor: a Escola Normal Rural. IN: TAMBARA, Elomar, CORSETTI, Berenice. **Instituições escolares de formação de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2008.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares: pautas de políticas culturais para a educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Educação rural em perspectiva internacional**. IJUÍ/RS: Editora Unijuí, 2008.

## **A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM - 1984**

Frankiele Oesterreich - frank.vey@gmail.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa - l.wilke@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM

**Resumo:** O presente estudo investigou a inserção da disciplina de música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, realizada em 1984, buscando compreender como se deu sua construção e os fatores que influenciaram sua implantação. A pesquisa insere-se no campo da história das disciplinas escolares, fundamentando-se em Bittencourt (2003), Chervel (1990), Goodson (1995, 2008), e Santos (1990). Com enfoque qualitativo, o trabalho foi organizado a partir da história oral (MEIHY, 2005), mediante depoimentos de professores e de documentos legais. A inserção da disciplina de música na Pedagogia/UFSM foi fruto do trabalho em equipe de professores com uma visão singular em relação às artes na formação do professor unidocente.

**Palavras-chave:** Educação musical, formação musical de pedagogos, Pedagogia.

### **Considerações Iniciais**

A música no curso de Pedagogia da UFSM, desde sua inserção, em 1984, à atualidade, apresenta 27 anos, cujo período vem sendo marcado por atividades de formação musical e pedagógico-musical voltadas a professores unidocentes. Mesmo em uma época em que não se mencionava uma formação nas diversas linguagens artísticas para o professor unidocente, a Pedagogia da UFSM já inseria espaços de discussão para Música, Teatro e Artes Plásticas, oferecendo, com pioneirismo (SPANAVELLO, 2005), uma formação mais abrangente ao futuro professor. Neste sentido, buscou-se, através desta pesquisa, analisar a inserção da disciplina de música no currículo da pedagogia, compreendendo-se como foi construída a área no curso e os fatores que influenciaram tal construção.

O trabalho estruturou-se a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, investigando a história de uma disciplina que se fez atrelada ao

passado e ao presente de pessoas que com ela trabalharam e através desse, guardam lembranças sobre o objeto da pesquisa. No sentido de resgatar a memória de professores que atuaram na disciplina de Música, o trabalho se sustentou na história oral (ALBERTI, 2005; FREITAS, 2006; MEIHY, 2005). Assim, a construção da pesquisa se deu através de relatos orais combinados com documentos institucionais (incluindo o projeto pedagógico de 1984, pareceres, ementas e diários de classe), utilizando-se como instrumento de coleta de dados a entrevista temática. Como colaboradores, participaram da investigação a professora responsável pela disciplina na Pedagogia nos primeiros anos de implantação<sup>1</sup> e a coordenadora da época<sup>2</sup>. Justificam-se tais opções em virtude da relação dessas pessoas com o tema estudado e da representatividade de suas ações e funções para a temática abordada.

Como referencial teórico, o estudo se fundamentou na história das disciplinas escolares, destacando-se os trabalhos de Bittencourt (2003), Chervel (1990), Goodson (1997, 2008), e Santos (1990). As pesquisas sobre as disciplinas escolares preocupam-se em identificar, sobretudo, a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituíram os saberes escolares, procurando evidenciar sua dinâmica e suas continuidades e descontinuidades, no processo de escolarização.

### **O curso de Pedagogia da UFSM**

Ao longo de sua existência, o curso de Pedagogia passou por diversas alterações curriculares, dentre as quais a reformulação de 1984 que assinalou a inserção das metodologias de ensino na formação de Pedagogos.

Criado no ano de 1961 e instalado em 1966, conjuntamente à federalização da instituição, o curso de Pedagogia, inicialmente, habilitava para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Em 1972, através de uma reestruturação nessa habilitação, foi inserida a habilitação em Orientação Educacional, como forma de qualificar os profissionais,

---

<sup>1</sup> Professora Nilce Helena Pippi Carvalho.

<sup>2</sup> Professora Terezinha Maria Belinazzo.

abrindo-se uma nova possibilidade educativa. No ano de 1974 surgiu a habilitação em Deficientes em Áudio-Comunicação, a qual conduziu à criação, em 1977, do curso de Licenciatura Curta em Educação Especial, curso esse que, dois anos depois, em 1979, daria origem ao curso de Licenciatura Plena em Educação Especial. Ainda em 1979, mais uma habilitação foi implantada no curso de Pedagogia, a Administração Escolar. Assim, em 1982, o Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, oferecia as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau; Administração Escolar; Educação de Deficientes da Audio-Comunicação; e Orientação Educacional (UFSM, 1985, p.25).

No início da década de 1980, a partir de novas necessidades que se apresentavam para a formação docente, a comunidade acadêmica iniciou um processo de reestruturação do Curso, buscando a formação do professor para além das matérias pedagógicas do 2º Grau, ou seja, para o ensino de 1º grau, instituído através da Lei 5.292/71. Apesar da legislação, o curso de Pedagogia da UFSM não oferecia uma habilitação para o 1º Grau. Assim, a partir de 1984 o curso passou por profundas alterações, passando a oferecer, a partir de então, as habilitações Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para as Séries Iniciais de 1º grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, sendo desativadas as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional. Desde então o curso vem desenvolvendo suas atividades de ensino superior na formação do professor/docente, tendência, segundo Bellochio (2000), apontada pela ANFOPE, desde o final dos anos 1980, como majoritária nas Universidades públicas brasileiras. A autorização de funcionamento para essas novas habilitações foi dada nos termos do Parecer 42/83, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM.

### **A música no currículo do curso de Pedagogia**

Até o ano de 1984, não havia disciplinas específicas de Artes na Pedagogia ou mesmo voltadas ao atendimento de crianças pequenas,

conforme a Lei de 1971. Com a reformulação, o curso foi reelaborado, criando-se disciplinas específicas voltadas à Pré-Escola e Séries Iniciais. Ressalta-se que até então, as experiências destinadas a suprir este nível de escolarização no curso eram desenvolvidas em uma disciplina nomeada “Metodologia do Ensino para o 1º Grau”, a qual apresentava uma elevada carga horária, possibilitando ao futuro Pedagogo um conhecimento acerca dos primeiros anos escolares. A partir dessa disciplina, professores de outros cursos eram convidados para trabalhar com suas áreas dentro da carga horária da disciplina, abrindo-se um espaço para o 1º grau dentro do curso. Dessa forma, através de convites, a música esteve presente, de forma não oficial, na Pedagogia, iniciando assim a sua história no curso.

A partir da década de 1980, iniciou-se um processo de discussão no intuito de se buscar uma proposta que atendesse as exigências da Lei 5.692, mas que guardasse a identidade do grupo de professores da instituição, conduzindo à elaboração do Parecer 65/82.

[...] os egressos do curso de Pedagogia não possuem a formação adequada às exigências e aberturas da Lei 5.692/71. [...] os egressos que estão atuando a nível de 1º grau (94%) possuem Habilitação Magistério a nível de 2º grau, uma vez que a atual estrutura do curso de Pedagogia não habilita para atuar nesse nível de ensino. É, portanto, indiscutível a importância da formação de professor para as séries iniciais em nível de 3º grau. (PARECER 65/82, p. 2)

Após 12 anos da implantação da Lei 5.692, em 1983, sob a coordenação da professora Terezinha Maria Belinazzo, voltou-se a discutir a nova configuração do curso e a proposta elaborada na gestão anterior. Buscava-se que os professores que fossem atuar no 1º grau, tivessem uma formação adequada a este nível de escolarização no ensino superior. Foi então que a professora Terezinha, juntamente com um grupo de professores que já atuavam no curso e que também estavam vindo de outros Centros de Ensino da instituição revisaram a proposta apresentada pelo Parecer de 1982 e propuseram novas alterações que passariam a compor o currículo de 1984. Buscavam-se espaços para diferentes metodologias de ensino, as quais deveriam

compor a formação de professores para o 1º e o 2º graus.

*[...] Para a inserção das disciplinas de Metodologias do Ensino, no currículo do Curso de Pedagogia, contribuiu o fato do Centro de Educação, especialmente, o Departamento de Metodologia do Ensino, ter um quadro de professores com formação diversificada. Muitos não eram pedagogos, mas sim professores com formação em Letras, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Artes Plásticas, Música, Educação Física. Essa diversificação decorria da necessidade do Departamento de atender a todos os cursos de licenciatura, uma vez que exigiam disciplinas pedagógicas.*  
(BELINAZZO<sup>3</sup>, 2009)

No que se refere ao ensino das artes nas escolas, a legislação tornava obrigatório o ensino da Educação Artística, entretanto, discutia-se de que modo a área seria inserida no currículo da Pedagogia. Se por um lado os professores de artes defendiam um trabalho a partir das especificidades, por outro, alguns docentes do curso não compreendiam a necessidade de disciplinas específicas, advogando por práticas “integradas”. Dessa forma,

*[...] O curso inseriu não a Educação Artística como trazida pela Lei, mas sim disciplinas específicas das diferentes linguagens artísticas. A Educação Artística, como a lei previu, aconteceu no CAL, com o curso de Licenciatura Curta, onde os alunos tiveram as três linguagens. [...] Na Pedagogia não aconteceu. Ela foi dada com diferentes linguagens, porque cada linguagem tinha a sua especificidade e não tinha como misturar para um aluno que não tinha o pré-requisito anterior para aquele conhecimento. Como ele [futuro professor] iria fazer uma Educação Artística? Integrada? Polivalente? Há muitas controvérsias.* (CARVALHO<sup>4</sup>, 2009)

Nesse sentido, professores de diferentes áreas colaboraram com a discussão, criando diferentes disciplinas de metodologia do ensino. Os professores que antes trabalhavam com a Educação Artística no CAL vieram compor o quadro de docentes da Pedagogia, planejando suas disciplinas com 90h. Na visão de alguns colegas, contudo, essa seria uma grande carga horária para áreas que até então não se faziam oficialmente presentes no currículo. Por não conhecerem as especificidades das linguagens artísticas, houve discussões acerca do espaço que as

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada com Terezinha Maria Belinazzo em 07/12/2009.

<sup>4</sup> Entrevista realizada com Nilce Helena Pippi Carvalho em 03/12/2009.

disciplinas ocupariam no currículo. A coordenadora do curso, juntamente com um grupo de docentes, apoiava a proposta, enquanto outros achavam que eram desnecessárias tantas horas para essas linguagens. Durante as discussões, a professora Nilce argumentou que não se poderia trabalhar com a música se não fossem oferecidas no curso as ferramentas necessárias aos futuros professores, as quais incluiriam diferentes conhecimentos voltados à especificidade e ao pedagógico. [...] *se não houver esse conhecimento, [a música] vai ficar sempre passando de geração em geração, auditivamente* (CARVALHO<sup>5</sup>, 2009). Assim, a música

*[...] deveria ter a mesma importância dada à Matemática, à Alfabetização, etc. Quando a Nilce argumentava acerca da carga horária, alguns achavam um horror, mas se a música é importante, artes plásticas é importante, porque só a matemática, o português vão ter uma carga horária maior e as outras com um “pouquinho” seria suficiente. A Música deveria significar criatividade, descoberta, relações, desenvolvimento intelectual e sócio-emocional. Ela tinha um papel efetivo na formação do professor.* (BELINAZZO<sup>6</sup>, 2009)

Desse modo, conforme a professora Terezinha Belinazzo,

*[...] como coordenadora do Curso de Pedagogia, considerei pertinentes as considerações que chegavam à Coordenação sobre a importância da Música. Lembro de que um dos argumentos era de que um professor de Currículo por Atividades ou de Pré-Escola, usando a terminologia da Lei 5.692/71, deveria ter condições de trabalhar com Música, assim como ele deveria trabalhar com os outros componentes curriculares, como a Matemática, Estudos Sociais, Ciências, etc. No caso específico da Música, lembro mais da participação da Nilce. Lembro de discussões sobre a carga horária da disciplina de Metodologia de Música - 90 horas. Havia colegas que consideravam essa carga horária muito alta. A Nilce argumentou muitas vezes que havia não só aspectos metodológicos, mas também aspectos específicos a serem trabalhados com as futuras pedagogas e, provavelmente, argumentava [que] muitas delas estavam tendo seu primeiro contato com conteúdos e atividades musicais ali, no Curso de Pedagogia, porque eram alunas que não tinham feito aquele Normal da década de 1960. Na Pedagogia não tinha música, pois ali iriam formar professores para o Currículo por Atividades, para a Pré-Escola, sem música, sem artes plásticas, sem artes cênicas. Foi uma questão de argumentação.* (BELINAZZO<sup>7</sup>, 2009)

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada com Nilce Helena Pippi Carvalho em 03/12/2009.

<sup>6</sup> Entrevista realizada com Terezinha Maria Belinazzo em 07/12/2009.

<sup>7</sup> Ibid.

Neste sentido, argumentava-se que música e as demais linguagens artísticas deveriam ter o mesmo espaço que as demais áreas. Enquanto áreas de conhecimento tinham seu valor e deveriam estar presentes em um curso formador de professores. Assim, devido à força de arguição dos professores de artes, em especial da professora de música, foi possível justificar a carga horária requerida, ficando 75h para teatro e artes plásticas e 90h para música, sendo esta, a proposta aprovada pelo departamento. Em virtude da experiência com a Educação Artística na UFSM, entendia-se que se fossem reunidas as linguagens em uma única disciplina na Pedagogia, corria-se o risco de se cair na polivalência, na qual um professor atenderia as três áreas sem, no entanto, trabalhar as especificidades. Para que isso não ocorresse e as três linguagens estivessem presentes no curso, as Artes foram inseridas no currículo por meio de disciplinas específicas.

A música foi inserida na Pedagogia, alicerçada sobre o fato de que haveria necessidade de se trabalhar com o conhecimento musical e o pedagógico musical, no intuito de se oferecer uma formação que possibilitasse o desenvolvimento de práticas nas escolas. Além disso, o fato da linguagem musical não fazer parte da formação escolar de grande parte dos alunos do curso, também foi decisivo para o acolhimento da proposta.

No que tange ao novo currículo da Pedagogia, em março de 1984 a matriz foi implantada, contemplando disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais as linguagens artísticas, incluindo Metodologia do Ensino das Artes Plásticas (75h), Metodologia do Ensino das Artes Cênicas (75h) e Metodologia do Ensino da Música, com 90h para cada habilitação, sendo ofertada no quinto semestre para a habilitação Séries Iniciais (MEN 344) e no sexto semestre para a habilitação Pré-Escola (MEN 351).

As disciplinas MEN 351 e MEN 344 tinham como objetivo “desenvolver atividade musicais [na pré-escola e no currículo por atividade], através de uma metodologia que permita vivenciar situações

concretas que desenvolvam o pensamento e a linguagem musical” (UFSM, 1984, p. 143). Assim, buscava-se que o pedagogo pudesse realizar práticas em sala de aula, as quais levassem ao desenvolvimento musical dos alunos. No entanto, as disciplinas não poderiam proporcionar um aprofundamento na linguagem musical, de modo que as propostas limitavam-se a uma sensibilização dos acadêmicos e a uma preparação para a reprodução de canções e atividades nos contextos escolares. O aspecto prático da disciplina incluía essencialmente experiências com o canto a partir de um repertório que marcou as escolas brasileiras durante a década de 1930, o qual se constituía em referência de prática para os professores. As canções eram transmitidas aos pedagogos, com o intuito de serem levadas a escola e trabalhadas através do canto.

U F S M	CURSO DE: PEDAGOGIA	DISCIPLINA:
	HABILITAÇÃO: MAGIST. P/ AS SÉRIES INIC. DO 1º GRAU E MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU	PROGRAMA DE ENSINO
	OPÇÃO:	
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	( T - P ) Cr
MEN 344	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NO CUR. POR ATIV.	( 4 - 2 ) 5
PROGRAMA DE ENSINO:		
Nº DE ORDEM	TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DO TÓPICO	
01	UNIDADE 1 - A MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES 1.1 - Objetivos da Música no Currículo por Atividades. 1.2 - Natureza, função e estrutura da música.	
02	UNIDADE 2 - ENFOQUES DO ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES 2.1 - Enfoque psicológico. 2.2 - Enfoque musical. 2.3 - Enfoque metodológico.	
03	UNIDADE 3 - A CANÇÃO COMO EXPRESSÃO VOCAL NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES 3.1 - Canções folclóricas. 3.2 - Canções didáticas. 3.3 - Canções patrióticas. 3.4 - Canções comemorativas. 3.5 - Hinos.	
04	UNIDADE 4 - NOÇÕES FUNDAMENTAIS E SUA METODOLOGIA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO E A LINGUAGEM MUSICAL 4.1 - O ritmo como expressão cinestésica. 4.2 - O corpo como expressão instrumental. 4.3 - A melodia como expressão vocal.	
05	UNIDADE 5 - ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES MUSICAIS PARA O CURRÍCULO POR ATIVIDADES 5.1 - Planejamento. 5.2 - Execução. 5.3 - Avaliação.	
DATA <u>30/10/83</u>	DATA <u>16/12/83</u>	FICHA PREP-29
<u>Delia Lacerda</u> CHEFE DO DEPARTAMENTO	<u>Gerajina de Oliveira</u> COORDENADOR DO CURSO	FOLHA <u>113</u> DE <u>    </u>

**Programa da Disciplina Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividade**

U F S M	CURSO DE: PEDAGOGIA	DISCIPLINA:
	HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO PARA A PRÉ-ESCOLA E MATERIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU	PROGRAMA DE ENSINO
	OPÇÃO:	
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	( T - P ) Cr
MEN 351	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA	( 4 - 2 ) 5
PROGRAMA DE ENSINO:		
Nº DE ORDEM	TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DO TÓPICO	
01	UNIDADE 1 - A MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA 1.1 - Objetivos da Música na Pré-Escola. 1.2 - Natureza, função e estrutura da Música.	
02	UNIDADE 2 - ENFOQUES DO ENSINO DA MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA 2.1 - Enfoque psicológico. 2.2 - Enfoque musical. 2.3 - Enfoque metodológico.	
03	UNIDADE 3 - A CANÇÃO COMO EXPRESSÃO VOCAL NA PRÉ-ESCOLA 3.1 - Canções folclóricas. 3.2 - Canções didáticas. 3.3 - Canções patrióticas. 3.4 - Hinos.	
04	UNIDADE 4 - NOÇÕES FUNDAMENTAIS E SUA METODOLOGIA PARA DESENVOLVER NO PRÉ-ESCOLAR O PENSAMENTO E A LINGUAGEM MUSICAL. 4.1 - O ritmo como expressão cinestésica. 4.2 - O corpo como expressão instrumental. 4.3 - A melodia como expressão vocal.	
05	UNIDADE 5 - ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES MUSICAIS DE ENSINO PARA O PRÉ-ESCOLAR 5.1 - Planejamento. 5.2 - Execução. 5.3 - Avaliação.	
DATA <u>31 / 10 / 83</u>	DATA <u>16 / 12 / 83</u>	FICHA PREP-29
<u>Luiz Lourenço</u> CHEFE DO DEPARTAMENTO	<u>Gertrudes Kozelinska</u> COORDENADOR DO CURSO	FOLHA <u>197</u> DE <u>    </u>

Programa da Disciplina Metodologia do Ensino da Música na Pré-Escola

Ao analisar as ementas das disciplinas, verifica-se uma dupla preocupação com a formação do professor (BELLOCHIO, 2000). Por um lado, a necessidade de se levantarem construções de conhecimento apoiadas em diversos aspectos da Música, como expresso nas duas primeiras unidades, e, por outro, uma preocupação com os conteúdos musicais a serem diretamente trabalhados em sala de aula, como consta na unidade três. Na unidade quatro, há uma tentativa de realização de um trabalho musical integrado ao corpo humano, ou seja, ao movimento, aos sons do corpo, como possibilidade instrumental, e ao uso da voz, que perpassa toda a construção curricular, possibilitando outras realizações musicais. A última unidade, em uma perspectiva linear, é apresentada como coroamento da disciplina, ou seja, propõe-se a realização de um trabalho direcionado ao planejamento, à implementação e à avaliação de atividades musicais em sala de aula, preparando o professor para a realização de práticas no contexto escolar, em sua atuação em sala de aula.

Com a inserção das disciplinas de música no currículo do curso de Pedagogia, tencionava-se que o futuro pedagogo pudesse trabalhar com algumas atividades da área nas escolas. No entanto, se tinha consciência dos limites de uma disciplina de 90 horas, da ausência de formação anterior dos acadêmicos e da complexidade do conhecimento. Neste particular, a linguagem musical, em sua complexidade, não poderia ser trabalhada da mesma forma que era realizado no CAL, tendo em vista a natureza do curso, bem como o tempo disponível para a disciplina.

Mesmo com uma carga horária significativa para a música, não se poderia estabelecer um paralelo entre a formação dada ao pedagogo e a formação do especialista na área, o qual desenvolve seus conhecimentos ao longo de quatro anos de formação.

*[...] A expectativa é que [o pedagogo tivesse] uma certa formação musical, porque 90h não seria uma formação semelhante a um aluno que faz o curso de música [...] esperava-se que uma certa formação musical levasse o pedagogo a demonstrar, em sala de aula, conhecimento da importância da Música, sensibilidade à criatividade das crianças, às suas descobertas. [Que] ele próprio fosse um*

*profissional criativo, que a sua capacidade de descoberta, de inter-relação e que não ficasse apegado a “cantinhos” decorados, repetitivos e impostos às crianças. (BELINAZZO<sup>8</sup>, 2009)*

É salutar evidenciar que o curso de Pedagogia e o curso de Música são cursos diferentes, com propósitos diferentes. O pedagogo não terá o mesmo conhecimento que um especialista em música. No entanto, para que possa trabalhar com a música, é preciso ter domínio do conhecimento pedagógico musical, em um nível de aprofundamento que o permita desenvolver atividades significativas na área, mas com formação diferenciada do especialista. Se por um lado o especialista apresenta um conhecimento mais aprofundado acerca da especificidade, por outro o pedagogo conhece de forma mais profunda os processos de ensino e de aprendizagem da criança, se valendo desse conhecimento no momento de suas práticas em sala de aula e na escola.

### **Considerações finais**

A partir dos dados coletados, verificou-se que o contexto no qual a criação da disciplina de Música se deu relaciona-se à implementação da Lei 5.692, de 1971, no qual foi instituída a Educação Artística, cujos reflexos foram verificados não só no curso formador de Educadores Artísticos, no CAL, mas, como consequência, no curso de Pedagogia da UFSM. A Lei constituiu-se no estopim para a reformulação do curso de Pedagogia, trazendo implicações profundas à formação de professores, de modo a tornar o curso voltado ao ensino do 1º grau e às matérias pedagógicas do 2º grau. Em consequência dessa mudança, diferentes disciplinas foram inseridas na Pedagogia, proporcionando uma formação em consonância com a realidade do professor e das escolas, dentre elas, a música.

É importante ressaltar que desde sua inserção no currículo do curso, em 1984, a área de música vem se constituindo e consolidando na formação de professores unidocentes. Cada professor que trabalhou com

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada com Terezinha Maria Belinazzo em 07/12/2009.

as disciplinas de música contribuiu com suas experiências acadêmico-profissionais e suas trajetórias pessoais, marcando com compromisso e profissionalismo a área no contexto da UFSM. Desta forma, os docentes que na e pela disciplina passaram, deixaram suas marcas, influenciando na construção de uma identidade, a de pedagogos com formação musical.

Mais do que a história da inserção de uma área em um curso, a pesquisa revela o compromisso de inúmeras pessoas com a formação de pedagogos. O momento de 1984 foi decisivo para o que viria a ser a formação de pedagogos na UFSM, criando-se um novo curso, marcado pelo pioneirismo, que entraria para a história com a inserção de metodologias específicas das diferentes áreas do conhecimento.

### **Referências Bibliográficas**

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003. Pp. 9 - 38.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71.** Brasília: MEC, 1971.

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

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história.** 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral.** São Paulo: Ed. Loyola, 5ª edição, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, n.2, 1990.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

UFSM. Documentação atinente à reformulação e implementação do currículo do curso de Pedagogia. **Parecer n. 65/82**. Conselho Federal de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1982.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico** do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º grau, 1984.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico** do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º grau e Matérias Pedagógicas do 2º grau, 1984.

# **UMA FREIRA ENTRE AS FAMÍLIAS OPERÁRIAS MINEIRAS NO SUL DE SANTA CATARINA: VESTÍGIOS (AUTO)BIOGRÁFICOS DE UMA PEDAGOGIA MISSIONÁRIA (1950-1960)**

**Giani Rabelo<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense -UNESC no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: gra@unesc.net

## **RESUMO**

O presente artigo tem o intuito de contribuir para o debate acerca do uso da (auto) biografia como fonte para os estudos no campo da história da educação. Trata-se da trajetória da Ir. Claudia, religiosa que atuou nos anos de 1950 e 1960 na Vila Operária Próspera, pertencente à Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, em Criciúma. A principal fonte de pesquisa foi o livro intitulado a “Semente de Luz em terra próspera: o bairro Próspera no tempo das freiras”, produzido pelos “filhos da Ir. Claudia”, como se auto denominam. Nele a religiosa ocupa lugar de centralidade. O referencial teórico-metodológico está pautado em autores do campo da história cultural, mais precisamente aqueles que discutem a historiografia da educação, memória e história oral. Os indícios encontrados nos documentos problematizados apontam para uma multiplicidade de ações, articuladas às práticas católicas desenvolvidas e/ou coordenadas pela religiosa, com insidiosa presença nos diferentes âmbitos da vida social e familiar dos operários mineiros.

**Palavras-chave:** (Auto) Biografia. Pedagogia Missionária. Vila Operária. História da Educação.

## **Introdução**

O presente artigo tem o intuito de contribuir para o debate acerca do uso da (auto) biografia como fonte de pesquisa para os estudos no campo da história da educação.

Trata-se da trajetória da Ir. Cláudia, religiosa da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência que atuou nos anos de 1950 e 1960 na Vila Operária da Próspera/Criciúma(SC), pertencente à Carbonífera Próspera, subsidiária da Companhia Siderúrgica Nacional - CSN, que explorou durante cinco décadas o carvão mineral no complexo carbonífero do sul de Santa Catarina.

A Vila Operária da Próspera era composta por famílias que vinham de diversos lugares, com distintos costumes, hábitos e valores. No cotidiano, essas diferenças eram evidenciadas nas maneiras de vestir, de se portar, de organizar o interior das casas, na higiene corporal e da habitação, no preparo dos alimentos, na educação dos filhos. Essas famílias, de alguma forma, passavam por processos de adaptação diante de uma nova realidade, de uma nova forma de morar, de ocupar o espaço da vila operária.

Neste artigo será dado destaque à pedagogia missionária desenvolvida pela Ir. Cláudia, a partir do seu olhar, mas também a partir do olhar daqueles que a acompanharam, enquanto alunos nas suas atividades educativas, assistenciais e religiosas. Neste estudo parto do pressuposto que as práticas educativas não são meras “mediadoras”, pois a própria pedagogia compreende uma operação constitutiva que produz pessoas, de tal modo que estamos cercados por múltiplos espaços pedagógicos, escolarizados e não escolarizados, fecundos de potencialidades educativas.

Os documentos (auto)biográficos analisados neste trabalho foram: o livro intitulado a “Semente de Luz em terra próspera: o bairro Próspera no tempo das freiras”, no qual a religiosa ocupa lugar de centralidade<sup>1</sup>; uma entrevista realizada com a ela, um álbum relatório organizado por ela e elaborado com a finalidade de prestar contas ao Serviço Social da Indústria - SESI, instituição que mantinha o seu salário e de suas colegas para que atuassem na vila operária, além de algumas entrevistas realizadas com pessoas que à época freqüentavam as atividades oferecidas pela Ir. Cláudia, bem como os jornais da época. Estes documentos possibilitaram a realização de algumas aproximações em relação à pedagogia missionária concretizada por ela.

---

<sup>1</sup> Este livro foi produzido pelos “filhos da irmã Claudia”, como se autodenominam. São homens que, nos anos de 1950, eram crianças, filhos de operários que participavam das ações sócio-educativas e religiosas promovidas pela Ir. Claudia. O livro foi publicado em 2001 em comemoração aos 50 anos de vida religiosa da Ir. Claudia.

O texto aqui apresentado busca compreender a pedagogia missionária construída pela Ir. Cláudia na Vila Operária Próspera circunscrita no contexto capitalista do complexo carbonífero do sul de Santa Catarina, entre meados de 1950 ao final dos anos de 1960, mas com o intento de ver o mundo, não só como estrutura e representação, mas como experiência. Para percorrer este caminho, ou seja, colocar Ir. Cláudia no centro desta história sociocultural, concederei uma atenção privilegiada às suas memórias e recordações, mas também às memórias e recordações daqueles que conviveram com ela, buscando não cair na armadilha de “naturalizar” o que ela diz de si e o que dizem sobre ela e nem tão pouco “sacralizar” a sua história de vida, como sugere Nóvoa (2001, p. 7-12).

### **Uma breve apresentação da Irmã Cláudia**

Irmã Cláudia de Freitas, filha de Felisberto Navarro de Freitas e Vicentina Maria de Freitas, nasceu em Pitangui-MG em 18/08/1925. Seu nome de batismo é Maria Vicentina de Freitas.

Aos 16 anos começou a trabalhar na Companhia de Tecidos Pitangui, onde permaneceu por alguns anos. Durante a sua juventude participou de várias atividades ligadas à igreja católica. Participou ativamente da Juventude Operária Católica – JOC, era associada à Pia União das Filhas de Maria<sup>2</sup> e fazia parte do coral da paróquia de seu bairro. Participava também de um grupo teatral amador, organizado por uma religiosa.

Chegou a namorar e noivar, mas aos 20 anos resolveu seguir a vida religiosa, ingressando na Congregação das Pequenas Irmãs da

---

<sup>2</sup> “A Pia União das Filhas de Maria é uma associação de moças católicas sob a proteção da Virgem Imaculada e de Santa Inês. Esta associação teve início no século XII, porém atingiu seu pleno desenvolvimento a partir de 1864 devido ao Papa Pio IX (1846-1878) ter concedido inúmeras indulgências às participantes, fazendo com que se espalhasse por vários países da Europa e das Américas. A Pia União tem como principal função auxiliar as jovens na observância da Lei de Deus, no fiel cumprimento dos deveres cristãos e perseverança na pureza” (MOVIMENTO..., 2008, p. 1).

Divina Providência. Seu primeiro estágio na congregação foi na cidade de São Paulo, depois vieram muitos outros. Antes de vir trabalhar na cidade de Criciúma/SC trabalhou na Bahia, nas cidades de Paramirim e Araci.

Sua chegada na Vila Operária da Próspera-Criciúma/SC aconteceu no ano de 1955, acompanhada de outras religiosas que ali elas fundaram a Casa Assistencial “Imaculada Conceição”. No Álbum/Relatório do triênio 1955-57, entregue ao SESI pelas religiosas da congregação, ficou registrado que a inauguração da instituição ocorreu em 25 de janeiro de 1955.

Sobre esse acontecimento, o Monsenhor Frederico Hobold, Vigário Geral da Arquidiocese de Florianópolis, enviou uma carta ao Revmo. Pe. Estanislau Cizeski, pároco da Igreja de Criciúma, em 12 de outubro de 1954. Na carta, o Monsenhor mostrou-se muito satisfeito em saber dos seguintes fatos: que tanto o SESI como os mineradores estavam entusiasmados com a obra das Pequenas Irmãs da Divina Providência, em Rio Maina; do convite que haviam recebido para ampliarem o trabalho, fundando mais uma casa, desta vez na Vila Operária da Próspera; e por fim, por estarem dispostas a aceitar tal desafio. Nesta mesma carta o Mons. Frederico ainda revela que “trata-se [...] de uma notícia muito auspiciosa. Diante dessas seguranças, as Revdas. Irmãs podem aceitar, e ampliar, portanto, os benefícios sociais e espirituais nessa zona privilegiada”<sup>3</sup>.

Depois de ter passado por Criciúma trabalhou em Alen Esseng, em Gabão, na África na década de 1980, depois ficou algum tempo na Itália, França e Bélgica. Gradou-se em Enfermagem voltada para administração em saúde pública. Atualmente está em Valença, no Rio de Janeiro e em outubro de 2010 completará 85 anos.

Ir. Cláudia vinha de um ambiente cultural muito diferente daquele vivenciado na vila operária, pertencia a uma família com certo nível social e, além disso, havia recebido uma sólida formação na própria

---

<sup>3</sup> Esta carta encontra-se transcrita no Livro Tombo da Igreja Matriz São José de Criciúma, p. 25

congregação antes de ser enviada para a missão junto às famílias mineiras da Vila Operária da Próspera. Portanto, era detentora de um capital cultural e simbólico, ou seja, possuía certo prestígio e reputação, o que lhe conferia poder como religiosa representante de uma forte instituição, a Igreja Católica.

De 1953 a 1982 diferentes congregações religiosas femininas atuaram em várias vilas operárias do complexo carbonífero catarinense. Este, por sua vez, era constituído por companhias carboníferas, ferroviária, lavador de carvão, termoelétrica, carboquímica e porto. As vilas operárias onde as religiosas atuaram eram ligadas a determinadas empresas mineradoras e ao lavador de carvão. Nelas, as pedagogias missionárias foram colocadas em prática pelas freiras por meio de trabalhos sociais, educativos e religiosos.

### **A realidade social da Vila Operária da Próspera**

As vilas operárias se constituíram em meio a uma forte expansão das atividades carboníferas da região sul de Santa Catarina. A partir de 1917, inúmeros empreendimentos foram organizados com o intuito de explorar as áreas nas quais já haviam sido identificados afloramentos de carvão mineral entre eles estava a Carbonífera Próspera S.A, que mais tarde se tornou subsidiária da Companhia Siderúrgica Nacional. A Carbonífera Próspera foi fundada pela iniciativa privada em 1917.

Os operários da Carbonífera Próspera residiam na vila com o mesmo nome da empresa, ou seja, Vila Operária da Próspera. Nesta vila houve a atuação das Pequenas Irmãs da Divina Providência que assumiram o trabalho sócio-educativo e religioso dois anos depois da empresa ter sido incorporada pela CSN, ou seja, a partir de 1955.

A Vila Operária da Próspera, como a maioria constituía-se de um amontoado de casas de madeira, escurecidas pelo tempo e pelo pó do carvão.

Nem todas as famílias de mineiros tinham casa. Muitos chegavam para trabalhar nas minas e eram acolhidos nas casas de conhecidos ou parentes, até conseguirem a sua. Outra forma criada para abrigar os trabalhadores que ainda não tinham casa eram as chamadas pensões. Não havia água encanada nas casas. Em cada esquina, onde cruzavam duas ruas, era colocada uma bica d'água. Era uma espécie de torneira pública com suporte para ser colocado o balde. Para facilitar o trabalho que as mulheres tinham em lavar roupas, elas colocavam os tanques ao redor de uma bica. Na Vila Operária da Próspera não existia saneamento básico, não existiam banheiros e sim "patentes". Os animais, como vacas, galinhas, porcos, eram criados próximos às casas dos operários e conviviam com as crianças. O problema da verminose era bastante comum.

Um aspecto que merece especial registro neste contexto é a grande incidência da mortalidade infantil. Esta era uma realidade vivenciada por boa parte das famílias. As crianças e recém-nascidos morriam de desnutrição, sarampo, pneumonia, varicela e difteria. Esta última era mais conhecida pelas famílias operárias como crupe. Quando as crianças eram acometidas por essa doença, elas tinham as amígdalas inchadas e inflamadas e muitas acabavam morrendo asfixiadas. Muitos atribuem esse fato à água contaminada pela mineração de carvão e não tratada. As más condições de moradia vivenciadas por boa parte das famílias certamente contribuíram para uma série de doenças e a própria mortalidade infantil.

Cuidar e acompanhar os recém-nascidos e as crianças menores não era o suficiente. Era preciso envolver meninos e meninas maiores e para as freiras estes deveriam ter seu tempo melhor ocupado, com atividades sadias para que não ficassem na rua.

Porém, cabe ressaltar que esposas, filhos e filhas de operários estavam no foco das pedagogias missionárias protagonizada pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência, na Vila Operária da Próspera.

Para vigiar as famílias operárias e levar a efeito o poder disciplinar, como sugere Michel Foucault, foi preciso diferenciar, separar, esquadrihar.

Ao se tratar do trabalho desenvolvido com os filhos e filhas de operários, as freiras se especializaram em atividades distintas para meninos e meninas, reforçando as diferenças nos papéis sociais de ambos. Para as meninas e meninas moças, propuseram atividades voltadas para o espaço privado, como os trabalhos manuais, para os meninos, atividades que implicavam a participação em espaço público, como o futebol, o coro, a banda entre outros. Nessa divisão de tarefas, Ir. Cláudia ficou com incumbência de “reeducar os meninos”.

### **Ir. Cláudia entre os “seus meninos”**

Há indícios que os meninos eram os que mais visitavam a casa das freiras na Vila Operária da Próspera. iam para lá para brincar no gramado e gostavam muito de se pendurar numa árvore lá existente. Conta José Silva<sup>4</sup> que as religiosas, especialmente Ir. Cláudia, chamava-os para irem lá matar gambá, pois a casa que moravam era de custaneira e possuía muitas frestas que propiciavam o alojamento daqueles animais. Depois da tarefa cumprida, elas ofereciam um lanche aos garotos.

Várias atividades eram realizadas com os meninos, notadamente aquela relacionada ao futebol. Ir. Cláudia formou vários times de futebol com eles, em torno de cinco, todos com os nomes dos times famosos do Rio de Janeiro, como Botafogo, Flamengo, Fluminense e outros. No entanto, o time oficial da vila operária, dos meninos maiores e com melhor desempenho, era o Esporte Clube Michel, em homenagem à fundadora da congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, Madre Teresa Michel.

---

<sup>4</sup> José Silva. Entrevista citada.

A organização dessa atividade esportiva foi narrada pelas freiras:

Aos primeiros dias de nossa chegada à Próspera, veio visitar-nos tomados de curiosidade, uma turma de mais ou menos 50 meninos, sujos e maltrapilhos. Em conversa animada, contaram-nos as suas “façanhas”, com tôda desenvoltura, empregando uma linguagem baixa, deixando-nos entrever o estado deprimente de suas pequenas almas. Formou-se uma seqüência de denúncias: - “Sabe, Irmã, o Fulano rouba tanto peixe no caminhão!...” - “E você, rouba dinheiro de seu pai para comprar cachaça!” - “Isto não sou eu sozinho, o fulano e o sicrano também fazem.” - “É mentira Irmã, eu só roubei torradinha lá na praça e laranja cravo numa carroça!” E os despropósitos continuavam [...]. Na tarde seguinte, a visita se repetiu, com maior número de crianças e o assunto ventilado ainda foi o mesmo, intercalado somente com alguns conselhos e orientações nossas, cuidadosamente dosados, para não tolher a encantadora espontaneidade dos meninos. Os encontros se repetiam diariamente e ao cabo de dois meses estava firmada uma sólida amizade entre os 50 “moleques” e as Irmãs. Nossa casa era vista por eles como um parque infantil. Chegavam a qualquer hora, trepavam nas árvores, jogavam bola etc. Iniciamos então o movimento de futebol. Foi um alvoroço! Todos queriam jogar e para satisfazê-los criamos vários times. O time oficial, porém, foi organizado com elementos mais capazes e recebeu o nome de: “Esporte Clube Michel”, em homenagem à nossa venerada Madre Fundadora, que em sua vida de apostolado teve especial amor aos meninos. Mais tarde, se fez necessário arranjar um técnico, o que foi possível com uma cooperação de um operário, Sr. Valmir Pires (Léo). Casando-se o Sr. Léo, substituí-o o operário João Ramos Ângelo. Por último vem atuando junto ao “Michel” o Sr. Nilo de Oliveira. Salientamos o trabalho dos técnicos, que desenvolveram nas crianças o espírito de ética esportiva. Atualmente os meninos têm outro modo de viver. São amigos, desempenham, com espírito de cooperação, os cargos que a eles confiamos.

O time é largamente conhecido e apreciado, quer pelo valor esportivo, que pela atitude em que se apresentam os componentes. (ÁLBUM/Relatório – 1955-1957, p. 23).

A oração também era algo que fazia parte dessa atividade, conta José Silva<sup>5</sup>, mesmo não sendo jogador do Time Esporte Clube Michel, que antes de cada jogo os meninos tinham que participar da missa.

Para atenderem ainda mais “a necessidade de ocupar as crianças em causas úteis e instrutivas”, em 1957, as irmãs formaram o Coral Nossa Senhora da Salete, que tempos depois passou a se chamar Coro São Domingos Sávio, formado apenas por meninos. Eram conhecidos como Canários da Próspera. No princípio, a intenção era formar um coro com as meninas, mas a tentativa não teve sucesso. Sobre esta experiência elas relatam:

[...] 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. Seleccionamos as vozes e formamos um grupo de 16 meninos para começar o “Coro S. Domingos Sávio” como veio chamar-se mais tarde. Após ensaiarmos alguns cantos sacros, passamos a Missa de Angelis<sup>6</sup>, que deveria ser cantada por ocasião da festa de S. Sebastião. Ensaíamos durante três meses e no final deste tempo as crianças cantavam com exatidão a missa, pronunciando com clareza o latim. Preparamos o grandioso uniforme azul anil com gravatinha branca para a solene estréia do Coro. (ÁLBUM/Relatório – 1955-1957, p. 14).

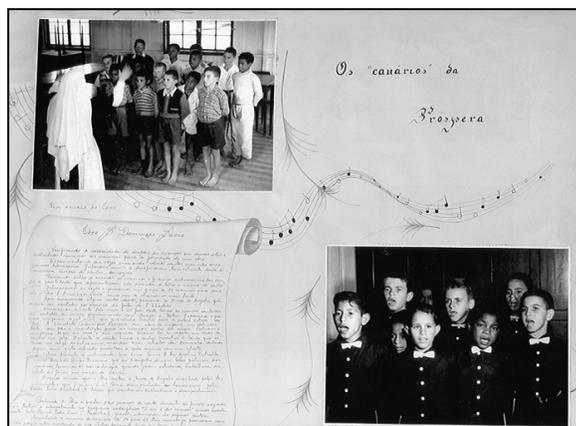
Nas fotografias, os meninos do Coro São Domingos Sávio aparecem participando de um ensaio, com roupas do dia-a-dia e todos descalços. Em contraste, na outra imagem, aparecem todos uniformizados com terninhos escuros e gravatas borboletas brancas. Até 1957 foram realizadas 164 reuniões e ensaios e o coro contou com 2.699

---

<sup>5</sup> José Silva. Entrevista citada.

<sup>6</sup> Missa de Angelis era uma missa animada com cantos gregorianos, também chamada de missa dos anjos.

freqüências, como constam nos dados estatísticos do documento, elaborados pelas religiosas.



**Figura 5:** Coro São Domingos Sávio

**Fonte:** Álbum/Relatório de Atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência (1955-1957)

A contraposição entre as duas imagens, associadas ao texto acima transcrito, parece ser estratégica, pois leva o leitor a compreender o trabalho do coro como uma oportunidade de civilizar os meninos, pondo-os em contato com a cultura erudita e com valores muito diferentes daquela realidade. Além de estarem carregadas de sentidos, tais imagens, na forma como estão inseridas no Álbum, têm um caráter pedagógico e político, provando as “transformações” efetuadas pelo trabalho das freiras: o “antes” e o “depois”.

Em sua entrevista, Ir. Cláudia afirmou que o coro foi muito aprimorado porque contou com o auxílio do senhor Nilo, que tinha vindo do seminário e onde recebera aulas de canto. Ensinava, inclusive, o canto gregoriano e as crianças realizavam a missa de Angelis. Segundo Ir. Cláudia era “uma missa muito difícil por ser gregoriana, mas eles cantavam maravilhosamente”. O coral também se apresentava em festas importantes que aconteciam na vila operária.

O sucesso do coro foi tamanho que mereceu lugar de destaque no Boletim veiculado pela CSN, da qual a Carbonífera Próspera era subsidiária.

CORO DE CRIANÇAS NA PRÓSPERA – Foi um espetáculo dos mais interessantes a primeira apresentação do câro de meninos da Próspera, realizada recentemente na Capela de Nossa Senhora da Salette, em Criciúma. Dezesesseis garotos cantaram uma missa em latim, na festa de São Sebastião, sob a orientação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. Os pequenos cantores alcançaram autêntico sucesso e já receberam convites para várias exibições. (O LINGOTE, n. 71, 1956, p. 3)

Recorrer ao canto como estratégia pedagógica para catequizar as crianças, neste caso os meninos da vila operária, não era uma novidade na prática missionária católica, também estava entre os métodos empregados pelos jesuítas para cristianizar os filhos dos índios no Brasil Colônia. Ao “sonorizar os ritos católicos”, os jesuítas tinham como intuito “salvar as almas”, como discute Plínio Freire Gomes. O autor enfatiza o uso do canto com as crianças indígenas como forma de driblar a rigidez da ortodoxia da Igreja Católica europeia, de modo a “transmitir a mensagem cristã, desde que a essência da mesma fosse preservada”. A música foi utilizada com a finalidade de dar “iniciação dos povos gentílicos nos ministérios da espiritualidade” (GOMES, 1991, p.189 – 191).

Henrique Gomes<sup>7</sup>, que foi membro do “corinho”, lembra ainda dos ensaios, à noite, na casa das irmãs. “Ensaiávamos ao lado direito da casa, numa espécie de coreto protegido por cerca de sarrafos cruzados, tipo treliça. Muitas vezes, Ir. Cláudia ia nos levar de volta para casa de Jeep. E nós adorávamos andar de Jeep ” (GOMES, 2001 apud SILVA; PATRICIO, 2001, p. 64).

Outra atividade dirigida aos meninos, também de cunho musical, foi a Banda Musical Filho do Mineiro, uma continuidade do Coro São Domingos. A banda foi idealizada e dirigida pelo senhor Altair Cascaes com o apoio das Pequenas Irmãs da Divina Providência, subsidiada pelo SESI. A banda contava com 25 músicos na faixa etária de 10 a 17 anos, sendo todos filhos de trabalhadores da indústria. A

---

<sup>7</sup> Henrique Gomes participava, quando criança, das atividades organizadas por Ir. Cláudia na Vila Operária Próspera.

Bandinha atendeu a várias solicitações, participando de diversas apresentações dentro e fora do Estado de Santa Catarina, tornada notícia nos meios de comunicação local.

Vem constituindo motivos de gerais aplausos, o magnífico trabalho das religiosas e do Sr. Altair Cascaes, no preparo de uma Banda Musical no bairro Próspera, integrada de menores, filhos de operários. O público cricumense não tem negado aplausos e palavras de estímulos a essa louvabilíssima iniciativa, que se deve, sem favor nenhum, ao idealismo realizador do Sr. Altair Cascaes, auxiliado pelas Irmãs que dirigem o serviço social naquele bairro. Os pequenos músicos, cheios de entusiasmo, estão estudando com afinco e não será temeridade afirmar-se que surgirá, naquele conjunto infantil, inúmeras vocações musicais. O SESI e a direção da Sociedade Carbonífera Próspera vem auxiliando essa bandinha, que, como é sabido, enfrenta toda a sorte de dificuldades. Fazemos apelo à generosidade do nosso povo sempre pronto a auxiliar iniciativas como a que nos referimos, no sentido de materialmente concorrer para o mais rápido desenvolvimento da Bandinha da Próspera. (TRIBUNA CRICIUMENSE, 11/05/1959, p. 8).

Ir. Cláudia relata que os meninos, quando saíam para as apresentações, na cidade ou fora dela, pediam seu consentimento. Em suas palavras “é como o filho que você cria, depois ele se manda e eu queria ter na mão<sup>8</sup>”.

A banda começou a ser convidada para tocar em bailes de carnaval e isso passou a incomodar muito Ir. Cláudia. Ela relaciona esse sentimento ao tipo de educação que recebeu de seus pais. Quando moça, sua mãe nunca a havia deixado participar desses bailes, porque carnaval era sinônimo de pecado, era como se fosse um palavrão. Chegou a confessar não saber o que realmente havia no carnaval, apenas sabia que havia muita bebida alcoólica e talvez fantasias impróprias, mas só a palavra carnaval já lhe causava calafrios. Em função disso, alguns atritos foram acontecendo entre ela e o senhor Cascaes. Houve uma ocasião em

---

<sup>8</sup> Ir. Cláudia. Entrevista cedida.

que ela “deu uma bronca”, gratuitamente, ao que revela ter ficado arrependida. Em época de carnaval, Ir. Cláudia chegava a tirar os outros meninos da vila e fazia retiros com eles. No momento da entrevista, Ir. Cláudia revelou, ainda, ter feito uma autocrítica sobre sua mentalidade e suas atitudes daquela época.

Contudo, segundo ela, seu comportamento era resultado do excesso de preocupação que tinha com os meninos. Chegou até a conversar com alguns pais para conseguir apoio para reverter essa situação, mas não adiantou, a banda seguiu o seu caminho e fez muito sucesso, ultrapassando as fronteiras de Criciúma.

Henrique Gomes lembra que a Ir. Cláudia chegou a ir a sua casa, a fim de conversar com seu pai, porque achou estranho o fato dos meninos tocarem nos bailes de carnaval. Conta ele que seu pai, de maneira humilde, lhe respondeu:

Olha, Ir. Cláudia, eu tenho uma filha que é freira. Eu tenho um filho estudando para padre. Eu não mandei a minha filha ser freira e nem o meu filho estudar para padre. Portanto, se o Henrique quiser tocar baile de carnaval ou ser comunista, é problema dele. Eu não estou mandando. (GOMES, 2001 apud SILVA; PATRICIO, 2001, p. 67)

Para que as atividades com os meninos pudessem ter continuidade, Ir. Cláudia buscava formas alternativas de angariar recursos, como foi a comercialização de coelhos e a venda de produtos obtidos na horta comunitária que existia na própria casa das freiras. Em ambas as atividades os meninos estiveram bastante envolvidos.

Mas além de participarem das atividades promovidas pela Ir. Cláudia, os meninos também tinham que trabalhar para ajudar no sustento da família. Nas palavras de José Silva e José de Souza Patrício (2001, p. 10), os meninos ganhavam tempo e algum dinheiro vendendo frutas, engraxando sapatos nos fins de semana e levando o almoço para os mineiros, esperando “criar corpo” e idade para baixar a mina.

Se nesta época era preciso “criar corpo” para baixar à mina, nas décadas anteriores, entre os anos de 1930 e 1940, isso não ocorria.

Antes da chegada das freiras na Vila Operária da Próspera, o trabalho infantil se configurava de outra forma. Muitos homens, assim como mulheres, iniciavam suas vidas de trabalhadores/as assalariados/as ainda na idade infantil, como afirma Carola (2002, p. 45). Era comum as crianças começarem a trabalhar nas minas antes mesmo dos 10 anos de idade.

Para o autor, “a sensibilidade moderna em relação ao trabalho de crianças”, começa a ser despertada somente na segunda metade do século XX. Se de um lado os proprietários das minas eram insensíveis a esta realidade, de outro as famílias eram coniventes. “Para as famílias, o trabalho dos filhos representava um acréscimo substancial na renda familiar, o que podia significar, muitas vezes, ultrapassar a fronteira da fome” (CAROLA, 2002, p. 52-53).

Estes meninos, hoje homens experientes e pais de família, os “meus meninos”, como Ir. Cláudia os denomina, guardam muitas lembranças daquele tempo em suas memórias. Em 2000, alguns deles publicaram um livro, como já foi mencionado, em comemoração aos seus 50 anos de vida religiosa, em que rememoram algumas experiências vivenciadas com a religiosa.

### **Fica o que significa: lembranças sobre a Ir. Cláudia**

No livro organizado pelos “filhos da irmã Cláudia”, “os meus meninos”, como assim ela se refere a eles, estão registradas várias lembranças a seu respeito. Estes meninos, hoje homens experientes e pais de família, guardam muitas imagens daquele tempo em suas memórias. No entanto, a fim de elucidar as impressões sobre a religiosa, selecionei alguns depoimentos: “[...] a Irmã Cláudia se fez presente em muitos momentos marcantes de nossa vida. É uma pessoa que jamais esquecerei e me sinto privilegiado por ter sido um de seus meninos” (VEIGA, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 42); “Alma de mulher forte, nunca oscilava diante das turbulências induzidas pela vida terrena.

Era-lhe peculiar a serenidade, o jeito simples na lide com as pessoas para quem levava a palavra amiga, a palavra de ânimo, de conforto, sem nunca perder o domínio”. (BATISTA, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001p. 44); “Muito jovem ainda, com ares de noviça idealista, aqui chegava, cheia de ideais, encarando com seriedade sua missão que lhe fora confiada. Ela era dedicada e zelosa com os compromissos assumidos” (SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 15-16); “E o importante era que ela tratava a todos muito bem. Fosse branco, negro, feio, bonito, era tudo igual para ela” (CREME, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 30).

Outras lembranças ainda são evidenciadas:

Ela era lindíssima. Era uma princesa, uma Daiana. A gente era moleque e ficava olhando pra ela. Rapaz, como era bonita...[...] A Irmã Cláudia não foi só uma freira, ela foi uma mãe, uma irmã, uma orientadora. E tudo o que de melhor existe no mundo eu desejo para a Irmã Cláudia. (NIZO, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001p. 30 e 20);

Ela tinha um gesto amoroso e tratava a gente sempre bem. Todas as pessoas que conviveram com ela só falam bem. Parece que ela veio com um carisma pra ficar na vida da gente. Marcou muito. Não só na minha vida, como na vida de toda a rapaziada que passou por suas mãos. O padre Manoel me falou, outro dia, que a Irmã Cláudia foi uma das poucas pessoas que passaram pela Próspera e que deixaram marcas na vida das pessoas. (BITHENCOURT, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 54-55).

O primeiro contato que eu tive com ela foi ela chamando a gente para a igreja da Próspera e, logo em seguida, fazendo uns chuveiros ali na pracinha para gente tomar banho de chuveiro aos sábados, pois os nossos banhos eram todos de bacia. Eu era um menino que não tinha o que fazer, e também tinha tudo pra fazer, como levar almoço pros pais na mina, trabalhar em roça ou em outras coisas. Eu tenho um forte amor pela Irmã Cláudia. E nunca esqueço das coisas que ela fez por mim. Uma vez fiquei muito doente e ela me deu uma assistência muito grande. Graças à Irmã Cláudia e à assistência social dela, todo dia era médico na cabeceira da

minha cama. (NIZO, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 27)

Eu lembro que ela sempre queria que a gente fosse assistir à missa. E depois a gente também ia lá na casa das freiras para participar da novena, sempre à noite. Lembro também que a gente contribuía com quinhentos réis. Ia todo mundo com o dinheirinho na mão e dava para a Irmã Cláudia botar na caixinha que servia para pagar o caminhão que levava a gente para jogar futebol em outros lugares (ADELINO, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 22)

Lembro muito remotamente, sem grandes detalhes. Agora, porém, me lembro muito bem dos ensaios, sempre muito puxados. A Irmã passava e batia no meu ombro, obrigando a repetir aquela frase musical até que chegasse perto da perfeição. E, por incrível que pareça, aquelas palavras de latim que aprendemos a pronunciar na missa De Angelis serviram depois para as minhas primeiras aulas de latim lá no ginásio Michel (VEIGA, 2001 apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p. 38).

Estas lembranças remetem para um dos aspectos da memória apontado por Eclea Bosi (1994, p. 66), ou seja, “sempre “fica” o que significa”. Na infância destes sujeitos a Ir. Cláudia foi alguém que marcou muito. Posso inferir que isso se deu em função de ela ter sido detentora de um capital cultural e simbólico, ou seja, possuía certo prestígio e reputação, o que lhe conferia poder como religiosa representante de uma forte instituição, a Igreja Católica, mas também em função destes adultos de hoje, terem sido crianças muito pobres na época, vivendo em condições bastante precária, ambiente comum nas vilas operárias da região. De acordo com o depoimento de José Silva (apud SILVA; PATRÍCIO, 2001, p.10):

Todos aguardavam com ansiedade a vinda das irmãs, como mensageiras de novidades que viriam inovar e animar um pouco a vida monótona do bairro. A tristonha Próspera, bairro de humildes operários de carvão, parecia confundir-se com o pó da hulha negra e o fumo dos trens-carvoeiros que cortavam o bairro [...].

Estas lembranças, mesmo que individuais, fazem parte de uma memória coletiva, pois são sujeitos que vivenciaram as mesmas experiências – as atividades promovidas pela religiosa – e, além disso, ocupavam o mesmo espaço – a vila operária -, mas pertenciam a diferentes famílias e, por que não dizer, a diferentes culturas, uma vez que os operários e suas famílias migraram de diferentes cidades para ocupar a Vila Operária da Próspera. Para Halbwachs (1990, p. 51) "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios."

Todos os anos, no mês de outubro Ir. Cláudia vem a Criciúma e nestas vindas ela é esperada com uma grande festa organizada pelos "seus meninos". Em 2008 aconteceu o 7º encontro, reunindo mais de 70 pessoas. Sobre o evento, o jornal A Tribuna Criciúmensense (10/10/2008) noticiou:

Os meninos da irmã Cláudia de Freitas hoje têm mais de 50, 60 anos. Para a religiosa, os 53 anos que se passaram desde que pisou pela primeira vez em Criciúma, não foram suficientes para mudar muita coisa. Apesar de o tempo contribuir para o envelhecimento do corpo, os sentimentos permaneceram intocáveis ao longo dos anos [...]. O 7º Encontro dos Meninos da Irmã Cláudia inicia às 10h e promete se estender tarde adentro, com inúmeras recordações, almoço e muita música e bate-papo. Irmã Cláudia já está em Criciúma. Veio do Rio de Janeiro, especialmente para a data. Assim como fez quando aqui surgiu pela primeira vez. "Cheguei a Criciúma em meados de 1950 para desenvolver um trabalho sócio-religioso no bairro Próspera e ali ganhei uma grande família, cujo contato não se perdeu no tempo e as lembranças ficaram guardadas no coração", conta.

Os encontros anuais entre a Ir. Cláudia e os "seus meninos" pode ser comparado a uma catarse de recordações, pois é uma memória auxiliando e sendo auxiliada pela outra, mas para que isso ocorra, como

defende Halbwachs (1990, p.34), “[...] é preciso que haja bastantes pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum”. No entanto, é preciso compreender que este evento é marcado pelo clima nostálgico que faz crer que nada mudou, “apesar de o tempo contribuir para o envelhecimento do corpo”, todavia, sabemos que “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

## **Conclusão**

Incutir novos hábitos e valores no cotidiano das vilas operárias exigiu, por parte das religiosas, a combinação de estratégias seculares da igreja com dispositivos utilizados pelo Estado moderno, servindo de sustentáculo para as pedagogias missionárias.

Os indícios encontrados nas fontes pesquisadas apontam para uma multiplicidade de ações, articuladas às práticas católicas, com insidiosa presença nos diferentes âmbitos da vida social e familiar em especial na dos filhos dos operários mineiros. Nas atividades organizadas houve uma atenção constante à instrução, com vistas à educação. Podemos inferir que, a partir do envolvimento dos meninos, por extensão atingiram os operários, regrando e redefinindo práticas, de modo a torná-los mais industriais e ordeiros.

“Fazer crer é fazer fazer”. Michel de Certeau (1994, p. 241) assim sintetiza a eficácia de um discurso que adquire credibilidade: produzir praticantes, fazer os crentes se moverem. De tudo que foi dito até aqui sobre as pedagogias missionárias, em especial aquela praticada pela Ir. Cláudia na Vila Operária da Próspera, posso afirmar que tal intuito,

perseguido e traduzido em inúmeras práticas de assistência, instrução e evangelização, mostrou sua força de verdade, fez fazerem, gerou praticantes, acalentou memórias que perduram. A presença insidiosa da religiosa no mundo dos filhos dos operários fez-se crer e praticar, encarnou-se. E, igualmente, deparou-se com as resistências, transgressões, conflitos. Refez-se a cada movimento.

A partir desses indícios foi possível observar a ação insidiosa da religiosa no sentido de “reeducar” os filhos dos operários, procurando instituir novos hábitos e valores nas práticas cotidianas desses meninos e para que isso se concretizasse os envolveu, de forma variada, em ações de caráter social, educativo e religioso.

A religiosa, com sua pedagogia missionária exerceu uma “vontade disciplinante” e os sujeitos com os quais se relacionou apropriaram-se de diferentes formas dos discursos que as sustentavam; uns aderindo mais às orientações lançadas, outros resistindo ou cumprindo as normas estabelecidas por ela.

Em que se pesem as resistências e as transgressões por parte dos sujeitos envolvidos, as pedagogias missionárias funcionaram como um amálgama para unir os filhos dos operários em torno dos interesses das empresas, atenuando as condições críticas de vida, colaborando para que se tornassem operários mais produtivos futuramente.

## Referências

ÁLBUM/Relatório de Atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência na Vila Operária da Próspera (1955-1957). Criciúma.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: EDUSP, 1994.

CAROLA, Carlos Renato. **Dos subterrâneos da história: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina (1937-1964)**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GOMES, Plínio Freire. O ciclo dos Meninos Cantores (1550 – 1552) – Música e Aculturação nos Primórdios da Colônia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.11 n.21. pp 187 – 198. set. 90/ fev 91

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

Movimentos Religiosos - As Filhas de Maria, 2008. Disponível em:<  
[http://www.pirangussu.com.br/home.php?pagina=noticias.php&id\\_not=201&id\\_categoria=6](http://www.pirangussu.com.br/home.php?pagina=noticias.php&id_not=201&id_categoria=6)>. Acesso em: 20/09/2010.

NÓVOA, António. Prefácio. In: (apud ABRAHÃO, 2001, p. 9). ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

RECREAÇÃO e sociedade em locais esplendidos. **O lingote**, Volta Redonda, ano 3, n. 68, jan. 1956, p. 9-10.

SERVIÇO Social da Próspera. **Tribuna Criciumense**. Criciúma, p. 8, 7 de jan. 1957.

SILVA, José; PATRÍCIO, José de Souza. **Semente de Luz em terra próspera: o bairro Próspera no tempo das freiras**. Criciúma: [s.n.], 2001.

# A EDUCAÇÃO DEBATIDA NAS PÁGINAS DO JORNAL CORREIO MERCANTIL DA CIDADE DE PELOTAS-RS (1875-1880)

Helena de Araujo Neves  
Doutoranda do PPGE/FaE/UFPel e integrante do Centro de Estudos e  
Investigações em História da Educação (CEIHE)  
profhelena.neves@gmail.com

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi investigar, por meio do periódico Correio Mercantil, da cidade de Pelotas-RS, quais eram as concepções ideológicas de tal publicação, procurando identificar como esse discutia a temática educação. Esta investigação, portanto, insere-se nos estudos que utilizam a imprensa para analisar aspectos da História da Educação. De modo exploratório observou-se também como as relações entre a educação; a política e a religião eram discutidas ou noticiadas. Dessa forma, foi possível inferir que existia no período investigado um fértil terreno de disputas e de formação e consolidação de grupos de pertença em que a educação foi um tema muito debatido.

**Palavras-chave:** História da Educação; Imprensa; Doutrina.

## 1. Editorial

*“A história de imprensa no Rio Grande do Sul dificilmente poderá ser tarefa de um só pesquisador” (REVERBEL, 1956).*

Esta investigação teve origem na disciplina *Doutrina contra doutrina – aspectos técnicos, teóricos e ideológicos na análise das categorias educação e instrução em jornais pelotenses do início do século XX*, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O extrato do estudo que se apresenta neste artigo teve por objetivo investigar, por meio de um periódico, quais são as concepções ideológicas de tal publicação, buscando identificar como essa discutia os assuntos educação e instrução no período analisado.

Esta pesquisa, portanto, insere-se nos estudos que utilizam a imprensa para investigar aspectos da história da educação – que vem se fortalecendo a cada dia. Isso porque o trabalho do historiador da educação tem sofrido muitas influências nos últimos anos. A utilização de novas fontes, apoiadas ou não por documentação oficial, é, pelos pesquisadores, analisada no intuito de contextualizá-las buscando uma racionalidade que não está explícita no documento, mas na metodologia e

no direcionamento contido na perspectiva teórica utilizada pelo investigador. Com base nesse entendimento, o jornal se revela uma fonte ímpar, pois constrói um importante quadro para se entender como a educação era divulgada por determinado periódico, bem como a ideologia existente na região através dos jornais que circulavam na época analisada. Nesse mesmo sentido Luca (2005), chama a atenção que para se utilizar o jornal como fonte torna-se importante observar qual é a linha editorial do mesmo; ou seja: que idéias esse defende. Isso, segundo ela, pode ser percebido pela forma como o periódico compreende o presente e quais são as expectativas demonstradas sobre o futuro. Igualmente relevante torna-se inquirir sobre as ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses que podem se mostrar expressos em suas páginas. Para Alves (2001, p.93) nas pesquisas vinculadas à história política, o jornalismo destaca-se em importância, “uma vez que ao contrário da maioria dos documentos oficiais, em geral lacônicos quanto às disputas políticas, nos jornais, o debate político-partidário encontra o seu meio natural de sobrevivência”.

Essas discussões serão, então, abordadas por esta investigação – que privilegia como fonte o periódico *Correio Mercantil* que foi publicado na cidade de Pelotas-RS entre os anos de 1875 a 1916.

## **2. Primeiro caderno: trajetórias da pesquisa – a imersão nos acervos**

Em sala de aula, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, quando da proposta desta investigação, estabeleceram-se, entre os acadêmicos e o professor da referida disciplina, quais seriam os possíveis periódicos a serem analisados. Nesse momento, um jornal chamou a atenção: o *Correio Mercantil*.

Este se torna uma fonte interessante – uma vez que hoje é um dos jornais mais antigos existentes no acervo da *Bibliotheca Pública Pelotense*, possuindo uma das coleções mais extensas e completas do século XIX em Pelotas. Esse tem, como exemplar mais antigo, o jornal de 02 de janeiro de 1875. Também se elegeu esse periódico como fonte

principal porque o citado jornal apresentava-se como “Comercial e Noticioso” não se vinculando, oficialmente, a nenhum partido, governo ou classe. Além disso, o motivo por ter-se optado por um periódico, criado no final do século XIX, decorre do fato de que esse momento sócio-histórico também é de interesse de estudos paralelos a esta investigação – principalmente no que se refere à história da educação pelotense. Observar como a imprensa tratava esse momento histórico-educacional só vem a corroborar com estudos já em andamento. Assim, entendeu-se necessário fazer, primeiramente, uma investigação acerca da história desse periódico – para, ao analisá-lo, ter-se em mente quais posições ideológicas eram adotadas por esse. Essas informações serão posteriormente discutidas.

Em um segundo momento efetuou-se uma pesquisa exploratória, para que se pudesse desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias iniciais – tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para o estudo posterior (GIL, 2007). Ao desenvolver a etapa da pesquisa exploratória pretendeu-se proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, do que era divulgado pelo periódico *Correio Mercantil*. Durante essa etapa, que durou aproximadamente três semanas, as seguintes questões foram investigadas: esse periódico dá pistas de seu partido político? critica a posição política de outros periódicos?; o que ele anuncia com relação à educação?; qual a ênfase dada às notícias sobre a educação?; a linha doutrinária é perceptível?

O jornal analisado, como já mencionado, foi acessado no acervo da *Bibliotheca Pública Pelotense*. Em um primeiro momento, no intuito de rastrear as notícias publicadas pelo periódico, anotou-se todas as informações que tivessem vínculo com a educação ou que envolvessem questões doutrinárias. Buscou-se assim apreender, de modo exploratório, como as relações entre a educação; a política e a religião eram discutidas ou noticiadas.

Na primeira aproximação com os textos do jornal analisado observou-se que a referência sobre a educação tinha, como pano de fundo, discussões doutrinárias. Cabe salientar que esse aspecto não estava previsto porque as pesquisas até então produzidas sobre esse periódico apontam que esse adotava uma postura neutra. No entanto, tinha-se a hipótese de que essa apareceria em seu conteúdo – mesmo que esse periódico não apresentasse explicitamente a sua linha ideológica. Assim, a postura adotada por esse momento da investigação, a etapa exploratória, permitiu não deixar passar despercebido algo que brotava da fonte analisada. Esse fato acabou dando subsídios para se determinar as categorias de análise, quais sejam: educação, religião e partido político.

Dessa forma, os questionamentos previamente estabelecidos e a busca por possíveis categorias de análise foram fundamentais para a análise das edições e para uma posterior organização das categorias que serão posteriormente discutidas. Com base nisso, reflete-se sobre o fato de que o pesquisador encontra a fonte materialmente e busca reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. “Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver” (RAGAZIM, 2001, p.14).

Sendo assim, a construção do *corpus* documental constituído pelas fontes aqui citadas teve por objetivo responder as questões propostas pela investigação. O acesso ao acervo em busca das fontes foi, sem dúvida alguma, de importância vital para os encaminhamentos realizados na pesquisa. Concomitante à etapa exploratória, utilizou-se, como metodologia para pesquisa, a análise documental. A pesquisa documental, segundo Gil (2007, p.66), “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Para Gil (2007, p. 66), esses documentos podem ser de primeira mão, ou seja: “aqueles que ainda não sofreram uma problematização tais como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, filmes, fotografias, etc”.

Para analisar esses dados também foram utilizadas outras investigações da área da História da Educação, do Brasil, Regional e local que contemplassem o período histórico estudado. Assim, investigou-se estudos que abordassem temas como: Educação, Igreja Católica, Maçonaria, Ensino Laico e Partidos Políticos. Ao final de dois meses de coleta foram analisados cinco anos de publicação do Jornal Correio Mercantil – compreendidos entre os anos de 1875 a 1880. Essa amostra foi, portanto, do tipo intencional. Este método consiste em investigar uma parcela pequena de um total. A sua principal limitação “é a impossibilidade de generalização dos resultados do inquérito ao universo, ela tem a sua validade dentro de um contexto específico” (MARCONI e LAKATOS, 2006, p. 52).

Já a determinação do recorte temporal foi estabelecida levando-se em consideração dois fatores: o primeiro é que o jornal Correio Mercantil foi fundado em 1875, por isso o ano de início. Já o ano de 1880 foi estabelecido porque, ao final de dois meses, essa foi a quantidade de edições possíveis de serem analisadas por uma única pesquisadora. Por tratar-se de uma pesquisa inicial, tem-se a intenção de continuar investigando esse periódico avançando-se, no mínimo, até o ano de 1889, quando ocorre a proclamação da república. Assim, o objetivo tornar-se-á observar como o periódico administra essa mudança que, ao que tudo indica, era defendido por esse.

Por fim, diante do contato com as fontes, os trechos mais significativos de algumas notícias foram selecionados para, então, problematizá-los nesta pesquisa. A partir desse instante, começou-se a análise dos dados da investigação que serão expostos a seguir.

### **3. Segundo caderno: breves apontamentos sobre o Jornal Correio Mercantil**

O surgimento da imprensa em Pelotas é creditado ao jornal *O Pelotense* – criado em 7 de novembro de 1851, pelo tipógrafo Cândido Augusto de Mello. Para Reverbel (1981, p.41), apesar do aparecimento tardio da imprensa pelotense – em relação à cidade de Porto Alegre –

“logo que se instalou na cidade de Pelotas, equiparou-se à da capital”. Até a década de 1920, conforme Osório (1998), além desse título, Pelotas chegou a abrigar mais de sessenta jornais. Nos finais do século XIX e princípio do XX existiam então em Pelotas periódicos como o *Correio Mercantil*, que para Reverbel (1981), possuía uma qualidade que pouco, ou nada, devia ao padrão porto-alegrense nessa mesma época.

O surgimento do prelo de ferro em Pelotas, e, logo em seguida, da máquina a vapor acabam por viabilizar a sustentação de periódicos diários como o *Correio Mercantil*, fundado em 1/1/1875, por Antônio Joaquim Dias, jornal que teve continuidade até o ano de 1916 (LONER, 1998). O *Correio Mercantil* destacou-se por ser um dos primeiros a ser criado em Pelotas e por envolver-se em campanhas de melhoria da cidade. Conforme Loner (1998, p.4), seu fundador esteve presente em campanhas beneméritas como a fundação da Bibliotheca Pública Pelotense e do Asilo de Mendigos e, em suas mãos, “o jornal foi abolicionista e depois republicano, mas sempre com posições moderadas e conservadoras, sem partidarismo explícito”. O pesquisador Arriada<sup>1</sup> também aponta que esse não tinha “cor política, pois se apresentava como folha imparcial”. Gonçalves e Peres (2007, p.5) em seus estudos apresentam que o *Correio Mercantil* “se dizia laico, independente e apartidário, ou seja, não era um jornal que representava oficialmente um partido, um governo, uma religião ou uma determinada classe”.

Para Rüdiger (1993, p.47) o *Correio Mercantil* foi também o “introdutor do uso de maquinários de gás na imprensa da província, tornando-se um dos primeiros jornais a estabelecer serviço telegráfico regular para transmissão de notícias”. Ainda em 1881, apesar do alto custo, seu fundador conseguiu montar uma estrutura empresarial em seu jornal. Dessa maneira a imprensa pelotense foi deixando de ser artesanal, com publicações esporádicas e eventuais, para se tornar industrial, com a circulação de exemplares diários.

---

<sup>1</sup> ARRIADA, Eduardo. *Do “O Pelotense” ao “Diário Popular” (1851-1890): 39 anos de jornalismo em Pelotas*. (Inédito).

Nos anos investigados por esta pesquisa, observou-se que a estrutura do *Correio Mercantil* costumavam ter 2 folhas, impressas dos dois lados, com um tamanho 58cm x 39cm. Era comum que as duas primeiras páginas ficassem dedicadas às notícias; na terceira, estas dividiam espaços com os anúncios e os editais; e a última era constituída integralmente por propagandas (LONER, 1998).

Em 1893 seu fundador morre deixando seu filho César Dias, um jovem acadêmico de Direito, como proprietário e diretor do jornal por mais 13 anos. Em 1906, segundo Loner (1998), o jornal é vendido para Augusto Simões Lopes que o transferiu, posteriormente, para Victor Leivas que igualmente, em 1908, vendeu-o para Fernando Abbot, dissidente do PRR.

#### **4. Caderno Especial: o que as páginas do Jornal Correio Mercantil revelam sobre a educação de um povo**

Debruçar-se sobre antigos periódicos torna-se, sem dúvida alguma, uma tarefa instigante e de muita responsabilidade. Isso porque o pesquisador precisa ter em mente que o documento não é inocente.

[...] as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais de grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente (LE GOFF, 1996, p.110).

Assim, como já apontado, as discussões aqui apresentadas partem de questionamentos previamente definidos, bem como a partir de informações sobre o periódico que foi analisado. Nesse sentido, o olhar direcionou-se para as categorias estabelecidas, buscando-se vestígios que pudessem dar forma às questões propostas.

Sendo assim, a primeira consideração a ser feita é que o *Correio Mercantil* deixava claro em suas páginas que era contra uma educação atrelada à igreja católica. Observou-se que esse divulgava aos seus leitores que a educação deveria ser leiga, assim como o estado. Deixava evidenciado, também, que não era a favor de uma religião oficial

– com frequência apresentava matérias que se opunham à igreja católica e que defendiam uma emancipação do estado do predomínio da igreja. Essas assertivas podem ser verificadas nas seguintes notícias publicadas nos anos de 1875, 1876 e 1878 respectivamente:

**Arquivo geral** – a questão religiosa é facto averiguado e incontestavel que a heroica provincia do Rio Grande do Sul, liberal por natureza e tradição, amante do progresso e da instrucção, adiantada nas conquistas da civilização [...] as exigências, as imposições de um papa repudiado pela orbe catholica levantaram no império, pensa, como o geral dos brasileiros, França, independentemente, de acordo com a razão e a justiça, segundo os preceitos doutrinas do verdadeiro christianismo, e receita, do alto da sua dignidade, as leis absurdas que os ultramontanos de Roma pretendem impor ás suas crenças e consciencia aos Rio-Grandenses, de cujos nobres sentimentos nos tornamos interpretes, entendem, como a maioria dos brasileiros, que a única solução possível a essa contenta, é a emancipação do estado do predomínio da Igreja Romana, enquanto o paiz não se prepara para estabelecer uma igreja, uma religião propriamente sua, independente, isenta da intervenção do chefe visível da christandade, que, sem razão plauzível, quer usurpar direitos que não lhe pertencem e a philosophia moderna não admite nem concede. A imprensa, representante legítima da opinião pública, cumpre dar curso e impulso a essas idéias sublimes que se abrigam no espírito dos Rio-Grandenses [...] Parece-nos chegada a occasião suprema em que a imprensa precisa ocupar seu posto de honra nas avançadas da civilização, e que de uma vez para sempre romper com essas condescendências prejudiciaes, com essas transacções e tolerâncias mutuas em que até agora se tem encontrado em relação á política jesuítica adoptada pelo chefe que dirige as igrejas e capelas existentes n´esta provincia [...] (CORREIO MERCANTIL, 20/08/1875, p.2).

**A Igreja e o Estado** – PIO IX está prestes a ir dar contas ao credor. As notícias de Roma dão como inevitável o seu próximo passamento [...] É que o papa não passa de um homem como outro qualquer: é que, se pôr uma convenção, senão por um torpe manejo político é collocado neste posto de simulada divindade, nem por isso deixa de ser um simples mortal, sujeito como todos os homens ás mesmas prescrições da natureza; é que única infallibilidade do papa é a morte [...] (CORREIO MERCANTIL 5/01/1878, p.1).

Após fazer referência e duras críticas à política ultramontana – doutrina que defendia o poder absoluto do Papa, tanto no aspecto material quanto no espiritual – rechaça a atitude de um membro da igreja católica. Seis dias depois desse fato encontra-se publicada a seguinte notícia no Correio Mercantil:

A maçonaria pelotense, para cuja dignidade e sentimentos appellamos, dispõe-se, ao que nos informam, a pagar o seu tributo de amizade e veneração á memória do ilustre obreiro do progresso e da civilização, na imprensa e na tribuna, João Carvalho Barcellos, ultimamente falecido e a quem o clero de Porto Alegre negou uma encommendação solemne. Em algumas das differentes lojas d'esta cidade já se tratou do assumpto, e todos os maçons, sem distincção de ordens, monstam-se anciosos em ter ensejo de concorrer para que n'um dos nossos templos se celebrem exéquias em homenagem á saudosa memória d'aquêle benemérito cidadão, gloria da maçonaria brasileira, sacrificado em cadáver á vingança e derrotismo do clero ultramontano. Nem outro poderia ser o procedimento da maçonaria pelotense cumpre o seu dever de mostrar a grandeza de seus sentimentos (CORREIO MERCANTIL, 15/01/1876).

Ao analisar-se tal notícia percebe-se claramente a defesa com relação aos ideais maçônicos e uma crítica pesada ao clero ultramontano. De igual forma, infere-se o porquê da igreja católica, segundo o jornal, naquele momento negar-se a fazer a encomendação do corpo de tal “obreiro” – outra referência à maçonaria. Assim, o periódico faz questão de publicar uma disputa deixando claro, para a opinião pública, quem é o “vilão” na situação exposta. Critica também neste, e em outros momentos, o fato de um maçom não poder estar vinculado à igreja católica – segundo os preceitos dessa nesse momento sócio-histórico.

O que se observou é que todo e qualquer tipo de fato dava subsídios para o jornal Correio Mercantil defender os ideais maçônicos, posicionando-se contra a política vigente. Este cenário, agora observado a partir do periódico Correio Mercantil, foi investigado por Amaral (2003, p.82), que fez a seguinte afirmação:

é inegável que a Igreja e a Maçonaria exerceram influência decisiva em muitos acontecimentos políticos e sociais de nosso país. Essas duas Instituições entraram o século XX num clima de conflito político-ideológico desencadeado tanto por questões oriundas das determinações do Vaticano, que acentuaram o processo de *romanização* da Igreja e de perseguição desta aos maçons – já mencionada - como por questões internas que diziam respeito à nossa política nacional, como o processo da implantação do sistema republicano laico.

Essa disputa entre igreja católica e maçonaria ficou registrada, portanto, em muitas das páginas do Correio Mercantil. Estas, por sua vez, dão subsídios para se observar o que acontecia no Brasil, e mais especificamente no Rio Grande do Sul, no que se referia à política

vigente. Cabe destacar que essa história, exposta pelo Jornal Correio Mercantil, foi escrita por membros que se opunham ao cenário político-religioso vivido. Durante a análise do periódico outra temática abordada por esse também chamou a atenção. Isso porque deixou claramente evidenciada as posições políticas do periódico. Importante destacar que ela foi publicada durante o período imperial.

**Situação Política** – questões de magna importância, surgem á tela da discussão a todos os instantes, prendem todas as atenções tornam-se o ideal de todos os pensamentos. A instrução popular, livre e obrigatória; - a eleição direta; a temporalidade do senado, a grande nacionalização, a separação da igreja do estado e outras mais reformas exigidas pelo adiantamento e felicidade dos povos [...] (CORREIO MERCANTIL, 5/01/1878, p.1).

**Biblioteca Maçonica** – O grande Oriente do Brazil, ao Valle do Lairadio, trata de fundar no Rio de Janeiro uma biblioteca maçonica, consagrada ao desenvolvimento da instrução nas classes menos abastadas [...] (CORREI MERCANTIL, 5/09/1877, p.1).

Com base nas notícias aqui expostas remete-se novamente aos estudos de Amaral (2003). Segundo essa, apresentando como lema os ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” propugnados pelas revoluções liberais democráticas, a Maçonaria encontrou no Brasil colonial e imperial um terreno fértil para a propagação das idéias iluministas e liberais do século XVIII. Como já apontado, o Correio Mercantil foi um dos defensores da fundação da Bibliotheca Pública Pelotense. Em notícias que depunham a favor de sua criação, bem como por meio de matérias que noticiavam a sua fundação, também foi possível apreender dados acerca da sua visão com relação à instrução. Essa, segundo o periódico, não deveria ocorrer somente dentro dos espaços escolares. Para o diretor do Correio Mercantil a comunidade pelotense carecia de um ambiente civilizador, como pode ser analisado nesta notícia publicada:

**As Sociedades em Pelotas** – Estamos em pleno materialismo. Semelhantes aos usuários, nós, pelotenses, trabalhamos na aglomeração de capitaes, de riquezas immensas, unicamente para gozar a vangloriosa satisfação de contemplar-lhes o brilho attrahente e fascinador. Constituindo-nos capitalistas: rodeamos todas as commodidades da vida physica [...] Porém não só isso é o bastante para attender á prosperidade de um povo –

não é o suficiente para o aperfeiçoamento de uma sociedade. Falta alguma cousa, mais importante, mais útil e necessária. Falta a instrução. A juventude ancora nos collegios, nos professores, elementos preciosos para desenvolver o seu espírito e ilustrar a sua inteligência. Porém a mocidade? Essa que deixou os bancos escolares para entregar-se ás labutações do commercio, onde vai cultivar o seu espírito, pôr em exercício as lições que apresendeu nos primeiros livros, estudar, em fim materiais que não lhe ensinaram na infância? Onde? Não sabe, não vê, nem tem. Em Pelotas não existe uma sociedade literária, não há uma bibliotheca publica nem um gabinete de leitura! Parece impossível. Mas, entretanto, é a cruel realidade dos factos. Porto Alegre possui escolas normaes, bibliothecas provinciaes e particulares, não menos de 3 sociedades literárias notavelmente entre ellas o parthenon literário e ensaios litterarios que relevantissimos serviços teem prestado ao progresso das letras e á cultura da inteligência (CORREI MERCANTIL, 27/07/1875, p.1).

Mais uma vez o ideal de instrução e de desenvolvimento acaba sendo pano de fundo para a crítica publicada pelo jornal. Chama a atenção nesta notícia um julgamento à sociedade capitalista e a falta de instrução de um povo – discurso igualmente percebido quase sempre que o jornal dava espaço para o tema educação. Quatro anos depois desta notícia, que explicitava os motivos pelos quais Pelotas carecia de um espaço público de leitura, uma solicitação é exposta à sociedade Pelotense reforçando a importância da instrução:

**Instrução e progresso** – todos os esforços, todas as atenções deste século convergem essencialmente para a difusão das luzes e dos conhecimentos úteis por meio de livro e da escola. A instrução, é a base essencial do progresso, da civilização e da liberdade. Sem ella, sem o seu poderoso influxo sobre os destinos da humanidade, os povos desconhecem seus direitos e seus deveres, tornam-se maus por ignorância e desrespeitadores das leis, do principio da autoridade por deficiência e escuridão intellectual. Essa nobre instituição, acolhida com entusiasmo superior a geral expectativa, dia a dia augmentou de importância, até que attingiu a um estado de prosperidade que nenhum outro estabelecimento conseguiu em tão diminuto espaço de tempo. Collocada a pedra fundamental de um edificio de extensas proporções [...] É incontestável que se tem feito muito, que se não tem poupado esforços e sacrificios para concluir aquelle grandioso monumento levantado em honra à civilização d´esta cidade. Há, porém, ainda muito que trabalhar e que despende. Os recursos até agora obtidos, estarão em breve esgotados e será preciso recorrer a novos meios para não parar aquella necessária edificação. [...] Pedimos pois a generosa população de Pelotas, um obulo para o edificio da Bibliotheca Publica. Ao pobre como ao rico, ao artista como ao comerciante, estendemos a mão e imploramos protecção para o spectaculo

de hoje. Não pedimos para nós, pedimos para o progresso e para a instrução (CORREIO MERCANTIL, 4/01/1879).

Outro aspecto possível de ser verificado ao longo dos anos analisados era o espaço que o Correio Mercantil dava para o tema jornalismo atrelando esse à informação e instrução de um povo. Com frequência noticiava a criação de um jornal na região sul do Rio Grande do Sul, assim como no resto do país. Nessas notícias defendia a liberdade de expressão e cumprimentava àqueles que se dedicavam a tal profissão sem partidarismo explícito. Afirmava, ainda, que era obrigação dos jornais que esses fossem os porta-vozes da população.

Com o objetivo de perceber como o Correio Mercantil se posicionava – observando sua ideologia – encontrou-se uma crítica pesada a dois jornais que também circulavam em Pelotas: o Diário de Pelotas, que era órgão do partido liberal, e o Jornal do Commercio – órgão conservador<sup>2</sup>. No texto é possível observar como ironizava a postura adotada pelos dois periódicos citados – principalmente porque ele próprio, o Correio Mercantil, se considerava imparcial. Sendo assim, não se privava de publicar toda e qualquer notícia, diferentemente dois jornais que criticava. Além disso, Antônio Joaquim Dias, diretor do Correio Mercantil, chama a atenção da opinião pública para o que denominou de “falta de coleguismo”:

**Cousas d’estes dias** – toma-se nota o respeitável publico. O Jornal do Commercio – folha commercial e noticiosa – e o Diário de Pelotas – neutro e imparcial – não noticiaram o facto d ter o Dr. Vicente Cypriano de Maio, delegado de policia deste termo, invadido a typographia do Onze de Junho, no dia 4 do corrente, em pleno meio dia para provocar e desfeitar o proprietário e redactor d’aquella folha, Sr. Antonio da Silva Moncorvo Junior. Não noticiaram esse crime, esse escândalo publico, praticado por um cidadão investido do cargo de autoridade contra a liberdade da imprensa e a constituição do paiz, que garante a inviolabilidade do domicilio por que ... um é commercial e noticioso e outro – neutro e imparcial. Foi exatamente o que succedeu comnosco: o delegado de policia mandou prender, sem crime de classe alguma, três dos empregados do Correio Mercantil, apalpar seis, revistar a nossa pessoa, e, em presença de todas essas violências, aquelles grandes órgãos da opinião, aquelles puritanos não proferiram uma única palavra! Nem mesmo narraram os

---

<sup>2</sup> ARRIADA, Eduardo. *Do “O Pelotense” ao “Diário Popular” (1851-1890): 39 anos de jornalismo em Pelotas* (Inédito).

acontecimento! Tome nota o responsável publico e avalie o grau de moralidade e independência, o espírito de colleguismo e de justiça do Jornal do Commercio e Diário de Pelotas (CORREIO MERCANTIL, 8/01/1879).

Diante desta denúncia, bem como por meio de todas as matérias anteriormente expostas, fica evidenciada a posição em que este periódico se colocava: de defensor da opinião pública. Contudo, outros periódicos também criticavam a sua postura. Isso foi verificado na imagem que segue. Nela, dois outros periódicos brigam ao centro da ilustração, enquanto o Correio Mercantil está de fora, “com os braços cruzados”, como pode ser observado:



“Os órgãos liberaes e conservadores disputando a honra das nossas autoridades. E os jornaes neutros estão em expectativa do resultado para dar um premio ao vencedor”.

Figura 1: Caricaturas dos Jornais Pelotenses

Fonte: A Ventarola 05 jun. 1887

Assim, ao que tudo indica, o Correio Mercantil foi um propulsor de muitos embates ocorridos na cidade de Pelotas no período analisado – sejam nas esferas política, religiosa ou educacional. Compreende-se que seus posicionamentos, perante as categorias estabelecidas para este estudo, ficaram registrados em suas páginas possibilitando o estudo ora apresentado.

## 5. Fechamento da edição: considerações finais

Analisar a imprensa do século XIX em busca de informações sobre a educação de um povo sem dúvida alguma possibilita ao historiador encontrar disputas acirradas em torno de ideais expressos. Ao investigar um periódico da cidade de Pelotas chama a atenção a franqueza e as duras críticas realizadas aos setores de oposição. Assim,

ficou claro que o Correio Mercantil apresentava referências doutrinárias muito fortes no período estudado – mesmo que se auto-intitulasse imparcial. Compreende-se que o próprio fato de se dizer imparcial já defendia uma posição diferente dos demais periódicos que circulavam em Pelotas.

Cabe destacar, ainda, que apesar de o Correio Mercantil afirmar que dava espaço a toda e qualquer notícias, porque, segundo ele, essa era a sua “função social para com a opinião pública” – apresentava a versão dos fatos que fazia parte de suas ideologias. Por isso, se tornou tão relevante se aproximar das trajetórias e posições que constituíram esse jornal. Assim, constatou-se que a neutralidade pretendida e defendida por esse acabou não passando de um projeto.

Com base nas análises aqui apresentadas foi possível inferir, também, que existia, no período investigado, um fértil terreno de disputas e de formação e consolidação de grupos de pertença. Essas ideologias, por sua vez, apresentam-se no Correio Mercantil sempre que esse periódico se manifestava com relação a sua compreensão sobre a educação de um povo. A educação, portanto, foi um tema recorrente que possibilitou que esse jornal se posicionasse perante a sociedade. Além disso, diferenciava a educação formal da instrução. Definia a primeira, como aquela que ocorria com professores tutores ou que começava a se dar dentro das instituições de ensino, relacionando a segunda com aspectos ligados à civilidade.

É importante, contudo, chamar a atenção de que cinco anos da trajetória desse periódico foram investigados. E que neste estudo, que agora se apresenta, um extrato das notícias publicadas pelo periódico foi analisado. Acredita-se, portanto, que nos anos não contemplados por esta investigação, as páginas do Correio Mercantil ainda guardam elementos que merecem ser problematizados. Ainda assim, espera-se que esta pesquisa venha a corroborar com estudos sobre a história da educação; a utilização da imprensa como fonte; sobre a cidade e a imprensa em

Pelotas; assim como pesquisas que abordem a análise das posições doutrinárias ocupadas por um veículo de comunicação.

## 6. Referências

ALVES, Francisco Neves. **Imprensa e Política: algumas reflexões acerca da investigação histórica**. História Em Revista [da] Universidade Federal de Pelotas, v.7, p.93-115, dez.2001.

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)**. 2003. 338 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: Uma face da História da Educação em Pelotas**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

ARRIADA, Eduardo. **Do “O Pelotense” ao “Diário Popular” (1851-1890): 39 anos de jornalismo em Pelotas**. (Inédito).

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **Jornal e Literatura: a imprensa brasileira no século XIX**. Pelotas: Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

GONÇALVES, Braz Renata; PERES, Eliane Teresinha. **Textos destinados ao público leitor feminino, divulgados no jornal Correio Mercantil de Pelotas/RS (1875-1900)**, 2007. Disponível em: <<http://docs.google.com/jornal+Correio+Mercantil+de+Pelotas/RS>> Acesso em: 20 abri. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LONER, Ana Beatriz. **Jornais Pelotenses diários na República Velha**. Ecos Revista. Pelotas, v.2, nº1, p. 5-34, abril, 1998.

LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi Pinsky. Fontes Históricas. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

REVERBEL, Carlos. **Um Capitão da Guarda Nacional – vida e obra de J. Simões Lopes Neto**. Caxias do Sul: Martins Livreiro, 1981.

RÜDIGER, Francisco. **Tendências do Jornalismo**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

TAMBARA, Elomar. **A Formação Ideológica do Trabalhador na Diocese de Pelotas - RS: a Consolidação do Ultramontanismo (1910-20)**. *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação - UFPel ano 5, nº6, junho, 1996.

## 7. Fontes Documentais

Jornal Correio Mercantil de Pelotas (1875 – 1876 – 1877 – 1878 – 1879)  
A Ventarola 05 jun. 1887

## **TUNÁPOLIS, SC (1954-1974): UMA ANÁLISE DO PROCESSO ESCOLAR NO CONTEXTO DE MIGRAÇÃO ALEMÃ**

Isabel Spies

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul/RS, email: isabelspies@ig.com.br

Lúcio Kreutz

Doutor em Educação e docente no Programa de Pós Graduação na Universidade de Caxias do Sul/RS, email: lkreutz@ucs.br

### **Resumo:**

O presente texto investiga o processo escolar realizado no município de Tunápolis, localizado no oeste catarinense, com predomínio de migrantes alemães provenientes do Rio Grande do Sul, no recorte temporal entre os anos de 1954 e 1974, período em que ocorreu o funcionamento exclusivo de 1ª a 4ª série na escola. Analisando termos de visita de inspetores escolares e entrevistas com ex-professores e ex-alunos, moradores e lideranças da cidade no período em questão, os resultados apontam que o processo escolar auxiliou na prevalência de práticas de pertencimento étnico à imigração alemã, como também na construção de processos identitários entre os seus habitantes.

# **TUNÁPOLIS, SC (1954-1974): UMA ANÁLISE DO PROCESSO ESCOLAR NO CONTEXTO DE MIGRAÇÃO ALEMÃ**

Isabel Spies

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul/RS, email: isabelspies@ig.com.br

Lúcio Kreutz

Doutor em Educação e docente no Programa de Pós Graduação na Universidade de Caxias do Sul/RS, email: lkreutz@ucs.br

## **INTRODUÇÃO**

### **O processo imigratório de alemães: Rio Grande do Sul e Santa Catarina**

Durante o século XIX, algumas regiões do Brasil foram definidas pelos governantes como importantes locais para a formação de núcleos populacionais de imigrantes de diversas etnias. Os imigrantes alemães formam a primeira corrente imigratória para o Brasil, ocorrida em meados de 1824 em São Leopoldo, RS. De acordo com Kreutz (2004, p. 78), os imigrantes chegavam ao Rio Grande do Sul em função de uma política governamental que pretendia fixá-los à terra para garantir esse território ao Império, tendo em vista a disputa secular com os espanhóis. Conseqüentemente, foi uma colonização, majoritariamente de ocupação do espaço (objetivo estratégico) e de produção de alimentos (fim econômico). No entanto, outros interesses também estavam presentes na organização desse processo de imigração, na região sul.

Após o período de colonização de áreas no Rio Grande do Sul iniciou a migração ao estado catarinense. A busca de novos espaços e novas terras para as famílias, o aumento destas populações nas suas instalações iniciais, os preços das terras considerados mais baixos do que os cobrados pelos gaúchos passou a ser primordial para o

desenvolvimento e sustento das mesmas. Entretanto, primeiramente as famílias foram direcionadas para as terras localizadas na região de litoral e planalto do estado catarinense, para posteriormente, as terras do oeste serem ocupadas de forma semelhante às do sul, localizadas também próximas aos rios Uruguai, Peperi-Guaçu e Macaco Branco.

Além disso, a migração realizada por alemães para o oeste de Santa Catarina, de acordo com Eidt (1999, p. 58) ocorreu em terras consideradas devolutas até o início do século XX. As novas terras, anteriormente eram ocupadas predominantemente pela população luso-brasileira, denominada pejorativamente pelos descendentes de migrantes por caboclos, e pelas populações nômades, e descendentes de índios, também denominados bugres. Com o passar dos anos, a população originária dessas terras do oeste do estado foi sendo afastada gradativamente em função da institucionalização da propriedade privada, e o uso da terra passou a ser regulamentada por aparato judicial.

De acordo com Schlickmann (2002, p. 34), a associação responsável em grande parte da instalação de migrantes no oeste catarinense, foi o Volksverein (Sociedade União Popular - SUP)<sup>1</sup>, que tinha como objetivo auxiliar os descendentes de imigrantes de fala alemã na promoção do bem-estar material e espiritual. O mesmo autor segue afirmando que, “formar uma colônia de descendentes de imigrantes alemães e confissão católica motivou a SUP a adquirir uma área que corresponderia à comunidade Porto Novo, no oeste de Santa Catarina” (2002, p. 39). Fundada em 1926, Porto Novo foi povoado por colonos provenientes dos municípios gaúchos, entre eles, Bom Princípio, São Sebastião do Caí, Montenegro e Cerro Azul, constituída somente por descendentes de imigrantes alemães de confissão católica, consolidando a propriedade privada, com policultura e de cunho agrário. A região inicialmente chamada de Porto Novo, hoje, inclui os municípios de

---

<sup>1</sup> Uma organização social filantrópica criada em 1912, planejada no III Congresso dos Católicos Alemães, realizado em Feliz, RS. Volksverein (VV) é o mesmo que Sociedade União Popular (SUP).

Itapiranga, São João do Oeste, Tunápolis e parte de Mondai (EIDT, 1999, p.15).

Cada grupo de imigrantes possuía particularidades, histórias de vida diferenciadas, e, ao constituírem novos núcleos rurais, preservaram alguns valores considerados significativos. Para Eidt (1999, p. 21), a SUP garantiu também a coordenação na construção de igrejas, escolas, estradas, clubes sociais, áreas de lazer e outros. Toda esta estrutura de apoio serviu para que o projeto Porto Novo tivesse sucesso diante de uma organização específica, com profundo sentimento comunitário e religioso.

## **METODOLOGIA**

A fim de alcançar os objetivos, que se baseiam na análise do processo escolar no contexto de migração alemã e sua relação com a estruturação e desenvolvimento do município de Tunápolis, o estudo teve como metodologia o paradigma indiciário. Esta metodologia procura trabalhar com indícios, pistas, sinais acerca da investigação dos detalhes, das entrelinhas dos acontecimentos, por meio de procedimentos teórico-metodológicos que auxiliam na elaboração e desenvolvimento do conhecimento. Conforme Pesavento (2003, p. 63), o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo. Importa explorar todas as possibilidades, observar todo o enredo que fez parte do momento histórico que se está pesquisando.

As fontes utilizadas foram encontradas no Arquivo Histórico do município de Tunápolis em termos de visita de inspetores escolares, como também em registros localizados na secretaria da escola. Também a história oral foi considerada um bom recurso para favorecer a presente pesquisa. Renk (2009, p. 14), afirma que as fontes orais, a memória, o depoimento da experiência, dão voz aos sujeitos. As fontes orais não podem ser caracterizadas como passagens de vidas individuais ou

coletivas, devem ser analisadas não apenas como meros relatos de vida, mas sim, projetos de vida.

Entre os sujeitos, destacam-se professores que lecionaram na escola e alunos que ali efetuaram seus estudos no período de 1954-1974, moradores e lideranças da cidade em questão. O recorte temporal da pesquisa delimitou-se aos anos de 1954-1974, período inicial de funcionamento da escola e o desenvolvimento exclusivo de primeira a quarta série. Neste período de vinte anos, por diversas ocasiões, a nomenclatura da escola foi alterada. Também é importante frisar que algumas questões e imposições oriundas no processo de nacionalização do ensino fizeram parte desta história e deste recorte temporal.

### **Tunápolis: aspectos organizacionais, estruturais e o início do processo escolar**

Tunápolis teve sua colonização iniciada em meados de 1951, cujas primeiras famílias foram provenientes do Rio Grande do Sul e regiões próximas do município. Primeiramente Tunápolis era denominado Tunas, cujo nome surgiu em função de vasta vegetação de cactos existentes no local do primeiro acampamento dos migrantes, sendo que o nome destes cactos é “Tuna”. O projeto de colonização desta região coube à SUP do Rio Grande do Sul, coordenado pelos Padres Jesuítas, com sede na paróquia de Porto Novo.

Em meados de 1951, foram exploradas as primeiras terras, sendo que a quantidade de árvores ainda era grande, e obrigava os proprietários a desmatá-la para poder abrir suas lavouras. Os primeiros moradores trataram de construir suas casas, para posteriormente suas famílias também serem trazidas para seu novo lar. De acordo com os costumes dos imigrantes católicos, a comunidade foi oficialmente fundada no momento da celebração de uma missa, no dia 20 de setembro de 1951.

Alguns aspectos e situações vividas pelos seus habitantes permitiram e auxiliaram na manutenção de costumes mesmo sendo em

ambientes novos, e as circunstâncias fizeram com que o povo se adequasse às necessidades que lhes pareciam fundamentais.

Neste sentido, em Tunápolis, após a fundação da comunidade e o estabelecimento das primeiras famílias, surgem novas necessidades para o encaminhamento dos filhos, entre elas uma em especial, a consolidação e funcionamento da escola. Sem condições para a construção de escolas próprias para o ensino, nos primeiros anos, a escola de Tunápolis funcionou na capela, localizada no centro da comunidade e também utilizada para reuniões dos moradores da localidade.

Definido o local para as aulas serem ministradas, havia a necessidade do professor para ministrar as aulas. De forma comunitária em Tunápolis, registra-se a escolha da primeira professora, definida em acordo entre autoridade religiosa e membros do núcleo rural. Para o magistério procuravam-se indivíduos com uma formação básica capaz de ensinar as noções de leitura, escrita, e cálculos para as crianças. A escolhida foi a senhora Helga Anschau, que já possuía uma formação básica quando estabeleceu-se em Tunápolis, juntamente com sua família.

Em fevereiro de 1954, iniciaram as aulas na Escola Municipal da Sede Tunas, com 33 alunos matriculados. Estes alunos segundo depoimentos deveriam ter a idade mínima de sete anos para participarem das aulas. Tratava-se dos filhos dos primeiros moradores, e em decorrência de esses migrantes terem sido oriundos de comunidades próximas, alguns destes alunos possuíam ligações familiares muito próximas, alguns inclusive eram irmãos ou primos.

Somente a partir do ano letivo de 1956, a escola de Tunas passou a pertencer à rede estadual de ensino sob a denominação de Escola Desdobrada Estadual de Tunas e em 1957, chegou nomeado por concurso, o primeiro professor formado Regente de Ensino Primário, Sr. Anno Back.

No ano de 1958, a escola passou a funcionar em um novo local. No Termo de visita, datado de 18 de novembro de 1959, o então Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmitt descreve esta passagem

“A escola não funciona mais na capela como em anos passados, mas em prédio de madeira de uma sala e área coberta. O Governo Estadual contribuiu, prometeu contribuir em bom contingente para a construção de um prédio rural”.

Neste mesmo Termo de Visita à Escola Estadual Desdobrada, o Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmitt faz menção à atuação do professor Anno Bach e sua auxiliar Imelda Michels

“Concluo este lacônico termo depois que assisti às aulas dos dois turnos, dando expressão à minha completa satisfação. Calha bem que o povo brioso de Tunas tenha dois professores que se desincumbem com brilhantismo de seu alto cargo”.

Salienta-se assim, a importância do professor para a comunidade, bem como a sua função exercida.

Em 1960, foi construído o primeiro prédio escolar próprio com duas salas de aula que mais tarde viria a ser ampliado. No ano subsequente, em 05 de outubro, é criado o Distrito de Tunas, através da Lei Municipal nº 02/61, no município de Itapiranga.

Em 15 de março de 1964, a escola passou à categoria de Escolas Reunidas. Até este momento os professores além de ministrar as aulas, possuíam outras funções. Porém com o decreto nº 931 de 20/11/63, que criava as Escolas Reunidas Pe. Balduino Rambo, também é estabelecido um Diretor para a escola, e para esta função é nomeado o professor Anno Back.

No dia 25 de maio de 1970, ocorre a criação do grupo Escolar Padre Balduino Rambo. Em 1971, com a saída do professor Anno Back, assumiu a direção a professora Irena Schneider. Em 1974, foi então autorizado o funcionamento da 5ª série, sendo por decreto nº 502/SEE/74, criada a Escola Básica Pe. Balduino Rambo, que contava com 458 alunos, sendo seu primeiro Diretor o professor Cláudio Heck e seu primeiro Secretário o professor Francisco Roque Juchem. Entre os professores que lecionaram nesta época, destaca-se o Pe. Vunibaldo Steffen, SJ, que ministrava disciplinas, como por exemplo, o catecismo.

A descrição inserida no Termo de Visita do então Inspetor Escolar, Isaías Michels, em 02 de julho de 1974, cita a passagem da escola de Grupo Escolar para Escola Básica de Tunas.

“Faço votos que esta Escola Básica, recém criada e inaugurada, cresça, se projete a cada dia que passa, instruindo e educando o cidadão do amanhã e venha ao encontro dos anseios do bom povo desta grande e progressista comunidade – Tunas”.

No ano de 1989, o Distrito de Tunas emancipou-se do município de Itapiranga. No ano seguinte foi realizado um plebiscito para mudar o nome que passou a ser “Tunápolis”.

Vale lembrar que o processo escolar neste município teve seu início cerca de quinze anos após a política da nacionalização do ensino no Brasil. Os esforços governamentais foram grandes na criação de medidas com este objetivo, pois, a necessidade de nacionalizar as escolas étnicas, e construir um sentimento de nação na população de imigrante era de fundamental importância para os ideais governamentais da época.

Seyferth (1982, p.175), afirma que a campanha de nacionalização foi instituída por Getúlio Vargas, após o golpe de 1937, que levou o país a ditadura do Estado Novo, com um governo autoritário e nacionalista. O programa de ação dessa campanha tinha como premissa erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três estados da região sul, e incutir nas populações de origem européia (especialmente alemães, poloneses e italianos) o sentimento de brasilidade.

No estado de Santa Catarina as medidas restritivas foram endereçadas principalmente aos descendentes de imigrantes alemães. Para Seyferth (1982, p.180), isto se deve especialmente ao fato de este grupo de imigrantes ter erigido maior estrutura de ações para a preservação de suas referências culturais.

Inúmeras medidas foram criadas com a nacionalização do ensino, e esta campanha não se restringiu ao processo escolar, também interferiu no aparelho administrativo municipal. As autoridades enviadas aplicavam punitivamente e agressivamente as leis, afetando primordialmente, em

maior ou menor grau, as liberdades do indivíduo em todos os seus campos de ação.

Para Eidt (1999, p. 42), o Decreto-Lei Federal n. 406 de maio de 1938, conhecido como Lei da Nacionalização, com suas regulamentações estaduais repressivas, trouxe às colônias alemãs, uma escola independente da super visão do clero, ou seja, a escola sob a responsabilidade do Estado e por ele obviamente mantida e dirigida. Porém, o autor afirma que mesmo após a nacionalização do ensino, em 1938, e a extinção das escolas paroquiais, que passaram a ser assumidas pelo poder público, a Igreja e a comunidade escolar interferiam na nomeação de professores a fim de que fossem pessoas “fiéis a sua missão” honestas e tivessem retidão de caráter (EIDT, 1999, p. 11).

O mesmo autor segue afirmando

Como um terço do espaço geográfico do município ainda não havia sido ocupado em 1945, as escolas criadas nas novas comunidades continuavam sob a tutela do clero e do Volksverein. Essas escolas foram definitivamente convertidas em municipais ou estaduais, com emancipação do município de Itapiranga, oficialmente instalado em 14 de fevereiro de 1954<sup>2</sup> (EIDT, 1999, p. 46).

### **Categorias de análise – relações entre os processos identitários, pertencimento étnico e processo escolar**

Ao tratar do desenvolvimento dos núcleos rurais de descendentes de imigrantes alemães, desde o início da colonização, os grupos que passaram a conviver, não por proximidades, mas por necessidade, já sofreram algumas alterações em suas culturas iniciais, mesmo que tenham sido poucas e com lentidão. A escola, a religião, a língua são considerados elementos centrais em processos de estruturação e servem como meios fundamentais para a efetivação e desenvolvimento das comunidades.

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que Itapiranga fez parte do projeto Porto Novo até 14 de fevereiro de 1954, quando é oficialmente emancipado. Tunápolis pertenceu ao município de Itapiranga até 1989, quando ocorre a sua emancipação. O destaque refere-se ao ano de emancipação do município de Itapiranga, 1954, o mesmo ano ao qual a escola de Tunápolis é fundada.

Entre os moradores de Porto Novo, aqui se inclui Tunápolis, prevaleceu a cultura dos migrantes de fala alemã, da família e da pequena propriedade, além da sustentação de uma mesma religião. Segundo Eidt (1999, p.10), Porto Novo caracterizou-se na literatura como um dos Projetos de Colonização mais homogêneos, étnica e culturalmente, das colonizações organizadas do sul do país. Em virtude disso, na colonização que se estabeleceu em Porto Novo e posteriormente nas comunidades que foram fundadas, os costumes e condutas persistiram por longos períodos.

Alguns conceitos tornam-se centrais ao se tratar dessa temática. Discutidos em uma perspectiva de História Cultural, trata-se da questão das diferenças culturais, do pertencimento étnico, e da formação de processos identitários. Para o embasamento teórico desses conceitos, tem-se o auxílio de Chartier (2002), Pesavento (1995, 2003), Burke (2008), Hall (1997), Kreutz (1999, 2000 a, 2000 b, 2004), entre outros.

A riqueza cultural de uma nação forma-se a partir dos diferentes grupos étnicos e na maneira como vão estabelecendo seus relacionamentos seja na dimensão material, espiritual ou simbólica. Assim, a cultura pode ser entendida como um cultivo de capacidades humanas, e como resultado do exercício destas capacidades. Sabe-se da importância da diversidade cultural existente no nosso país, e de como foi produzindo, ao longo do tempo, manifestações de especificidades culturais. Esse processo sempre ocorre em contexto de relações de poder, provocando tensões, estranhamentos, mas também capacidade de diálogo.

Cada povo possui suas formas de organização, estruturação e particularidades que devem ser apreciadas e respeitadas. A etnia pode ser caracterizada por especificidades culturais, como língua, tradições, sentimentos de lugar, e que são compartilhadas pelos indivíduos de uma determinada localidade.

Dessa forma, os colonizadores e as famílias de migrantes alemães, pouco a pouco foram se organizando em pequenas comunidades, com

forte influência dos padres jesuítas, que auxiliavam na construção das escolas, mantendo assim um pertencimento identitário religioso e social naquela localidade. Segundo depoimentos, a religiosidade estava muito presente nas famílias, faziam-se orações diárias com todos os membros. Quando havia a celebração de uma missa ou de um culto, a organização de cantos e de rezas coletivas servia também para o encontro de amigos, parentes e vizinhos, momento também utilizado para a troca de informações de integração entre as famílias.

Além da religiosidade, a construção da moradia e o desenvolvimento das famílias representavam uma estrutura de grande significado. Para Strieder (2008, p. 120), o lar, era o espaço onde, por meio da família, os valores foram constituídos, sendo que o respeito a esta estrutura significa o respeito aos valores e à permanência próximo das raízes culturais.

Por meio da coletividade, cada família pode desenvolver-se de forma mais sustentável, pois quando alguma necessitava de ajuda, o auxílio de vizinhos e parentes era sempre oferecida. Neste sentido observa-se que os vínculos, os processos identitários desenvolvidos entre os moradores foram bastante intensos.

Este conceito pode ser analisado entre outros autores, a partir das considerações de Stuart Hall (1997). Para o autor, as identidades representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Estes conceitos formam-se não de maneira individual, isolada, mas na relação com o outro.

Os processos identitários são destacáveis, pois construídos de forma histórica, e em constante movimento, e entendidos com a idéia de continuidade dos grupos da sociedade, trazem costume, valores, ideais e questão de pertencimento bastante intenso, e por meio das gerações refletem no prosseguimento deste grupo.

Entre os diversos símbolos que podem ser utilizados como forma de situar as sociedades, e de estas estabelecerem as relações, a língua pode ser considerada como um símbolo identitário. Para Paviani (2003, p.

84) a linguagem, assim, torna possível a comunicação intersubjetiva, como meio e fim na transmissão da cultura e dos valores humanistas de uma geração à outra. Sendo assim, a língua e cultura também são dependentes, pois ambas são símbolos identitários de uma comunidade, e no caso de Tunápolis auxiliou na construção de uma identidade local.

Além disso, para os habitantes de diferentes grupos, a identificação local, porém coletiva, as práticas sociais e a maneira como os indivíduos estabelecem as relações, as normas comuns criadas e desenvolvidas, muitas vezes por consequência de necessidades, também favorecem a formação de um sentimento de “*pertencimento étnico*”.

De acordo com dados do Arquivo Histórico de Tunápolis, apresento a seguir uma passagem que demonstra o sentimento comunitário criado entre os habitantes, o seu envolvimento nas principais discussões e reivindicações, o que propiciou o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo.

Em 20 de agosto de 1952, foi rezada a segunda santa missa pelo Pe. Beno Beurer com a presença de mais de 70 adultos, além de crianças. Na mesma ocasião foi determinado o local para a igreja, escola e cemitério. Foi também nomeado o primeiro presidente da comunidade, o Sr. Emílio Germano Bieger.

Os conceitos de processos identitários e de pertencimento étnico, podem ser pensados e relacionados com o processo escolar de Tunápolis. Nos primeiros anos, a escola de Tunápolis funcionou na capela da comunidade, também utilizada para reuniões dos moradores da localidade. Cada escola possuía características peculiares e no caso da escola do município de Tunápolis, entre algumas características marcantes, destaca-se a definição da primeira professora, por intermédio da igreja e comunidade.

Um dado referente à escolha do professor é destacado no relato do filho de um dos primeiros moradores de Tunápolis. Nascido no Rio Grande do Sul, quando chegou a Tunápolis, em meados de 1952, contava com 18 anos, e já havia terminado os estudos. Os padres jesuítas já sabendo do término de seus estudos, realizados no Colégio

Santo Inácio em Salvador do Sul/RS, num certo dia dirigiram-se a casa de seus pais. Segundo o depoimento, sabendo deste dado e por possuir uma formação superior à dos outros moradores, após conversa com seus pais, o convidam para ser o primeiro professor da escola.

“Mas a proposta não foi aceita pelos meus pais, porque eu precisava trabalhar na lavoura. Fiquei sabendo disso só depois de uns anos e me deixou muito triste porque eu tinha muita vontade de ser professor<sup>3</sup>”.

A importância da escola para os habitantes é perceptível, e considerada uma prioridade na educação dos filhos. O estudo, tanto para os pais quanto para os alunos, era imensamente valorizado,

“meus pais e eu valorizávamos muito os meus estudos naquela época. Eu era uma aluna muito aplicada e estudiosa e no final do ano, os três melhores alunos recebiam um prêmio<sup>4</sup>”.

A preocupação da escolarização, no entanto, voltava-se ao fato de os alunos serem possíveis líderes na comunidade, e também serviria para auxiliar na comunicação entre familiares distantes, e de relacionamento com outras pessoas.

“A sociedade dava muita importância de mandar os filhos para a escola, pois estes seriam os futuros líderes da sociedade e por isso precisariam ter cada vez mais estudo para assumirem algum cargo e também acompanharem o desenvolvimento de tudo<sup>5</sup>”.

Pensar a relação entre os povos, as especificidades de cada grupo, e suas concepções significa considerá-las sempre numa dinâmica de constante transformação. Para o povo de Tunápolis assim como os demais povos, as transformações são inevitáveis através da interação social, econômica e cultural presentes nas relações cotidianas. Os grupos promovem trocas com o passar dos anos, e estes encontros de idéias e experiências sofrem mudanças que são inevitáveis dentro do contexto histórico, sejam positivos ou negativos para os grupos.

---

<sup>3</sup> Entrevistas realizadas em janeiro de 2010, com um dos líderes comunitários, na década de 50.

<sup>4</sup> Entrevista realizada em janeiro de 2010, com aluna que fez parte da segunda turma da escola, em 1955.

<sup>5</sup> Entrevista realizada em janeiro de 2010, com aluna da escola da década de 60.

Muitos dados apresentam-se relevantes quando são analisados sob diversos aspectos, por meio de estruturas de análises coerentes com o objeto de pesquisa. Esta pesquisa buscou analisar situações e relações entre os processos identitários, pertencimento étnico e processo escolar vivenciados pelos habitantes do município de Tunápolis. Muitas destas práticas não fazem mais parte do contexto atual, porém outras ainda estão presentes neste município. Estas não deixam de ser resquícios significativos das relações estabelecidas pelos primeiros moradores da localidade e que foram fundamentais para o seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. 2.ed. rev.e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. DIFEL, Difusão Educacional, 2002.
- EIDT, Paulino. *Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise*. Ijuí. Ed: Unijuí, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 1997.
- JUNBLUT, Roque. *Porto Novo: um documento histórico. Itapiranga (SC)*. Edições SEI – FAI, 2005.
- KREUTZ, Lúcio. *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. Revista Brasileira de Educação. Nov/Dez. n.15. 2000 a.
- \_\_\_\_\_. *A educação de imigrantes no Brasil*. In: Lopes Eliane M. T. Faria Filho, L. M. Veiga, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 b.
- \_\_\_\_\_. *Identidade Étnica e Processo Escolar*. *Cadernos de Pesquisa*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. São Leopoldo, RS. n. 107, julho 1999, p. 79-96.

\_\_\_\_\_. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*, 2ed. Pelotas: Seiva, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (Séculos XIX e XX)*. Anos 90. Porto Alegre. n. 4. dez 1995.

\_\_\_\_\_. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos. Rio de Janeiro*, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2009.

SCHLICKMANN, Vítor. *Identidades, Culturas e Memórias de Ex-Professores – (Porto Novo – Itapiranga – SC)*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado, Santa Maria, 2002.

SEYFERTH, Giralda. Nacionalismo e Identidade Étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

STRIEDER, Dulce Maria. Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. *Revista HISTEDBR On Line*. Campinas, n 32, p. 113 – 135, dez 2008.

#### **Fontes diversas:**

Compilação xerográfica histórica da Escola da sede de Tunas (Tunápolis). Página na internet da Prefeitura Municipal de Tunápolis – SC. [www.tunapolis.sc.gov.br](http://www.tunapolis.sc.gov.br)

Arquivo Histórico Municipal de Tunápolis. Livro de principais datas da história de Tunápolis.

Termo de visita do Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmitt, em 18 de novembro de 1959.

Termo de visita do Inspetor Escolar Isaías Michels, em 02 de julho de 1974.

## **MORAL, RELIGIÃO E CIVILIDADE NO “MANUAL ENCICLOPÉDICO PARA USO DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA” DE EMILIO ACHILLES MONTEVERDE.**

Itamaragiba Chaves Xavier (autor)

Mestre em Educação, PPGE/FAE/UFPEL e membro do CEIHE/UFPEL.

xavier-i.c@hotmail.com

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo analisar o discurso moral, religioso e civilizador presente no “Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária” de Emilio Achilles Monteverde, tendo por fonte a sua sétima edição de 1861. Os teóricos que fundamentam esse estudo são: Choppin (2009), Corrêa (2005), Ferreira (2009), Tambara (2002) e Zuin (2005). É notável a intenção de disseminar a aceitação de uma sociedade hierarquizada, onde o inferior está sempre numa postura de submissão e o superior ao agir de forma afável recebe do subordinado mais respeito, consideração e fidelidade.

Palavras-chave: Moral. Religião. Civilidade.

### **Introdução**

O objetivo do presente artigo é analisar o discurso moral, religioso e civilizador presente no “Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária” de Emilio Achilles Monteverde. Para tanto, utilizamos para análise a sétima edição do ano de 1861.

Esse livro foi editado pela primeira vez em 1837, em Portugal, sendo reeditado em 1838, 1840, 1843, 1850 e 1855. “Nesse período, foram postos à venda 77.000 exemplares” (CESAR, 1978, p. 30). A sétima edição, 1861, não sabemos o quantitativo, mas a oitava “saltou para 40.000 exemplares no ano de 1865. As edições de nº 9 (1870) e 10 (1875), alcançaram a marca de 42.000 exemplares” (CORRÊA, 2005, p. 5).

O Manual enciclopédico, juntamente com outra obra do mesmo autor, “Método facilíssimo para aprender a ler e escrever”, estavam “entre os mais utilizados nas escolas públicas e particulares” de Portugal (ZUIN, 2005, p. 118).

No Brasil havia escassez de obras a serem utilizadas nas escolas. Para Corrêa (2005, p. 04) o “Manual enciclopédico é um caso exemplar de livro português destinado originalmente às escolas primárias de

Portugal, mas que também foi largamente utilizado nas escolas do Império brasileiro”.

Na Província de São Pedro esta obra pode, inclusive, ser encontrada na biblioteca de um grande proprietário de terras. Ao fazer o levantamento dos livros de leituras de João Francisco Vieira Braga, Conde de Piratini, César (1978, p. 30), constata a presença do Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária, “único título de tal natureza, entre os existentes na livraria do Conde, habilitado a responder à curiosidade primária de adultos e crianças”. Podemos constatar a amplitude de difusão e influência desta obra, por abarcar muito mais que o ensino escolarizado. Segundo Corrêa (2005, p. 5) “o público leitor imaginado por Monteverde comporta muito mais do que as crianças das escolas primárias”.

Ao abrir o livro em sua folha de rosto consta “aprovado pelo conselho geral de instrução pública”. Acreditamos ser o conselho geral de Portugal, mas vir com esta chancela era um importante requisito para ter uma boa aceitação no Brasil. Através da legislação podemos observar que o governo imperial mantinha, ou tentava manter, o controle sobre os livros usados nas escolas. No decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, que reforma o ensino primário e secundário do Município da Corte, em seu artigo 3º, §4º consta como atribuição do inspetor geral, “rever os compêndios adotados nas escolas públicas, corrigi-los ou fazê-los corrigir, e substituí-los, quando for necessário” e no artigo 56 “nas escolas públicas só podem ser admitidos os livros autorizados competentemente” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 30 e 49).

O controle também alcança as escolas particulares, conforme o artigo 104, do referido decreto, os professores e diretores particulares deveriam informar quais compêndios usavam e o artigo 106 autoriza que adotem “quaisquer compêndios e métodos que não forem expressamente proibidos” (TAMBARA E ARRIADA, 2005, p. 64).

Apesar desse decreto ser para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte e esses níveis de ensino, através do

Ato Adicional de 1834, artigo 10, serem de responsabilidade de cada Província, é sabido que a legislação educacional do Rio de Janeiro influenciou as demais Províncias brasileiras. Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul o regulamento para a instrução primária e secundária de 1857 apresenta artigos idênticos ao decreto da Corte de 1854, referente ao uso de compêndios nas escolas públicas (art. 9º) e, também, sobre as escolas particulares (art. 170 e 171). A semelhança continua nos artigos referentes à divisão do ensino primário e dos conteúdos estabelecidos para cada grau.

A escassez de livros didáticos e a importância dos mesmos para o ensino são evidenciadas através da legislação, onde a produção de compêndios ou a tradução desses, por professor ou qualquer pessoa, desde que fosse aprovado pelo governo garantia prêmios, conforme artigo 56 para as escolas primárias e artigo 95 para as escolas secundárias, do decreto 1331 de 1854 (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 49 e 61). Apesar de não estar posto qual seria o prêmio, era sem dúvida um incentivo à produção nacional<sup>1</sup>.

A justificativa ou a importância desse artigo está em podermos analisar um livro que teve ampla divulgação em Portugal e circulação no Brasil, ainda mais, no Império Brasileiro que através da legislação regulamentava quais conteúdos seriam ensinados e quais livros poderiam ser utilizados, estabelecendo uma intenção de conhecimento a ser disseminado na população livre brasileira. O livro de Monteverde demonstra estar de acordo com estas intenções, possibilitando-nos o acesso a uma visão oficial de escola primária do século XIX.

Para Choppin (2009, p. 65) “manual não é simplesmente um livro utilizado na escola. É de preferência, um livro que foi conscientemente concebido e organizado para servir aos objetivos de instrução”. Apesar de termos definido qual a nossa concepção de manual escolar, Choppin (2009, p. 74), nos apresenta que não existe uma única definição para

---

<sup>1</sup> Sobre as fases de utilização de livros didáticos no Brasil, chegando à produção de livros didáticos por escritores nacionais e regionais, ver Tambara (2002).

essa fonte. No entanto, essa definição do livro que foi produzido com a intenção de ser usado na escola, é pertinente ao nosso artigo, pois o título de nossa fonte já demonstra esse objetivo, “Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária”. Assim a definição está em conformidade como nosso objeto de pesquisa.

Os conteúdos presentes no Manual enciclopédico de Monteverde são: moral, religião, civilidade, gramática portuguesa, operações matemáticas, artes, geografia (astronômica, física e política), história, literatura portuguesa, física, mitologia e biografia clássica.

Durante o século XIX um dos principais objetivos da instrução pública primária brasileira era moralizar e civilizar a população livre, para poder controlá-la. Segundo Villela (2000, p. 107) “a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir”. Assim sendo, o nosso enfoque de análise serão os conteúdos morais, religiosos e civilizador presentes no Manual enciclopédico de Monteverde.

## **1 Moral**

O primeiro conteúdo do Manual enciclopédico de Monteverde versa sobre moral. Essa parte do livro é desenvolvida em perguntas e respostas, sendo a primeira,

**P.** Que entendes pela palavra moral?

**R.** Entendo a ciência que dirige as ações do homem para o bem, ou a ciência dos deveres; seu nome deriva-se da palavra latina mores, que significa costumes.

Os costumes são inclinações que nascem conosco, e se desenvolvem por atos reiterados. Estas inclinações chamam-se bons ou maus costumes segundo são conformes ou contrários às regras estabelecidas (MONTEVERDE, 1861, p. 03).

Para Monteverde a moral é uma ciência que direciona o indivíduo para o bem, ou a ciência do dever, assentando como algo que o indivíduo está obrigado a seguir conforme as regras estabelecidas pela sociedade.

O autor divide a moral em princípios gerais, comum a todas as ações humanas, e a especial, que prescreve “os deveres para com Deus

seu criador; para consigo mesmo, porque possui uma alma que deve cultivar, e um corpo que deve sustentar, e para com seus semelhantes com quem vive em sociedade” (MONTEVERDE, 1861, p. 03). Podemos evidenciar três dimensões de preocupações do autor com os deveres, o primeiro de caráter divino – espiritual, o segundo individual e o terceiro social.

Ao longo do trabalho há uma prescrição da moral calcada em princípios religiosos católicos, onde ao desenvolver sobre os deveres para com Deus, o seu culto externo “consiste principalmente, em assumirmos ao santo sacrifício da missa, cerimônias e funções públicas com que a Igreja Católica celebra os seus mistérios” (MONTEVERDE, 1861, p. 4).

Os representantes da Igreja Católica junto à sociedade, que são chamados de “Ministros da Religião”, deveriam ser respeitados e venerados “em razão do caráter sagrado de que se acham revestidos” (MONTEVERDE, 1861, p. 11). Podemos observar a importância da figura do Padre Católico, o mais presente emissário da Igreja Católica junto à sociedade.

A defesa da moral católica está de acordo com a legislação brasileira, conforme artigo 5º da constituição de 1824 “a religião Católica Apostólica Romana, continuará a ser a Religião do Império” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 523). Assim, como ser o conteúdo de moral e religião os primeiros a serem desenvolvidos no Manual de Monteverde, estando em conformidade com o artigo 47 do decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou o ensino primário e secundário do Município da Corte, esses eram os primeiros conteúdos previstos, como podemos observar, “o ensino primário nas escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 47). Seguindo os mesmos princípios, o regulamento para a instrução primária e secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – 1857, em seu artigo 1º consta, “o ensino primário das escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa” (TAMBARA e ARRIADA, 2004, p. 49).

Ao evidenciarmos o quanto de acordo com a legislação brasileira está o Manual de Monteverde, devemos talvez pensar ao contrário, o quanto de acordo com Portugal ainda estava à legislação brasileira, pois este Manual foi pensado e divulgado inicialmente em Portugal.

Apesar dessa moral atrelada à religião católica, que sugeri uma identificação com o chamado “Antigo Regime”, há, no entanto, indícios de influência liberal, uma delas é a confiança na lei para resolver as desavenças e manter a tranqüilidade social. Do contrário, se cada um resolvesse suas contendas por si, “as leis se tornariam inúteis, visto que assim cada qual faria justiça por suas próprias mãos, resultando necessariamente na anarquia social” (MONTEVERDE, 1861, p. 6).

Seguindo a influência liberal, o autor expõe que os Reis ou Chefes de Estado e os seus Ministros deveriam “fazer observar e respeitar as leis, que eles próprios devem ser os primeiros a observar e respeitar escrupulosamente” (MONTEVERDE, 1861, p. 24). Podemos constatar indícios de defesa de uma Monarquia Constitucional, ou de outra forma de Governo que fosse regida por leis. Ao perguntar quais os deveres dos governados o autor responde: “obedecer às leis e às ordens emanadas das autoridades constituídas” (MONTEVERDE, 1861, p. 25). No Manual de Monteverde podemos evidenciar a presença de princípios liberais e conservadores.

Na introdução evidenciamos que o público leitor imaginado por Monteverde comportava muito mais do que as crianças das escolas primárias, mas é notável que ele “privilegia a infância e em espaço que oscilam entre a família e a escola” (CORRÊA, 2009, p. 16). Entendemos que para esse autor, deveriam ser inculcados desde criança os objetivos desejados que ela assuma quando adulta e participante na sociedade, pois “aquele que conhece, de tenra idade, todo o valor dessas afeições de família, e cuidadosamente as cultiva, mais tarde, quando aparecer na sociedade, leva consigo esses costumes afáveis e nobres” (MONTEVERDE, 1861, p. 18).

Os objetivos desejados a serem assumidos pela criança, estão atrelados à idéia de submissão aos superiores. Conforme aponta Monteverde (1861, p. 10), “um filho acostumado, desde tenra idade, a respeitar seu pai e sua mãe, e a obedecer-lhes com docilidade, será sempre mais inclinado ao respeito, à submissão e a deferência para com os outros seus superiores”. Para o autor a obediência é tão fundamental que sem ela “não pode subsistir a sociedade” (MONTEVERDE, 1861, p. 25).

É evidente a intenção de interiorizar a idéia de aceitar as autoridades do Estado sem contestação, onde “os magistrados, pela maior parte, são homens íntegros, sábios e laboriosos, são os órgãos e os ministros da lei. Bastaria isto para lhes dar direito, não só à nossa submissão, mas até o nosso respeito” (MONTEVERDE, 1861, p. 12). Posteriormente o autor defende que os subordinados, de forma geral, devem ser obedientes aos superiores, relacionando varias situações e finaliza “todo o subordinado deve respeitar seu superior” (MONTEVERDE, 1861, p. 12).

Para Monteverde mesmo que um superior agisse de forma desatenta ou esquecesse das regras de civilidade com o inferior, esse deveria manter-se respeitoso e “obrando de um modo ainda mais submisso e atencioso a seu respeito: é este o meio mais seguro de lhe fazer conhecer seu erro” (MONTEVERDE, 1861, p. 16).

Podemos constatar a intenção de inculcar a submissão incondicionada aos superiores, típico de uma sociedade que quer evitar contestação, onde “a regra invariável é que, em todas as circunstâncias, devemos respeitar aos superiores” (MONTEVERDE, 1861, p. 16). Por outro lado, o superior é apresentado como alguém que deve tratar o inferior com benevolência, mas na perspectiva que com essa atitude os inferiores tenham mais respeito por ele, “o amo bom e afável tem neles uns amigos fiéis” (MONTEVERDE, 1861, p. 21). Apesar dessa tolerância do superior o autor “não exclui certa severidade, que algumas vezes se torna salutar” (MONTEVERDE, 1861, p. 21).

Tratar o subordinado de forma afável é mais uma forma de auxiliar no controle sobre ele, típico da sociedade que está tentando implantar, onde o domínio se dá de forma sutil, não tanto pela força. No Brasil é muito mais um discurso do que a “realidade”, reflexo da expansão das idéias liberais. Essa forma de domínio sutil, entre os homens livres, não era regra no Brasil, pois a maioria das relações sociais eram estabelecidas pelas dependências pessoais – apadrinhamento.

Ao tratar dos deveres para com os iguais, Monteverde defende que todos são iguais perante Deus e a lei, mas ao perguntar,

**P.** Admite por ventura a sociedade algumas distinções?

**R.** Certamente. Pelo assentimento geral dos homens de todos os tempos e de todos os países, a idade, os serviços feitos a pátria, os cargos importantes, o mérito, a ciências, os talentos tem mui naturalmente estabelecido distinções entre as diferentes classes para vantagens da sociedade. Que seria, com efeito, a mesma sociedade, se um simples cidadão pretendesse ser igual ao magistrado? Que quadro oferecia uma família, que representa em ponto pequeno essa sociedade, se os filhos quisessem ser iguais a seus pais? (MONTEVERDE, 1861, p. 16).

Podemos evidenciar que além da submissão do inferior ao superior, ele defende uma sociedade distinta por classes sociais.

No Manual enciclopédico de Monteverde o discurso em torno da moral está focado no disciplinamento da sociedade, na submissão às autoridades e aos superiores em geral e na aceitação das diferenças de classes. Onde o cidadão não deve contestar a ordem instituída.

## **2 Religião**

O Manual Enciclopédico para uso das escolas de instrução primária de Monteverde (1861), por duas vezes trata especificamente sobre religião, entre as páginas 28 - 53 e 285 - 295. No entanto, esse tema aparece também ao tratar da moral e da civilidade, assim como civilidade aparece na parte referente à moral e vice-versa.

Na primeira vez o conteúdo é apresentado de duas formas, entre as páginas 28 e 40, cada parágrafo é numerado e corresponde às

perguntas que estão no final da exposição. Entre as páginas 44 e 53 o conteúdo está exposto em texto corrido.

Antes das perguntas, da primeira seção, há um anúncio de outro livro de Monteverde, *Mimo à infância ou Manual de história sagrada*, onde o autor recomenda a sua utilização, “tanto em Portugal, como no Império do Brasil” (MONTEVERDE, 1861, p. 41). Podemos observar que o autor usa o Manual enciclopédico como local de propaganda, pois no final do livro, também tem anúncios de outras obras suas<sup>2</sup>.

Entre as páginas 285 – 295 Monteverde aborda as diversas religiões, novamente cada parágrafo é numerado, corresponde ao número da pergunta ao final da exposição. Segundo Corrêa (2005, p. 6), “a arquitetura do texto no formato de pergunta e resposta remete a um modelo de ensino centrado na leitura, memorização e repetição dos conteúdos lidos”.

Apesar do tema religião estar separado, iremos abordar alguns tópicos que julgamos pertinentes sem fazer essa distinção. O autor divide a religião entre monoteísta e politeísta. Compondo esse último o fetichismo, o sabeismo, o bramanismo, o budismo, o culto de sinto e o culto dos espíritos. O autor, de forma pejorativa afirma, “o politeísmo compreende as religiões que admitem mais de um Deus e grande número de absurdos” (MONTEVERDE, 1861, p. 29).

As monoteístas dividem-se em judaísmo, cristianismo e maometismos. O judaísmo “era verdadeira religião antes da vinda de Cristo” (MONTEVERDE, 1861, p. 285). A partir desse momento “só uma opinião é verdadeira, isto é, a adotada pela Igreja Católica, e da qual não é licito afastar-se” (MONTEVERDE, 1861, p. 53). Podemos evidenciar explicitamente a defesa dos princípios da Igreja Católica Apostólica Romana.

---

<sup>2</sup> Método fácil para aprender a ler e escrever, *Mimo a infância ou Manual de história sagrada*, Gramática francesa teórica e prática e *Resumo da história de Portugal*. Esses livros eram vendidos no Rio de Janeiro, nas livrarias de E. H. Laemmert, Bahia, Pernambuco, Pará, Maranhão e Ceara, nas principais livrarias, e Porto Alegre, na loja de Joaquim Alves Leite (MONTEVERDE, 1861).

Ao se referir ao islamismo, também apresenta um discurso pejorativo, pois “o maometismo foi propagado tanto por violência, como por ardil e artificios” (MONTEVERDE, 1861, p. 293)

O cristianismo é dividido em Religião Católica Apostólica Romana, Religião Grega e Religião Protestante.

Segundo Monteverde (1861, p. 287), “os sectários da Igreja Grega não admitem a supremacia do Papa como Vigário de Cristo na terra, e desprezam alguns dogmas e muitos artigos disciplinares da Igreja Católica Romana”. Podemos evidenciar que ao não seguir os princípios Católicos, que são os “verdadeiros”, a Igreja Grega está no erro, pois ao se referir a Igreja Católica Romana o autor afirma, “só nela e por ela pode o homem santificar-se e salvar-se” (MONTEVERDE, 1861, p. 48),

As Religiões Protestantes são o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo. Ao abordar as heresias que é “a doutrina ou erro condenado pela Igreja” (MONTEVERDE, 1861, p. 51), apresenta Lutero e Calvino como hereges, pois contrariaram os princípios Católicos, que segundo o autor são os verdadeiros.

Apesar dos protestantes serem cristãos, o calvinismo “sustenta muitos erros que lhes são comuns com o luteranismo” enquanto a religião Anglicana “não se distingue das outras comunhões protestantes” (MONTEVERDE, 1861, p. 288 - 289). Logo em seguida o autor apresenta a distinção entre a religião católica e a protestante, enquanto que para o católico a Igreja é a depositária de toda a verdade, para o protestante “Deus lhe fala pela Escritura Sagrada, que, segundo o seu entender, cada qual pode interpretar a seu modo” (MONTEVERDE, 1861, p. 290).

Para Monteverde o católico crê na infalibilidade da Igreja, sendo ela a detentora de toda a verdade e somente por ela as pessoas podem se salvar, a qual “temos a felicidade de pertencer” (MONTEVERDE, 1861, p. 286). Essa defesa incondicionada da Igreja Católica, também apresenta como necessária aos governos, pois as leis não são

suficientes para conter os homens, “é tão necessária a Religião, que sem ela não poderiam subsistir os Reinos nem os Impérios” (MONTEVERDE, 1861, p. 28). Os princípios católicos são fundamentais para conter os homens e “manter a ordem, tranqüilidade, justiça, moralidade e boa fé entre os povos” (MONTEVERDE, 1861, p. 29).

### **3 Civilidade**

No Manual enciclopédico de Monteverde, o capítulo sobre civilidade foi incluído a partir da 5ª edição (FERREIRA, 2009, p. 16). Aparentemente demonstra seguir uma tendência, segundo Tambara (2002, p. 49) “chama a atenção que os autores e editores tinham de enriquecerem os compêndios escolares com textos de moral, civilidade”.

Esta parte é apresentada com perguntas e respostas, sendo a primeira a que define civilidade, como “a prática de todas as atenções para com os nossos semelhantes na sociedade, evitando, assim nas palavras como nas ações, tudo quanto possa ofendê-los ou desagradar-lhes” (MONTEVERDE, 1861, p. 241). A civilidade tem por objetivo estabelecer um relacionamento amistoso, para manter “a ordem e a paz em geral” (MONTEVERDE, 1861, p. 241).

Apesar de tratar moral, religião e civilidade em locais específicos percebemos que estes se entrecruzam. Ao questionar o quê deve ser considerado num curso de civilidade, responde “um curso completo de moral” (MONTEVERDE, 1861, p. 243). A defesa dos preceitos religiosos – Católicos, também está na civilidade, pois “a caridade cristã é a mãe da verdadeira civilidade” (MONTEVERDE, 1861, p. 267). Para Monteverde a Igreja através do evangelho ensina princípios fundamentais, sendo um deles “não façam a outrem o que não quiseram que te fizessem; faze-lhe o que quiseram que te fizessem” (MONTEVERDE, 1861, p. 241).

Na sociedade há circunstâncias particulares que não tem como prever no evangelho, mas nesse estão os princípios fundamentais. As regras do convívio social são enumeradas pelo autor com minúcia,

começando pelo levantar da cama, banhos, como sentar, andar, cumprimentar, visitar, como se comportar ao vencer ou perder no jogo, como se conduzir na rua, em locais públicos e nas Igrejas. Destaca ainda, como se comportar a mesa, da conversa em geral, do gracejo, da controvérsia, da correspondência, nos batizados, casamentos, nos enterros, dos lutos etc. O que se observa é uma minúcia de regramento em relação a uma variedade de situações. Para não nos tornarmos cansativos vamos apresentar apenas uma passagem para exemplificar o quanto eram rígidas e detalhistas essas regras. O autor ao se referir ao comportamento adequado em um enterro, estabelece, inclusive, o tempo que o convidado deveria permanecer sentado,

Ao entrar na sala, aonde se achar a família do morto, saúda-se esta fazendo apenas uma inclinação de cabeça, e aperta-se a mão ao dono ou donos da casa, ou a quem suas vezes fizer, se houver relação de amizade entre eles e o convidado. Em seguida tomará este um assento, aonde se conservará três ou quatro minutos, guardando um profundo silêncio; depois do que se retirará, praticando o mesmo que à entrada. Dali dirigir-se-á a igreja, quando o corpo lá se ache, ou no caso contrário, ao cemitério atrás do féretro (MONTEVERDE, 1861, p. 283).

Monteverde (1861, p. 272) defende que os atos “devem ser naturais, pois a afetação, a ênfase, as palavras estudadas, tornam tudo insípido, e mesmo ridículo”. Deve fugir do excesso nos atos, repudiando a afetação, pois esta finge o afeto e exagera nas ações.

Para se evitar a afetação, esses princípios de civilidades devem ser interiorizados no sujeito, “desde que a razão da criança começa a despontar, deve-se-lhe dar o preceito e o exemplo: é preciso que os princípios de civilidade se desenvolvam nela com as suas faculdades” (MONTEVERDE, 1861, p. 243). O autor considera a civilidade uma das partes essenciais da educação primária.

A escola é vista como um dos espaços para estabelecer a civilidade, de interiorizá-la no aluno, pois a verdadeira civilidade “dimana do coração”. Aquele que não é civil “conclui-se que são conseqüências do seu caráter e dos seus costumes” (MONTEVERDE, 1861, p. 242).

Podemos constatar que apesar da civilidade se preocupar com a aparência, ela toma dimensões maiores, estando ligada à essência do sujeito, por isso que deve ser interiorizada desde a tenra idade.

Ao tratar do asseio e da higiene o que se observa é que o autor não está preocupado, inicialmente, em evitar doenças e epidemias, mas sim “agradar aos nossos semelhantes, ora, não o conseguiríamos, por certo, se não andássemos asseado” (MONTEVERDE, 1861, p. 244). Segundo Ferreira (2009, p. 21), “na verdade esta civilidade construiu um saber do voltar-se para si produzindo uma aparência para os outros”.

Ao analisarmos a civilidade, também, se observa uma intenção de disciplinamento, de aceitação de hierarquias, respeito incondicionado ao superior e desse ser benevolente com os inferiores. Com o objetivo de um convívio social harmonioso, numa sociedade que pretendia estabelecer relações sociais “hierárquicas não baseadas na força” (FERREIRA, 2009, p. 14). Conforme afirmamos anteriormente, no Brasil é muito mais uma intenção do que a realidade, mas está dentro de um processo de expansão das idéias liberais.

Há toda uma marcação de tratamento hierarquizado de acordo com a sua posição no extrato social. Como podemos observar ao tratar sobre o cumprimento, o qual “deve ser respeitoso para com o superior; cordial e civil para com os iguais; afável e benévolo para com um inferior” (MONTEVERDE, 1861, p. 249).

O inferior deve se comportar como submisso, e o superior que é afável e benévolo, quando se comporta atencioso com um inferior, como ao retribuir uma visita “é sempre um sinal de bondade de sua parte” (MONTEVERDE, 1861, p. 251).

Monteverde através da civilidade quer estabelecer ou manter a aceitação das relações hierárquicas onde uma atitude benevolente do superior lhe trás benefícios de reconhecimento e domínio sobre o inferior, que ao ser bem tratado se sente estimado e fica com sentimento de dependência, favorecendo a submissão.

Para exemplificar o quanto era regrado o comportamento, com atitudes que visavam as hierarquias sociais, destacamos a seguinte passagem: “se forem três as pessoas que andarem passeando, deverá dar-se o lugar do meio a de maior consideração” (MONTEVERDE, 1861, p. 258). No mais simples caminhar na rua, estabelecia-se um comportamento hierarquizado.

O que se observa é que com a difusão da civilidade está se tentando estabelecer a sociedade do consenso, onde deveria evitar, inclusive, opiniões que fossem contrariadas pelos outros. Como podemos observar em Monteverde (1861, p. 272),

**Que arbítrio se há de tomar quando a opinião que se emite é contrariada pelos outros?** Abandoná-la, com deferência, em vez de defendê-la com pertinácia. Todavia é permitido expor as suas razões, se houver motivos para julgá-las fundadas; mas sem teimar, nem lhes ligar muita importância, a fim de evitar contendas, que sempre produzem mais mal do que bem.

Ao estabelecer comportamentos de submissão, está se evitando a contestação da ordem instituída.

### 3 Conclusão

Podemos constatar que o discurso presente no Manual enciclopédico de Monteverde, sobre moral, religião e civilidade apesar de separados e discorridos em locais específicos, estes estão contidos uns nos outros e o princípio religioso defendido é o da Igreja Católica Apostólica Romana.

É notável a intenção de disseminar a aceitação de uma sociedade hierarquizada, onde o inferior está sempre numa postura de submissão e o superior ao agir de forma afável recebe do subordinado mais respeito, consideração e fidelidade. Sendo o início no Brasil da difusão de ideais de dominação não pautados na força, no entanto, na prática essa não era a regra, pois era mantida a escravidão e as relações de favoritismo pessoal.

Essa nova forma de domínio está no bojo de difusão dos ideais liberais, embora contendo muitos princípios conservadores, atrelados ao chamado “Antigo Regime”, que estavam e ainda ficariam presentes no Brasil por um longo período.

Para finalizarmos, apesar de constatararmos que o público leitor imaginado por Monteverde comportava muito mais do que as crianças das escolas primárias, é notório que ele privilegiava a infância, como sendo o momento adequado para interiorizar na criança os princípios que essa levaria por toda a vida.

#### 4 Referências

- CAMPANHOLE, Adriano e CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as constituições do Brasil**. Atlas, 1976.
- CESAR, Guilhermino. **O conde de Piratini e a estância da música**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Instituto Estadual do Livro. Caxias do Sul: UCS, 1978.
- CHOPPIN, Alain. O manual escolar; uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, V. 13, n.27, p. 9 - 75, jan./abr. 2009.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Manuais, paleógrafos e livros de leitura: com quais materiais se formavam os leitores nas escolas primárias de antigamente?** 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/chac-manuaispaleografoslivrovros.pdf>> . Acesso em: 10 jan.2010.
- FERREIRA, António Gomes. Educação e regras de convivência e de bom comportamento nos séculos XVIII e XIX. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 9-28, set./dez., 2009.
- MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1861.
- TAMBARA, Elomar. Trajetórias e naturezas do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **Revista História da Educação**. Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, p. 25-52, abr., 2002.
- TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília-DF. INEP-SBHE, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**. Pelotas: Seiva, 2005.
- VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O início da escolarização do sistema francês de pesos e medidas em Portugal**. 2005. Disponível em: <<http://www.fisem.org/paginas/union/revista.php.nº4/dezembro/2005>>. Acesso em: 10 jan.2010.

## **ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO: O USO DE FOTOGRAFIAS PARA ANALISAR SUA HISTÓRIA**

Jeane dos Santos Caldeira  
Acadêmica em Pedagogia FaE/UFPel  
Bolsista PIBIC/CNPq/CEIHE

### **Resumo**

O presente texto tem como principal objetivo abordar a utilização de fotografias nas pesquisas em História da Educação como fonte de pesquisa e não apenas para ilustrarem textos. A principal fonte utilizada para este estudo foi o acervo de fotografias do Instituto São Benedito, no tempo que a instituição era asilo para órfãos na cidade de Pelotas.

**Palavras-chave:** Fotografia; Instituições Educacionais; Asilo de Órfãos.

# **ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO: O USO DE FOTOGRAFIAS PARA ANALISAR SUA HISTÓRIA**

Jeane dos Santos Caldeira  
Acadêmica em Pedagogia FaE/UFPeI  
Bolsista PIBIC/CNPq/CEIHE

## **Introdução**

A utilização de diversos tipos de fontes em pesquisas, principalmente as fontes consideradas não convencionais, entre elas as iconográficas, estão se propagando cada vez mais nas pesquisas em História da Educação. Conforme Lopes e Galvão (2001, p. 84) “tradicionalmente utilizada como ilustração daquilo que os documentos escritos diziam, a iconografia vem sendo incorporada aos trabalhos de História da Educação”. A análise de fotos como fonte passa a ser uma ferramenta, um documento importante para o trabalho do pesquisador. Além disso, sua utilização nos proporciona voltar aos fatos do passado na tentativa de entender o presente. De acordo com Amaral (2003, p. 12) “a compreensão de nossa realidade atual, suas características e possibilidades futuras nos remetem sempre à busca da compreensão dos percursos trilhados, às origens do processo que estamos vivenciando”.

O presente texto é recorte de uma pesquisa mais ampla que está inserido no campo de História da Educação, mais precisamente no campo de História das Instituições Educacionais. Tendo por base a ideia de que a História da Educação deve regionalizar os estudos históricos, busca-se a compreensão das singularidades locais e institucionais, desvelando a ação dessas instituições junto à comunidade, suas práticas e suas culturas escolares e, dessa forma, contribuindo com o conhecimento sobre a educação em Pelotas.

Em momentos anteriores, o foco da pesquisa foi a análise da história do Instituto através de documentos escritos. Como a pesquisa teve alguns avanços e importantes resultados, optamos por trabalhar com

outros tipos de fontes, tendo no presente momento, as fotografias como a principal fonte de pesquisa.

Segundo Burke (2004, p. 99) as “imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns”. O uso das fotografias do Asilo de Órfãos São Benedito nesta pesquisa está sendo de extrema importância para a reconstituição do passado da instituição e, principalmente, para o estudo do seu espaço físico, solenidades, encontros de autoridades, inaugurações, salas de aula, atividades escolares, tipos étnicos, enfim, as singularidades das práticas e o cotidiano do Asilo.

De acordo com Souza (2001, p. 79):

As fotografias escolares constituem um gênero de fotografias muito difundido, a partir do meio do século XX, combinado com outros gêneros como os retratos de família, as fotografias de paisagens urbanas, de arquiteturas e os cartões-postais.

É importante lembrar que, muitas vezes, as fotografias escolares eram produzidas com a finalidade de fazer parte de uma história oficial, sendo destinadas à relatórios de governos e mantenedoras das instituições. No caso do Asilo, da sociedade pelotense que é umas das principais mantenedoras da entidade.

Além das fotografias que estão nos arquivos da própria instituição, também foram utilizados como fonte de pesquisa alguns documentos escritos entre eles: periódicos, Anais do Cinquentenário, Estatutos do Instituto São Benedito de Pelotas. Na Bibliotheca Pública Pelotense foram analisados o primeiro e segundo estatuto do Instituto, o relatório de 1909 e os jornais Diário Popular (1946-1947) e A Opinião Pública (1946-1947).

Como fundamento teórico-metodológico, vem sendo utilizados os estudos de Amaral (2003, 2005), Lopes e Galvão (2001), Burke (2004), Souza (2001), Leite (2003), Loner (2001), Vanti (2004, 2006), Schwambach (2008), Cunha (2000) dentre outros.

## 1. **Asilo de Órfãs São Benedito**

A iniciativa de criar uma instituição que abrigasse meninas sem distinção de cor partiu de Luciana Lealdina de Araújo, também conhecida como “Mãe Preta”. Filha de mãe escrava, nasceu em Porto Alegre no dia 13 de junho de 1870 e veio morar em Pelotas com sua família.

Luciana de Araújo era uma mulher dotada de bondade e extrema determinação, com vontade de praticar o bem e fazer caridade aos mais necessitados, principalmente às crianças abandonadas. Por motivo de doença, ela fez uma promessa a São Benedito: caso ficasse curada ajudaria a construir uma casa para abrigar meninas pobres. Luciana estava muito doente e desenganada pelos médicos. Logo após sua cura, ela resolveu cumprir sua promessa.

No dia 6 de fevereiro de 1901, em uma reunião pública foi fundada a Instituição e no dia 13 de maio do mesmo ano, foi oficialmente inaugurada: o Asilo de Órfãs São Benedito. Luciana atuou no Asilo durante 7 anos. Em 1908 mudou-se para Bagé, juntamente com suas três filhas de criação. Em 1909, fundou o Orfanato São Benedito nesta mesma cidade. Este acolheu meninos e meninas<sup>1</sup>.

A fundadora do Asilo faleceu em 27 de novembro de 1930, deixando uma herança de feitos, amor e caridade pelas crianças empobrecidas de Pelotas e Bagé.

Até 1912, o Asilo de Órfãs foi administrado por uma diretoria leiga formada por membros da sociedade pelotense e no dia 25 de setembro do mesmo ano a diretoria da época entregou os serviços assistenciais da entidade à Congregação do Puríssimo, atual Imaculado Coração de Maria, que ficou encarregada de desenvolver o ensino primário e as orientações dos serviços domésticos.

A fundação do Asilo foi considerada uma conquista da etnia negra tão rejeitada e discriminada e que, mesmo após a abolição da escravatura no país, ainda enfrentava dificuldade para suprir suas necessidades

---

<sup>1</sup> Sobre Luciana Lealdina de Araújo, ver Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade.

básicas, entre elas, emprego, saúde e educação. Além disso, o outro importante asilo em funcionamento na cidade, o Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição<sup>2</sup>, naquele momento estava aceitando somente meninas de pais conhecidos conforme aparece no estudo de Vanti (2004, p. 141) sobre a menina Ethelvina<sup>3</sup> que ingressa na Santa Casa e que, em 1890, não é recebida no Asilo Nossa Senhora da Conceição na condição de interna.

Ainda sobre os motivos que excluía o acolhimento de meninas abandonadas no Asilo Nossa Senhora da Conceição, Loner (2001, p.112) relata que foram encontrados indícios de que para as meninas serem aceitas era necessário a existência de padrinhos, ao menos até 1910, e que o asilo também não abrigava órfãs negras. Já no Asilo São Benedito, as condições para o acolhimento das meninas eram diferentes. De acordo com o primeiro Estatuto:

ART. 1º\_ O Asylo tem por único fim amparar da miséria as meninas desvalidas d'este Estado, sem distincção de cor, orfhãs ou não, desde que, n'este caso, o pae prove que as não póde manter, ou a mãe que aquelle as abandonou. (Estatutos do Asylo de Órfhãs S. Bedicto, 1902, p. 1)

O fato de a criança não ser necessariamente órfã ou viver em estado de miséria, não significava que as demais meninas não poderiam ser internas da Instituição. Quaisquer dos casos não citados eram admitidos caso os pais ou terceiros pagassem o vestuário, alimento e a educação da criança.

Para a admissão das meninas no asilo, elas deveriam ter mais de 2 anos de idade, podendo permanecer até completarem 21 anos. Após sua saída do asilo, o destino das meninas geralmente era o mesmo, se

---

<sup>2</sup> Fundado em Pelotas no ano de 1885 por membros da sociedade pelotense, tendo como principais colaboradores membros da Maçonaria. Um de seus principais objetivos era transformar essas meninas órfãs em cidadãs disciplinadas, responsáveis, úteis e aptas para a vida doméstica. Sobre o assunto ver Amaral (2005).

<sup>3</sup> Para saber mais sobre Ethelvina, ver Vanti (2004) que tem um capítulo sobre a Roda dos Expostos e as vivências da menina tanto na Santa Casa quanto no Asilo Nossa Senhora da Conceição.

tornavam empregadas em casas de famílias. Antes da maioridade, só poderiam sair do Asilo pelo casamento ou pela intervenção dos pais, tutores, familiares ou protetores.

Nos primeiros 50 anos da Instituição houve muitas mudanças como a fundação do Colégio Particular Santa Inês (também denominado Externato) em 1917, a organização de um internato para meninas pensionista, no ano de 1930, a instalação do Colégio São Benedito, no dia 13 de maio de 1937 e a municipalização das aulas da Instituição.

Em 1951, em Assembléia Geral extraordinária realizado no dia 2 de dezembro do mesmo ano, foi decidida a troca de Asilo São Benedito para Instituto São Benedito.

No ano de 1960, com o objetivo de promover a integração das meninas com seus familiares, aos poucos estas foram passar os finais de semana com suas famílias. Entre os anos de 1969 e 1979, foi criada na entidade a modalidade de semi-internato. Nesses dez anos desde a criação da nova modalidade, foram registradas 25 internas e 100 semi-internas. Do ano da fundação até 1968, o Instituto acolheu aproximadamente 225 internas.

O Instituto São Benedito atualmente é mantido por uma diretoria leiga, que apesar de todas as dificuldades juntamente com outras entidades (entre elas a Associação de Apoio a Criança e ao Adolescente, entidade alemã e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac Pelotas) conseguem dar continuidade à assistência. Ainda estudam no Instituto, crianças e adolescentes, todas do sexo feminino, vindas das zonas periféricas da cidade, filhas de mães empobrecidas de baixa renda, cuja maioria tira seu sustento através do trabalho doméstico, sejam como faxineiras ou biscateiras.

A função desempenhada pelo asilo foi fundamental na vida das meninas carentes, pois durante muitos anos, especialmente no tempo em que a entidade tinha a modalidade de internato, a obra assumiu ao mesmo tempo o papel da família, escola, igreja e da sociedade que tem responsabilidade em ajudar no bem estar daqueles que mais necessitam.

Como afirmado anteriormente, no atual estágio da pesquisa estamos fazendo o uso das fotografias para analisar aspectos que abordam a história do Instituto.

## **2. O uso das fotografias do Asilo de Órfãos São Benedito na pesquisa em História da Educação**

A utilização de fotografias tem sido muito empregada nas pesquisas em História da Educação não apenas para ilustrarem textos, mas para serem interpretadas e se constituírem em fontes fundamentais.. Apesar de ser uma importante fonte de pesquisa, a bibliografia quanto à leitura e interpretação de imagens ainda é muito limitada.

Para interpretar fotografia, é necessário estudo, imaginação e uma análise mais técnica. Mas cabe questionar o que vem a ser fotografia? Segundo Schwambach (2008, p. 153):

Podemos dizer que a fotografia se caracteriza, pela a captura de imagem-luz através de um aparelho provido de material fotossensível em seu interior, sendo necessário a revelação através de substâncias químicas, para transformar o material latente em imagem visível no suporte.

Fotografia é um objeto, que pode ser visto e analisado e que registra e reproduz a imagem de alguma coisa, a captura do real, de algum fato, com ou sem personagens (pessoas, animais, paisagens, prédios, entre outros), mas certamente produzidas em algum espaço e tempo. Para interpretação dessa fonte, a autora ressalta:

O pesquisador ao utilizar a fotografia perceberá uma certa ficção nas inúmeras possibilidades de interpretação. As fotografias como sobreviventes de um passado, marcam uma memória, e apresentam-se polissêmicas quando passam a ser investigadas historicamente Schwambach (2008, p. 155).

Ainda Cunha (2000, p. 3) enfatiza que “ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente. Ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada”. Além das inúmeras possibilidades de interpretações, também é extremamente importante para o pesquisador saber os fatos históricos em que a fotografia foi produzida. Segundo Leite (1993, p. 11):

Para o historiador, os sinais de vida latente congelados numa fotografia são índices do mundo do passado que se busca compreender e podem se transformar em testemunho e representação de uma realidade a ser reconstituída.

Como as fotografias utilizadas na pesquisa são do Asilo de Órfãos São Benedito, é importante não só saber o que se passou no Asilo durante o período em que as fotografias foram registradas, mas também temos que conhecer o contexto histórico da cidade de Pelotas, principalmente até a primeira metade do século XX, que é o período que está sendo pesquisado.

Existem também outros fatores que podem contribuir na análise e leitura de fotografias. Conforme Leite (1993), também é relevante observar o enquadramento, focalização, os ângulos, a perspectiva, a dispersão, a afixação, o contraste, entre outros elementos que facilitam a leitura da fotografia, além disso, Vanti (2006) enfatiza que:

(...) a fotografia revela apenas o mundo físico do acontecimento, as emoções vividas pelos sujeitos retratados são invisíveis. São emoções que o leitor-analista não apenas sente, mas imagina, sonha, e, portanto, as vê em um certo sentido (Vanti, 2006, p. 123).

Ainda Leite (1993) relata que ao observador é permitido perceber ou sentir outros níveis de realidade como os sentimentos, padrões de

comportamentos, normas sociais, e outros elementos possivelmente transmitidos pelos sujeitos retratados.

As fotografias do Instituto São Benedito utilizadas na pesquisa, no tempo em que ainda era asilo, ou seja, de 1901 a 1951 totalizam um acervo com aproximadamente 145 fotos, distribuídas em três álbuns, com algumas fotos soltas entre estes. As fotografias são todas em preto e branco, de vários tamanhos e grande parte (senão todas) foram registradas por fotógrafos profissionais, estando em ótimo estado de conservação. Ressaltamos que a conservação de materiais é muito importante tanto para a preservação da história e memória da Instituição, quanto para o trabalho do pesquisador.

Quase todo o acervo não está datado e nem apresenta legenda tanto nos álbuns quanto no verso das fotos, o que dificulta maiores análises. Temos a hipótese de que os materiais analisados datam entre os anos de 1945 a 1950. Isso por algumas estarem datadas no ano de 1947, por outras terem sido publicadas em jornais e por alguns momentos importantes na história da instituição ter sido registrada através de fotografias. A utilização de fontes orais para identificação das fotos será o próximo passo da pesquisa.

Os álbuns estão organizados conforme temas específicos. Um contém fotografias mais variadas, entre elas: membros da diretoria, membros da diretoria com as asiladas, registro de alguns espaços físico do prédio, visita de autoridades e alguns eventos, além de recortes de jornais da época. Outro contém somente fotografias do espaço físico tanto interno quanto externo, sem nenhuma pessoa presente em seus cômodos. Provavelmente esse álbum resulta de algum relatório sobre condições espaciais e materiais da Instituição. O álbum que contém maior número de fotos apresenta registro destas durante festividades ou atividades pedagógicas da Instituição.

Através das fotografias, percebemos que um dos acontecimentos mais importantes na Instituição era a festa de Natal proporcionada para as recolhidas.



Figura 1 - Natal de 1946. Acervo: Instituto São Benedito.  
Destaca-se que a mesma foi publicada no Jornal Diário Popular  
do dia 3 de janeiro de 1947.

Na foto registrada (Fig. 1) durante o Natal de 1946, estão presentes as asiladas, algumas carregando nas mãos bolas que ganharam de presente, uma religiosa do Imaculado Coração de Maria, dois homens e uma mulher (provavelmente membros da diretoria ou colaboradores do Asilo). No centro da foto está a tradicional Árvore de Natal. O ambiente da foto é a Salão de Honra, salão onde eram feitas muitas das festividades e reuniões importantes da Instituição.

Por se tratar da festa máxima da cristandade e por ser uma Instituição coordenada por pessoas da ordem religiosa cristã, a programação era extensa e envolvia muitas atividades, entre elas: missa, inauguração da Árvore de Natal, entrega de brinquedos, objetos úteis e prêmios para as asiladas, almoço, sendo que neste dia, o Asilo também ficava aberto à visita pública.

A festa natalina era tradição na Instituição. Os principais jornais da cidade publicavam nas datas que antecediam o Natal, toda a programação e também uma lista bem extensa com os nomes de alguns benfeitores que estavam envolvidos com as festividades no asilo.

No Natal de 1946 (assim como nos demais), a Árvore de Natal foi doada por um casal colaborador da entidade e a ornamentação feita de

forma artística, foi de responsabilidade do mordomo do mês e da zeladora da Instituição. O presépio, muito admirado por todos os presentes na Instituição, foi montado pelas asiladas sob a direção da Madre Inocencia.

Entre os prêmios entregues para as asiladas naquele ano estavam: o certificado de datilografia da Escola Mixta (oferecido por uma senhora colaboradora do Asilo), o prêmio de Estímulo além de outros prêmios com nomes de pessoas importantes da sociedade pelotense e que colaboravam de forma efetiva com a entidade.

Além das fotos registradas em datas festivas, algumas fotografias do acervo também confirmam o objetivo prioritário da Instituição naquela época previsto desde o primeiro Estatuto do Asilo aprovado no ano de 1902:

ART. 3º\_ O Asylo, além do preciso à subsistencia, dará às asyladas intrução e educação, primaria, moral e religiosa, cuidando, principalmente, de torna-las aptas nos mesteres propios de boa mãe de família (Estatutos do Asylo de Órfhãs S. Bedicto, p. 2).

A intenção do Asilo no que se refere à instrução das meninas era também seguir uma tendência de instruir mulheres para serem boas esposas, boas mães e aptas para os trabalhos domésticos. A estas era oportunizada aulas de costura, bordado, elas aprendiam a lavar, engomar, enfim, serviços próprios para se tornarem empregadas domésticas (destino de muitas após saírem do asilo quando completavam a maior idade) ou boas donas de casa.



Figura 2 - Asiladas em uma aula de técnicas manuais.

Acervo: Instituto São Benedito

O registro (Fig. 2) foi feito na sala de aula, durante uma atividade destinada às asiladas, principalmente por serem meninas. Ao fundo está uma mulher branca, possivelmente professora das acolhidas. Algumas meninas olham para o fotógrafo com sorrisos, outras lançam um olhar de desconfiança, outras nem sequer param suas atividades para o momento da fotografia. Se percebe poucas meninas negras na sala, o que nos causa estranhamento, pois nos primeiros anos da fundação do Asilo, houve predominância de órfãs negras na Instituição..

Toda essa educação destinada às asiladas surtiram efeitos positivos no seu encaminhamento social e eram bem vista pela sociedade. Em 1947, durante a visita do Papai Noel na Instituição, o jornal A Opinião Pública redigiu uma matéria relatando a visita.

Difícil descrever a alegria e entusiasmo como foi recebido. Impressionou a educação esmerada que lhes é imprimida naquele estabelecimento pio, a disciplina que demonstraram e sobretudo a sua grande fé no Papai Noel.

Moran ali construindo um lar alegre, centenas de meninas que estão sendo devidamente educadas e que mais tarde, quem sabe se tornarão ótimas esposas preparadas que estão sendo dentro dos mais rígidos princípios de virtude e cristandade. Umas pequeninas ainda, mal sabem compreender as responsabilidades que o futuro lhes reserva, pensando apenas

nos brinquedos e alegrias própria da idade. Outras já maiores, cuidam concientemente das menores, ensaiando talvez seus primeiros passos quando estão em seus novos lares irão cuidar de seus filhinhos queridos (A Opinião Pública, 23.12.1947).

A descrição do jornal apenas confirmou os principais objetivos da educação de meninas mesmo no final da primeira metade do século XX, serem boas mães e boas donas de casa. Claro que, além disso, não podemos desconsiderar que estas meninas, eram educadas para o trabalho, neste caso, serem boas empregadas domésticas, única atividade profissional considerada “digna” para essas meninas oriundas de classes sociais menos favorecidas. Conforme o jornal, disciplina, educação adequada, educação religiosa são fundamentais para as asiladas se tornarem ótimas esposas e serem capazes de cuidar bem dos filhos que virão futuramente.

Cabe ressaltar que a fotografia dessa Instituição filantrópica não é muito diferente das demais fotografias escolares.



Figura 3 - Diretoria, Trabalhadoras, Irmãs e Asiladas.

Acervo: Instituto São Benedito

A fotografia (Fig. 3) que apresenta a legenda “Reminiscência do passado. A Diretoria do Asilo, Irmãs e Órfãs” é um tipo de fotografia bastante comum daquela época, com membros da diretoria, os responsáveis pelo ensino e os estudantes, neste caso, meninas acolhidas

pelo Asilo. Nesse sentido, Souza (2001) tece comentários sobre este tipo de fotografia que denomina “classes de alunos: imagens de uma identidade coletiva”. Neste tipo de fotografia, geralmente estão presente os professores no meio ou ao lado da turma e geralmente são registradas nas dependências externas da Instituição. A autora enfatiza:

Poucas crianças emitem um sorriso furtivo. Pernas juntas, os braços cruzados ou estendidos. A pose para a fotografia da classe consiste, na primeira metade do século XX, em um ritual de compenetração. A escola é o espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina, cuja representação é confirmada nesse tipo de imagem (Souza, 2001, p. 90).

Esta última fotografia foi feita provavelmente entre os anos de 1946 e 1947, que são as datas que apareceram com mais frequência nas poucas legendas do álbum em que a fotografia foi localizada. Também chama atenção a legenda, citando somente a presença dos membros da diretoria, Irmãs e asiladas, desconsiderando a presença de algumas mulheres negras que ajudavam nos trabalhos domésticos e nos cuidados às asiladas. É importante destacar, que antes de 1912, eram as mulheres negras voluntárias que ajudavam nos trabalhos domésticos e também estas eram responsáveis pela instrução das acolhidas.

### **Algumas considerações**

Esse é um trabalho que se encontra em sua fase inicial. As fotos do acervo do Instituto São Benedito são muitas e possibilitam várias interpretações, vários olhares. Elas nos passam várias possibilidades de análise, revelando como era o ensino naquela época além de como era realizado o trabalho filantrópico com as órfãs da cidade e a importância dos que atuavam na Instituição.

É fundamental destacar que as fotografias carregam a história e a memória da Instituição, por isso, a pesquisa requer mais tempo para

maiores conclusões e coletas de dados do acervo de fotos antigas do Instituto São Benedito.

## Referências

A Opinião Pública (1946-1947).

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)**. Tese de doutorado. PPGE/UFRGS. 2003.

\_\_\_\_\_. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da História da Educação em Pelotas**. 2. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CUNHA, Lídia Nunes. O documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira. In: **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século**. Caxambu, MG: ANPEd, 22ª reunião anual, 2000.

Diário Popular (1946-1947).

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande (188-1930)**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2001.

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHVAMBACH, Janaina. A fotografia como fonte de pesquisa e sua ficção documental. In: MICHELON, Francisca Ferreira; TAVARES, Francine Silveira (orgs.). **Fotografia e Memórias: Ensaios**. Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008. p. 153-161.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

VANTI, Elisa dos Santos. **Lições de infância: reflexões sobre a História da Educação Infantil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

\_\_\_\_\_. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: elementos para a construção de uma metodologia. In: **História da Educação / ASPHE** (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) Fae/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 121-130, abril de 2006.

## **FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE: ESPAÇO CONQUISTADO PELAS MULHERES NA DÉCADA DE 1960**

Josiane Alves da Silveira; Giana Lange do Amaral  
Mestranda do PPGE/FaE/UFPeI, josidasilveira@gmail.com;  
Professora do PPGE/FaE/UFPeI, gianalangedoamaral@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo apresenta um breve histórico sobre a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, criada em 1960 e integrada a Universidade do Rio Grande em 1969. Salienta a baixa procura feminina nos cursos superiores da cidade até sua criação. Investiga a possibilidade dos novos cursos, voltados para a formação docente, terem propiciado o aumento da procura feminina. Objetiva analisar, através da documentação pesquisada, a influência dessa Faculdade de Filosofia na formação de docentes do sexo feminino em Rio Grande. A partir de então, constata a marcante presença de mulheres formadas nessa instituição, como um diferencial em relação às demais Faculdades criadas na cidade.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Instituição Educacional; Formação de Docentes.

## FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE: ESPAÇO CONQUISTADO PELAS MULHERES NA DÉCADA DE 1960

Josiane Alves da Silveira; Giana Lange do Amaral  
Mestranda do PPGE/FaE/UFPel, josidasilveira@gmail.com;  
Professora do PPGE/FaE/UFPel, gianalangedoamaral@gmail.com

### Introdução

O enfoque deste trabalho volta-se para a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, criada em 1960 pela Mitra Diocesana de Pelotas e integrada à Universidade do Rio Grande, em 1969. Isso porque, cruzando algumas leituras referentes ao ensino superior da cidade, percebeu-se um diferencial nessa Faculdade que acaba por instigar a pesquisa.

Tudo indica que antes da criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, a presença feminina nos cursos superiores da cidade não era significativa. No entanto, após sua criação, juntamente com os cursos para formação de professores, parece ter aumentado a procura de mulheres pelo ensino superior. Dessa forma, o objetivo da pesquisa será o de analisar, através da documentação pesquisada, a influência dessa Faculdade na formação de docentes do sexo feminino.

Destaca-se que este trabalho apresenta uma abordagem da História sobre o campo da educação. Tal olhar está sendo propiciado pelo Mestrado na linha de pesquisa em *Filosofia e História da Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, no qual se pretende expandir a pesquisa, ainda em fase inicial e, portanto, exploratória.

Mesmo assim, a partir das fontes e dos recursos teórico-metodológicos, até então trabalhados, pretende-se tecer uma narrativa que dê visibilidade ao objeto de pesquisa, sem ter a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação.

## O encontro com as fontes documentais

Primeiramente foram pesquisados documentos no NUME (Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos), no campus cidade da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), tais como: decretos, pareceres, relatórios e fotos, sobre a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Em um segundo momento procurou-se informações no *Diário Rio Grande*, de 1960 e 1961, único jornal local do período em estudo, encontrado no acervo da Biblioteca Rio-Grandense. Destaca-se que ainda não foi concluída esta pesquisa no jornal. No entanto, algumas informações, mesmo que não vinculadas à instituição pesquisada, já demonstram o que circulava sobre o ensino superior na cidade.

Pesquisou-se, também, no Arquivo Geral da FURG, situado no campus cidade. Dentre a documentação manuseada, um caderno de atas da Faculdade de Filosofia, contendo da Ata nº 1 de 1961 a Ata nº 52 de 1970, apresenta-se como fonte importante na pesquisa.

Para compreender melhor a história do ensino superior em Rio Grande busca-se costurar as informações encontradas no NUME, *Diário Rio Grande* e Arquivo Geral com os conhecimentos já sistematizados sobre o ensino superior na cidade, sem deixar de relacioná-lo com o desenvolvimento do ensino superior no Rio Grande do Sul e no Brasil. Acredita-se que com o cruzamento desses documentos, e outros ainda por serem pesquisados, será possível tecer considerações possivelmente não exploradas.

Sabe-se que a diversificação das fontes é fundamental em uma pesquisa, porém alguns cuidados são indispensáveis no seu tratamento. Para tanto, na análise das diferentes fontes buscou-se embasamento teórico-metodológico em Certeau (2000), Jenkins (2004), Le Goff (1993), Pesavento (2004), Luca (2005), Ragazzini (2001), entre outros.

## **Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: um diferencial no contexto do ensino superior da cidade**

Segundo Rossato (1995, p. 35), “o ensino superior no Rio Grande do Sul surgiu tardiamente como aconteceu em todo o país”. Dessa forma, sua expansão pelo interior do Rio Grande do Sul ocorreu lentamente, entre 1950 e 1960. Essa afirmação de Rossato (1995) condiz com a realidade da cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Isso porque a história do ensino superior na cidade do Rio Grande começou com a Fundação Cidade do Rio Grande, entidade privada, criada em 1953, da qual se originou a Escola de Engenharia Industrial (1955) e a Faculdade de Medicina (1966).

Após a autorização de funcionamento da Escola de Engenharia, em 1955, os anseios por novos cursos continuaram na cidade, pois a formação de engenheiros supria apenas parte das necessidades locais. Então, com a iniciativa da Prefeitura Municipal, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas foi autorizada a funcionar em 1958. Já as duas Faculdades seguintes, a Faculdade de Direito “Clóvis Bevilacqua” e a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, tiveram como entidade mantenedora a Mitra Diocesana de Pelotas. Em 1960 foi autorizado o funcionamento da Faculdade de Direito “Clóvis Bevilacqua” e, em 1961, o da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande.

Com esse breve levantamento percebeu-se que a expansão do ensino superior em Rio Grande, nas décadas de 1950 e 1960, seguia o mesmo processo do interior do Rio Grande do Sul, ressaltado por Rossato (1995). Da mesma forma destaca Neves (2007, p. 343):

O desenvolvimento econômico e a ocupação de novos espaços no mercado de trabalho, aumentando a pressão por ascensão social, foram fatores decisivos que levaram diferentes grupos, leigos (professores, profissionais liberais e lideranças políticas) e confessionais (ordens religiosas e dioceses), a compor forças em torno de iniciativas de criação de IES [Instituição de Ensino Superior] em diferentes cidades do interior do estado.

Assim, em meados de 1960, Rio Grande totalizava cinco cursos superiores, com diferentes entidades mantenedoras. A partir de então começou um novo desafio, aprovado por diferentes setores da sociedade rio-grandina, a implantação de uma Universidade local. Tal objetivo foi, finalmente, conquistado em dezembro de 1969, quando foi fundada a Universidade do Rio Grande.<sup>1</sup>

Esse breve panorama sobre a criação do ensino superior em Rio Grande não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de introduzir o leitor no principal tema a ser apresentado – a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Então, sem mais delongas, para não fugir do objetivo deste trabalho, o olhar volta-se para essa instituição que apresenta uma história diferenciada das demais Faculdades da cidade pela maior inserção da mulher no campo do ensino superior. É o que pode ser lido a seguir.

A Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande foi criada em 2 de agosto de 1960 e autorizada a funcionar pelo Decreto nº 49.963 de 19 de janeiro de 1961. Neste mesmo ano começaram a funcionar os cursos de Filosofia e Pedagogia, cujos olhares estão voltados neste trabalho. Ainda, destaca-se que essa Faculdade teve como entidade mantenedora a Mitra Diocesana de Pelotas que já mantinha as Faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas de Pelotas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé e a Faculdade de Direito do Rio Grande.

O primeiro diretor da Faculdade de Filosofia, nomeado pela Mitra Diocesana, foi o Professor Hugo Dantas Silveira. Como não tinha instalações próprias, a Faculdade funcionou nos prédios cedidos pela Escola Normal Santa Joana D'Arc, de 1960 a 1967; pelo Instituto de Educação Juvenal Miller, de 1967 a 1972; e, por fim, pela Escola Helena Small, de 1969 a 1972, todas localizadas no centro da cidade.

Afirmou Poersch (1991, p. 42):

A vizinha cidade portuária de Rio Grande, que contava com regular número de matrículas no núcleo das Faculdades de Pelotas, não demorou em reivindicar sua própria Faculdade de

---

<sup>1</sup> Sobre o ensino superior e as universidades criadas no Brasil ver Cunha (2000).

Filosofia. Não se tratava, tão somente, de poupar o incômodo deslocamento de alunos para Pelotas, mas principalmente, de criar oportunidade de acesso aos cursos de outros numerosos candidatos recrutados em sua zona de influência.

Assim, apoiando-se nas reivindicações dos rio-grandinos, a Mitra Diocesana de Pelotas<sup>2</sup> ampliou à atuação sobre o ensino superior na cidade do Rio Grande. O bispo de Pelotas, D. Antônio Zattera, considerou em decreto de criação da referida Faculdade “as grandes vantagens provenientes de uma Escola Superior para a formação de líderes, que guiem e orientem as massas populares” (ZATTERA, 2 ago. 1960) e concluiu:

Considerando as condições de cultura, população e situação especial da cidade de Rio Grande, como centro industrial e importante pôrto marítimo e atendendo a insistentes pedidos da mocidade e de intelectuais a nós feitos verbalmente e por escrito, com centenas de assinaturas das pessoas mais representativas da cidade, usando das atribuições da nossa missão de Bispo da Igreja, D E C R E T A M O S, pelo presente, a criação da FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE.<sup>3</sup>

É evidente que essa Faculdade Católica enfatizou os princípios ético-religiosos da moral católica. Tanto que em todos os cursos haviam disciplinas voltadas ao estudo religioso. Assim, os valores católicos como formadores do caráter humanista, considerado essencial para cultura brasileira, foram amplamente dissipados na Faculdade Católica de Filosofia. Como ressaltou Tambara (1995, p. 408), “a influência da Igreja Católica na cultura brasileira é por demais conhecida. Particularmente na área educacional, sua ação é evidente”. Tal influência católica sobre o ensino superior e seu reflexo sobre a cidade do Rio Grande apresenta-se como um fator a ser desvelado, ficando aqui uma proposta de ampliação da pesquisa.

Conforme o relatório de Leite (16 set. 1960):

---

<sup>2</sup> Em 1910, Pelotas foi uma das três cidades do interior do Rio Grande do Sul, juntamente com Santa Maria e Uruguaiana, a receber uma diocese. Maiores informações em Tambara (1995) e Amaral (2003). Até a década de 1960 a atuação católica em Rio Grande ainda estava subordinada a diocese de Pelotas.

<sup>3</sup> Ressalta-se que os documentos citados neste artigo, como decreto, relatório e estatuto da Faculdade de Filosofia, estão disponíveis no acervo do NUME.

Rio Grande, apesar de Cidade operária, tem um grande número de estudantes que busca uma formação superior. Diariamente se deslocam para Pelotas dezenas de estudantes com grandes encômodos e despesas. Mas isto é privilégio de poucos, relativamente, pois muito elevado é o número dos que querem tirar um dos cursos da Faculdade de Filosofia e não podem, por causa da distância e da despesa. Prova isso um recente e ligeiro levantamento que foi feito para se constatar a possibilidade da criação da Faculdade de Filosofia, apresentando-se uns trezentos candidatos para os diversos Cursos da Faculdade de Filosofia.

Além disso, ressalta a necessidade de dar ao nosso povo a possibilidade de uma formação superior afim de mais facilmente compreender e combater os erros de ideologias extremistas que tão facilmente medram e vingam em cidades proletárias como a de Rio Grande. A mocidade precisa de uma orientação sã, cristã e democrática e esta ela a terá, com certeza, na Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, que assegurará, assim, o futuro feliz da nossa Pátria.

Com o objetivo de combater as “ideologias extremistas”, a Faculdade além de oferecer disciplinas religiosas também apresentou alguns princípios para manter a ordem. Destaca-se, por exemplo, do seu Estatuto, o “regime disciplinar” referente ao Artigo 97º:

O professor, aluno ou servidor que fizer proselitismo dentro ou fora do recinto escolar, de idéias contrárias as tradições e aos costumes, ao sentimento religioso e ao regime democrático do País, será excluído da Universidade.<sup>4</sup> (ESTATUTO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, p. 26-27)

Além do ensino religioso outro aspecto foi marcante na Faculdade Católica de Filosofia, a constante presença feminina. Busca-se, a partir de então, apresentar o quanto essa Faculdade também propiciou um maior ingresso de mulheres que queriam atuar no magistério.

Nas leituras, principalmente, de Altmayer (2003), Alves (2004) e Meirelles (2008), referentes à história da FURG, percebeu-se que na maioria das Faculdades que antecederam a Universidade do Rio Grande, hoje FURG, os formandos eram do sexo masculino. Veja a seguir:

Quadro 1 - *Formandos das primeiras turmas*

	Fem.	Masc.	TOTAL
Escola de Engenharia Industrial (1960)	---	6	6
Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (1962)	2	13	15
Faculdade de Direito Clóvis Bevilácqua (1965)	6	18	24
Faculdade de Medicina (1971)	---	28	28

<sup>4</sup> Acervo do NUME.

Já nos cursos da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, voltada para formação de docentes, inverteu-se tal situação. Percebe-se no quadro abaixo que a presença feminina supera a masculina na maioria dos cursos.

Quadro 2 - *Formandos das primeiras turmas da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande*

	Fem.	Masc.	TOTAL
Curso de Filosofia (1964)	12	1	13
Curso de Pedagogia (1964)	7	---	7
Curso de Letras (1967):			
Francês	6	---	6
Inglês	3	---	3
Curso de Matemática (1969)	3	6	9

As informações dos *quadros 1 e 2* confirmam a hipótese desse trabalho, ou seja, a criação da Faculdade de Filosofia propiciou a formação de um maior número de mulheres no município do Rio Grande. Esse foi um dos diferenciais dessa Faculdade que colaborou para a formação de docentes do sexo feminino, além de preencher as necessidades de docentes qualificados no município. Tanto que, em 1965, por exemplo, houve dificuldade na aquisição de professor de Língua Portuguesa para o curso de Letras, tendo que vir de Pelotas uma professora contratada “que em face das circunstâncias, teria vencimento bem maior do que os demais Professores”.<sup>5</sup> (ATA N° 25, 3 maio 1965) Esta falta de professores foi uma constante nos diferentes níveis de ensino da cidade, o que pode estar relacionado com as dificuldades de acesso às oportunidades de maior escolaridade.

Conforme Tambara, Quadros e Bastos (2007, p. 333), no período entre 1930-80 houve no Rio Grande do Sul

uma solidificação do processo de feminilização do magistério e, também, uma clara feminilização no corpo discente no âmbito do ensino primário e secundário. As mulheres passaram a constituir o grupo com maior participação e com maior escolaridade.

<sup>5</sup> Outras informações semelhantes também podem ser encontradas nas atas n° 20, 2 mar. 1964, e n° 22, 3 dez. 1964. Todas as atas citadas foram consultadas no acervo do Arquivo Geral da FURG.

O resultado desse processo de feminilização no ensino primário e secundário, provavelmente, chegou à cidade do Rio Grande, mesmo que de forma tardia, e contribuiu para que as mulheres tivessem a formação exigida para chegar ao ensino superior.<sup>6</sup>

Ainda, para verificar a presença feminina nos cursos oferecidos pela Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande analisaram-se nas listas dos Concursos de Habilitação, de 1961 a 1966, os inscritos, aprovados e matriculados.<sup>7</sup> Percebeu-se que durante todo esse período foi acentuada a procura feminina, superando a masculina, pelos cursos de Filosofia e Pedagogia. O mesmo ocorreu com o curso de Letras (Inglês e Francês) a partir de 1964, ano em que o curso foi fundado. Para exemplificar, elaborou-se um quadro que destaca a presença feminina e masculina entre os inscritos e matriculados nos Concursos de Habilitação para os cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras (Inglês e Francês) no ano de 1964. Veja a seguir:

Quadro 3- *Concursos de Habilitação, 1964*

<b>FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE</b>						
<b>CONCURSOS DE HABILITAÇÃO - 1964</b>						
	<b>Curso de Filosofia</b>			<b>Curso de Pedagogia</b>		
	Fem.	Masc.	TOTAL	Fem.	Masc.	TOTAL
Inscritos	30	7	37	35	3	38
Matriculados	28	6	34	29	3	32
	<b>Curso de Letras - Inglês</b>			<b>Curso de Letras - Francês</b>		
	Fem.	Masc.	TOTAL	Fem.	Masc.	TOTAL
Inscritos	16	4	20	17	1	18
Matriculados	16	3	19	14	1	15

O *quadro 3*, complementando as informações do *quadro 2*, evidência o quanto a presença feminina foi significativa na Faculdade de Filosofia, garantindo até mesmo o seu funcionamento, já que somente a procura masculina não comportava o número mínimo de alunos exigidos. Destaca-se também que o ano de 1964 foi característico pela acentuada procura de candidatos que buscaram o ingresso nessa Faculdade. Porém, esse número de candidatos não era constante em todos os anos.

<sup>6</sup> Sobre a presença das mulheres no magistério ver também Chamon (2005).

<sup>7</sup> Maiores informações em Relatório sobre a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, para seu reconhecimento. *Concursos de Habilitação, 1961-1966*, p. 80-112. Acervo do NUME.

Apenas no curso de Matemática, que começou a funcionar em 1966, as inscrições masculinas superaram a feminina no Concurso de Habilitação. Foram doze homens inscritos e onze mulheres, ou seja, não houve um diferencial significativo. Tanto que o número de mulheres aprovadas e matriculadas supera o de homens. Foram nove mulheres aprovadas e sete homens, todos se matricularam. No entanto, como demonstra o *quadro 2*, na formatura da primeira turma de 1969, o número de formandos do sexo masculino volta a superar o feminino.

Ainda para confirmar a acentuada presença feminina nos cursos da instituição pesquisada e seu aproveitamento nas escolas da cidade, cita-se a declaração da então diretora da faculdade, Alair Brandão Almeida, em 1967:

Comprova-se a necessidade da existência desta faculdade com o aproveitamento, pelas diversas escolas de grau médio, de nossas **alunas**, não só as que completaram como as que ainda freqüentam os diversos cursos.<sup>8</sup> (ALMEIDA, 19 abr. 1967, **grifo meu**)

Para comprovar tal aproveitamento, a diretora destacou uma lista com nomes de alunos e ex-alunos que trabalhavam em seis instituições de ensino do Rio Grande e uma de São José do Norte.<sup>9</sup> Ainda, acrescentou: “seguidamente somos procurada [sic] por Diretores, solicitando indicação de professôres para atender cadeiras em sua escola de grau médio”. (ALMEIDA, 19 abr. 1967) Essa procura por docentes não se restringia aos ginásios da cidade, abrangia também Mostardas, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar.

Segundo Olive (2002, p. 36):

A partir da década de 40, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser freqüentados pelas moças que ingressavam na

<sup>8</sup> Apesar de a diretora referir-se apenas as **alunas** é importante esclarecer que elas eram, sim, a maioria, porém também frequentaram a Faculdade de Filosofia alunos do sexo masculino.

<sup>9</sup> Apenas no Ginásio Básico “Fernando Freire” foi citado o nome de três alunos-homens da Faculdade de Filosofia. Nas outras listas, contendo seis instituições escolares, encontram-se somente nomes femininos.

universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio.

Já Rossato (2005, p. 178) destacou que começou na década de 1950 a se acentuar o número de mulheres na Universidade. Em Rio Grande, porém, a frequência das mulheres no ensino superior começou a se acentuar mais tardiamente, na década de 60, resultado da própria inserção tardia de uma Faculdade voltada para formação de docentes na cidade. Isso fez com que alguns rio-grandinos, aqueles que possuíam condições financeiras, buscassem a qualificação superior em outras cidades. Não raro encontraram-se no *Diário Rio Grande* informações sobre a formatura de estudantes rio-grandinos em outras cidades do estado. Em janeiro de 1961, por exemplo, o jornal informou sobre a formatura de uma conterrânea Cecy da Rosa Barbosa na Escola Superior de Educação Física, de Porto Alegre, destacando: “O <<Rio Grande>> deseja a nossa professora o mais absoluto êxito”. (*DIÁRIO RIO GRANDE*, 2 jan. 1961, p. 4)

Para maiores informações sobre a Faculdade de Filosofia também foram verificadas suas atas de reuniões, do período de 1961 a 1970. Entre as cinquenta e duas atas verificadas foram encontrados alguns problemas internos ao longo do funcionamento dessa Faculdade. Dentre os principais problemas destaca-se a carência de recursos financeiros, tendo a Faculdade que variar constantemente o salário-aula dos professores. Conforme informações vinculadas, por exemplo, na Ata nº 4 (10 set. 1961):

[...] o Sr. Diretor [Dr. Hugo Dantas Silveira] elogiou o espírito de cooperação do Corpo Docente que aceita trabalhar pelo módico salário de Cr\$ 100,00 (Cem Cruzeiros) por aula realmente dada, havendo mesmo professôres que fazem reverter seus vencimentos em benefício da Faculdade.

Ainda, segue a mesma Ata:

A seguir, o Sr. Diretor manifestou seu desejo de melhorar, para o próximo ano, o salário aula. Não podendo cobrar aos alunos anuidade superior, sob pena de criar uma Faculdade privilegiada, indispensável se faz a criação de uma fonte de recursos financeiros suficientes, possibilitando fixar um salário

condizente com as demais Faculdades filiadas à Universidade [...].

Como foi frisado na Ata nº 4, os salários eram baixos e, ainda havia professores que doavam o seu salário para a Faculdade. Destaca-se, no entanto, que o corpo docente que constituía os cursos de Filosofia e Pedagogia era composto, em sua maioria, por professoras. Isso, mais uma vez, demonstra o quanto a histórica profissão escolhida pelas mulheres está associada ao sacerdócio, por isso aceitavam trabalhar por um “módico salário”. Sobre “as mulheres-professoras” na construção da História da Educação no Rio Grande do Sul afirmou Bem (2003, p. 100):

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

Por fim, ressalta-se que a carência financeira da Faculdade de Filosofia também estava associada ao pequeno número de alunos matriculados. Essa escassez de alunos, principalmente, nos dois primeiros anos de funcionamento dos cursos, justifica-se pela falta de reconhecimento desses cursos. Destaca-se que, não fosse à procura feminina, os cursos da Faculdade de Filosofia não funcionariam, como ocorreu em alguns anos, devido à baixa inscrição nos concursos de habilitação.

Nesse breve histórico sobre a Faculdade Católica de Filosofia, integrada a Universidade do Rio Grande em 1969, acrescenta-se que muitos outros aspectos poderiam ser abordados, mas ainda dependem de novos olhares desveladores. Ainda torna-se importante caracterizar as pretensões católicas “conservadoras” no campo educacional da cidade. Como bem destacou Amaral (2003, p. 108), “a Igreja não se limita ao estritamente religioso e se expande através de sua atuação junto aos meios políticos, sociais, educacionais e culturais”. Fica, portanto, aberta a possibilidade de expansão deste tema sobre o ensino superior católico na cidade do Rio Grande, como meio estratégico para a formação de uma

elite intelectual capaz de divulgar nos meios sociais as doutrinas católicas contra as idéias opostas e, portanto, consideradas subversivas.

### **Considerações finais**

O caminho percorrido até então permitiu que algumas conclusões, mesmo que parciais, fossem tecidas. Com a análise dos documentos, percebeu-se que a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande teve uma procura maior de mulheres do que de homens, o que não ocorreu com as Faculdades criadas anteriormente. Tudo indica que os cursos oferecidos por essa Faculdade, voltados para formação docente, tenham propiciado a marcante presença feminina que preencheu, aos poucos, as salas de aula das instituições escolares da cidade e região. Assim, mesmo que tardiamente, Rio Grande passou pelo processo histórico de feminilização do magistério.

Sabe-se que não se esgotaram as fontes e, muito menos, as possibilidades de análise sobre o ensino superior em Rio Grande. Outros temas, voltados para a principal instituição pesquisada, parecem instigantes e ainda não foram explorados. Portanto, espera-se que novos olhares possam dar luz a essas histórias que estão esquecidas no escuro dos arquivos.

### **Referências Bibliográficas**

#### **Livros, artigos e tese**

ALTMAYER, Flávia de Lima. **Fundação Cidade do Rio Grande – 50 anos: uma história de realizações**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2003.

ALVES, Francisco das Neves (Org.). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2004.

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)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BEM, Berenice Lagos Guedes de. O gaúcho, a dominação masculina e a educação. In: Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. **Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**. História da Educação, Literatura e Memória. Pelotas: Seiva, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAMON, Magda. **Trajétória de Feminização do Magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. Mario Vilela. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MEIRELLES, Aída Luz Borthairy (Org.). **Memória FURG – NUME: fragmentos da história da Fundação Universidade Federal do Rio Grande segundo os arquivos do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Educação superior (1930-85). In: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (Coord.). **República: da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)**, v. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POERSCH: J. Léo. **Universidade Católica de Pelotas: 30 anos**. Pelotas: UDU CAT, 1991.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. Trad. Carlos Eduardo Vieira. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.

ROSSATO, Ricardo; MAGDALENA, Beatriz Corso. **Universidades Gaúchas: impasses e alternativas (O Ensino Superior no Rio Grande do Sul)**. Santa Maria: Editora Palloti, 1995.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo em educação**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.

TAMBARA, Elomar Calegari; QUADROS, Claudemir de; BASTOS, Maria Helena Camara. A educação (1930-80). In: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (Coord.). **República: da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)**, v. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007.

#### **Atas, decretos, estatuto, relatórios**

ALMEIDA, Alair Brandão. **Declaração ao presidente da comissão encarregada de verificar o funcionamento da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande**. 19 abr. 1967.

ATAS da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, 1961-1970.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Aprovado pelo Parecer nº180/63 do Conselho Federal de Educação**, [196-].

LEITE, Franklin Olivé. **Parecer para autorização de funcionamento da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande**, 16 set. 1960.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Rio Grande do Sul. **Reconhecimento**. Relatório sobre a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, para seu reconhecimento, [196-].

ZATTERA, Antônio. **Decreto de criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande**, 2 ago. 1960.

#### **Jornal**

**Diário Rio Grande**. Rio Grande (jan.-mar. 1960/jan. 1961).

## MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE EM LOMBA GRANDE/RS: A HISTÓRIA DA PROFESSORA “GERSY”

José Edimar de Souza<sup>1</sup>  
UNISINOS – PPG EDUCAÇÃO  
[profedimar@gmail.com](mailto:profedimar@gmail.com)

### Resumo

Este texto integra um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo consiste em coletar e analisar histórias de docentes que atuaram em classes multisseriadas no espaço rural de Novo Hamburgo/RS. A pesquisa, de natureza qualitativa, traz fragmentos da trajetória da professora Maria Gersy Höher Thiesen (1942/1969). Utiliza a metodologia da história oral, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas e de fontes escritas, documentais e iconográficas. Autores como Maurice Halbwachs e Eric Hobsbawm entre outros, auxiliam como ferramentas conceituais na construção das relações e significados analíticos. Através de seu depoimento percebe-se o significado da ação docente no contexto daquela comunidade.

**Palavras-chave:** trajetória docente; memória; docência rural.

### Introduzindo o tema

*Sou uma professora feito a machado.  
(Maria Gersy Höher Thiesen)*

A história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba em uma página. Esse processo de escolhas, de recortar algumas cenas, de dar destaque a certos acontecimentos é um exercício que está intrinsecamente relacionado com o sujeito que conta essa história, com suas experiências e com suas indagações, e por esse motivo não pode ser considerado um processo neutro.

A epígrafe acima, extraída do depoimento da professora em foco no presente texto, sintetiza a consciência que a mesma tem de si, de sua constituição, da sua história e, principalmente, do seu percurso docente. A história de cada um é um pouco do que agregamos e constituímos pelos

---

<sup>1</sup> Graduado em História – Unisinos; Especialista em Gestão da Educação- UFRGS; Psicopedagogo Clínico e Institucional – FEEVALE; Mestrando em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS - Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas.

lugares em que passamos, estivemos e atuamos. O mais gratificante no percurso da trajetória de vida é a possibilidade de poder refletir sobre realidade em que as práticas se concretizam, fazendo com que a realidade seja algo vivo e constante no tempo, e não meramente um fato isolado ou perdido que se possa recuperar e analisar, pelo contrário, que esteja ela marcada pelos protagonismos de cada sujeito.

Para FISCHER (2009) a história de vida se constitui como metodologia de trabalho que data já da primeira metade do século. Sua introdução na América Latina, por exemplo, pode ser identificada como um fenômeno do pós-guerra e resulta da tomada de consciência, no Terceiro Mundo, da necessidade dos sujeitos elaborarem o conhecimento de seus problemas específicos. Neste sentido a perspectiva metodológica utilizada neste estudo orienta-se pela metodologia da história de vida, entendida ainda conforme Fischer (op cit) como possibilidade de articular a dimensão individual, a vida experienciada por determinada pessoa, aos fenômenos sociais mais amplos e complexos. A partir dos fragmentos de histórias que emergiram da recolha da memória através da entrevista oral e de registros do cotidiano da pesquisa em caderno de campo, foi possível estabelecer algumas reflexões, mesmo que provisórias, utilizando-se de um conjunto de aportes teóricos.

Para Manacorda (apud STEPHANOU & BASTOS, 2009), o estudo da história da educação permite analisar o processo educativo e escolar pelo qual a humanidade elabora a si mesma; interroga como, em cada época, o objetivo da educação e a relação educativa forma concebidos em função do real existente e de suas contradições; indaga a opinião geral sobre o fenômeno escolar; verifica o prestígio concedido ou negado à figura do profissional da educação.

Nesta pesquisa, entende-se como História o campo de produção do conhecimento que se nutre de teorias explicativas e de fontes que corroboram para a compreensão das diferentes ações humanas no tempo e no espaço. Este exercício de pensamento que possibilita a reflexão da realidade pela História é a possibilidade de "(...) validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir

determinadas inteligibilidades do passado (...)” (STEPHANOU e BASTOS, 2009, p. 417). Nesta perspectiva, é imprescindível deixar explícito que aqui não se encara a memória, como História. A memória é um dos indícios – transformando-se em documento - de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos a partir do que lembram e esquecem, a um só tempo.

### **Caracterização do contexto**

Em Lomba Grande, então distrito da cidade de São Leopoldo, precisamente a dezoito de março de 1924, na localidade de “*Rosenthal*”, atual localidade de Santa Maria, nasceu “Maria Gersy Höher Thiesen”, filha do professor José Afonso Höher e da escritã Erna Olinda Höher. A historiadora Liene SCHÜTZ (1976, p. 107) assim registra: “*A localidade de Lomba Grande era o 6º Distrito de São Leopoldo, criado por Lei Municipal nº 39 em dezembro de 1904.*”.

A origem do nome, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo que é ondulado, com muitos morros, diversas altitudes, onde se realizavam carreira de cavalos. SCHÜTZ (2001) recorda que apenas na década de quarenta do século XX é que o espaço de Lomba Grande é incorporado ao território de Novo Hamburgo

Em 1940, foi anexada a Novo Hamburgo através de acordo, para que Novo Hamburgo tivesse mais uma saída. Determinava a lei que um município para se emancipar precisava ter duas entradas e duas saídas. Era um dos critérios que regulavam o processo emancipacionista. Até 1940, Novo Hamburgo contava apenas com a BR-116 como saída/entrada. Era preciso mais uma saída. Em 1969, Lomba Grande consistia no 3º Distrito de Novo Hamburgo. Através da lei número 78/1979, a localidade transformou-se em bairro. E a Lei Municipal de 1985 definiu seu perímetro urbano e rural (p.107).

Lomba Grande compreende uma área de 156,31 quilômetros quadrados de belas paisagens, o que corresponde a dois terços do território atual da área urbana de Novo Hamburgo. Situa-se a leste, com o Rio dos sinos, ao norte com os municípios de Campo Bom e Sapiranga, ao sul com o município de Gravataí e a leste com Taquara. Ainda faz

limite sudeste com Sapucaia, oeste com São Leopoldo e nordeste com os bairros Canudos e Santo Afonso em Novo Hamburgo.

As Aulas Públicas vão se efetivar neste espaço, principalmente na década de 1930 e a escola pública mais antiga do município estivesse localizada na localidade do Taimbé (interior de Lomba Grande) – Escola Municipal Bento Gonçalves (1884)<sup>2</sup>.

BRITTO (2007) apresenta tabela com diferentes documentos sobre Lomba Grande. Interessa aqui o Decreto Municipal nº 016/24 – que designa a professora Maria Gersy Höher para reger Jardim de Infância, cita sua atuação “nas AULAS REUNIDAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS de Lomba Grande”. Tal informação indica que neste bairro rural também existiram, no começo de sua história como parte da cidade de Novo Hamburgo, as *aulas reunidas*. Interessante ainda é observar a junção de aulas estaduais e municipais em uma mesma denominação, como se pode constatar pelo depoimento da professora foco deste estudo:

(...) O papai ficava o responsável pelo 1º ano e eu, 2º Ano D. Elfrídia Enck, 3º D. Anália Kill, ou Flores, não tenho certeza. Era uma senhora, já uma moça de idade, mas ela não conseguia impor respeito para os aluninhos, então papai vivia lá e eu sozinha com aquela turminha [...] E a D. Julieta Bohrer na 4ª série e o professor Kill Kunrath na 5ª Série. O edifício é hoje o salão paroquial da comunidade católica, o salão de festas. Ali a gente passou alguns aninhos, e aí vieram mais professores, depois, que eu não me recordo mais [os nomes]. E eu fui parar no Jardim da Infância Dr. Getúlio Vargas, era no mesmo edifício, só numa sala, o mesmo prédio (...) (Maria Gersy).

### **Fragmentos da trajetória docente de Maria Gersy H.Thiesen**

A história desta professora parece estar diretamente relacionada ao contexto sócio-cultural do lugar em viveu e atuou. Quando habitamos um espaço, somos reconhecidos pelo que fazemos, pelo que fazem nossos pais ou as pessoas com quem convivemos, e também pelos acontecimentos que nos envolvem. Fazendo amigos, indo à escola,

---

<sup>2</sup> Em 1884 já havia duas escolas públicas em Novo Hamburgo e na data da emancipação, dia 5 de abril de 1927, existiam sete escolas estaduais, uma municipal e seis escolas particulares, totalizando quatorze escolas que atendiam 924 alunos.

ajudando os outros. Tudo isto faz parte da construção da história de cada um, e também da história coletiva.

Como afirma o historiador Eric Hobsbawm (2000):

A história da sociedade é, entre outras coisas, a história de unidades específicas de pessoas que vivem juntas, unidades que são definíveis em termos sociológicos. É a história das sociedades e também da sociedade humana ou de certos tipos de sociedade e suas possíveis relações (...) ou do desenvolvimento geral da humanidade considerada como um todo (p. 92).

A narrativa de histórias, ou narrativas dos professores e das crianças sobre a vida escolar podem ser simultaneamente consideradas como história ficcional e ficção histórica, pois ambas fazem referência à realidade vivida e inventada no vivê-la, porque ao serem inventadas já se tornaram vividas. Neste percurso a memória é uma possibilidade que permite viajar pelo tempo e as lembranças podem constituir-se como um modo peculiar para se consolidar uma ligação entre os sujeitos que, muitas vezes, fundam identidades pessoais e coletivas através da memória.

A trajetória docente da professora aqui em foco começa muito cedo, nos anos quarenta do século XX: a professora “Gersy”, como é lembrada e gosta de ser chamada, inicia seu percurso como professora no Jardim da Infância do Grupo Escolar de Lomba Grande sob os olhos do pai, que na época além da docência exercia a função de “professor regente<sup>3</sup>” das aulas reunidas do Grupo Escolar (atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia). *“Então meu pai foi chamado pela delegada de Ensino. D. Nair Becker. [...] em São Leopoldo. [...] E aí ele foi chamado para unir as escolas, para unir as escolas e formou - se então as Escolas Reunidas nº 5”* (Maria Gersy).

A professora Maria Gercy foi uma ativista e grande articuladora entre os professores da zona rural. Durante muitos anos recebia o salário dos professores que atuavam em diferentes localidades de Lomba Grande. Foi uma professora muito lembrada pelo grupo de professores

---

<sup>3</sup> Nesta época a função administrativa e burocrática (gestão da escola) ficava a cargo do professor regente.

entrevistados na pesquisa mais ampla desta investigação. Quanto à turma do Jardim de Infância, naquela época algumas classes recebiam nomes, ela então, intitulou Dr. Getúlio Vargas, numa homenagem ao então presidente da República.

A prefeitura era ali (referindo-se ao prédio antigo) e nós tínhamos que ir buscar o dinheiro lá, isto já no tempo que eu trabalhava no Grupo (Grupo Escolar da rede estadual). [Pergunto se tinha que ir buscar o salário no município]: sim, para professores municipais e para o professor Kunert. Lógico, elas (professoras) bem que gostavam porque elas não precisavam ir, não precisavam pagar passagem e eu ia feliz da vida porque eu podia passar um sábado e um domingo em casa da vó em Hamburgo Velho, passear, sabe. E no outro dia buscava o nosso dinheiro, sabe. Isto era quando eu estava trabalhando no Grupo. Depois é que foi para a São Jacó, João Moreira, ainda continuava aquele negócio, tal dia pagando, tal dia tu vai, chova ou faça sol (Maria Gersy).

### **O magistério: os espaços percorridos na zona rural**

Em nossos dias, já ninguém duvida de que a história do mundo deve ser reescrita de tempos em tempos. Esta necessidade não decorre, contudo, da descoberta de numerosos fatos até então desconhecidos, mas do nascimento de opiniões novas, do fato de que companheiro do tempo que corre para a foz chega a pontos de vista de onde pode deitar um olhar novo sobre o passado. (GOETHE, 1993, p. 104).

A história se atualiza na medida em que as memórias se materializam e constituem narrativas plurais. Ao “deitar um olhar sobre o passado” se fazem opções que levam a construção de espaços distintos, esquecidos, lugares por legitimar. Contar a história da educação do espaço rural de Lomba Grande é um convite a pensarmos neste espaço, talvez como um *não lugar*. Supõem uma pesquisa mais complexa, envolvendo desde um território peculiar no contexto da história da imigração e ocupação do Vale dos Sinos, incluindo desde a área do então território do Linho Cânhamo, ainda distrito de São Leopoldo, até os dias atuais, como bairro rural da cidade de Novo Hamburgo. Esta possibilidade se revela no jeito de ser lomba-grandense, nas narrativas que sinalizam o esquecimento e situação “marginal” com que se identificam: “Somos esquecidos, ficamos numa lonjura só, nada vem pra cá.”. Neste sentido, a marcas e lembranças falam da diversidade dos sujeitos que contribuíram

para o desenvolvimento e progresso das localidades, do ponto de vista da escola, da educação, onde principalmente os imigrantes alemães tiveram papel de destaque (KREUTZ, 2001).

A trajetória de vida é fundamental para a constituição docente, do ponto de vista que o conhecimento é o que cada pessoa traz consigo em sua essência como forma própria de saber. Entendendo que todo saber é válido para construção do conhecimento, neste percurso, cada indivíduo é um agente fundamental na elaboração da cultura que se constitui. Cada um é a síntese da cultura que representa e que se explica pela trajetória histórica, a experiência individual de vida e de partilha. Assim, as pessoas aprendem e educam-se umas às outras e mutuamente ensinam e aprendem, através do diálogo mediatizado pelo mundo, como já dizia Paulo Freire.

Os imigrantes alemães<sup>4</sup>, ao chegarem à localidade que viria a ser Novo Hamburgo, logo fundaram as primeiras escolas, pois, para estes imigrantes, a leitura e a escrita eram de fundamental importância. A religião luterana, principalmente, sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola. Assim, a história da educação nesta região está intimamente ligada ao valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram na zona rural de Lomba Grande.

Não havia recursos para criação do número de estabelecimentos de ensino necessários para atender toda demanda dos filhos dos imigrantes, então, muitos colonos cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas aulas. Como professores, atuavam imigrantes alemães mais instruídos da comunidade que, com boa vontade, superaram as dificuldades de falta de material didático. Os pais pagavam mensalmente pelo ensino de seus filhos.

Neste contexto as Aulas Reunidas do Grupo Escolar em 1942, ano em que Maria Gersy inicia no Jardim da Infância, funcionava em salas

---

<sup>4</sup> Outra colaboradora da pesquisa, professora Márcia Scherer Nunes, lembra que havia professores de origem portuguesa, espanhola nos idos de 1930. Segundo seu depoimento, na localidade do Morro dos Bois, por exemplo, era um professor particular que trabalhava nas casas das famílias, recebia algumas moedas: “(...) *este professor era muito mulhengo e a minha avó, foi até a prefeitura pra abrir uma escola, já tinha o armazém, o cemitério, faltava à escola*”.

cedidas pela Igreja Católica da localidade. Em 1947 ela se casa com o Senhor José Antônio Thiesen e em seguida a professora Gersy começa a trabalhar na Escola Humberto de Campos, na localidade de São Jacó. O nome desta escola foi escolhido pela professora, em função de se um escritor muito famoso, que na época escrevia para o Jornal Correio do Povo, e de grande apreço pela mãe de “Gersy”. A escola funcionava na residência, no seu sogro Jacob Thiesen. Além destas escolas, a trajetória docente de Maria Gersy inclui a passagem pela Escola Expedicionário João Moreira em Santa Maria do Butiá e Escola Municipal Castro Alves, onde a professora trabalhou de 1960 até 1969, encerrando sua carreira de professora.

Eu levei junto [um quadro] para escola Expedicionário João Moreira (Neste instante o sr. José, seu esposo que estava próximo, diz: não era Santa Maria - e ela concorda com o marido. Ele questiona: Humberto de Campos? E Gercy pergunta para Roseli, que também ali está: qual é o nome da escola da tua mãe? Este nome foi escolhido pela mamãe. É Humberto de Campos, pois era um ótimo escritor e, nossa, aquele tempo o Correio do Povo era com aquelas folhas grandes, sabe... mamãe sempre lia [no Correio do Povo] Humberto de Campo e se é pra escolher um nome... E aí, Gercy, é pra tu escolher um nome e então escolhe esse nome, e escolheu porque ele era um bom escritor. Isso foi na escola que é da Elia. Daqui eu fui e casamos e eu fui para lá, em São Jacó, na escola Humberto de Campos. (Maria Gersy).

Investigando os arquivos da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo (SMED), especialmente no arquivo passivo encontram-se poucos documentos referentes à Escola João Moreira. Em consulta aos documentos e jornais no Arquivo Público de Novo Hamburgo (APNH) no período de 1940 a 1943, é possível encontrar vasta documentação referente ao Grupo Escolar de Lomba Grande, atual Instituto Estadual Madre Benícia. Nestes documentos, principalmente no Jornal *O 5 de Abril*, é possível encontrar documentos sobre a criação do Grupo Escolar, bem como uma prestação de contas feitas pela Sra. Nair Becker, representante da inspetoria de ensino do estado em Novo Hamburgo.

De acordo com HALBWACHS (2006, p. 72), “para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si,

determinadas pela sociedade”. Neste sentido, no decorrer das entrevistas com professora Maria Gersy, bem com os demais colaboradores da pesquisa como um todo, buscaram-se mais dados sobre a Escola João Moreira, desconhecida pelos atuais funcionários da prefeitura, ausente nos arquivos. A escola, que permanecia apenas na memória da professora Gersy, mantinha-se como uma incógnita até encontrar o documento “Decreto Nº 43” junto ao acervo da Secretaria Municipal de Educação. Com data de 12 de junho de 1951, e assinado pelo então prefeito Carlos Armando Koch, assim registra o documento, referindo-se à escola Expedicionário João Moreira:

Artigo 1º - São denominadas 'Escola Municipal Duque de Caxias' a unidade escolar localizada na estrada que parte da sede de Lomba Grande à localidade de Sta. Maria do Butiá; 'Escola Municipal Expedicionário João Moreira', a unidade escolar situada na localidade de Sta. Maria do butiá; e 'Escola Municipal Humberto de Campos' a unidade escolar localizada em São João do Deserto. Todas estas unidades estão localizadas no terceiro distrito – Lomba Grande (Documento Nº 1, 1951).

Em consulta a outros documentos, não se encontra o registro de desativação desta escola. Outros documentos referem o número do decreto de criação e desativação das demais escolas municipais de Lomba, conforme se constata no documento a seguir, identificado como Doc. nº 2 de 1999. De fato, a Escola Roque Gonzáles, que aparece neste documento como “Zona Urbana”, no momento da sua criação situava-se num espaço até então denominado rural. Outra expressão encontrada ainda é o termo “suburbanas”, como no caso dos documentos que se encontram no Arquivo Público de Novo Hamburgo (APNH).

Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo  
Secretaria de Educação e Desporto - SMED

Escolas Municipais desativadas de Novo Hamburgo

Zona Rural

Nº	Nome da Escola	Localidade	Decreto de Criação	Decreto de Desativação	Obs.
1	E.M. Pres. Wenceslau Braz	Wallahai	Criação nº 24/62 - 05/04/62	Nº 35/82 - 23/03/82	
2	E.M. Pres. Arthur Bernardes	Quilombo Norte	Criação nº 26/62 - 05/04/62	Nº 35/82 - 23/03/82	
3	E.M. Princesa Izabel	Quilombo Sul	Criação nº 32/82 - 11/03/82	Nº 68/83 - 18/03/83	
4	E.M. D. Pedro I	São João do Deserto	Criação nº 21/78 - 15/02/78	Nº 71/86 - 04/07/86	
5	E.M. Dom Henrique	Sta Maria do Butiá	Criação nº 21/78 - 15/02/78	Nº 71/86 - 04/07/86	*
6	E.M. Epitácio Pessoa	Taimbé	Criação nº 21/78 - 15/02/78	Nº 71/86 - 04/07/86	

Zona Urbana

Nº	Nome da Escola	Localidade	Decreto de Criação	Decreto de Desativação	Obs.
1	E.M. Roque Gonzales	Roselândia	Criação nº 21/78 - 15/02/78	Nº 149/94 - 27/07/94	

Observações:  
\* Reg de Imóveis nº 37689 fl. 40 de 23/07/63, desativada, volta ao proprietário

Quanto à outra escola em que a professora Maria Gercy atuou, Escola Humberto de Campos, verificou-se que os documentos se encontram atualmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves. Ou seja, em busca feita nos arquivos passivos encontram-se alguns documentos avulsos referente aos primeiros tempos da escola Humberto de Campos, que atualmente se localiza na localidade da Linha São Jacó, desativada desde 2005. No *caderno de chamada* encontra-se uma folha, datando o ano de 1946, como primeiro ano de funcionamento das Aulas Públicas, constando o nome da professora Maria do Carmo Magalhães. O documento está incompleto, pois algumas folhas foram arrancadas.

Cabe registrar aqui que, em outra entrevista relacionada ao projeto mais amplo, uma entrevistada, professora Márcia Scherer Nunes, fez referência a um professor, identificado como Oscar, que teria trabalhado nos anos cinqüenta na escola municipal Tiradentes, segundo ela num curto período. Diz a depoente em determinado momento da narrativa: *“levou uma parte da nossa história”*. Ela refere-se ao fato de que muitas *folhas de chamada* (controle de freqüência) teriam sido arrancadas do livro. Este fato possibilitou refletirmos sobre uma provável hipótese: os professores levavam estes documentos como forma de comprovarem seu efetivo trabalho e, assim, conseguirem reaver do erário público soldos em atraso. É provável também que estes documentos tenham sido levados para comprovarem sua trajetória profissional contando tempo para aposentadoria.

Na escola de Santa Maria, Maria Gercy trabalhou muito em prol da Igreja Nossa Senhora da Conceição: *“Lá a Gercy também era professora, pra todo pau, toda obra, inclusive vacinar eu fiz lá.”*. No período em que estavam construindo a Igreja, as missas eram realizadas no espaço da Escola Municipal de Santa Maria. A professora ainda registra que cantava, rezava e ensinava catecismo para os alunos. E quando havia missas e cerimônias, ela precisava se deslocar até Santa Maria do Butiá para participar das celebrações.

Ai eu fui pedir um armário para guardar as minhas coisas e eu escrevi para a Orientadora daquela época - ela era Orientadora das escolas municipais, ela trabalhava em Novo Hamburgo. Iracema Grin, era funcionária nova na prefeitura nova. Eu disse que é porque, vocês decerto sabem, as missas são realizadas dentro da minha sala de aula e eu não quero que alguém mexa nos livros e pedi, então, um armário. Assovia, só não fui pra rua porque rabo não tinha pra puxar, até, não sei se você já ouviu falar em Mário Pereira, era um vereador nosso, homem muito inteligente lá de Santa Maria... Aí depois a sogra do Mário, era professora aposentada... Como era o nome dela ainda, pai? A dona, a mãe da Nair do João? A Dona, aí, chegou assim pra mim, disse: Gersy - eu tava muito cansada naquele dia, tinha só uma cadeira, a minha cadeira, que eu muito pouco sentava na sala de aula, eu me sentei, e o padre começou a baixar o pau. Eu disse: esse padre tá falando pra mim... E eu: deixa a falar... eu só escutando. [tocou] o sino, terminou a missa, o pessoal não ia logo embora e ficavam as comadres conversando com os compadres... E então a Cecília Fisch, essa professora aposentada, disse: Gercy, o que é que o padre tem contra ti, tudo ele falou e ele olhava tez assim pra ti, pro lado que eu tava sentada... Aí mexeu na abelheira e de tarde a petiça teve que vir pra Lomba Grande, eu queria botar em pratos limpos com o subprefeito, meu consogro, eu tava em ponto de bala mesmo. Naquele dia eu teria dito tudo que queria... Mas você me atendeu? Você teve medo de enfrentar a Gercy... não me atenderam, eu vim embora porque tava anoitecendo, embora com a minha petiça porque tava anoitecendo. Mais a coisa não ficou assim, porque lá entre eles houve alguma coisa, enfim o meu armário veio, pude guardar os livros e continuei do mesmo modo. Seu José: Acho que o Mário Pereira se entendeu também. Gersy: Eu acho. (Maria Gersy)

A partir do relato, observa-se as relações de poder expressas na ação do padre da paróquia de Santa Maria, na relação da Igreja com o sub-prefeito do Distrito e das articulações com a elite da localidade. Porém, a professora Gersy, buscando esclarecer o fato, procura as autoridades para conversar, evidenciando a coragem desta professora, que não deixava por menos quando percebia que algo não estava correto. Este perfil, jeito de ser professora, também é identificado no reconhecimento como é lembrada na comunidade em geral, como emociona aos que a escutam falar. De todos os entrevistados do projeto, esta professora se particulariza. Também é importante assinalar que, durante as entrevistas ela menciona que *“fui escrevendo minha despedida”*. Assim, depois de intensa pesquisa, encontrou-se num livro de registro de visitas (na Escola Castro Alves, aberto em 1953, e com último

registro em 2001)<sup>5</sup>, uma Ata, intitulada “Minha despedida”, de maio de 1969:

Minha despedida

Hoje foi meu último dia de aula.

Estou aposentada desde o dia 8 de maio. Interessante é que não me sinto muito satisfeita, pois já sinto agora saudades, - dos rostinhos mimosos dos alunos – das colegas, que estimo tanto, - da tão devotada e meiga D<sup>a</sup> Amélia, a nossa querida servente; - enfim de tudo isso, que foi minha vida de professora. Nela houve lutas, - desenganos, mas muitas horas felizes.

Sinto deixar a minha querida “Castro Alves”.

Mas ao deixá-la, peço a Deus, que dê, a cada professora que nela lecionar, tudo aquilo que sempre quis dar aos meus filhos de 4 horas diárias, pois por cada criança senti o afeto de mãe, procurei dar o que de melhor tinha a dar: amor. Sei que errei muitas vezes, mas sou humana e não divina, pois somente criaturas divinas é que não erram. Peço perdão que com meus erros tenha prejudicado ou ofendido, e desejo que minhas colegas ao findarem o tempo de magistério, possam dizer: - Não ofendi ninguém, dei amor, muito amor, jamais fui professora de fim de mês, consegui fazer daquelas que me foram confiadas, criaturas úteis à Deus, à Pátria, à Sociedade, eduquei-as, enfim, para serem felizes.

A todos que aqui ficam e que por acaso chegarem a ler estas minhas palavras de despedida, o meu pedido a Deus de que sejam muito felizes, e o meu abraço amigo.

Adeus

Gersy (Documento nº 3, 1953)

### Considerações

As palavras da professora revelam a prática de amor e dedicação ao magistério público nesta localidade, uma vida entregue ao ofício de mestre, principalmente em classes multisseriadas. Ao narrar-se, fica evidente a paixão e encantamento pela literatura, pelas histórias que seus alunos insistiam em pedir que ela repetisse. Na turma da Escola Municipal Castro Alves, alguns alunos paravam para escutar, impedindo que a colega (professora Eni Beck) conseguisse continuar a aula com o 3º e 4º ano. Ao mesmo tempo em que se constitui professora nos idos dos anos 40 e 50 do século XX, acompanha o momento da abertura de muitas escolas rurais e conta com detalhes a dificuldade e descaso das políticas públicas para com o ensino rural.

---

<sup>5</sup> Era comum que cada autoridade ao visitar a escola, deveria registrar sua assinatura. A equipe de supervisores registrava impressões e encaminhamentos neste livro.

FISCHER (2009), a partir dos estudos sob a perspectiva oral e da análise da Revista do Ensino (1951-1970), apresenta considerações sobre a constituição docente, em especial da professora dos primeiros anos, não só da referida época, como também da primeira metade do século XX. Neste estudo é possível perceber a “vocação” para a docência e o peso do apostolado, da missão de amor e sacrifício que o magistério incorporava. Mais que uma vocação, a dimensão missionária revela o poder de uma época em que uma das únicas opções para o trabalho feminino, ou seja, a mulher ocupando um espaço na sociedade, era pela via da educação. Ser professora representava também a pretensa independência. Os discursos da época sustentam práticas de submissão, mas ao mesmo tempo evidenciam certo empoderamento que algumas mulheres professoras assumiam – como, de certo modo, se constata a partir da trajetória de Maria Gersy.

Estudar trajetórias docentes permite transitar por diferentes espaços, vivências, sentimentos. Tais experiências, narradas desde a memória dos envolvidos, ajudam não só a constituir os sujeitos, como a escrever parte da história da educação regional. A partir do momento em que se evocam memórias singulares, é possível caracterizar parte de um contexto pessoal e coletivo, percebendo semelhanças e diferenças entre as narrativas que ali se desdobram. Ao mesmo tempo, quem sabe, o conjunto de dados coletados pode servir como referência e inspiração para quem está em percurso ou a caminho da descoberta pela docência.

## REFERÊNCIAS

- BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. **O fechamento das Escolas Rurais: a lógica dos sobreviventes no campo**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia – Ênfase em Séries Iniciais. UNISINOS, 2007;
- DOCUMENTO 1: **Decreto Nº 43**. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 12 de junho de 1951;
- DOCUMENTO 2: **Escolas Municipais desativadas de Novo Hamburgo**, 11 de agosto de 1999. Setor de Planejamento/SMED;
- DOCUMENTO 3: **LIVRO DE REGISTRO DE VISITAS DE AUTORIDADES E DE SUPERVISÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTRO ALVES**. Localidade: Passo dos

Corvos, Lomba Grande- Novo Hamburgo. Aberto em 1953 e com registro da última visita em 2001. DATA: 26/05/1969;

FISCHER, Beatriz D. **A professora Primária nos impressos pedagógicos (1950/1970)**. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009;

GOETHE, J. Companheiros de viagem: Goethe e Schiller. São Paulo: Nova Alexandria, 1993;

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006;

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000;

KREUTZ, L. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 159-177, 2001.

NUNES, Márcia Scherer. **Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande**. Novo Hamburgo, 16 de abril de 2010 e 15 de maio de 2010. Ex-professora e diretora de Escolas Municipais de Lomba Grande – Novo Hamburgo. Entrevista concedida à José Edimar de Souza;

SCHÜTZ, Liene M. Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, RS: [s/d], 2001;

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009;

THIESEN, Maria Gercy Höher. **Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande**. Novo Hamburgo, 23 de abril de 2010 e 13 de maio de 2010. Ex-professora e diretora de Escolas Municipais de Lomba Grande – Novo Hamburgo. Entrevista concedida à José Edimar de Souza;

WERLE, Flávia Obino Corrêa ( org.). **Constituição do Ministério da Educação e Articulação entre os níveis federal, estadual e municipal da educação**. In: STEPANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

# **A ESCOLA MUNICIPAL DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS (1949 A 1967)**

Liliane Maria Viero Costa  
Universidade de Caxias do Sul  
[liliviero@brturbo.com.br](mailto:liliviero@brturbo.com.br)

## **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Vivemos numa época em que o fragmento toma conta de nossas ações e relações e, para sentir-se inserido, acabamos nos rendendo a esta forma. Estar atento às relações históricas, é a garantia de uma unidade no desenvolvimento integral (portador de juízos de valores éticos e morais) do ser humano.

Neste contexto a história garante a permanência do homem como sujeito da sociedade e os fatos históricos asseguram a compreensão das situações contemporâneas. Assim, há necessidade de observar e refletir para que se possa compreender e ampliar o papel da história, estabelecendo o contraponto a uma era saturada de informação que mascara e não satisfaz a percepção em relação à vida.

Os estudos das Artes, sejam pela sua produção sejam sobre sua história, são alvos de diferentes olhares. Essa multiplicidade acabou provocando um encantamento que transcende minha condição de professora de Arte. A busca de elementos que possibilitem uma análise mais aprofundada dos meandros e especificidades de uma produção, considerando-a na sua condição simbólica, é imprescindível para a percepção mais ampla de todo o cenário que envolve a produção artística de algum lugar em determinado momento. Após uma trajetória prática de aplicabilidade dessa análise com critérios de uma crítica cultural (sociológico, filosófico, antropológico e histórico), pude observar que a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul, apresenta uma relevância histórica num diálogo aberto e dinâmico construindo e, em determinada época, talvez estabelecendo comportamentos, padrões,

gostos e saberes. Neste sentido, proponho um olhar cultural para sua existência, e este olhar cultural pretende estar estruturado numa prática histórica a ser pesquisado a partir de História Cultural.

Considerando que Caxias do Sul tem vivenciado uma efervescência nos últimos 10 anos no ambiente artístico – cultural e pensando em aspectos básicos do mesmo defendido por Teixeira Coelho (1986) – o acesso, a produção, a circulação, a difusão e o consumo, cabe entender os antecedentes e o processo dessa necessidade que estava latente. Quem foram os protagonistas, que legado deixaram como surgiu a Escola Municipal de Belas Artes (EMBA), quais foram suas modificações e aprimoramentos. No intuito de facilitar a compreensão da contemporaneidade do processo histórico considero importante o entendimento de onde emerge o sentido das identidades: o que somos e temos que fazer por nós mesmos, naquilo que deixamos para os outros, naquilo que permitiremos a continuidade do compartilhar e no ato do fazer e agir humano. Tudo isto estimulada pela vontade de acreditar, de mudar e no propósito que move alguém em função do fim proposto.

Para poder adentrar nesta compreensão histórica compete abordar alguns aspectos que sustentem a pesquisa no âmbito do entendimento histórico do espaço de tempo em que ela acontecerá: a Escola Municipal de Belas Artes, suas histórias e memórias desde sua criação (1949) até o surgimento da Universidade de Caxias do Sul (1967) sendo o curso de Artes um dos cinco cursos superiores que garantiram sua fundação. No âmbito da sociedade considerar uma estrutura em movimento, de questionamentos e de traduções de significados que estabelece novas conexões e uma compreensão da História das Artes, da História da Educação do Ensino Superior e da História Econômica –Social -Cultural de Caxias do Sul.

A escolha de uma profissão, elemento de complementação do nosso desenvolvimento humano como cidadão integral, imputa uma responsabilidade. É com este pensamento que, ao chegar até aqui, mantive um cuidado ético com meus questionamentos e indagações no

universo de Caxias do Sul, local onde moro. Me graduei em Licenciatura Plena em Educação Artística – Desenho pela Universidade de Caxias do Sul, com um currículo diferente do início do curso em 1967 e muito diferente do atual. Nada melhor do que trazer a questão histórica que antecede meus conhecimentos para compreender o percurso das Artes em Caxias e, talvez a minha própria compreensão enquanto opção de vida. Pensar numa trajetória, rever as opções passadas e repensar-se enquanto humano. As inquietações que tive e tenho servirão de eixo norteador a partir de referencial teórico-metodológico para trazer aos interessados, um pouco da história da Escola Municipal de Belas Artes que desencadeou um processo de reconhecimento profissional do artista local.

Minha compreensão sobre arte e cultura está sempre em movimento por isso a importância da História Cultural para que encontremos elementos significativos, que contenham em seu conteúdo componentes que ultrapassem os relatos, mostrem os significados e os significantes possibilitando a identificação da representação das memórias e histórias da Escola Municipal de Belas Artes.

Acredito que ao produzimos uma pesquisa Histórica, “ela é uma ficção controlada: pelos indícios recolhidos, pela testagem a que submete esses indícios, pela recorrência ao extratexto.” (PESAVENTO, 2008, p.62)

Assim, utilizando documentos escritos e orais, pretendo pesquisar a trajetória histórica da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul no período de 1949 à 1967.

**2. QUESTÕES DE PESQUISA:** Como podemos compreender o surgimento e a afirmação da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias

do Sul? Quem foram os atores envolvidos em sua criação? O que as memórias dos atores envolvidos contam sobre o processo histórico dessa instituição? Quais foram as ênfases de formação (currículos) dadas na Escola, entre os anos de 1949 e 19

### **3.OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Pesquisar a história da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul, buscando através de memórias e outros documentos, contar seu processo de criação e dinâmica de organização que contam seu processo de afirmação e desenvolvimento, no período de 1949 a 1967.

**Objetivos Específicos:**

- a) (Re) construir a trajetória histórica entre 1949 e 1967 da Escola Municipal de Belas Artes.
- b) Contextualizar a criação da Escola, analisando sua implicação para cidade e região.
- c) Analisar as transformações curriculares no período.
- d) Verificar quem foram os diferentes atores (alunos, professores...) tencionando com a perspectiva de gênero, etnia e classe social.
- e) Compreender as redes de significados construídas entre os anos de 1949 e 1967 entre a Escola de Belas Artes e suas relações com a comunidade.

#### **4. REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO**

A pesquisa tem como cenário a cidade de Caxias do Sul num período que compreende os anos de 1949 a 1967. É neste período que, de acordo com os documentos até agora manuseados, a Escola Municipal de Belas Artes é fundada e se estabelece sustentada por uma legislação. A delimitação deste período é proposital, pois, em primeira instância, estabelece dois marcos. O primeiro em 1949 com a fundação de uma Escola Municipal de Belas Artes e o segundo a participação desta Escola, na organização da Universidade de Caxias do Sul como um dos cinco primeiros cursos. Presentificar esta história, bem como algumas memórias que acompanham este processo, é o propósito desta pesquisa. A relação com as referências teóricas será concomitante ao processo metodológico no intuito de articular a redação, organizar as idéias e as teorias que fundamentam a metodologia.

A partir desse desejo e entendendo que a procura por pesquisas com temática semelhante poderiam contribuir para referenciar o trabalho proposto, identifiquei outros pesquisadores que já produziram estudos históricos sobre Escolas de Belas Artes. Como por exemplo, a dissertação de Waleria Alves Esteves Lima (1994) - A Academia Imperial das Belas Artes: Um Projeto Político para as Artes no Brasil. Além da autora trazer a questão do projeto de uma Academia de Artes no Brasil, o trabalho também traça um panorama das primeiras décadas de funcionamento da instituição. Na leitura do trabalho pude observar alguns aspectos semelhantes identificados nas primeiras análises dos documentos que estou trabalhando. Embora a Academia Imperial das Belas Artes fundada no Rio de Janeiro em 1826 tenha sido interpretada como parte do fenômeno que introduziu a tradição acadêmica européia na América, está paralelamente associada às transformações políticas da época. Sua natureza política coloca-se dentro do processo de inserção do Brasil no contexto internacional. Característica semelhante pode ser atribuída a da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul quando num cenário

desenvolvimentista nacional aparece como constituinte da Universidade de Caxias do Sul.

Outro trabalho identificado para contribuir nesta primeira etapa da pesquisa foi o artigo - O Papel da Escola de Belas Artes na História da Arte em Pelotas, de autoria de Cramen Regina Bauer Diniz e Clarice Rego Magalhães. Trata, em um de seus aspectos, sobre quanto a Escola foi influenciada e influenciou a trajetória das expressões artísticas, dos estilos, dos conceitos e da consubstanciação das obras da arte realizadas na cidade. Trabalho próximo a nós que tem em sua estrutura conteúdos que dialogam com os conteúdos a serem abordados na pesquisa.

Outra pesquisa visitada foi A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949-1972). Trabalho realizado com uma metodologia de pesquisa próxima à escolhida no meu caso e de autoria de Clarice Rego Magalhães (2008). A autora investiga sobre os primeiros 23 anos da Escola e a partir da análise documental nos preceitos da História Cultural traça a trajetória histórica até a federalização da Escola. Observa-se que a data inicial é a mesma identificada em minha proposta de pesquisa, embora em Pelotas passe a ser pública e aqui privada.

Nestes três exemplos de proposta histórica pude encontrar elementos que estruturais que poderiam contribuir para minha pesquisa e compor esta etapa.

Outros autores e suas obras servem de base teórica para minha pesquisa. São referências que permitem entender uma forma de organização do trabalho. Os fundamentos sobre a História Cultural apresentados tanto por Burke, Chartier, Pesavento e Pinsky, de memória por Le Goff, de História Oral por Moraes Ferreira e Amado são norteadores para manusear o corpo documental que está sendo encontrado. Iniciar um trabalho de pesquisa da dimensão do tema desta pesquisa é uma tarefa que prevê uma dupla responsabilidade. Além de uma pesquisa com um corpo representativo, garantir uma narrativa que respeite os meandros e as especificidades da Arte e da sua História em Caxias do Sul, no período previsto. Identifico que, para este primeiro

momento de apropriação do corpo documental, estes autores possibilitam a organização das “idéias” e dos cenários apresentados nos documentos até agora visitados.

A abordagem metodológica qualitativa parte da investigação, registro, sistematização e análise das práticas dos sujeitos participantes bem como da trajetória histórica da instituição.

Foi na gestão de Luciano Corsetti (1947), que a lei de criação da Escola é sancionada. Com o reinício do poder legislativo a memória documental é organizada e permite que hoje possamos acessá-la. Estes inúmeros documentos existentes e parcialmente identificados, alguns em anexo, possibilitarão a reconstrução da trajetória do período escolhido. Os depoimentos de alguns sujeitos desse processo são fontes significativas no entendimento do cenário em questão.

Para a realização da pesquisa sobre a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul: Histórias e Memórias estou buscando, na construção do corpus documental que a embasará, documentos nos acervos do CEDOC da UCS, no Arquivo Histórico João Spadari Adami, entre outros locais. Serão identificados, a partir das fontes escritas, sujeitos que contribuirão na pesquisa da história oral. Dentro desse corpus documental, a priori, pretendo duas formas de realização e organização dos materiais. A primeira, mais direta, é a construção cronológica dos acontecimentos que possibilite a construção da história de seu aparecimento e consolidação. A segunda, que complementar, se dará pela análise, identificação e apresentação dos elementos considerados significativos: são eles documentos (fontes primárias e secundárias) e as fontes orais.

A elaboração de um mapa de campo que possibilitasse a descoberta de onde se encontravam papéis que poderiam ser úteis para a pesquisa, foi à primeira tarefa prática a ser realizada. Essas informações permitiram um embasamento para poder organizar a pesquisa e entender formas de construir essa trajetória histórica. Devido à grande quantidade de material e a necessidade de analisar os documentos no contexto de

sua produção, para uma desejada compreensão, as informações estão sendo lidas e ou fotografadas para posterior manuseio, sistematização e análise.

Assim, ao identificar os diferentes documentos (atas, relatórios, legislação, fotografias, jornais, depoimentos) e considerando a posição de cada um pelas trajetórias e acúmulos, poderemos “realizar um cruzamento das fontes, comparar informações, justapor documentos, relacionar textos e contextos, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências”. (PINSKY, 2006, p.72). Poder-se-á compor os diferentes conhecimentos que esses elementos possuem, para determinar sua incidência particular e o volume de conhecimento adquirido no tempo que possibilitam compreender seu papel no processo.

Na pesquisa, o narrador é o pesquisador. O termo documento empregado, ultrapassa a idéia de fundamento do fato histórico, mas abrange a discussão de Le Goff que acrescenta aos documentos e ao historiador características de interpenetração à medida que ao historiador compete ler o documento não com idéias pré-concebidas. Mas deter-se a informação que o documento contém com o entendimento que documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; “é produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” e assim estar associado ao termo monumento como tudo que pode evocar o passado e está ligado a memória coletiva. A “análise do documento como monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1996, p.535). Continuando com o autor é significativo indicar que sua reflexão sobre documento/monumento é importante para entendermos as questões de uma construção histórica.

Os documentos escritos encontrados são de grande quantidade e demandam um cuidado em sua análise. Entre as atas, a legislação e de modo especial algumas matérias de jornais pode-se ter “uma fala autorizada do passado”(PESAVENTO, 2008, p.61) na construção de uma trajetória das “Artes” em Caxias do Sul e que terão como suporte as

questões educacionais como currículos, aprovações e formas de ingresso. Interessante neste primeiro contato com documentos é perceber que os critérios para aprovação no curso eram severamente realizados.

Mas além das fontes escritas (documentos da época, jornais e periódicos) algumas fontes orais são instrumentos importantes desse processo. Utilizando as afirmações de Alberti (2006), se percebe a importância da fonte oral à medida que ela permite essa “história dentro da história” e, portanto a ampliação da interpretação do passado. Mesmo sendo uma metodologia de pesquisa que demanda tempo e organização ela se faz necessária no tema proposto, pois permitirá cumprir a função de compreender como pessoas e grupos efetuaram e elaboraram suas experiências, nas situações de aprendizado e decisões estratégicas. A memória coletiva de um tema poderá qualificar a compreensão da história deste tema e, no caso das Belas Artes em Caxias do Sul, permitir esboçar aspectos constitutivos de sua situação contemporânea.

A pretensão é de selecionar entre cinco e dez pessoas e contemplem os fundadores, os professores e os alunos preferencialmente. A entrevista deste grupo será realizada após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética na Universidade de Caxias do Sul. Compreendo e pretendo que, a partir dos documentos, as informações sejam organizadas num discurso com tramas e urdiduras, bases de uma tecelagem, e tecer uma obra com vários fios e nós, num conjunto esteticamente acabado, me permitindo a metáfora.

No propósito de estabelecer e ordenar procedimentos de trabalho, entrevistas e suas implicações, possibilidades, vantagens e desvantagens das transcrições e as relações a serem estabelecidas nas pesquisas, a história oral se coloca como um procedimento importante, pois as questões da oralidade estabelece um diálogo direto com as questões culturais. Antropologia e História se interpenetram para possibilitar “obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas” (FERREIRA e AMADO, 2006, p.16).

A análise qualitativa pela abordagem da História Cultural e, pela análise de documentos escritos e orais, considerando a dimensão simbólica propõe o entendimento da história cultural como uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo. Outros aspectos a serem analisados, após a leitura dos documentos e entrevistas, são as questões de gênero, que já despontam nos indícios iniciais pesquisados, no sentido de identificar e referenciar o papel da mulher como protagonista desse processo. A história das mulheres ocupa atualmente um espaço de grandes revelações felizmente mesmo que esteja trazendo a tona elementos e situações que nem sempre nos são agradáveis. Neste tema percebe-se a prevalência da mulher numa década em que ainda se esboçava mundialmente movimentos feministas. Burke (1992), novamente, nos abastece de conteúdos que permitem compreendermos a relação dos historiadores, da sociedade e da história das mulheres.

Outro aspecto a ser considerado dentro da metodologia é o chamado material visual, as fotografias mais objetivamente. “A fotografia é um meio visual em que os acontecimentos passados são com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento...” (BURKE, 1992, p265). Atualmente os materiais encontrados não estão liberados para apresentação, pois não estão todos devidamente identificados, mas podem ser consultados. Independente de sua utilização direta a fotografia contribui para que o historiador possa realizar uma discussão de sua produção, “ele está mais equipado”. (BURKE, 1992 p 268).

O pressuposto metodológico fundamentado na História Cultural permitirá a análise, a descrição de indícios documentais; do desenho emergente de informações identificadas durante a pesquisa baseada no contexto de padrões e teorias desenvolvidas para possibilitar a compreensão. As fontes como atas, jornais, documentos, leis, fotografias, depoimentos, currículos; a presença da mulher neste processo; identificação de alunos, professores, testes de admissão e cursos; primeiros gestores; sua implicação para cidade e região percebida no

convênio formado pelo município e o governo estadual para manutenção e funcionamento; o processo de incorporação e mesmo a criação da Universidade de Caxias do Sul; eventos e atividades encabeçados e organizados pela Escola bem como sua produção artística – cultural, possibilitam a configuração de um cenário rico em dados. É meio eficaz para compreender as redes de significados construídas ao longo dos anos de existência da Escola Municipal de Belas Artes.

Embora proponha suprimir as generalizações e buscar valores particulares, uma pesquisa fundamentada no método da História Cultural tem como característica o incremento e seu enriquecimento em conceitos provenientes de outras disciplinas.

A combinação destes elementos contemporâneos, de se pensar e fazer pesquisa histórica irá garantir um trabalho que facilite a compreensão do leitor.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entender o porquê de uma pesquisa sobre a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul é estar aberto à compreensão de organizações sociais que dialogam diretamente com questões culturais. Pois quando trabalhamos com Arte e Cultura além dos aspectos chamados pontuais e que nos parecem evidentes há questões que fazem parte de um imaginário e que estão no intratexto e acompanham as atividades. Ao pensar sobre o ensino de Arte em Caxias do Sul e todo seu processo histórico, bem como a identificação de uma memória, é importante considerar um pouco sobre a história do conceito de cultura. No momento trago Denning (2005) que faz um apanhado histórico do conceito de cultura. Sintetizando, a partir de reflexões e análises, o autor trata da evolução do conceito de cultura numa relação entre uma noção literária e humanista e uma noção antropológica que hoje aponta para uma teoria sócio - analítica de cultura.

Ao escolher este tema de pesquisa com enfoque histórico e considerando uma transformação nas diferentes formas que buscamos para nos compreender e compreendermos nosso tempo, a supressão dos saberes reservados para ultrapassar as barreiras das especializações encontra caminho aberto na história cultural. Ela possibilita “marcar uma mudança de atitude que se explica a partir desse novo patamar epistemológico que passa a presidir o fazer História no campo da História Cultural”. (PESAVENTO, 2008, p 62)

A idéia de desenvolvimento cultural também tende a estar alicerçada na educação. Na contemporaneidade podemos identificar como um dos focos a socialização do conhecimento e a promoção do acesso a esse conhecimento baseado em cursos e currículos com o potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral. Assim a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias promove uma mudança no âmbito cultural, social e econômico. Considerando esta premissa, explorar o que talvez estivesse implícito no desejo de constituição de um curso de Artes e que tenha contribuído para construção de uma sociedade baseada na participação e na construção coletiva e até que ponto a permanência desta cultura manteve-se na estrutura do conhecimento produzido durante o período em questão.

Pesavento (2008) nos põe em contato com a palavra representação, algo diretamente relacionado com a arte com a sensibilidade e que nos permite entender os processos históricos atualmente; “Representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado” (PESAVENTO, 2008, p.43).

Representação e reconstrução podem estar sustentadas nas questões da educação; o pensamento aristotélico sobre a educação identifica a presença da arte como um componente da poética tecnológica, como um método para que no funcionamento criativo produtivo possa o cidadão se constituir como virtuoso. A pesquisa da

história e memória da Escola Municipal de Belas Artes tende a ter as questões educacionais como fim e os aspectos culturais como meio e a produção da arte local como mediação. Manter a arte na pauta para que cada vez mais possamos entendê-la é tarefa que se impõe aos estudiosos de Arte. Pois, a importância de se estar atento às relações históricas é a garantia de uma unidade no desenvolvimento integral do ser humano. A integração das Artes com a cidade e seu desenvolvimento nos remete a pensar e a ressignificar a importância da produção artística local fundamentada na Escola de Belas Artes.

Um curso de Artes abre para a possibilidade de avaliar o que está compreendido enquanto processo de educação e desenvolvimento cultural. A ideia de desenvolvimento cultural alicerçada na educação tem como foco a socialização do conhecimento e a promoção do acesso a esse conhecimento baseado em cursos e currículos com o potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral. As relações sócias humanas são territórios que permitem analisar as conexões entre passado e presente, ou melhor, a história do passado e a prática histórica presente. A história cultural como “virada cultural” conforme Burke, considerando seu aspecto multidisciplinar e interdisciplinar como uma maneira de definirmos nossa identidade.

## 6. REFERÊNCIAS

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. *História e Teoria Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASSIRER, Ernest. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia*. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2002.

COELHO, Teixeira. *Usos da Cultura; Políticas de Ação Cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DENNING, Michael. *A Cultura na Era dos Três Mundos*. São Paulo: Francis, 2005.

ECO, Umberto. *A Definição da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

JAMESON, Fredric. *Pós Modernismo A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *História e Memória*. São Paulo; Editora da UNICAMP, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINSKY, Carla Bassanesi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

### ARTIGO:

DINIZ, Carmen Regina Bauer e MAGALHÃES, Clarice Rego. *O Papel da Escola de Belas Artes na História da Arte em Pelotas*.

### DISSERTAÇÕES:

LIMA, Waleria Alves Esteves. *A Academia Imperial das Belas Artes: Um Projeto Político para as Artes no Brasil*. São Paulo: UNICAMP, 1994.

MAGALHÃES, Clarice Rego. *a Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação À Federalização(1949-1972)*. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

# ALGUNS DOCUMENTOS ENCONTRADOS:

## Lei nº 151 de 19 de maio de 1949 Cria a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul

## Lei nº 230 de 31 de dezembro de 1949 Regulamente a Escola Municipal de Belas Artes , cria cargos e dá outras providências.

### Prefeito em exercício Luciano Corsetti

### Matéria do Jornal local da aprovação da escola pela Câmara de Vereadores.

# PREFEIRO

Diretor-geral: RUY LUIZ BASTOS  
 Diretor-adjunto: CARLOS KATZNER BORGES  
 Proprietário e Editora: GRÁFICA INDUSTRIAL LTDA.

**Concretiza-se o Plano de Distribuição de Adubos e Sulfatos**

Visitaram esta cidade três engenheiros agrônomos ligados ao plano. — O plano da Prefeitura Municipal. — Anuete ofereceu aos visitantes. — Atendimento dos diretores da Estação Experimental de Caxias do Sul. — O plano de distribuição de adubos e sulfatos. — De grande importância a visita dos Drs. Lutz e D'Almeida. — Outros nomes e Guilherme Medina. — Inscrição para os colônios.

A visita dos engenheiros agrônomos, Drs. Lutz e D'Almeida, foi realizada em Caxias do Sul, no dia 15 de maio, com o objetivo de estudar o plano de distribuição de adubos e sulfatos para a região. Os visitantes foram recebidos pelo prefeito Luciano Corsetti e pelo diretor da Estação Experimental de Caxias do Sul, Dr. Ruy Luiz Bastos.

O plano de distribuição de adubos e sulfatos foi apresentado aos visitantes e foi explicado em detalhes. Os engenheiros agrônomos ficaram satisfeitos com o plano e ofereceram aos visitantes o atendimento necessário para a realização do plano.

Os diretores da Estação Experimental de Caxias do Sul, Dr. Ruy Luiz Bastos e Dr. Guilherme Medina, ofereceram aos visitantes o atendimento necessário para a realização do plano. Os visitantes ficaram satisfeitos com o atendimento e com o plano de distribuição de adubos e sulfatos.

A visita dos engenheiros agrônomos foi de grande importância para a região e para a Prefeitura Municipal. Os visitantes ofereceram aos visitantes o atendimento necessário para a realização do plano e ficaram satisfeitos com o plano de distribuição de adubos e sulfatos.

**Aprovação pela Câmara de Vereadores**

À INSTALAÇÃO DA ESCOLA DE BELAS ARTES  
 Foi a competência do Executivo na nomeação para os diversos cargos de Direção. — Possível reunião de pessoas relacionadas com a iniciativa. — fim de apresentações sucessivas. — Outras notas.

Em sessão realizada em 15 de maio, a Câmara Municipal de Vereadores aprovou a instalação da Escola Municipal de Belas Artes. A instalação da escola será realizada em 20 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal.

A instalação da escola será realizada em 20 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal. A instalação da escola será realizada em 20 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal.

A instalação da escola será realizada em 20 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal. A instalação da escola será realizada em 20 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal.

**CARAVANA VISITISTA NOVO HAMBURGO**

Desfilou parada, dia 8, pela praça, tendo à frente o prefeito Luciano Corsetti e o diretor da Prefeitura Municipal, Dr. Ruy Luiz Bastos. A caravana visitista teve como objetivo promover a integração entre os municípios de Caxias do Sul e Novo Hamburgo.

A caravana visitista teve como objetivo promover a integração entre os municípios de Caxias do Sul e Novo Hamburgo. A caravana visitista teve como objetivo promover a integração entre os municípios de Caxias do Sul e Novo Hamburgo.

**"COCA-COLA" EM CAXIAS DO SUL**

O estabelecimento de vendas de bebidas "Coca-Cola" em Caxias do Sul, foi inaugurado em 15 de maio. O estabelecimento é dirigido pelo Sr. João de Deus e oferece aos consumidores a bebida "Coca-Cola" em todas as variedades.

O estabelecimento de vendas de bebidas "Coca-Cola" em Caxias do Sul, foi inaugurado em 15 de maio. O estabelecimento é dirigido pelo Sr. João de Deus e oferece aos consumidores a bebida "Coca-Cola" em todas as variedades.

**INSTRUMENTO PARA O PLANO DE ADUBAGEM**

Sessão instrutiva no PLANO DE ADUBAGEM. — Nota. — Trânsito. — Outros nomes e Guilherme Medina. — Inscrição para os colônios.

A sessão instrutiva sobre o plano de adubagem foi realizada em 15 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal. A sessão instrutiva sobre o plano de adubagem foi realizada em 15 de maio, com a presença do prefeito Luciano Corsetti e dos membros da Câmara Municipal.



## HISTÓRIA DA LEITURA: UMA COMUNIDADE DE LEITORAS RURAIS

Lisiane Sias Manke  
Professora da UFPel  
Doutoranda do PPGE da FaE/UFPel  
[lisianemanke@yahoo.com.br](mailto:lisianemanke@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este estudo parte de um projeto mais amplo que compreende estudos de doutoramento, relacionado à investigação de práticas de leitura de indivíduos vinculados à zona rural. Neste artigo, ao abordar questões relacionadas à história da leitura enquanto prática cultural propõe-se analisar a apropriação da leitura e o acesso ao impresso por leitoras que moram no meio rural. Conforme sugere Chartier (1998), estas leitoras a partir das especificidades de suas práticas compõe uma determinada "comunidade de leitores", assim denominadas como *leitoras rurais*. Através de entrevistas semi-estruturadas analisa-se a relação de quatro moradoras da zona rural, da região sul do RS, com a leitura.

**Palavras-chave:** História da Leitura, Prática de leitura, Leitoras Rurais

### Introdução<sup>1</sup>

Este estudo aborda questões relacionadas à história da leitura enquanto prática cultural, analisando a apropriação e o acesso ao impresso, aspectos que compreendem à prática de leitura de *leitoras rurais*. Conforme sugere Chartier (1998), estas leitoras a partir das especificidades de suas práticas compõe uma determinada "comunidade de leitores", assim denominadas como *leitoras rurais*. Entre os autores que oferecem referencial teórico à investigação, pode-se citar Bernard Lahire (2002; 2004), quando buscamos compreender a pluralidade dos sujeitos singulares; Robert Darnton (1995) e Roger Chartier (1994; 1998), ao discutir as formas de leitura e a apropriação das práticas de leitura ao longo dos séculos, oferecendo assim, embasamento para a compreensão das práticas contemporâneas de leitura. A partir deste subsídio teórico

---

<sup>1</sup> Parte deste artigo foi apresentado no Encontro da ANPED Sul, em julho de 2010.

evidencia-se a estreita relação desta comunidade leitora com a prática de leitura, ressaltando suas especificidades.

A história oral apresenta-se como principal aporte metodológico, como forma de aprofundar a compreensão sobre os meios e os modos relativos a estas práticas de leitura. Através de entrevistas semi-estruturadas as entrevistadas falam sobre a presença da leitura em suas vidas, a vida rural, as dificuldades de acesso ao impresso e especialmente sobre os sentidos atribuídos a leitura. Observa-se que as experiências vivenciadas as constituem enquanto leitoras, possibilitando a maior sensibilidade a determinados assuntos, levando a construção dos sentidos atribuídos à leitura.

Trata-se de quatro mulheres amantes da leitura literária: Carina, 15 anos, Luciane, 24 anos, Gessy, 34 anos e Alaíde, 50 anos. Mulheres diferentes na aparência, na idade, na forma de se expressar, no nível de escolaridade, porém, ligadas por uma prática de leitura que as torna muito semelhantes. Ao analisar a trajetória individual dessas leitoras, procura-se observar a relação que estabelecem com a prática da leitura, buscando entender “os quês” e “os porquês” desta prática.

### ***Leitoras rurais***

Estudos que investigam a história da leitura e dos leitores enfatizam a relação consagrada entre a cultura escrita e o seu espaço por “excelência”, o espaço urbano. Sendo, portanto, fundamental pensar “este lugar da leitura” ao investigar a experiência dos leitores que vivem no meio rural. Para Viñao Frago (1999, p.293) a cidade é o espaço gráfico por excelência, pois a escrita nasceu no meio urbano, e é neste meio que se encontra a maior densidade de escrita por metro quadrado. No mesmo sentido, Daniel Roche (2001) ao analisar as práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII, considera que “a cidade constitui um universo cultural original, onde a escrita representa algum papel mesmo para aqueles que não a decifram” (p.177). Para o autor, as cidades são as consumidoras de livros, brochuras e jornais, é este o meio que abriga o

impresso. Nas cidades marcadas pela miscigenação demográfica, devido à migração de origem rural, a população vinda de horizontes culturais muito diferentes, pode submeter-se a “lições das Luzes urbanas” (p.178). Uma vez que, o estandarte, o cartaz, o nome da rua, o número da casa revelam um modo de leitura do espaço urbano. Para o autor:

Todas essas maneiras de utilizar os escritos, toda essa familiaridade com a circulação dos saberes sublinham as possibilidades de aculturação urbana. (...) A leitura urbana passa por múltiplas formas em que a posse individual associa-se a manuseios coletivos e varia segundo os grupos e as ligações sociais. (ROCHE, 2001, p.196).

Portanto, observa-se que existe um histórico das práticas de leitura associadas ao contexto urbano, onde a relação com a escrita ocorre em diversos níveis, e a leitura passa por múltiplas formas, como afirma Viñao Frago (1999) “*la escritura nació en el medio urbano*”, sendo este o lugar onde as relações sociais são intermediadas pela escrita. Assim, a cidade torna-se o lugar do impresso, onde a escrita e a leitura estão presentes no cotidiano dos cidadãos. Logo, se a escrita é urbana, pode-se concluir que a zona rural não é o “lugar” das práticas de escrita e de leitura?

Diante das trajetórias investigadas neste estudo, tem-se como pressuposto que a resposta não pode ser positiva. Sem ter a intenção de tornar este estudo generalizável, observa-se que na zona rural também existem práticas de leituras realizadas com assiduidade, mesmo considerando as dificuldades de escolarização e acesso ao impresso. Contudo, compreende-se que nas zonas urbanas existe uma presença maior do código escrito, o que não pode ser considerado determinante no sentido de afastar as zonas rurais da cultura escrita, sendo necessário observar outras formas de mediação entre os indivíduos e a cultura escrita.

Para tanto, o suporte teórico da *sociologia à escala individual* possibilita uma abrangência maior do social, ao investigar o indivíduo sem rotulá-lo pelo espaço onde vive e pelas relações que estabelece com o social. Para Lahire (2005), o estudo de caso pode evidenciar situações bem mais frequentes do que se poderia imaginar, contrariando estudos

mais gerais associados a determinados grupos. Assim, a realidade social encarnada no indivíduo singular não pode ser compreendida a partir de estatísticas globais, conforme segue:

Se os cruzamentos analíticos dos grandes inquiridos nos indicam as propriedades (recursos, atitudes, práticas...) estatisticamente mais associadas a tal grupo ou tal categoria, é impossível deduzir daí que cada indivíduo que compõe o grupo ou a categoria (nem mesmo a maior parte deles) reúne a totalidade (nem mesmo a maioria) dessas propriedades. (LAHIRE, 2005, p.35).

Sendo assim, se as pesquisas continuam a investigar o indivíduo, levando em conta os dados estatísticos que o enquadra em determinado grupo, dificilmente conseguirão avançar, ou seja, se o indivíduo morador da zona rural automaticamente for considerado distante da cultura escrita, jamais se avançará cientificamente em relação às práticas culturais de leitura e escrita destes locais. Portanto, se a zona rural é concebida como um local de pouca circulação de impressos, estatisticamente menos próxima da cultura escrita, deve-se considerar que nem todo “o indivíduo que compõe o grupo ou a categoria reúne a totalidade (nem mesmo a maioria) dessas propriedades” (LAHIRE, 2005, p.35), mesmo que as probabilidades sejam consideráveis.

Em termos metodológicos as entrevistas apresentam-se como o principal instrumento de coleta de dados, associadas às observações realizadas durante as entrevistas, e a documentos pessoais, disponibilizados pelas entrevistadas. Entende-se que todos os dados precisam ser avaliados e considerados, desde os arquivos pessoais até aos relatos que os atores constroem sobre a sua vida pessoal, tudo deve ser cruzado e analisado a partir de suas semelhanças e contradições.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das leitoras, e posteriormente degravadas. Durante as entrevistas procurou-se ouvir com significativa atenção, evitando interferir no relato para que a ideia que estava sendo construída pudesse ter sequência, ao mesmo tempo, demonstrando compreensão e interesse pelo assunto. O contato inicial com as entrevistadas ocorreu por indicação de alguma pessoa

próxima a elas, facilitando o acesso e diminuindo possíveis dúvidas quanto ao caráter da investigação.

Dentre um grupo maior de depoentes analisados pela pesquisa de doutorado que está sendo realizada, para este artigo foram selecionadas quatro trajetórias, especialmente pelas especificidades que apresentam, podendo assim, caracterizar uma comunidade de leitoras.

Para Chartier (1994) deve-se levar em conta, ao observar as práticas leitoras, que a leitura é sempre uma prática envolvida em gestos, em espaços e em hábitos. Desta forma, “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (p.13). O autor considera, portanto, que as competências no ato de ler, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação, ou ainda, os interesses e expectativas com os quais os leitores investem no ato de ler, configuram as diferentes comunidades de leitores. Assim, as determinações que direcionam as práticas resultam nas diferentes maneiras pelas quais os textos podem ser lidos e interpretados por distintos leitores.

#### **“Em minha opinião é assim: é uma viagem que tu faz...”**

As quatro leitoras em evidência, Carina, Luciane, Gessy e Alaíde, são moradoras da zona rural, ocupam-se diariamente dos afazeres domésticos, com exceção de Carina que ainda é estudante, possuem uma origem familiar socioeconômica desprivilegiada, e encontram nos livros literários uma forma de ampliar os horizontes circunstanciais em que estão inseridas. Algumas particularidades de suas trajetórias contribuem significativamente na compreensão dos meios e modos que as constituem leitoras.

Percebe-se inicialmente que à diferença de escolaridade entre elas corresponde a diferença de idade. Aspecto que por certo, contempla um processo histórico de ausência de escolas nas zonas rurais. Alaíde com 50 anos de idade realizou a 4ª série, Carina com 15 anos de idade cursa

o Ensino Médio, já Luciane de 24 anos parou de estudar na 7ª série, quando engravidou da primeira filha e Gessy que tem 34 anos, concluiu o Ensino Fundamental. A partir do depoimento de Alaíde se percebe os diferentes períodos vivenciados pelos moradores rurais, em relação ao acesso à escola:

*Quem mora na campanha, antigamente, agora não, hoje em dia tem estudo pra tudo, tem os ônibus, mas antigamente não. Meu pai mesmo morava numa fazenda, era empregado, e a gente foi ter aula quando era grande, e era só até a 5ª série, aí a gente estudo pouco, eu mesmo estudei até a 4ª série só. (Alaides, 04/12/2008).*

No entanto, Carina afirma não ter problemas quanto ao acesso à escola, estudou até a 4ª série em uma escola multiseriada, localizada na zona rural, a partir da 5ª série passou a estudar em uma escola maior de Ensino Fundamental e Médio, localizada na sede do município em que reside. O que vai ao das palavras de Alaíde, pois segundo Carina, atualmente o transporte escolar gratuito possibilita aos jovens rurais darem continuidade a seus estudos. Aspecto este que merece investigações mais cuidadosas, em futuras pesquisas, por ter, certamente, o transporte escolar revolucionado a relação dos jovens rurais com a escola.

Para Gessy e Luciane a dificuldade de acesso à escola foi acrescentada ao fato de terem casado. Luciane diante da responsabilidade de ser mãe, aos dezessete anos, cursando a sétima série precisou afastar-se da escola. Gessy ao concluir o Ensino Fundamental casou-se e permaneceu morando na zona rural, diante das obrigações domésticas e do difícil acesso a escola, não deu continuidade aos estudos, embora ainda projete dar seqüência a sua formação. No mesmo sentido, Luciane afirma que irá retornar à escola, “agora no ano que vem eu vou terminar a oitava série, esse ano tem aula à noite aqui na escola para a sétima série, pra mim só falta a oitava, ano que vem eu vou fazer a oitava” (31/05/2008).

No entanto, apesar da importância que dispensam a escola e a formação intelectual, nenhuma das quatro leitoras indica a escola como

responsável pelo fato de serem leitoras. Quando questionada sobre a influência da escola na prática de leitura, Luciane responde rapidamente: “sinceramente não vejo nenhuma, é por eu mesma gostar de ler não tem nada a ver com escola ou professor”. No mesmo sentido, Carina afirma que as leituras indicadas pela escola não lhe despertam interesse, “por que eu acho que não é muito atual e não me chama atenção, a linguagem é diferente também”.

Para as leitoras, mesmo reconhecendo a escola enquanto propulsora das competências para o ato de ler, o incentivo à prática da leitura está muito mais relacionado há vivências familiares. Com exceção de Luciane, que não indica em nenhum momento um motivo que tenha levado-a tornar-se leitora, afirmando várias vezes durante a entrevista que: “eu sempre gostei de ler”. As demais entrevistadas apresentam influências recebidas do pai, da mãe e da avó. Para Alaíde o pai foi o principal incentivador; “meu pai adorava ler, tinha pouco estudo, mas adorava ler, e não tinha condições, mas ele adorava ler e contar aquelas histórias”, uma leitura associada à oralidade. No mesmo sentido Gessy lembra-se da mãe: “A minha mãe tinha pouco estudo e incentivava a gente a ler e a cuidar do material escolar, minha mãe gostava muito de inglês e queria muito ter aprendido”. Para Carina a avó teve papel relevante em sua infância com incentivadora do ato de ler:

*Eu pedia para a minha avó contar histórias, por que eu sempre gostei como eu já sabia de cor de tanto ela me contar eu já fazia de conta que eu lia (...). De noite antes de dormir ela contava histórias que ela sabia que contava pra minha mãe e pro meu tio quando eles eram pequenos. Tinha a história do Joãozinho e Maria, essas, desse tipo. Quando minha avó me contava as histórias, e também dos livrinhos com as ilustrações, eu adorava parecia que aquilo tinha vida (Carina, 02/02/2009).*

Nesses depoimentos se observa a relação entre “contar as histórias que ela sabia” e “as histórias dos livrinhos com as ilustrações”, com um incentivo ao ato de ler, numa relação entre oralidade e cultura escrita. Uma vez que, as histórias que eram contadas de forma oral são recordadas por elas como algo que as incentivou a buscar novas histórias

através dos livros. Para Galvão (2004) existe uma tendência em relação à transmissão do hábito de ler que está relacionado às práticas de leitura dos pais, e o contato com materiais escritos desde a infância. No entanto, contraditoriamente, para a autora a transmissão oral de histórias pode ajudar a explicar o menor índice de leitores em comunidades rurais:

Nas cidades menores, a oralidade é talvez o meio de comunicação de base, inclusive em relação às histórias infantis – sabe-se que é nas pequenas cidades e nas comunidades rurais que se mantém, muitas vezes, o hábito de contar histórias (e não de lê-las). (GALVÃO, 2004, p.141).

Contudo, as entrevistadas confirmam a tendência de ouvirem histórias que lhes eram contadas de forma oral, mas apontam esta prática como algo positivo, que contribuiu e incentivou futuras práticas de leitura, não como algo que as tenha afastado da cultura escrita. Por outro lado, sendo as quatro leitoras filhas de agricultores, com pais, mães e avós com baixa escolaridade, não mantiveram um vínculo sistemático com a cultura escrita, por mais que houvesse o incentivo da família para as práticas de leitura e escrita, não houve a convivência efetiva com um ambiente letrado. Segundo Galvão (2004) o hábito de ler está fortemente relacionado ao contato com materiais escritos desde a infância. No mesmo sentido, Lahire (2002, p.182) considera que quando o ambiente familiar constitui um universo pedagogicamente incitante, que faz a criança participar de atividades de leitura e escrita, fornecendo modelos práticos que dêem vontade de imitar, então os filhos estão em condições para construir habilidades, representações e anseios pela escrita e pela leitura. No entanto, para o mesmo autor “a combinação desses diferentes ingredientes só é encontrada nas famílias cujo grau de antiguidade de acesso à escola e à escrita é particularmente elevado” (p.182).

Mesmo ao indicarem as práticas familiares como incentivadoras da leitura, não se pode considerar que estas leitoras “incorporaram as funções, as representações e certos efeitos cognitivos e organizacionais específicos da escrita por impregnação indireta e difusa, isto é, através de todo um clima mais familiar (...)” (LAHIRE, 2002, p.181). Ainda, para Lahire (2002), quando o universo familiar não contempla elementos

propriamente relacionados à cultura escrita, esta relação é direcionada à escola, assim, a cultura escrita escolar é encarregada de suprir a cultura

<u>Leitora</u>	<u>Principais obras lidas</u>
<u>Carina</u>	Harry Potter, Código da Vinci, A casa do Sol, A casa das sete mulheres, Fortaleza Digital, Mitologia Nórdica e Crepúsculo.
<u>Luciane</u>	Violetas na Janela, Sinais Mágicos, Verônica decide morrer, Sabrina e Julia.
<u>Gessy</u>	Violetas na Janela e Quando chega a hora e outras; Autores preferidos: Augusto Cury, Zibia Gasparetto e Paulo Coelho.
<u>Alaides</u>	Meu Balde esta Cheio, Violetas na Janela, Julia e Sabrina.

escrita familiar. Desta forma, mesmo não havendo o reconhecimento das leitoras como sendo à escola a incentivadora do hábito de ler, certamente, o estímulo familiar somado as habilidades e competências escolares contribuíram na “incorporação da disposição para a leitura” (LAHIRE, 2002).

Em relação ao gênero literário, a literatura é indicada com sendo a única leitura de real interesse para as quatro entrevistadas. Entre as obras que foram lidas, algumas foram citadas com maior ênfase, segundo as elas, por terem sido mais agradáveis de ler, levando inclusive a releitura. Como pode se perceber no quadro abaixo tratam-se de *best-seller*, romances de cunho religioso (literatura espírita) e até os chamados “romances cor-de-rosa”, como Sabrina e Julia, romances seriados disponíveis em bancas de jornal:

A obra “Violetas na Janela” foi citada por três das quatro leitoras, que a adjetivaram como maravilhosa e linda. Trata-se de um romance espírita, narrado pelo espírito de uma jovem de 19 anos, chamada Patrícia, que tem suas mensagens psicografadas pela médium e autora da obra, Vera Lúcia M. de Carvalho. Para Carina a obra “Harry Potter” é apontada como magnífica, tendo lido por três vezes toda a série dessa obra. A série é composta por sete livros de romance, de autoria da escritora britânica J. K. Rowling, a narrativa se passa na Escola de Magia

e Bruxaria de Hogwarts, num mundo mágico com suas próprias histórias, habitantes e cultura, onde se dão os conflitos entre Potter e o bruxo maligno Voldemort.

O interesse em voltar a ler por várias vezes o mesmo livro, contraria os estudos já realizados sobre a prática de leitura intensiva e extensiva, segundo Chartier (2000) a leitura intensiva, especialmente relacionada à leitura religiosa e a memorização do texto, teria sido superada pela prática de leitura extensiva, embora, por vezes, compartilhem os mesmos espaços.

Constata-se, no entanto, que a leitura por três vezes da série Harry Potter, por Carina, somando vinte e um livros ao total, não corresponde ao ideal religioso, nem a intenção de memorização do texto lido. Carina considera sua forma intensiva de leitura da seguinte maneira: “*quando eu leio uma vez só eu vejo o livro de um jeito, quando eu leio de novo eu reparo em detalhes que antes eu não tinha reparado. Eu acho que isso torna a leitura mais interessante*” (Carina, 02/02/2009). Desta maneira, a relação “irreverente e desprendida dos novos leitores” não impede o retorno ao livro, por várias vezes, como forma de ampliar a relação com o texto lido.

Ainda, em relação aos sentidos atribuídos as leituras que realizam, percebe-se a relação estabelecida entre as leituras realizadas e as experiências socioculturais vivenciadas pelas leitoras:

*Eu gosto de coisas como espiritismo e essas coisas de religião, essas coisas assim... Assuntos que me chamam a atenção, por que não é qualquer um, não leio sobre economia, política, nada disso me interessa, gosto de coisas assim... dessas coisas de magia, essas coisas de outro mundo que ninguém acredita, mas pra mim, eu acredito. (Luciane, 31/05/2008).*

Lahire (2002) ao referir-se a apropriação da leitura, problematiza o sentido desta como sendo a experiência que os leitores vivem com os livros. Para o autor a leitura enquanto experiência social não pode ser comparada a „consumo cultural“, mas deve estar vinculada a „teoria da

ação”, pois “longe de ser uma atividade passiva e desconectada dos cursos da ação, a leitura tem posse da ação” (p.98). Portanto, o gosto pela leitura não pode ser deduzida de uma disposição cultura (estética ou ética), ou ainda, do volume de capital cultural. A sensibilidade literária está vinculada diretamente com o estoque de resumos de experiência incorporados por cada indivíduo. Desta forma, a prática de leitura, assim como o sentido atribuído aos textos, pode variar conforme o momento da trajetória social do leitor, de sua situação social (criança, adolescente, adulto, idoso, casado, divorciado...), ou diante das experiências sociais que o marcaram duravelmente. Lahire (2002) considera que mesmo os leitores procurando livros vinculados as suas experiência pessoais, o resultado desta prática pode variar, os leitores “podem sempre sair de suas leituras com outras situações passadas reativadas e nas quais não pensavam mais, com outros cenários possíveis que lhes permitissem despertar e testar certas pulsões suas que tinham permanecido insatisfeitas” (p.98). Para o autor, os leitores de uma forma geral, antes de ancorarem suas leituras na autoria, no estilo, ou na corrente literária, primeiramente percebem como essencial, o assunto, o tema abordado, e seus efeitos no real, tornando a prática de leitura com elemento de experiências passadas ou presentes. Como observa:

Mergulham nas situações, identificam-se com os personagens, amam-nos ou detestam-nos, antecipam o que vai acontecer ou imaginam o que eles mesmos fariam, apreciando ou desaprovando a moral da história, sentem as emoções, riem ou choram ao ler romances... (LAHIRE, 2002, p.93).

Para a leitora Carina, que professa a religião católica, e realizou a Primeira Comunhão há pouco tempo, as leituras provocam sentimentos contraditórios:

*Quando eu li o Código Da Vinci eu fiquei meio revoltadinha, sabê? Porque tudo que me ensinaram na catequese derrepente era mentira! Que me omitiram fatos, depois de eu ler o livro eu passei a enxergar com outros olhos aquela história, que podia sim ter outro lado. Na Bíblia nunca disse que Jesus teve filhos e no livro dizia. Aí eu penso assim: o que quê ia mudar se Jesus tivesse tido filhos ou não, porque omitir? Na pintura do Da Vinci da Santa Ceia, no filme*

*mostra detalhado a imagem que tem Maria Madalena ao lado de Jesus, encostada no ombro dele. Eu olhei no quadro na casa da Edith, e eu perguntei pra ela: - Não tá faltando um apóstolo? E ela me disse: - Não!! E me disse todos os nomes. Eu disse: - Mas alí ao lado de Jesus não é Maria Madalena? E ela: - Não, é o apóstolo tal. Quando eu não tinha lido o livro eu enxergava os 12 apóstolos, depois que eu lí eu vejo Maria Madalena, mudou completamente o meu conceito, de como eu via o quadro. Mas aí porque Matheus não estaria alí? (Carina, 02/02/2009).*

Percebe-se que os livros mais citados pelas leitoras são aqueles que despertaram algum tipo de sentimento, textos que provocam, inquietam, que de alguma forma fazem surgir do mundo imaginário pontas de realidade.

Para Lahire (2002), nessa relação leitor/texto pode-se compreender que mesmo a prática de leitura estando relacionada aos esquemas de experiências e identidades do leitor, a sensibilidade por determinado livro não estará ligada diretamente entre as situações escritas e as situações vividas, ou seja, os operários não gostam somente de romances que falam da condição operária, os católicos ou judeus não se deleitaram somente sobre obras referentes a judeus e católicos. A emoção literária independe dessa relação direta, entre o mundo vivido e o mundo escrito, mas ela é produzida na “confluência do próximo e do distante, do mesmo e do outro, do semelhante e do diferente” (p.95). A operação que se estabelece entre o texto e o leitor ocorrem no momento em que o leitor consegue se reconhecer em outros universos, “a analogia mais aproximativa, mas distante e a mais vaga é amplamente suficiente para produzir a emoção literária” (p.95).

No entanto, mesmo a leitura sendo uma prática presente no cotidiano das depoentes, os livros não são, ao menos em quantidade, disponíveis em suas casas. São leitoras que não possuem livros, ou que possuem poucos livros. Pode-se observar de forma mais consistente essa situação no caso de Luciane, que mora com o esposo e duas filhas em uma casa de madeira de dois cômodos. Apesar da “paixão” que afirma ter pela leitura, conta que nunca teve um livro entre seus pertences, todos os

livros lidos foram-lhe emprestados. Ela, ainda, destaca o desejo de visitar a Feira do Livro de Pelotas, “como eu queria ir numa feira do livro e vê, assim... a quantidade e diferença de livros que têm, mas um dia eu ainda vou ir”. Atualmente, Luciane tem acesso à biblioteca da escola que fica perto de sua casa, conforme revela:

*Livro meu mesmo eu não tenho nenhum, eu pego na escola. Até essa parte de pegar o livro surgiu por causa minha, porque eu tava sempre lá perguntando pra diretora se podia pegar um livro. - Não, não pode! Por que antes era só pra escola, não era aberto pra comunidade, faz uns dois anos que foi aberto pra comunidade. (...) Eu pego só na escola, e se algum professor me indica algum ou diz que tem algum livro em casa e me empresta eu pego pra ler. (Luciane, 31/05/2008).*

Para Carina a biblioteca da escola onde estuda também é o principal acesso aos livros: “eu retiro na biblioteca e outros, minhas colegas me emprestam. Meu mesmo, eu só tenho um, A casa das Sete Mulheres, que eu ganhei”. A rede de empréstimos parece ser uma prática comum entre essas leitoras e quando referem-se a aquisição de livros, não é uma livraria convencional que costumam procurar, conforme declaram Alaíde e Gessy:

*Aqui a gente se troca, inclusive no livro do Avon mesmo, tem vários livros, muito bom. E a gente se combina assim uma compra num mês e no outro a outra compra e a gente vai se trocando, por que a gente tem pouco acesso a livro, e nem sempre a gente tem dinheiro disponível para comprar um monte de livro. (Alaíde, 04/12/2008).*

*O Avon ta incentivando muito a leitura e é coisas variadas que tem no Avon. Olha só... pra pais e filhos, alimentação, plantas medicinais, segredos de alimentação saudável, adolescentes, quem ama educa, sobre a internet. (...) E não são caros, eu vou comprando e trocando, por que eu adoro ler. (Gessy, 04/12/2008).*

No mesmo sentido, Luciane também se refere à Revista Avon, como sendo uma forma de acompanhar os lançamentos dos livros, “no livro da Avon eu vi uns livros novos que ele [Paulo Coelho] lançou, tem até um livro que conta a história dele”. Desta forma, apesar de não

adquirir os livros, Luciane tem a possibilidade de informar-se sobre o mundo literário.

Assim, entre as estratégias de acesso aos livros está a revista Avon, uma empresa norte-americana de cosméticos, que chegou ao Brasil em 1959. Seu fundador David McConnell iniciou sua carreira vendendo livros de porta em porta, mas, em 1886 fundou a *California Perfume Company*, iniciando as vendas de cosméticos a domicílio, através de promotoras de venda. O nome Avon surgiu em 1939, inspirado na cidade natal de William Shakespeare, Stratford-On-Avon – uma homenagem ao escritor que McConnell tanto admirava. A empresa, além dos cosméticos, atualmente também comercializa produtos de terceiros, através do folheto “Shopping Mais”, no qual estão disponibilizados artigos de moda, entretenimento, utilidades domésticas, bijuterias e livros.

Comprar livros através de folhetos, insistir para que a diretora abra a biblioteca escolar à comunidade, trocar, emprestar, são práticas que demonstram que para além de campanhas de incentivo a leitura, é necessário disponibilizar acesso a leitura, esta talvez seja a política pública de maior envergadura a ser desenvolvida.

De modo geral, a trajetórias dessas leitoras nem sempre é considerada em abordagens relacionadas à história da leitura e/ou dos leitores. Por morarem na zona rural, não possuem livros, terem baixa escolaridade e desempenharem função não vinculada à cultura escrita (com exceção de Carina que é estudante), muitas vezes são caracterizadas como pessoas afastadas da cultura escrita, ou simplesmente, como não leitoras.

### **Considerações Finais**

Certamente será necessário avançar nas questões que foram postas, buscando compreender de forma mais aprofunda os pressupostos apontados. Entretanto, o depoimento destas mulheres contribuiu significativamente para indicar a presença de práticas de leitura nas zonas rurais. Contudo, não se pode ignorar as singularidades culturais

próprias deste espaço, assim como, as dificuldades de acesso aos bens culturais devido as distâncias geográficas. No entanto, o objetivo deste estudo vai além, uma vez que ultrapassa perguntas como “quem”, “o quê”, “onde” e “quando”, buscando auxiliar na resposta de perguntas mais difíceis, sobre os “comos” e os “porquês” que envolvem as práticas de leitura (DARTON, 1995). Neste sentido, a relação com a cultura escrita e a apropriação da leitura por estas leitoras, inseridas em lugares considerados afastados da cultura escrita, contemplam os principais objetivos deste estudo. A partir das especificidades desta comunidade de leitoras, analisou-se a relação entre práticas de leitura, estratégias de acesso ao impresso, e sentidos atribuídos ao texto. Percebeu-se que a prática de leitura, mesmo estando relacionada aos “esquemas de experiências” vivenciados pelas leitoras, a sensibilidade por determinado assunto e os sentidos atribuídos são produzidos na “confluência do próximo e do distante, do mesmo e do outro, do semelhante e do diferente” (LAHIRE, 2002, p.95). A emoção literária independe da relação direta entre o mundo vivido e o mundo escrito, possibilitando, “viajar para outros lugares”. Assim, a operação que se estabelece entre o texto e o leitor ocorre no momento em que o leitor consegue se reconhecer em outros universos, e experimentar novas sensações a partir de seus esquemas de experiências, apropriando-se do texto ao atribuir-lhe sentido.

#### **Referências Bibliográficas**

- CARNEIRO, Maria José. “Rural” como categoria do pensamento. **Ruris**. Campinas, v.2, n.1, mar/2008. p.9-38.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. Leitura e Leitores “Populares” da Renascença ao Período Clássico. In: CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Atica, 1998.
- \_\_\_\_\_. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

FRAGO, António Viñao. **Ler y Escribir: História de las prácticas culturales**. México: Fundación Educación Vocês e Vuelos, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel Leitores e Ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002. 17

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Patrimônios Individuais de Disposições: para uma Sociologia à Escala Individual**. Sociologia, Problemas e Práticas. N.º 49, p.11-42, 2005.

ROCHE, Daniel. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

[www.br.avon.com/PRSuite/info/aboutHistory.jsp](http://www.br.avon.com/PRSuite/info/aboutHistory.jsp) - Acesso em:20/02/2009

# **VIDA PRIVADA E OFÍCIO DE MESTRE: MEMÓRIAS DE ESCOLA E DOCÊNCIA – 1913/1950.**

Luciane Sgarbi S. Grazziotin  
Universidade de Caxias do Sul  
[lusgarbi@terra.com.br](mailto:lusgarbi@terra.com.br)

## **RESUMO**

A pesquisa realizada no município de Bom Jesus entre os anos de 1913 a 1950, analisa as memórias de nove sujeitos apontando algumas particularidades referentes a religião, políticas públicas e profissão docente estabelecendo uma relação com o a vida privada dos professores, nessa região e tempo estudado.

O objetivo desse trabalho é discutir historicamente um contexto de “vida de professor”, articulando alguns aspectos pessoais e particularidades regionais à carreira do magistério. Para isso se utiliza documentos orais utilizando da História Oral como metodologia.

Palavras – Chave: História da Educação, memória, História Oral

---

Ao mesmo tempo em que a pesquisa, em documentos oficiais, aponta para um traçado da História da Educação mais ou menos comum a uma determinada época, revelando, em alguns aspectos, uma estreita ligação com o estado e o país e possibilita, parafraseando Werle (2005), uma relação entre o “o nacional e o local”, também indica algumas singularidades locais.

Essa pesquisa, realizada no município de Bom Jesus entre os anos de 1913 a 1950, ao analisar a memória de nove sujeitos que vivenciaram diferentes aspectos do cotidiano da educação, aponta algumas particularidades desta região nesse tempo estudado.

O objetivo desse trabalho é discutir historicamente um contexto da “vida de professor”, articulando alguns aspectos pessoais e particularidades regionais à carreira do magistério. As fronteiras dessas relações são pouco demarcadas nas memórias escutadas, estabelecendo-se assim íntima relação entre o espaço privado e a docência.

Assim, a História da Educação vai tomando forma através das conexões que se estabelecem na sociedade e suas culturas. Julia menciona que essa cultura está vinculada à “cultura religiosa, cultura política, cultura popular” (JULIA, 2001, p. 09). Veiga afirma que: “[...] a cidade e a escola [...] ambas vão se formando e se instituindo como parte dessa cultura. Com isso queremos enfatizar que, a história da escola e dos projetos pedagógicos não pode ser separada do redimensionamento cultural maior da sociedade [...]” (2002, p. 235).

Os documentos selecionados trazem as marcas deste contexto família/educação institucionalizada/cultura/cidade. Através deles, é possível perceber algumas configuração desses vínculos mencionados por Julia.

Assim, nas trajetórias de alguns professores mesclam-se vida privada e profissão sendo percebidas e demarcadas, em alguns momentos, singularidades culturais, especificidades políticas, peculiaridades religiosas. Em outros momentos, no entanto, suas trajetórias confirmam a homogeneização da cultura, da política e da religião referentes ao tempo estudado.

É de vida de professores que tratam as memórias e os documentos a seguir.

#### RELIGIÃO E OFÍCIO DE MESTRE

Aspectos relacionados à religião constam nas memórias, não de forma contundente, não em caráter normativo, com práticas radicais de comportamento; mas de forma sutil, se fazendo presente em cada lembrança.

As referências à religião, poderiam passar despercebidas, porém, com uma escuta mais atenta, compreende-se que a religião é um, entre os fatores, que fazem parte da vida dos professores; compõe assim, algumas práticas da Cidade no tempo que compreende a pesquisa.

A trajetória de vida dos professores e da educação institucionalizada está, portanto, em muitos aspectos, relacionada às questões religiosas, esse aspecto é também observado em outras investigações.

Em pesquisa realizada por Werle sobre o magistério elementar, uma das possibilidades de formação de professores primários traz o vínculo com a religião católica. Uma das entrevistadas faz referência aos internatos religiosos, relatando que as estudantes iam para essas instituições sabendo que seriam professoras “[...] querendo ou não, gostando ou não”. As estudantes recebiam orientação religiosa e diploma de catequista o que lhes conferia o direito a lecionar educação religiosa Católica (1997, p. 312).

No contexto da educação em Bom Jesus, a trajetória de alguns professores, longe de ser um estudo meticuloso dos diferentes processos de profissionalização docente ou a história do ensino religioso como disciplina e espaço de poder, se assemelha mais a um retalho da vida de algumas professoras, “[...] en este contexto de fronteras imprecisas y combiantes – como la vida misma – y de fragmentadoras etiquetas académicas” (FRAGO, 1995, p. 64), é possível entender um pouco das práticas comuns aos professores que iniciaram sua carreira numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul e sua relação com a religião católica.

Dentre os professores, constantes nessa pesquisa, as mais lembradas e homenageadas, as primeiras com diploma, foram as Irmãs Ramos e é por elas que inicio.

Na sede do município, a primeira professora a chegar, nomeada pelo estado, foi Maria Inês Ramos que aqui chegou em 1915, seguida por

Maria Irene, nomeada em 1923 e Julieta, em 1924. Permanecem, as três, trabalhando até meados da década de 50.

No ano de 1922, Maria Irene é nomeada professora municipal: “[...] por Ato nº. 6 de 13 de janeiro de 1922, nomeia dona Irene Ramos como professora Municipal dessa vila, recebendo 80\$000 (oitenta mil réis) mensais” (ABREU, 1977, p. 58). No ano seguinte, encontra-se “Maria Irene Ramos, auxiliar de ensino, nomeada em 23 de maio de 1923 para servir neste Grupo Escolar”, passando à professora estadual. Com relação à Julieta Ramos, está registrado: “auxiliar de ensino nomeada em 10 de abril de 1924, para servir nesse Grupo. Apesar das datas constantes nos documentos oficiais, outros registros indicam que Irene e Julieta lecionavam na cidade antes da nomeação oficial. Em suas memórias, Seu Edmundo, Dona Júlia e Dona Alvina, fazem referência a elas no final da década de 1910.

Muitos dos sujeitos entrevistados referem-se às Irmãs Ramos nas entrevistas. Na suas palavras observa-se a admiração pelas suas qualidades, como profissionais competentes, como cidadãs exemplares, dedicadas à comunidade e, sobretudo pelo empenho e atuação religiosa. Desempenharam assim, tanto no aspecto religioso como profissional, um papel emblemático na comunidade.

A trajetória dessas professoras tem reconhecimento nas memórias de Dona Ernesta: “[...] o que elas fez [sic], essas criaturas aqui em Bom Jesus, eu conheci bem [...] a D. Irene foi minha zeladora de apostolado [...] quem cuidava do altar eram elas, as 3, mais a D. Irene e Inês [...] quem metia a mão eram elas mesmas”. (Entrevista, 1994).

Seu Edmundo também se refere às Irmãs Ramos quando lembra de seus estudos:

Antes de eu vir pro grupo 1924/25 não me lembro se já era estadual, as Irmãs Ramos eram dedicadas, não é de varde que tem aquela escola com o nome delas, é muito merecido, se dedicaram. Nenhuma casou-se, moravam lá mesmo, lecionaram em dois lugares e depois foi feito este. (se refere à sede atual do Grupo) (Entrevista, 1994)

Nas palavras da Professora Ilma Jacoby, outra referência a elas “[...] fizeram um trabalho edificante, não era só ler e escrever, era a pintura, o desenho, o teatro, valores humanos. No aspecto religioso elas arrumavam a igreja, preparavam o coral, preparavam para a primeira comunhão, eram a alma [...]”. (Entrevista, 1994).

As Irmãs Ramos, como são ainda hoje distinguidas, fizeram parte da educação de um tempo. As características atribuídas as suas vidas se relacionam a dedicação ao ensino e a Igreja. O fato de nunca terem se casado, configura dedicação à profissão, à formação de valores morais aos alunos.

Como membros da comunidade essas professoras participaram efetivamente das festividades religiosas e culturais do município. Formaram uma geração de professores ou apenas cidadãos, ajudaram a compor um molde, foram um modelo de vida de professora daquele tempo. Conforme as palavras de seu Edmundo, Dona Ernesta e professora Ilma eram religiosas, prendadas, nunca se casaram, criaram duas sobrinhas e formaram-nas professoras. Com elas também moraram muitas meninas com o propósito de estudar: algumas se tornaram professoras, como dona Alvina e Dona Júlia.

A moral, a religiosidade e o celibato têm uma trajetória histórica quando relacionados a algumas profissões femininas; em especial ao exercício do magistério. Em alguns países como a França, não existia até a metade do século XX “uma barreira legal para o casamento, embora muitas profissões supunham celibato” (PERROT, 2005, p. 255). Nas minas, assim como as enfermeiras, colaboradoras nos hospitais, “[...] são objetos de estreita vigilância e nos liceus em 1954, mais de cinquenta por cento das mulheres são senhoritas” (PERROT, 2005, p. 255).

Em outros países ocorre algo semelhante. No início do século XX, estatísticas demonstram que na Áustria, 37% das famílias de professoras não têm filhos. Na Baviera, o celibato é imposto às professoras, embora a Prússia admita, sob certas restrições que a mulher exerça o casamento. “No Brasil a reforma da lei primária de Minas Gerais só dá acesso ao

magistério a professoras viúvas e solteiras” (LIMA apud COSTA, 1997, p. 405). Nestor Lima na I Conferência nacional da educação realizada em 1927 defende o celibato quando afirma “[...] a prática nos ensina, diária e diuturnamente, que o exercício simultâneo das duas funções – doméstica e pedagógica -, se não são absolutamente incompatíveis, são, ao menos prejudiciais à perfeição, à regularidade e à proficuidade de cada um deles” (apud COSTA, 1997, p. 406).

Além das questões relativas ao celibato, pesquisas realizadas sobre as representações de professores nos discursos presentes na seção “Retratando Mestres”, da *Revista do Ensino*, editada no Rio Grande do Sul em 1939, destaca que a origem familiar do professor merecia destaque, com ênfase nos atributos “respeitável e honrado; tradicionalmente ilustre; famílias onde as atitudes cristãs e cívicas eram cultivadas com carinho”. Também são feitas alusões abonadoras às professoras que se mantiveram solteiras (BASTOS & COLLA, 2004, p. 471).

Nas memórias de Dona Ernesta, Professora Ilma e seu Edmundo se vislumbra, da trajetória de vida das Irmãs Ramos, os padrões de comportamento destacados nessas pesquisas. De forma resumida, pode-se dizer que foram as primeiras do sexo feminino a chegar como professoras estaduais. O processo de transição entre as aulas avulsas até a criação da primeira instituição de ensino, o Grupo Escolar, teve direta relação com sua trajetória profissional visto que esse funcionou nas dependências de sua residência particular.

Os ensinamentos das Irmãs Ramos provavelmente marcaram a vida de muitos em Bom Jesus, foram homenageadas pela comunidade através de uma escola municipal que leva seu nome. Foram alunas das Irmãs Ramos as professoras Júlia e Alvina, são elas as professoras mais antigas, cujos depoimentos constam no AMO. Nas memórias daqueles que lembram as Irmãs Ramos a dedicação a igreja, o caráter moral e a solteirice como justificativa para seu êxito e dedicação são uma constante.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E VIDA DE PROFESSOR

Unindo as memórias anteriores com a das professoras, Rosa, Ilma, Olenca e Lucila é possível perceber outros aspectos da história, entre eles, algumas questões relativas às políticas administrativas da educação.

As professoras Júlia e Alvina iniciaram suas carreiras na década de 20.

Depois que terminei os estudos com as irmãs Ramos, dei aula na minha casa até a quarta série. Quem pagava era o município. Quando eu casei, o Nô (Joaquim Marques Acauã) trouxe um professor de fora para dar aulas lá em casa, mas ele bebia. Eu despachei o professor e comecei a dar aulas pras minhas criança e pras outras da vizinhança com registro até a 4º série. Tirei o 1º lugar no primeiro concurso do município. Foi a 1º aula classificada. Quando o Nô morreu fui lecionar no 2º, (2º distrito de Bom Jesus). Lá tive até 60 alunos, todos juntos de 1º à 5º série. Eu morava na escola; muitas meninas paravam comigo, os guris vinham a cavalo. Meus alunos não rodavam no admisão. (D. Júlia, entrevista, 1990)

[...] quando sai do colégio [...] Fui professora, tinha licença para lecionar particular, lecionava na sala da casa do meu pai, transformei em sala de aula, comprei as classes da D. Juraci que tinha sido professora, quadro negro e um mapa. Os pais das crianças me pagavam particular. [...] depois fui convidada para fazer concurso pela prefeitura para lecionar no sítio. Passei e fui lecionar no Tremedal. Meu marido comprou um terreno perto e eu me aposentei lecionando ali. (D. Alvina, entrevista, 1998)

As professoras Júlia e Alvina, respectivamente, fazem referência a um concurso “Tirei o 1º lugar no primeiro concurso do município. Foi a 1º aula classificada”, “[...] depois fui convidada para fazer concurso pela prefeitura para lecionar no sítio”. Ambas se referem ao Decreto nº. 10, de 02 de janeiro de 1926, que,...] sujeita o actual [sic] professorado Municipal a um exame de competência<sup>1</sup>.

No ano de 1926, várias providências foram tomadas pelas autoridades municipais com relação à regulamentação do provimento de professores no Município. A Ata nº. 5, de 9 de janeiro de 1926, “Nomeia uma comissão composta de 3 membros para examinar o professorado

---

<sup>1</sup> Livro de registros de decretos governativos do Município, D-L-01, 1925-1940, p. 26.

municipal”<sup>2</sup>. No mesmo ano, é realizado o concurso, cujo programa constou das seguintes matérias: Linguagem escrita, Linguagem oral, Arithimética, História, Geografia, Ciências físicas e naturais, Ensino cívico e moral.

Em 1926, o intendente do município regulamenta o provimento e a distribuição do “Serviço de Instrução Pública, aplicável [sic] às aulas rurais do município”<sup>3</sup>. O decreto nº. 14 determina quem poderá exercer o cargo de professor e como isso ocorrerá, esse decreto rege as normas de funcionamento das escolas rurais que, a partir daquele momento, passam a funcionar sob as normas de um suporte legal.

A referida lei norteará aspectos da educação escolarizada, da cultura e do ensino que, até então, não haviam sido mencionados, adotando normas em acordo com o movimento político pelo qual passa o país, após a revolução de 1930.

Assim, no ano de 1936 é promulgada a 1º Lei Orgânica do Município que regulamenta várias instâncias da administração. Com relação à educação encontra-se: “Titulo IV, da educação, da cultura da ordem social e econômica”<sup>4</sup>. Referente ao idioma, deixa claro que, nas instituições de ensino, as aulas deverão ser ministradas em idioma-pátrio. Torna indispensável à prova de títulos para o provimento de professores em concursos públicos; no entanto, esclarece que podem ser contratados professores em caso de necessidade e que este, poderá ser estrangeiro, na falta de um brasileiro para ocupar o cargo.

A Lei Orgânica Municipal de 1936 pauta-se em um ideário que está em conformidade com os preceitos da segunda república, sob o governo de Getúlio, quando estipula que as aulas deverão ser ministradas em idioma pátrio, também quando se refere à obrigatoriedade das empresas proporcionarem ensino gratuito e aulas de alfabetização (ROMANELLI, 2005).

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 34.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 236.

Interligando diferentes processos de ampliação e regulamentação da rede de ensino no município, desde a instituição de prova para seleção de professores, concurso público e regulamentação do funcionamento da escola, pela primeira Lei Orgânica Municipal, percebe-se que a educação e as questões que lhe dizem respeito modificam-se com o crescimento da cidade moldando-se mais ou menos em conformidade as exigências da política no contexto estadual e nacional. Em decorrência disso, a vida e a carreira dos professores em Bom Jesus, obviamente são afetadas pelas novas normas de contratação tanto do município – pela regulamentação da educação instituída a partir de 1926, com o Concurso para o Magistério, e em 1936, com a Lei Orgânica do Município – como do estado, que nos anos subseqüentes implementa esse processo de regulamentação da carreira do magistério, com alguns decretos que ajustam as leis do Magistério Público Estadual.

Um fragmento da histórias de vida das professoras Júlia e Alvina, articuladas aos documentos oficiais, possibilitaram a emergência dessa face referente às leis da educação no Município, sua relação como às leis estaduais e as práticas da administração pública no âmbito da educação.

As narrativas das professoras Júlia e Alvina além dos aspectos legais da carreira do magistério que englobam transformações pelas quais passou o município, modificações na legislação pública em âmbitos municipal e estadual, indicam questões de foro privado que interliga o profissional e o doméstico.

Nas décadas de 1950 e 1960, as trajetórias das professoras Ilma, Rosa e Lucila também indicam o entrelaçamento entre a vida privada e as políticas de educação.

Com relação ao início da carreira no magistério, a professora Ilma rememora:

[...] fui nomeada para São José dos Ausentes, local mais distante de difícil acesso. Me mudei com meu pai para São José em 26 de abril de 1954, assumi uma primeira série com 56 alunos de 6 a 16 anos, uns liam e não escreviam, outro, escreviam mas não liam, outros só faziam contas, é que eles iam até outubro, porque depois era época de plantação, de

trabalhar com o gado, mas acho que fiz um bom trabalho.  
(Entrevista, 1994)

Na escola, trabalhavam além da professora Ilma, mais duas professoras, Maria De Boni e Maria Ilza. Em setembro de 1954, a professora Maria De Boni saiu para ganhar nenê e em outubro saiu a professora Maria Ilza. A professora Ilma ficou sozinha com as turmas de 1ª a 5ª séries, tendo um total de 106 alunos. Era professora e diretora, a Secretaria de Educação não permitiu que “desdobrasse” os turnos, ou seja: dividir as turmas entre manhã e tarde, assim trabalhava das 8 h às 10h, primeira e quinta séries, das 10h às 12h, segunda, terceira e quarta séries. Em outubro, veio ajudá-la a professora Iradi Kramer Luz.

A professora Ilma ainda lembra:

Em 1955 me prometeram transferência, meu pai não se deu lá, era muito frio, aí voltamos. Chegou março e nada. Aí por questões políticas, disseram que não haviam [sic] vagas novamente, se contasse Lucila, não acreditaria. Voltei pra lá de novo [São José dos Ausentes], aí fui morar com a Maria do Nelson [...], o Gabriel [filho do casal] era pequeno, eu ajudava a cuidar dele. Em setembro a Maria se transferiu, a Ilza ganhou nenê e meu pai ficou doente, fiquei lá sozinha de novo [...] em 1956 continuei em São José. (Ima Jacoby, entrevista, 1994)

A professora Rosa Maria Rosa não principiou sua carreira profissional no exercício do magistério e sim como técnica em contabilidade, tempos depois iniciou como professora em uma escola particular, o Colégio Nossa Senhora de Fátima, conhecido até hoje como Colégio das Irmãs. A professora Rosa era uma das poucas que tinha Ensino Médio completo; na época, segundo ela, ainda não havia curso Normal em Bom Jesus.

Do início de sua carreira como professora, lembra:

Não é só agora que ninguém queria fazer magistério e não tem professora.[...] veio a professora Ilda Lucena que era delegada em Caxias, era natural de São Francisco, ela ficava hospedada na casa da Ema ou da Irma Spinelli. Numa das viagens, veio pegar, na época, possíveis candidatas para receber contrato temporário, eu não tinha magistério mas aí chutei..Pegou a Consuelo,a Suzana e a Madalena, que eram umas meninas,

tinham 16/17 anos [...] não tinham magistério a Suzana parece que tinha o técnico, e eu também as outras só tinham o ginásio, mais ou menos [...] mas aí fizeram uma missão pedagógica um aperfeiçoamento pedagógico, equivalia a uma faculdade de férias, era uma turma muito grande espécie de pedagogia de férias, eram 4 anos iniciava em 02 de Janeiro e ia até o carnaval. Foram dois anos em Caxias e dois anos em Porto Alegre. Os conteúdos acho que eram os do magistério agora. Eram oito de Bom Jesus (oito alunas), não titulava mas dava uma licença pra trabalhar<sup>5</sup>. (Entrevista, 1992)

A “Missão Pedagógica” à qual se refere à professora Rosa aconteceu no início da década de 1960. Tanto a professora Rosa, quanto as professoras Suzana e Magdalena, com as quais foi possível entrar em contato durante a pesquisa, não têm outros registros dessa missão pedagógica.

Segundo Quadros, nessa época o Centro de pesquisas e orientação educacionais CPOE<sup>6</sup> provia o que se chamava de “Missões Pedagógicas”. Técnicos do Centro iam ao interior para promover a capacitação docente.” O CPOE promovia inúmeros cursos para professores em função da carência de profissionais habilitados frente à demanda crescente de escolarização (QUADROS, 2007).

Após o Curso Preparatório a professora Rosa ganhou um contrato. Sua nomeação era para Monte Alegre dos Campos, 8º distrito de Vacaria. No entanto, não assumiu em Monte Alegre, ficando, um tempo, “emprestada” para a Escola Rural Sgarbi. Sua efetivação em Monte Alegre<sup>7</sup> ocorreu algum tempo depois. Com relação ao seu trabalho nessa localidade, comenta: “[...] era bom demais aquilo lá, até parto nos atendia (sic.) [...] eram 5 professoras a Iolanda Chitolina, a Dalila irmã dela, e mais duas” (Entrevista, 1992).

---

<sup>5</sup> De acordo com as datas que ela forneceu, esse curso aconteceu entre 1960 /1965.

<sup>6</sup> Centro de pesquisas e orientação educacionais, fundado no Rio Grande do Sul em 1943 que assumiu o processo de produção e de divulgação dos princípios da renovação pedagógica, defendendo um ensino de bases Científico-experimentais, ancorado na chamada ciência renovada (PERES, 2000, p. 124).

<sup>7</sup> Monte Alegre foi o 8º distrito de Vacaria hoje é um município. Localiza-se numa região de serra até os dias de hoje não tem acesso por estrada pavimentada e é escasso o transporte coletivo. A sede do município fica aproximadamente uns 55 km da sede de Bom Jesus.

A professora Lucila também rememora o início de sua carreira no magistério. Iniciou na mesma década da professora Rosa, década de 1960, e suas trajetórias se assemelham,

[...] a eu comecei no interior de Vacaria, devo ter ficado até junho, nesta escola de interior, e vim... E esta escola do interior de Vacaria era fazenda do Guacho, a gente saía de madrugada de Vacaria, ficava lá num hotel de caminhoneiros, até chegar o horário de abrir o colégio, era uma casinha que quando chovia, tinha só uma peça que não chovia, era uma outra professora e eu, [...] eu fiquei sozinha lá uns 3 meses. [...] agente se reunia [...] os alunos e professores naquela peça, tipo uma varanda, porque o resto chovia por tudo, era... não era muito fácil, mas até que era interessante. (Lucila, entrevista, 2004)

Após sua saída de Vacaria, a professora Lucila consegue uma transferência para o município de Bom Jesus, onde moravam seus pais:

Primeiro numa escola no interior, abriu uma escola no interior chamava as Brisoletas, um tipo de colégio criado pelo governo, pelo governador Leonel Brizola e ali a gente assumiu, era professora, era diretora, era faxineira, era merendeira, porque nos entregaram não, me entregaram o prédio, nem classes, não tinha, às vezes eu fico pensando, como é que a gente fazia? E tinha um salão de baile perto da escola, isso era no interior, também 2º Distrito de Bom Jesus e aí o dono do salão, nos emprestava as mesas do salão de baile, então, como é que a gente fazia? Segunda-feira, a gente ia mais cedo e os alunos levavam para escola mesas e cadeiras, no sábado, porque tinha aula até às 10 horas, aí terminava a aula, a gente trazia para o salão mesas e cadeiras. E aí, eu tinha na época 50,60 alunos, sozinha. (Lucila, entrevista, 2004)

As professoras Rosa, Ilma e Lucila iniciaram a carreira no magistério enfrentando dificuldades relacionadas ao trabalho em lugares distantes, sem transporte adequado, escolas sem condições físicas, quer pela construção precária e falta de mobiliário, como é o caso da professora Lucila, quer pelo isolamento, falta de local para morar ou excesso de alunos, como relata professora Ilma. O exemplo de carregar classes para o salão de baile, dar aulas para 56 alunos em uma primeira série, ter 106 alunos de 1º a 5º séries ou esperar por uma transferência que, por questões políticas, era constantemente adiada, foram situações

difíceis. No entanto, essas professoras parecem ter encarado os problemas como naturais, sujeitando-se a resolvê-los para que as aulas seguissem seu curso. Nas lembranças da professora Ilma e Rosa, é perceptível indícios das práticas de clientelismo e favorecimentos, característicos da sociedade Rio-grandense da metade do século XIX (CORSETTI,1998).

A semelhança dessas dificuldades identifica-se outras no livro ponto do Grupo Escolar Bom Jesus, cujos registros constam a partir de 1931. Nesse, observa-se que algumas professoras nomeadas para Bom Jesus tinham sua origem em localidades muito distantes dessa cidade. Como exemplo tem-se a professora Djair Gonçalves dos Santos, transferida da Escola Isolada da Vila da Extrema<sup>8</sup>, interior de Vacaria; Célia Siqueira, transferida para “Pratos” interior do município de Santa Rosa; Olenca Cancelo, “transferida por seis meses para a escola Isolada ‘Estaleiro Mahilé’ na Ilha da Pintada”, município de Porto Alegre.

Essas professoras originadas de localidades distantes, foram nomeadas, ao que se percebe, para Bom Jesus, município pequeno, caracterizado como de 2º entrância<sup>9</sup>. Distante da capital, de acesso complicado pela dificuldade de transportes e de estradas, Bom Jesus era carente de infra-estrutura tanto no que diz respeito à rede de ensino, como em ligação viária a outros municípios ou dentro do mesmo. As estradas eram precárias, tanto em número quanto em qualidade e o transporte coletivo deficiente ou inexistente.

Com relação aos problemas referentes às grandes distâncias e aos transportes precários, Pesavento, analisando periódicos de Porto Alegre, do final do século XIX encontra manifestações desaprovando essa falta de apoio ao magistério, onde considerava “[...] absurdo o remanejamento de

---

<sup>8</sup> Vila da Extrema fica a 59 km da sede do município de Vacaria e 80km do município de Bom Jesus, com estradas ainda hoje sem pavimentação.

<sup>9</sup> A nomeação dos professores estava relacionada ao sistema de políticas públicas de ensino em vigor no Estado até início do século XX, esse sistema se caracterizava por dividir o estado em “três entrâncias”: 1º entrância eram as regiões rurais mais afastadas dos centros maiores, geralmente nomeadas as professoras em início da carreira do magistério; 2º entrância regiões urbanas pouco populosas e 3º entrâncias centros maiores e capitais (WERLE, 2005d, p. 41).

professores para localidades distantes daquelas onde prestavam os seus serviços, em zonas de difícil acesso, carecendo de transporte adequado e nenhum incentivo por parte do governo” (1998, p. 81). Situação que se repete na metade do século XX.

As condições físicas inóspitas, de acesso ao Município, constituíam-se em dificuldades tanto para os professores, designados para essas localidades, como para os alunos. Assim, a vida de alguns professores permite perceber os problemas estruturais da Cidade aliados aos problemas relacionados às políticas públicas de educação. Diferentes aspectos agravam o problema da instrução na Cidade, que passa a ser uma demanda, diante de um capitalismo industrial, desencadeado pela Revolução de 30, que produz a necessidade de qualificação e escolarização da sociedade.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da trajetória, das irmãs Ramos, professoras Júlia, Alvina, Ilma, Rosa e Lucila, é possível entrever situações específicas vinculadas às práticas da educação, com ênfase em alguns aspectos religiosos e morais da formação das professoras até questões relativas às políticas públicas de ensino, sendo as irmãs Ramos o ponto de contato entre as duas primeiras (Júlia e Alvina) e as três últimas (Ilma, Rosa e Lucila).

Os processos de desenvolvimento do ensino, de implementação de escolas, de contratação de professores e busca pelos pais, de melhores condições de estudo para seus filhos, estão, no município de Bom Jesus, ligados ao contexto das reformas e transformações pelas quais passava o Brasil, nos primeiros anos de república. No entanto, as particularidades da região com relação à localização geográfica, ao clima e as culturas que lhe são peculiares conferem a esse município algumas práticas e apropriações autônomas das leis vigentes.

Quando se relaciona às memórias de cada sujeito com os documentos oficiais relativos à educação institucionalizada, os últimos aparentemente homogeneizam um tipo de conduta, as memórias apontam algumas singularidades.

## Referências

- ABREU, Ennio Farias de; ABREU, Marisa da Costa.. *Bom Jesus – História de uma cidade*. Porto Alegre: EST/UCS, 1977.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pense Globalmente, pesquise localmente: em busca de uma mediação para a escrita da História da Educação*. (texto ainda não publicado).
- CORSETI, Berenice. *Controle e ufanismo a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria. 1998. p. 535.
- FRAGO, Antonio Viñao. “Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez, nº 0, 1995, p.63-82.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação SBHE*, nº 1 jan./jun. Campinas, Autores Associados, 2001.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.
- QUADROS, Claudemir. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado UFRGS, 2007.
- RODRIGUES, Elusa Maria Silveira; MADEIRA, Jussara Lisboa; SANTOS, Lucila Maria Sgarbi; BARROSO, Véra Lucia Maciel. *Bom Jesus e o tropeirismo no cone sul*. Porto Alegre: EST, 2000.
- VEIGA, Cynthia Veiga. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- WERLE, Flávia Obino Correa. “Escola Complementar como espaço de formação”. In: *Revista Veritas*. v.42. nº 2. Porto Alegre: PUCRS, junho, 1997, p. 307-316.

**UMA PROFESSORA DO FINAL DO SÉCULO XX  
EM NOVO HAMBURGO: APONTAMENTOS A PARTIR DA MEMÓRIA.**

Manuela O. de Paula Borges - PIBIC – UNISINOS  
manuelaopb@hotmail.com  
Beatriz T. Daudt Fischer  
beatrizf@unisinis.br

**Resumo**

Este trabalho integra o projeto de pesquisa *Histórias de professores/as em Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000): memórias e acervos*, destacando fragmentos de memórias de uma professora primária do município de Novo Hamburgo. O objetivo principal da pesquisa é a preservação da memória pedagógica, não somente para a escola onde os professores pesquisados atuaram, mas para todos interessados em história da educação. O procedimento metodológico adotado - história oral - permite identificar situações vividas por uma professora em torno dos anos 1980 e 1990. Trata-se de uma docente não graduada, porém que plantou sementes, servindo de exemplo a alunos e colegas. Que isto não se perca.

**Palavras chave:** memória; trajetória docente; história da educação; Novo Hamburgo

**UMA PROFESSORA DO FINAL DO SÉCULO XX  
EM NOVO HAMBURGO: APONTAMENTOS A PARTIR DA MEMÓRIA.**

Manuela O. de Paula Borges - PIBIC – UNISINOS  
manuelaopb@hotmail.com  
Beatriz T. Daudt Fischer  
beatrizf@unisinis.br

**A pesquisa com/sobre professores/as**

Este trabalho integra o projeto de pesquisa *Histórias de professores/as em Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000): memórias e acervos*, que tem entre seus propósitos a gravação de narrativas, assim como coleta de documentos para futuramente constituir um acervo da memória pedagógica da região. Como o próprio título indica, trata-se de abordagem historiográfica, tendo como objeto histórias de professores/as que atuaram nestes dois municípios no recorte

temporal delimitado. Para este específico trabalho, o período situa-se entre 1975 e 2000. Como procedimento metodológico para a coleta de dados foi utilizado história oral (entrevistas gravadas e transcritas).

### **Uma pesquisa e três personagens**

Durante o processo de coleta de dados para a pesquisa vivi momentos de muita reflexão acerca de como proceder, de como iria me posicionar, já que o sujeito a ser aqui apresentado é Paula Margarete Borges, minha ex-professora e minha *mãe*: como desempenhar este complexo papel, sendo ao mesmo tempo filha, ex-aluna e pesquisadora?

Como filha, tenho a empolgação de falar sobre minha mãe, relembro alguns fatos que já ouvi falar e outros que presenciei de longe. Como aluna, trago na memória recordações de uma das professoras preferidas que tive no ensino fundamental, assim como lembranças compartilhadas com minha esta ex-professora sobre a Escola Municipal Presidente Prudente de Moraes. Como pesquisadora, tentei distanciar-me o mais possível, buscando resquícios de uma história mais completa, com início, meio e fim. Percebi, entretanto, que com a aposentadoria desta mestra, não houve um fim da identidade docente. Ela continua sendo a *professora Paula*.

Optei por falar durante este trabalho como pesquisadora, mas em alguns momentos é a ex-aluna, ou a filha que se manifestam, e isto foi inevitável.

### **O enrolar e desenrolar dos carretéis**

A história de Paula Margarete Borges inicia com a figura de uma mulher batalhadora, que trabalhava em fábrica, lavava roupas para fora e ainda costurava. É em meio aos carretéis de linha que a vida da futura professora Paula se desenrola.

Nasci em Novo Hamburgo, em abril de 1952. Fui alfabetizada aos sete anos, na Escola Samuel Dietschi, pela professora Wilma, que de vez em

quando encontro ainda no IPASEM e conversamos.  
[...]

Quando Paula vai ao IPASEM (Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores Municipais de Novo Hamburgo) para consultas médicas, encontra muitas ex-colegas, amigas de longa data, e também ex-colegas da época do Normal. Nas muitas vezes em que acompanhei estes encontros de perto, pude perceber sua alegria ao comentar sobre alunos que encontra volta e meia, e igualmente sobre colegas que sabe notícias.

Também notei indignação com o desprezo que as *novatas* demonstram ao dar aula atualmente. Segundo ela, as professoras de seu tempo preocupavam-se com o aluno de forma diferenciada, encaravam a docência quase como uma missão, e hoje em dia o comportamento de professoras jovens é assunto constante nas rodas de suas ex-colegas.

A decisão de Paula em tornar-se professora veio com a realização de um teste vocacional, como Paula nos relatou na entrevista. Com dezoito anos, terminando seu o que então denominava-se 2º Grau, ela decidiu que o magistério seria o novo caminho a trilhar. E este caminho nem sempre foi fácil, é o que ela nos conta:

[...] Aos dezoito anos, cursando a 4ª série do 2º Grau na Escola Leopoldo Petry, ao realizar o teste vocacional descobri que o magistério iria fazer parte da minha vida. Iniciei o curso Normal no Colégio Santa Catarina em 1971, neste mesmo ano trabalhei no MOBRAL. No ano seguinte, 2º ano, fui para o Colégio Pedro II. Minha turma era composta de 14 alunas, éramos a penúltima turma de normalistas do Colégio Pedro II, o curso iria encerrar.

Conforme afirma, o início no curso Normal ocorreu no Colégio Santa Catarina, em Novo Hamburgo, tradicional instituição privada na cidade, cuja mantenedora é a congregação católica das Irmãs Santa Catarina. Lá Paula também trabalhou no Movimento Brasileiro de Alfabetização/ MOBRAL. Esta experiência com jovens e adultos, em plena ditadura militar, fez com que Paula mudasse suas concepções sobre educação.

Era uma época onde a educação era mais técnica e, mesmo que houvesse um padrão metodológico estabelecido, ela notou que com suas idéias diferenciadas em sala de aula conquistava seus alunos. No ano seguinte, porém, devido ao custo do curso no colégio Santa Catarina, e a demanda de colegas que estavam se transferindo para o Colégio estadual Pedro II, Paula também resolveu seguir seus estudos em um novo colégio.

Durante nossas conversas falamos sobre sua formatura, estágio, concurso e primeiro dia de trabalho. Ela realizou seu estágio na Escola Municipal Afonso Pena, saindo-se bem, o que lhe deu fôlego para prestar o concurso público para o município. Ao ser aprovada, recebeu designação para atuar na Escola Presidente Prudente de Moraes:

[...] Me formei no dia 12 de Dezembro de 1974. Fiz meu estágio com uma turma de 1ª série no bairro Vila Nova, em Novo Hamburgo, na escola Afonso Pena, me saí bem no estágio. Em Fevereiro de 1975 prestei concurso público para o Município de Novo Hamburgo. Passei, fui chamada para trabalhar em 5 de Agosto de 1975, e o mais importante, neste dia assinei minha carteira profissional indo trabalhar na Escola Presidente Prudente de Moraes.

Demonstrando certa empolgação, Paula lembra quando assinou sua carteira de trabalho pela primeira vez, indo para a escola em seu primeiro dia de trabalho. Paula iniciou sua docência dando aula para uma turma de 3ª série, em sua primeira turma encontrou a emoção de enfim ter chegado onde sonhara nos anos de curso Normal, e hoje ela era a “Professora Paula”, uma iniciante, mas com muitas idéias e boa vontade. Em 1977, passou a morar no bairro São Jorge, onde reside até hoje, casada e com uma filha de 22 anos.

Estes anos todos morando e trabalhando no mesmo bairro, mesma escola, fez com que Paula conhecesse tão bem seus alunos que ainda lembra nome e sobrenome de muitos deles, como nos relatou:

[...] Trabalhei com a turma da tarde, uma 3ª série, no bairro São Jorge, onde em 1977 passei a morar, já sendo então casada, e resido até hoje na mesma casa, bem perto da Escola Presidente Prudente de Morais.

Trabalhei na *Prudente*, como é carinhosamente chamada até hoje, no período de 1975 a 2000. Só lecionei nesta escola, onde muitos vizinhos foram meus alunos. Nestes 25 anos de *Prudente* tive quase mil alunos, destes muitos ainda me lembro nome e sobrenome. Presenciei a escola se transformar de uma simples Brizoleta com, apenas, 4 salas de aula, em uma escola com 11 salas de aula, biblioteca, pracinha, ampla cozinha, nova secretaria, e um pátio maior com rede de jogos.

A transformação sofrida pela Escola Presidente Prudente de Morais foi presenciada por Paula no início de sua docência: de uma Brizoleta<sup>1</sup>, com 4 salas de aula, e uma secretaria, a escola interiorana passou a ser uma escola relativamente grande, com 11 salas de aula, e tudo mais que continha uma escola municipal hamburguesa dos anos 80.

Quem estudou em uma escola destes moldes - neste caso na “Prudente”, como a escola era carinhosamente chamada pelos alunos - recorda de locais especiais, como a pracinha tão amada pelos pequenos, a biblioteca para hora do conto e cineminha com filmes em videocassete, o pátio onde brincava-se de pega-pega, esconde-esconde, sem falar da cozinha onde todos iam buscar o leite com achocolatado,

Ainda segundo seu depoimento, outra experiência marcante ocorreu no ano de 1982, quando atuou numa turma de alunos com dificuldades físicas e psicomotoras. Mesmo sem uma especialização correta para formação destes alunos, já repetentes algumas vezes na 1ª série – o que em parte ocorria em demais salas de aula (SARDAGNA, 2008) da rede pública em geral - ela conseguiu obter avanços. Este trabalho agregou para a professora uma nova visão do como lidar com o

---

<sup>1</sup> Brizoletas eram denominadas escolas de madeira que integravam o projeto educacional denominado *Nenhuma criança sem escola*, desenvolvido entre os anos 1959 e 1963, período em que Leonel de Moura Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro, PTB, governou o Estado do Rio Grande do Sul (QUADROS, 2005).

aluno, no ser mais íntimo de seus problemas, prestando mais atenção nestes que tanto procuram afeto e compreensão:

[...] Por muitos anos lecionei para a 3ª série. Em 1981 substitui nossa diretora em sua licença maternidade, por um semestre. Tive em 1982 uma turma especial, de alunos com dificuldades de aprendizagem, locomoção, leitura, e escrita. Eram alunos que já haviam repetido mais de uma vez a 1ª série. Alguns foram, no ano seguinte, para a APAE. De 1983 a 1997 trabalhei com a 4ª série, e até fui técnica de futebol de salão, os alunos jogavam contra times de outras escolas, em campeonatos municipais.

Segundo ela, o carinho dos alunos era tanto, que mesmo sem a professora Paula ser formada em Educação Física, ela treinava e incentivava seus alunos nos jogos dos campeonatos, fato este que lembra com muito carinho e orgulho.

É também com carinho que recorda do secretário de educação que mais lhe inspirou numa visão diferenciada sobre a educação e a docência, Ernest Sarlet, considerado por muitos em Novo Hamburgo como “o pai da Educação”, foi secretário de Educação de Novo Hamburgo no período de 1983 a 1991:

[...] Participei de muitos seminários, tive o privilégio de ter um Secretário de Educação sensacional, que foi o Professor Ernest Sarlet, com uma visão diferenciada sobre educação. Desdobrei alguns anos, participei de projetos como o [jornal] *N.H. na Escola*, eventos como desfiles da Independência do Brasil e Semana Farroupilha, passeios turísticos com os alunos para cidades como: Tramandaí, Lomba Grande, e Porto Alegre. Visitei com meus alunos o Parque Osório, Sítio São Luís, participei de confraternizações com minhas colegas em pizzarias, restaurantes, passeios para o Caracol, Bento Gonçalves, Natal Luz, e alguns esqueci...Durante a reforma na escola dei aula na biblioteca, fizemos quermesses, bailes de casais, meio-frangos chás, festas da primavera e de São João.

Dos eventos que participou na Escola Presidente Prudente de Morais, na época de reforma do prédio, ela recorda com um sorriso nos lábios: quermesses, bailes de casais, meio-frangos, chás, festas da primavera, de São João, entre outros, tão peculiares da “Prudente”, e tão comumente documentados em jornais da época, quando instituições escolares precisavam levantar arrecadações para seus respectivos orçamentos (FISCHER, 2008).

Durante a entrevista, eu como ex-aluna, e a professora Paula recordamos das festas de São João da escola, que contavam com a presença dos vizinhos, pais de alunos, alunos e professores. Em conversar informais todos lembram com alegria das danças, comidas e bebidas trazidas pelos pais dos alunos, professores e mães que se esforçavam atendendo nas festas, na barraca do churrasquinho, do quentão, lembranças de uma época muito feliz para a professora Paula e seus alunos, que nestas oportunidades ficavam as voltas com a querida professora, abraçando, acarinhando, vivendo momentos de muito humor.

Constatedurante a pesquisa que os alunos tomam grande espaço na memória desta professora. Ela lembra daqueles que se formaram professores e hoje dão aula na rede pública e privada, o que enche de orgulho seu coração que tanto sonhou com um futuro melhor para aquelas crianças.

[...] tive uma aluna que, depois de formada, foi minha colega e professora da minha filha aos 9 anos, e hoje é coordenadora de uma escola do município. Que honra! Muitos ex-alunos formados professores, dando aula na rede pública e privada.

Paula destaca uma aluna em especial, que depois de formada retornou à própria escola como professora: a sua filha (que neste instante recolhe suas lembranças). Outros alunos tornaram-se pais, e seus filhos uma nova geração de turmas que ela teve como desafio: “uma alegria para mim, ver aquelas crianças [que no passado tinham] 9 ou 10 anos se

tornarem pais e mães, buscando os boletins de seus filhos, e ainda eu sendo chamada de “profe”, foi muito gratificante.

Importante também deixar registrado que o coração desta professora não viveu apenas bons momentos, mas também decepções, ao ver alunos indo por caminhos não por ela desejados:

[...] alguns ex-alunos, no entanto, já são falecidos, outros foram por um caminho escuro (drogas, tráfico, roubo...) e, como moro no mesmo bairro da escola, sei da vida dos meus alunos hoje como adultos.

Muitos moradores do mesmo bairro até hoje costumam passar em frente ao portão de sua casa, abanando pra “profe”, que sempre toma seu chimarrão na sacada de sua casa, distribuindo “ois” e sorrisos. Devo também reconhecer que, nesta entrevista - integrando um dos vários momentos de conversa que tivemos - muitas histórias eu já conhecia o enredo, mesmo antes de me tornar pesquisadora. É o caso do relato abaixo, referente a um momento trágico na vida como professora: o assalto a sua casa. A professora se viu dividida entre medo e decepção com um aluno que estava entre os assaltantes<sup>2</sup>.

[...] Claro que nesses 25 anos não tive só alegrias, tive também alunos rebeldes, maus, tristes, mal-humorados, mãos leves, alguns que odiavam a escola e estavam *nem aí*, parando de estudar por não terem quem os incentivasse. Mas também tiveram os alegres, brincalhões, amorosos, amigos, muitos querendo aprender mais e estudar. [...] Em 1987, nas férias de inverno, fiz uma viagem ao Uruguai, minha casa foi assaltada, levaram muitas coisas, mas pior do que isso foi ver na delegacia a mãe de um ex-aluno com minhas coisas para serem devolvidas, esse ex-aluno estava entre os ladrões, e

---

<sup>2</sup> Nas duas últimas décadas do século XX e início do XXI, acontecimentos similares, com infrações envolvendo alunos e professores, foram algumas vezes reportados em matérias jornalísticas em nosso país.

na escola ele quase não participava, a mãe estava constrangida, nunca mais soube dele após sua prisão, foi um momento muito triste.

Embora este aluno a tenha decepcionado, os outros vários alunos enriqueceram sua experiência por serem especiais e diferentes em seu modo de agir, alunos que causaram sua preocupação, que mexeram com sua sensibilidade, que a fizeram rir em momentos críticos. Creio que seja esse misto de surpresas e sensações que faça um professor acordar toda a manhã cantando junto com o rádio, e fazendo piadas, e é essa a lembrança que recordo dos momentos os quais eu presenciei na intimidade desta professora em nossa casa. E, ao falar a partir desta subjetividade, aproveito para relatar o que ela própria diz sobre o momento crucial, o momento o qual convivemos como aluna e professora, momento este que marcou meus sonhos e planos profissionais, e que fez com que minha admiração por minha mãe se tornasse algo inesquecível:

[...] Em 1997 fui professora da minha filha, na 4ª série, fiquei preocupada e até pensei em trocá-la de escola, mas as gurias e a direção disseram que eu seria capaz de fazer um bom trabalho com ela na turma. Foi legal, mesmo quando os outros me chamavam de “Profe”, ou “Sora Paula” e ela de “Manhêêê”.

Uma professora 24 horas por dia, essa era e posso dizer que, de certo modo, ainda é a minha entrevistada:

[...] Fui uma professora, como diz meu marido, “caxiona”<sup>3</sup>, preocupada com meus alunos, se não tiravam boas notas e sabia que eram capazes, os procurava para saber o que estava acontecendo. Muitos me buscavam em casa às 7 horas da manhã para irmos a escola juntos, era a “galinha e seus pintinhos”, como diziam minhas colegas. Tive várias diretoras, muitas colegas, algumas amigas até hoje,

---

<sup>3</sup> “CAXIONA”: *Caxias adj. m+f (de Caxias, Np) gír.* Diz-se de pessoa disciplinada e estudiosa.

e conhecia as famílias dos alunos e os vizinhos da escola.

É comum hoje em dia vermos alunos reclamando dos professores, esse não era o caso em relação à professora Paula: a “galinha e seus pintinhos” era uma cena comum as 07h10min da manhã, subindo a lomba da Rua Três de maio, no bairro São Jorge, em Novo Hamburgo. Também desafios marcaram a docência de Paula, ela constantemente escolhida, dentre as outras professoras, para assumir responsabilidades muito grandes, foi o caso das primeiras turmas de 5ª série na escola:

[...] Nos meus dois últimos anos me deram para lecionar as primeiras 5º séries da Prudente, algo novo, fiquei com medo, éramos cinco professoras e um bom trabalho a fazer, contando ainda que eu iria lecionar português. Foi preocupante, cansativo, eram três turmas bem heterogêneas, alunos com muitos problemas, mas conseguimos e valeu o esforço. Fui bem e isto eleva o ego, tive turmas com 100% de aprovação.

A aposentadoria veio no ano 2000, por problemas de saúde, estresse, e mudança no quadro de professores. Embora esteja hoje aposentada, quando Paula vai ao mercado, ou mesmo em conversas com os vizinhos no portão, sempre ouve algum aceno, “professora Paula”. Talvez isso possa comprovar que uma vez professora, jamais deixaremos de ser, ou como diz o senso comum, alguns já nascem professores. Hoje a professora Paula sabe que foi o que deveria ter sido:

[...] Me aposentei em 20 de Maio de 2000, por problemas de saúde. Hoje estou bem melhor, mas além de mim, a escola também mudou muito, colegas legais pediram transferência, outras se aposentaram, a direção também mudou, e tudo isto gera um novo ciclo, com novas propostas de relacionamentos. Hoje a “Dona Paula” sabe que escolheu a profissão certa, me realizei como educadora, dando aula de 1ª a 5ª série, tendo muitas falhas, mas, com certeza, muito mais acertos. E, engraçado, pois

após 10 anos aposentada, ainda sou a “Professora Paula”, o meu marido é o “marido da Professora Paula”, e a filha é a “filha da Professora Paula”. De vez em quando encontro algum adulto com a família e me dizem: “Oi Sora, tudo bem?”, e me apresentam a família. Este carinho substitui qualquer salário baixo, agressão dos alunos, ou a falta de valorização da educação e do educador.

Dentre os orgulhos da vida de Paula esta pessoas que ela teve oportunidade de conhecer, pessoas que a inspiraram muitas vezes em sua docência, mas o que a fez mudar de verdade sua visão foi o fato de ser mãe:

[...] Nestes anos conheci pessoas maravilhosas, como Paulo Freire, famoso educador e filósofo, e também sua filha, Madalena Freire, educadora e pedagoga, entre outros. Fui uma professora com duas visões, antes e depois de ser mãe, de 1975 a 1992, quando falava com os pais dos alunos sobre seus filhos, seus problemas, suas conquistas, nem sempre havia a preocupação de ser sutil, mas quando fui à primeira avaliação escolar da minha filha, e ao ouvir elogios, mas também queixas, parei, pensei, refleti e vi que temos, também, que aprender a falar com os pais sem os magoar, e certamente fiquei mais coruja com meus alunos.

Com a professora Paula, minha entrevistada e também minha mãe, muito aprendi. A partir da convivência com ela, tive muitas inspirações para minha vida pessoal e profissional. Este trabalho, porém, me fez conhecer ainda mais sua trajetória, e posso dizer que estas últimas partes de seus relatos me fizeram chorar enquanto transcrevia a gravação:

[...] Lista de coisas que uma professora não esquece:

- aquele beijo babado na bochecha e o abraço de urso;
- a feira de ciências e artes;
- dançar o *Pezinho* no dia 24 de junho;
- comer sopa, ou polenta com molho, com os alunos;

- jogar *newcon* na educação física;
- a hora do conto;
- ler e pintar, com os alunos, a *Popinha* do Jornal NH;
- os piqueniques no zoológico;
- passear e jogar no campo *11 Gaúchos*;
- a cara de nojo dos alunos ao bochechar o flúor por um minuto;
- corrigir redações, algumas ótimas, outras nem tanto;
- simular eleições para ensinar porcentagem;
- durante a hora cívica no pátio, ensinar corretamente o Hino Nacional;
- a gritaria no ônibus ao passar o túnel em Porto Alegre;
- a felicidade deles nos estádios Beira-Rio e Olímpico;
- os amigos secretos, ou nem tão secretos assim, e as festas de aniversário;
- cuidar do recreio de mãos dadas com alguns alunos;
- a agitação durante o recreio, sinal de chuva;
- corrigir provas, ficando feliz quando as notas eram ótimas;
- a curiosidade da minha filha querendo ver meus planos de aula ou provas;
- discutir com eles política e religião, e ver opiniões formadas;
- fazer uma biblioteca em sala de aula;
- cuidar das plantinhas;
- fazer recordações para dia dos pais, dia das mães;
- ter tido turmas com 100% de aprovações;
- curiosidade nas aulas de ciências sobre animais, ou corpo humano;
- expor os trabalhos dos meus alunos nas paredes da sala de aula;
- ensinar curiosidades sobre nossa cidade e estado, como arquitetura, dança e comida;
- passar por mudanças na reforma do ensino [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996];
- a preocupação com a globalização de todas as matérias;
- assistir peças de teatro e festivais de dança;
- escrever um elogio nos cadernos completos ou trabalhos bem feitos;
- fazer a tradicional carinha com “Boa Sorte!” nas provas;

Estes são apontamentos a partir da memória de uma professora sem grandes formações, mas que conseguiu realizar um trabalho que poucos conseguem: o de ser uma professora totalmente dedicada, o que todos os que passaram por sua sala de aula, recordam. Fico muito feliz em ter realizado este propósito, reunir aqui a parte das memórias da pessoa que me inspirou escolher o magistério como profissão. Com ela aprendi e aprendo a cada dia lições que não são ensinadas na minha formação no curso de Licenciatura. Encerrando, selecionei ainda um excerto final, uma espécie de balanço elaborado por Paula, após lembrar seus vinte e cinco anos de magistério:

[...] São tantas alegrias, bem mais do que decepções, acho que ainda vale ser professor, ensinar, ensinar e ensinar, pois somente com educação e aprendizado teremos adultos mais capacitados para o futuro. Com quase sessenta anos, não me arrependo de ter escolhido essa profissão, e venho de uma geração bem mais preocupada com o aluno, onde o aluno era o ser mais importante em sala de aula. Tenho esperança que o ensino e os professores voltem a ser tratados com mais dignidade e valor. Sinto-me orgulhosa, pois minha filha está cursando História na UNISINOS<sup>5</sup>, curso este que eu escolheria se tivesse tido a oportunidade de fazer uma faculdade. Se fosse possível mudar algo na minha vida profissional eu mudaria pouca coisa, mas faria uma graduação. Valeu muito ser “PROFE”.

### **O passado e o presente em conexão**

Escrever a história é, em parte, construir uma ponte entre o passado e o futuro – o que aqui tentei fazer. Assim, selecionei algumas idéias que depreendi a partir desta experiência como iniciante no ofício de pesquisar.

Em primeiro lugar, ousou afirmar que obstinação com a qual a entrevistada trabalhava, buscando uma educação de qualidade, comprova que existiu/existe amor à profissão, e não somente o trabalhar pelo salário, ou então pela estabilidade, como muitas vezes o discurso da mídia pretende propagar. Percebi que o personagem estudado nem

sempre está alinhado em seu recorte temporal, os personagens são “autônomatos” (Schmidt), é o caso de Paula, que com suas idéias inovadoras e criativas tornava uma escola habitual em lugar mais divertido e feliz para seus alunos. Com isso, não pretendo erigir um pedestal à professora Paula, tornando-a alguém totalmente isenta de crítica. Obviamente que neste texto não consegui abandonar totalmente minha posição de filha e admiradora. Também as lembranças que ela evocou por certo em sua memória surgem como contextos hoje mais coloridos do que de fato se apresentavam na ocasião. Como tão bem afirma Arendt (apud FISCHER, 2005), todas as dores podem ser vencidas se nós as inserimos numa narrativa ou contamos uma história a respeito delas. Para quem lida com memória, é fundamental ter em conta que as reminiscências “são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes” (Thomson, 1997).

As lembranças da professora Paula em parte ajudam a identificar o contexto vivido por quem, então, exercia a docência, mas certamente a partir da singularidade de seu modo de ser, de conceber o mundo e o magistério. Mesmo assim, a partir deste estudo torna-se importante registrar para a história da educação regional: as duas últimas década do século XX não só constituíram o ápice da docência da professora Paula, mas também caracterizam a época onde a educação em Novo Hamburgo alcançou renovação, através de políticas de formação continuada, e também ampliou significativamente o número de matrículas na rede municipal (SARDAGNA, 2008). Além disso, alguns episódios trazidos à tona ajudam a identificar o contexto da docência no período demarcado.

Entre minhas aprendizagens como pesquisadora, destaco que o trabalho em História da Educação pode ser algo que vai muito além da pesquisa, da análise, chegando a ponto de ele próprio tornar-se protagonista de um cenário no qual ele insere as memórias do pesquisado, compondo então uma parte da história que ele mesmo

viveu/vive. Talvez seja interessante aqui lembrar Foucault (1995, p. 11), quando afirma: “em cada uma dessas almas, a identidade esquecida, sempre pronta a renascer, mas um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, e que nenhum poder de síntese domina”.

Como referido de início, este estudo, assim como o projeto mais amplo onde ele está ancorada, tem entre seus propósitos remontar memórias de e sobre professores/as. Portanto, depende fundamentalmente da evocação da memória e tal dependência é o que diferencia e define o trabalho com história oral. Como afirma Amado em seu livro *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*:

[...] Ao trazer o passado até o presente, recria o passado ao mesmo tempo que projeta o futuro; graças a essa capacidade da memória transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo. (p. 132, 1995).

### Referências Bibliográficas

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. In: **História n° 14**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, UNESP, 1995.

FISCHER, Beatriz T. D.; CHAGAS, Camila; MULLER, Natália. **Educação infantil no município de São Leopoldo: o que dizem os periódicos locais (1934-1985)**. Pelotas, 14º Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. Anais.

\_\_\_\_\_. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas, Seiva Publicações, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995.

QUADROS, Claudemir de. **Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas**. Santa Maria/RS, Unifra, 2005.

SARDAGNA, Helena V. **Práticas normalizadoras na Educação Especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo**. São Leopoldo, Programa de Pós Graduação/Unisinos, 2008. Tese.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos em História do**: PUC/SP, São Paulo, n.º 15, 1997, p. 51-84.

## **AS RELAÇÕES DO ESPIRITISMO COM A EDUCAÇÃO EM PELOTAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

Marcelo Freitas Gil, Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em Educação/UFPel – marcelo.fgil@terra.com.br.

Giana Lange do Amaral, Doutora em Educação/UFRGS e Professora da UFPel – gianalangedoamaral@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho faz uma análise preliminar das relações do espiritismo com o campo educacional pelotense. Com base em fontes escritas e orais pretende-se compreender o sentido que é dado à categoria educação pelos espíritas, buscando entender a influência dessa concepção no campo educacional de Pelotas, desde o momento em que a doutrina espírita se firmou na cidade, no início do século XX, até os dias atuais. Para tanto, e com base na visão espírita sobre educação, adotou-se uma divisão desse campo educacional em duas áreas distintas: educação formal e educação informal. A primeira abarca as duas escolas espíritas existentes na cidade, enquanto que a segunda diz respeito ao modelo educacional desenvolvido pelos espíritas em seus centros, modelo esse que em Pelotas teve início com a fundação da Sociedade União e Instrução Espírita em 1901.

## AS RELAÇÕES DO ESPIRITISMO COM A EDUCAÇÃO EM PELOTAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Marcelo Freitas Gil, Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em Educação/UFPel – marcelo.fgil@terra.com.br.

Giana Lange do Amaral, Doutora em Educação/UFRGS e Professora da UFPel – gianalangedoamaral@gmail.com

### 1 Introdução

Este texto traz os resultados preliminares de uma investigação a respeito da influência do espiritismo no campo educacional pelotense. A investigação aludida está sendo realizada no âmbito do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas e está em sua fase inicial. Através dela se pretende compreender, partindo-se de um horizonte cultural, o processo histórico de chegada do espiritismo a Pelotas, o desenvolvimento dessa doutrina e sua esfera de influência no campo educacional da cidade, tomando por base principalmente Bourdieu (1998) e Chartier (1990). Para tanto está sendo realizada uma investigação que se utiliza de diversas metodologias, como análise de documentos e história oral, tomando como referencial principalmente Halbwachs (2004), Ferreira e Amado (1996), Cartroga (2001) e Certeau (1982).

Por espiritismo entendemos a doutrina organizada na França em meados do século XIX pelo pedagogo Hippolyte Léon Denizard Rival, mais conhecido pelo pseudônimo de Allan Kardec.

O espiritismo, enquanto doutrina filosófica, ao apresentar uma visão de mundo e de pessoa fundamentada numa perspectiva espiritualista, propõe um modelo educacional que, segundo Allan Kardec (1999), seria capaz de educar o indivíduo do ponto de vista não apenas intelectual, mas também moral.

Em “O Livro dos Espíritos”, obra básica da doutrina espírita, Kardec (1999) ressalta o que, de acordo com ele, seria a diferença entre *educação intelectual* e *educação moral*: a primeira estaria ligada à aprendizagem de conhecimentos acerca do mundo material e espiritual, enquanto que a segunda diria respeito a valores eminentemente morais. Nesse sentido, o organizador do espiritismo chama a atenção sobre a importância não apenas da escola, mas, sobretudo, da família e da

infância nesse processo. Para ele o espiritismo teria um papel a cumprir na sociedade e esse papel seria essencialmente educativo.

Graças a essa visão, os espíritas desenvolveram uma série de estratégias com vistas a concretizar os preceitos formulados por Allan Kardec. Por um lado buscaram organizar sociedades destinadas a difundir a doutrina espírita. Essas entidades passaram a funcionar como centros de estudos sobre o espiritismo, destinadas a abrigar aqueles que quisessem educar-se do ponto de vista moral e intelectual sob a ótica espírita. Por outro lado, os espíritas fundaram escolas de ensino regular destinadas a proporcionar uma educação intelectual calcada nos valores morais apregoados pela doutrina espírita.

Portanto, essa influência do espiritismo no campo educacional correu através da educação formal, com a fundação de escolas de ensino regular, e por meio da instituição de um modelo interno próprio de educação, desenvolvido nos centros espíritas.

Em Pelotas, conforme veremos adiante, muito cedo se pôde notar tal influência, através da criação da Sociedade União e Instrução Espírita (SUIE) em 1901 e da fundação da Escola Assistencial Jeremias Fróes, em 1922, seguida da fundação da Escola Uliana Bento Lopes em 1955. Essas instituições marcaram e ainda marcam a presença do espiritismo na cidade.

## **2 Pelotas *Fin-de-Siécle***

Pelotas tem a sua origem associada à indústria do charque, que começou as atividades na região em 1779, quando José Pinto Martins, vindo da região nordeste do Brasil, instalou a primeira charqueada junto ao Arroio Pelotas (MAGALHÃES, 1993).

O êxito do empreendimento acabou por incentivar a instalação de outras charqueadas na região e gradativamente a indústria saladeiril se firmou no território do sul do país.

Durante o século XIX o povoado formado ao redor das charqueadas acabou por se desenvolver e em 1812 recebeu a denominação de freguesia, como o nome

de São Francisco de Paula. Logo a seguir, em 1832, a freguesia emancipou-se de Rio Grande, a cuja Câmara estava subordinada, adquirindo o *status* de vila.

A posição estratégica da vila, junto ao canal São Gonçalo, que dá acesso a duas lagoas, numa região protegida, por ser um pouco afastada do litoral, conjugada ao pioneirismo na produção de charque, permitiu o desenvolvimento de uma indústria poderosa, geradora de grandes somas de capitais e de apreciável concentração de renda na região, com a conseqüente formação de uma camada social privilegiada.

Apesar da crise na produção saladeiril, que acabou por provocar a Revolução Farroupilha, em Pelotas de 1835

Localizavam-se mais de 300 negociantes, graças ao grande número de charqueadas situadas nos arredores. A vila se destacava pelo ativo comércio, luxo de suas casas, ruas bem construídas e intensa vida cultural (FLORES, 1984, p. 9).

A partir de 1843, com a chegada dos primeiros imigrantes franceses, vindos do Prata, a vida cultural da cidade tomou novo impulso. Esses imigrantes fundaram, por exemplo, a primeira loja maçônica de Pelotas. A década de 1840 também foi marcada pelo início da construção do Mercado Público e pela fundação da Santa Casa de Misericórdia, num claro aceno no sentido de que o progresso havia sido realmente retomado.

Por sua vez, o desenvolvimento dos negócios do charque passou a permitir que os estancieiros, enriquecidos com a pecuária, pudessem residir na zona urbana, onde tinham a oportunidade de exercer atividades políticas com maior êxito e vivenciar outras experiências próprias da zona urbana, como as ligadas à cultura, por exemplo. A acumulação de capital se intensificou e com ela as operações de crédito e as transações bancárias. Como conseqüência, a vida cultural também pôde se desenvolver com maior pujança.

Ainda de acordo com Magalhães (1993), esses fatores, combinados ao êxito econômico dos negócios do charque e a uma certa diversificação na economia local, fizeram com que Pelotas tivesse a sua *Belle Époque* entre os anos de 1860 e 1890, período em que se verificou um grande apogeu econômico, social e cultural.

O Conde d'Eu, marido da princesa Isabel, em visita a Pelotas em 1865, assim descreve a cidade:

Depois de ter percorrido por duas vezes em toda a sua largura a Província do Rio Grande do Sul, depois de ter estado em suas pretensas vilas e cidades, Pelotas aparece aos olhos cansados do viajante como uma bela e próspera cidade. As suas ruas largas e bem alinhadas, as carruagens que as percorrem (fenômeno único na Província), sobretudo os seus edifícios, quase todos de mais de um andar, com as suas elegantes fachadas, dão idéia de uma população opulenta. De fato, é Pelotas a cidade predileta do que eu chamarei a aristocracia rio-grandense, se é que se pode empregar o termo aristocracia falando-se de um país do novo continente. Aqui é que o estancieiro, o gaúcho cansado de criar bois e matar cavalos no interior da campanha, vem gozar as onças e os patacões que ajuntou em tal mister (Conde d'EU, 1981, p. 134/135).

Magalhães (1993) refere que a Pelotas da década de 1870 era uma cidade com pouco mais de 12 mil habitantes, marcada por inovações não apenas físicas, mas também intelectuais. Seu principal farmacêutico era formado em Londres, o engenheiro responsável pela construção de um novo aqueduto era alemão e um dos artistas que mais chamava a atenção da comunidade da época era um jovem inglês.

No início da década de 1880

Não era só para os pelotenses que Pelotas se afigurava a "Princesa dos campos do Sul" daqueles versos originais. Nesse período já chamava a atenção da Província e para a Província, identificada que estava, de um modo especial, com as artes e com as letras, numa espécie de desdobramento do seu apogeu econômico-urbano. Mas não menos famosa pelos seus barões, as suas damas, os seus doces, as suas festas, os seus sobrados, os seus monumentos públicos, as suas lojas (MAGALHÃES, 1993, p. 106).

Dessa forma, pode-se afirmar que ao longo da segunda metade do século XIX Pelotas configurou-se como uma localidade em que os valores sociais tinham características eminentemente urbanas, relacionadas com as artes, as letras, as ciências e os negócios comerciais e financeiros.

As transações comerciais feitas a partir do porto colocaram a cidade em contato com os grandes centros comerciais e culturais da América e da Europa:

O que ocorria é que os navios que levavam o charque para a Bahia e para o Rio de Janeiro, para a Europa e para os Estados Unidos, não haveriam de voltar vazios. Pelo contrário: os charqueadores mantinham agentes comerciais nos diferentes portos, de torna-viagem esses navios vinham carregados de mantimentos, móveis, louças, quadros, modas, livros, figurinos e magazines dos grandes centros. Proporcionavam um contato permanente com as civilizações do século XIX, além daquele que era feito por iniciativa dessa própria civilização, quando as companhias líricas da Corte e de outras capitais do mundo chegavam a essa cidade quase que em primeira mão, para depois excursionar pela Província. (Rio Grande era a porta de entrada; Porto Alegre o terceiro centro a ser visitado; na volta as companhias costumavam rerepresentar-se em Pelotas). Isso sem falar, é claro, nas viagens empreendidas pelos próprios industrialistas, ou nas

notícias e encomendas que mandavam os seus filhos, aqueles que estudavam fora, sobretudo em São Paulo, Rio de Janeiro, Lisboa e Coimbra – mas também, como seu viu, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos (MAGALHÃES, 1993, p. 137/138).

Portanto, esse cenário social marcado por uma abastada vida econômica e cultural era favorável para a penetração do espiritismo, uma novidade surgida na França em 1857 e que já atraía a atenção de intelectuais, tanto em Salvador quanto no Rio de Janeiro (MACHADO, 1983).

De acordo Alberto Coelho da Cunha (1927), o espiritismo chegou a Pelotas justamente durante a sua *Belle Époque*, mais precisamente em 1877, na bagagem de dois profissionais liberais espanhóis, um dentista e outro arquiteto. É natural que uma doutrina com forte apelo à leitura e marcada pelas noções de progresso e de ciência não tenha tido dificuldades para se inserir em uma sociedade urbanizada e com fortes laços culturais com os grandes centros do país e de outros continentes.

A Europa no mesmo período histórico estava vivenciando um grande interesse pelos temas relacionados ao espiritismo, com o assunto sendo tratado por jornalistas, filósofos, escritores e cientistas de projeção internacional (DAMAZIO, 1984).

A cidade de Pelotas, caracterizada por sua opulência, mostrou-se então como um cenário receptivo ao espiritismo, que se apresentava não apenas como uma religião, mas também como uma ciência de observação e uma filosofia de vida nascida na França, o principal centro irradiador de novos hábitos e padrões culturais na época.

### **3 O Espiritismo em Pelotas e sua influência no campo educacional**

De acordo com Fernando Osório (1998, p. 404-405), na virada do século XIX para o século XX havia seis entidades espíritas em Pelotas, que funcionavam regularmente. Eram elas: o “Grupo Espírita Amor a Deus”, que era o mais antigo, fundado em 1897, o “Deus, Amor e Caridade”, o “Fé e Caridade”, o “Grupo dos Humildes”, o “Centro Amor, Paz e Caridade” e o “São Marcos, Amor e Paciência”.

Provavelmente as práticas espíritas não estavam limitadas a esses centros espíritas, tendo em vista que eram muito comuns as reuniões familiares de estudo e

de prática de mediunidade naquela época. Até poucos anos isso ainda acontecia, como explica Lígia Barum (LB), 74 anos, ex-presidente da Sociedade União e Instrução Espírita e autora de três livros psicografados:

Quando os meus padrinhos queriam me levar para o União eu não queria ir. Eu era católica e achava que o espiritismo era uma bobagem. Eles diziam que eu precisava de um trabalho espírita. Daí esse trabalho foi feito na casa de meu padrinho e o primeiro espírito que se comunicou foi a minha mãe, dizendo que eu devia ir para o União. Foi um trabalho mediúnico. Naquela época se fazia trabalho em casa, era comum, sempre foi. Hoje a gente sabe que não se deve fazer (LB)<sup>1</sup>.

Ubirajara Costa (UC), 71 anos, ex-presidente da Liga Espírita Pelotense (LEP), também se refere a fato semelhante, falando dos primeiros anos do espiritismo em Pelotas:

A gente sabe que antigamente era assim: as pessoas faziam trabalhos mediúnicos em casa. Era comum. Eu mesmo, que já tenho anos de espiritismo, cheguei a pegar essa época e participei de sessões mediúnicas familiares (UC).

As chamadas “sessões mediúnicas familiares” eram, dessa forma, rotineiras. Portanto, é bem provável que os estudos da doutrina espírita não se limitassem aos seis centros existentes no fim do século XIX.

O fato é que em 1901 essas seis entidades resolveram aglutinar esforços e acabaram por se fundir numa só, com o objetivo de melhor divulgar a doutrina espírita, dando então origem à Sociedade União e Instrução Espírita, fundada em 29 de dezembro daquele ano.

A estratégia parece ter dado certo, já que Fernando Osório (1998) refere que, com o fato, recrudescer a propaganda espírita na cidade e em 3 de outubro de 1904, véspera da comemoração do centenário do nascimento de Allan Kardec, o jornal “A Opinião Pública” publicou a biografia do codificador.

De acordo com a ata de fundação da Sociedade União e Instrução Espírita, seu objetivo primordial era congregar os espíritas pelotenses com o objetivo de divulgar a doutrina e instruir os seus adeptos com base nas obras de Allan Kardec:

[...] Instalou-se a Sociedade União e Instrução Espírita confiante em Deus, que permitirá, aos seus Mensageiros Celestes, nossos bons irmãos d’Além-

---

<sup>1</sup> Todas as entrevistas aqui citadas fazem parte do acervo constituído por ocasião da pesquisa que fundamentou a dissertação “O Movimento Espírita Pelotense e suas raízes sócio-históricas e culturais” (Gil, 2008).

túmulo e, muito principalmente ao Espírito Luis Lasaque, companheiro que nos induziu a esses estudos, se achem junto de nós, afastando os Espíritos imperfeitos e nos concedendo a assistência dos bons, para conseguirmos, sempre e sempre, compreendendo o que estudamos, repartir com os irmãos mais atrasados o fruto dos nossos estudos<sup>2</sup>.

Nesse trecho é explícita a preocupação dos fundadores da nova sociedade com a questão da “instrução” dos adeptos do espiritismo na cidade. Sendo uma doutrina complexa, rica em detalhes e consubstanciada em cinco livros, as “obras básicas<sup>3</sup>” de Allan Kardec, é natural que o espiritismo exigisse, como exige ainda hoje, certo esforço intelectual de quem se dispõe a estudá-lo.

Os fundadores da Sociedade União, pelo que parece, acreditavam que a junção de esforços entre todos facilitaria a missão de instruir com base no espiritismo. O nome escolhido para a nova entidade simboliza o objetivo almejado: unir para instruir. É assim que precocemente em Pelotas o espiritismo começa a formatar um modelo próprio de educação informal, desenvolvido com base nesse embrião que tomou forma na Sociedade União. Ao mesmo tempo, conforme veremos adiante, logo a seguir os espíritas pelotenses passam a atuar também no campo da educação formal, fundando na década de 1920 a primeira escola espírita da cidade.

Outra questão que aparece claramente no discurso contido na primeira ata da entidade é a busca por uma legitimação diante do universo espírita. Ou seja, segundo os seus fundadores, a Sociedade União não estava surgindo apenas por vontade de homens e sim por sugestão de espíritos que estariam coordenando essa união dos espíritas pelotenses. É assim que o espírito “Luis Lasaque” aparece como uma espécie de porta voz dos “irmãos d’Além-túmulo”, incentivando a fundação da entidade que teria por objetivo congregar os espíritas.

A proposta analítica de Bourdieu (1998) é cabível nesse cenário: como uma entidade emergente, fundada com o objetivo de congregar os espíritas, a Sociedade União buscou se legitimar dentro do campo social onde estava inserida através de uma estratégia colecionadora de capital simbólico, capaz de lhe fornecer a autoridade necessária diante dos espíritas pelotenses.

---

<sup>2</sup> Livro de Atas da Sociedade União e Instrução Espírita, Ata nº. 1.

<sup>3</sup> São as obras básicas do espiritismo, publicadas por Allan Kardec entre os anos de 1857 e 1868: O Livro dos Espíritos; O Livro dos Médiuns; O Evangelho Segundo o Espiritismo; O Céu e o Inferno Segundo o Espiritismo; A Gênese, os Milagres e as Predições Segundo o Espiritismo.

Segundo Bourdieu (1998), o capital simbólico é justamente o elemento que permite a um certo agente social ter a sua identidade e legitimidade reconhecida em meio ao grupo no qual está inserido.

No jogo das representações sociais, os diferentes grupos buscam se impor através do ato de colecionar capital simbólico. Esse jogo ocorre também no âmbito interno desses mesmos grupos. O “incentivo” do espírito Luis Lasaque para a formação de um grupo que os unificaria é justamente o capital simbólico utilizado pelos fundadores da Sociedade União para afirmarem o papel unificador da entidade.

Nesse sentido, é interessante notar que a fundação da Sociedade União foi precedida de uma série de reuniões realizadas no Grupo Espírita São Marcos, Amor e Paciência. Segundo o relatório da reunião ocorrida no dia 27 de dezembro de 1901<sup>4</sup>, antevéspera da fundação da nova sociedade, os espíritos teriam incentivado a criação de um centro aglutinador dos espíritas pelotenses e teriam, inclusive, formatado as normas gerais para o funcionamento da entidade.

Como se vê, o ideal unificador, que norteou a fundação da SUIE, foi estruturado de forma ancorada nas próprias crenças dos espíritas. O desejo dos fundadores da sociedade teria sido inspirado em ideias que estariam fora do âmbito terreno e físico e isso legitimou a nova entidade como instituição representativa da doutrina espírita na cidade: uma entidade fundada para “unir” e “instruir”.

Essa visão ainda está presente no imaginário dos dirigentes espíritas pelotenses. Todos os entrevistados, alguns deles trabalhadores de outras entidades espíritas, frisaram bem esse pioneirismo da SUIE na conformação de um movimento espírita organizado, como foi o caso de Eva Bender (EB), 75 anos e à época da entrevista presidente da LEP, Edir Nascente (EN), 67 anos, diretor do Departamento Doutrinário da SUIE e Milton Barum (MB), 78 anos e um dos mais antigos trabalhadores da SUIE:

Ali surgiu, na década de 1940, a própria Liga Espírita Pelotense. Ali os pioneiros do espiritismo em Pelotas começaram a organizar o nosso movimento. Por isso o União é tão importante (EB).

O União tem a obrigação de ser a casa espírita mais procurada de Pelotas. Afinal, ela é a mais antiga e tem que corresponder à expectativa das pessoas (LB).

---

<sup>4</sup> Relatório Primeiro, publicado na Revista do Centenário da Sociedade União, 2001, p. 7.

Eu acho que o União é de grande importância por duas razões: primeiro pela sua localização, pelo fato de ficar no centro da cidade. Muito mais gente vai, é muito mais fácil de se reunir ali do que se fosse num bairro afastado para ser a realização de suas reuniões. Segundo porque foi ali que começou a funcionar o ideal de unificação e depois a própria Liga Espírita Pelotense, que ainda não tinha sua sede. E ali se reuniram presidentes de várias outras sociedades para conhecer detalhes sobre a doutrina, novos livros, novidades, e isso ajudou no movimento de unificação (MB).

Eu sou suspeito em falar do União. Nós não temos a pretensão de sermos os melhores nem maiores do que ninguém. Agora, tem certas realidades que a gente não pode fugir. Por exemplo, a Sociedade União é a segunda mais antiga do Rio Grande do Sul, só perde em idade para o Centro Allan Kardec de Porto Alegre. [...] O livro sobre a história de Pelotas<sup>5</sup> fala que havia várias outras sociedades espíritas e que deram origem ao União para melhor se poder estudar o espiritismo, sob inspiração da Espiritualidade. [...] Mas a verdade é que com toda evolução que está acontecendo hoje, a Sociedade União, fundada para o estudo e a instrução, está cumprindo seu papel. Inegavelmente é o centro que tem cursos de maior extensão em tempo e em profundidade. [...] Na realidade, a Sociedade União está se tornando, sem que seja nossa intenção, uma universidade dentro do espiritismo, inegavelmente, tanto que nós muitas vezes somos convidados para fazer palestras para estudantes na católica, na federal, em função desse estudo e dessa profundidade que a gente tem lá na área dos estudos (EN).

Portanto, esse pioneirismo em termos de unificação, levado a efeito pela SUIE em Pelotas, lançou as bases de um movimento espírita organizado e começou a forjar a sua identidade, contribuindo decisivamente para a inserção cultural do espiritismo, sua propagação e a formação de uma imagem positiva da doutrina no imaginário social.

A instalação da nova entidade no centro da cidade, primeiro na Rua Tiradentes e depois na Rua XV de novembro, em um amplo prédio doado pela Sra. Maria da Conceição Barbosa Dias, favoreceu a sua atuação, como bem frisou em sua entrevista o Sr. Milton Barum, ex-presidente da SUIE.

Além disso, desde o início de suas atividades, a Sociedade União esteve presente no campo educacional pelotense. Foi nessa sociedade que primeiro se desenvolveu um modelo educacional com o objetivo de instruir os adeptos da doutrina, através de uma série de ações coordenadas, que acabaram por dar forma a um modelo próprio de educação, hoje chamado de “estudo sistematizado” e presente em todos os outros centros espíritas pelotenses. Foi também através da atuação de pessoas ligadas à Sociedade União que surgiu a primeira escola primária espírita na cidade, destinada ao atendimento de necessitados, sob a direção do

---

<sup>5</sup> Ele se refere ao livro de Fernando Osório (1998).

professor Eduardo Alberto Fróes, concretizando a influência do espiritismo no que diz respeito à educação formal em Pelotas.

De acordo com informações que nos foram disponibilizadas pela Liga Espírita Pelotense (LEP), em conversas com seus dirigentes durante o tempo em que estávamos fazendo as entrevistas, das 37 entidades espíritas de Pelotas, absolutamente todas têm estudo teórico sobre a doutrina espírita e a grande maioria disponibiliza cursos de evangelização para crianças e adolescentes com base nos princípios doutrinários do espiritismo.

Em grande parte dessas instituições o estudo é sistematizado, ou seja, segue-se um padrão organizado pela Federação Espírita Brasileira (FEB), com apostilas e uma grade curricular que se distribui por cinco anos, com aulas uma vez por semana, durante duas horas, em média, além de uma pesada carga de leitura para casa, sendo cobradas tarefas e apresentação de trabalhos, com discussão em grupo e seminários.

A evangelização também acompanha essa sistematização e se desenvolve por vários ciclos de aprendizagem, de acordo com a idade das crianças e adolescentes, que são o seu público alvo. A LEP tem um departamento específico para cuidar das questões de evangelização, o Departamento da Infância e Juventude (DIJ) e recomenda que as casas filiadas a ela também tenham esse departamento.

Somente na Sociedade União, hoje o maior centro espírita de Pelotas, atualmente são mais de 500 alunos adultos matriculados em todas as etapas de seus cursos. Além disso, as escolas Jeremias Fróes e Ulina Bento Lopes vêm há décadas atuando na cidade.

Para compreendermos esse quadro, temos de entender a nítida separação que o espiritismo faz entre *educação intelectual* e *educação moral*. Retomando essa discussão, já apresentada na introdução deste artigo, podemos dizer que para a doutrina espírita a educação intelectual ocorre pelo aprendizado relativo às leis que regulam o Universo, à reencarnação e à própria vida, enquanto que a educação moral se dá através da educação dos sentimentos, quando então o indivíduo deve aprender a desenvolver as virtudes e abandonar os vícios morais, como o egoísmo, visto como o pior inimigo do progresso humano (KARDEC, 1999).

Para os espíritas, a evolução do espírito só é possível quando o indivíduo avança em conhecimentos e em virtudes. Daí a importância que se dá ao estudo formal e ao estudo teórico sobre a doutrina e à evangelização nas casas espíritas.

No que diz respeito ao estudo sistematizado, ao mesmo tempo em que essa prática difunde a doutrina no espaço social, ela fortalece os laços do freqüentador com o seu centro espírita, criando junto aos adeptos uma espécie de comprometimento com a instrução, com a casa espírita, com a própria doutrina e com a comunidade de espíritas em que o indivíduo está inserido.

Note-se que no centro espírita o adepto não vai simplesmente para participar de uma espécie de cerimônia, como em uma igreja cristã. Ele participa sim de uma série constante de atividades de estudo a respeito da doutrina, que vai desde a palestra pública, até o estudo sistematizado, passando pela evangelização. Isso faz do espírita alguém realmente identificado e comprometido com o ideal que abraça.

Considerando-se que Pelotas tem 37 casas espíritas filiadas à LEP e outras tantas que não são filiadas<sup>6</sup>, algumas delas com um grande número de freqüentadores e estudantes, como é o exemplo da Sociedade União, com mais de cem anos, pode-se afirmar que o estudo teórico realizado nessa verdadeira rede de casas espíritas tem sido de importância fundamental para o fortalecimento do Movimento Espírita Pelotense e para a construção de sua identidade, caracterizada pela realização de ações conjuntas em favor da valorização de um “saber espírita”, que toma forma através da institucionalização do estudo, visto como meio para a realização de um ideal: a melhoria da humanidade, do ponto de vista intelectual e moral.

De acordo com o Dr. Edi Nascente, a Sociedade União, além do estudo sistematizado, oferece aos seus freqüentadores o curso “Aprendizes do Evangelho”, uma espécie de “pós-graduação” para quem já fez todas as etapas do estudo sistematizado. São mais dois anos de curso, em que são enfatizados os aspectos morais do ser humano e o que os espíritas chamam de “reforma íntima”. A reflexão para a melhora individual e coletiva, com base no evangelho, é o que fundamenta essa outra etapa de estudos, referendando o que foi dito acima sobre o papel da educação moral para os espíritas.

---

<sup>6</sup> Em conversa com a presidente da LEP ela nos informou da existência de pelo menos duas outras casas espíritas não filiadas à Liga.

Lígia Barum, quando abordou o tema “estudo” em sua entrevista, deixou claro a importância que vê nessa prática, especialmente no que se refere à SUIE:

O União foi o primeiro centro de Pelotas a fazer estudo pra valer. O estudo, da maneira como está organizado hoje, começou na década de 1970, quando veio à Pelotas a Cidinha, da Federação Espírita de São Paulo. Foi ela que deu início a tudo isso e já naquela época ela disse que o União iria se tornar uma universidade de espiritismo. E se tornou mesmo: uma universidade para a vida (LB).

Além do estudo realizado nos centros espíritas, em Pelotas o espiritismo está também presente no que diz respeito à educação formal, já que existem na cidade duas escolas espíritas de ensino fundamental: a Escola Ulina Bento Lopes e a Escola Assistencial Jeremias Fróes.

A Escola Ulina Bento Lopes foi fundada em maio de 1955 por um grupo de trabalhadoras ligadas ao Centro Espírita Francisco de Jesus Verneti (CEFJV), com o objetivo de atender a clientela de necessitados do bairro Nossa Senhora de Fátima, em que se instalou, na Avenida Cidade de Rio Grande nº. 541.

O Centro Espírita Francisco de Jesus Verneti é o mantenedor da escola, segundo a sua presidente, Sra. Arlete de Freitas Wenzel (AW), 60 anos. Para tanto, o centro possui um Departamento de Ensino que dirige o trabalho realizado pela instituição de ensino e que funciona em prédio anexo.

A escola, que já teve convênio com o município, hoje sobrevive sozinha, atendendo a cerca de 210 alunos, matriculados da 1º a 8º séries do Ensino Fundamental. Segundo a presidente do CEFJV um número muito razoável de alunos recebe bolsas de estudos que variam de 50% a 100% do valor da mensalidade, além de roupas, material escolar e alimentação.

As crianças matriculadas na Escola Ulina Bento Lopes têm aula de religião incluída no currículo e participam das atividades de passe e exposições doutrinárias realizadas no CEFJV, ao lado da escola, para onde se deslocam nos dias em que ocorrem essas atividades.

Quando perguntada sobre a reação dos pais em relação a essa prática, a presidente da entidade espírita que mantém a escola esclareceu que praticamente não há qualquer resistência:

Quando os pais fazem a matrícula eles sabem que estão matriculando a criança numa escola espírita. No ato da matrícula eles assinam um

documento autorizando a criança a freqüentar os passes. É muito difícil alguém se negar, mas existem alguns casos que respeitamos. Houve um caso de um pastor que proibiu que os filhos de uma senhora da sua igreja recebessem o passe. Daí convidamos ele para visitar a Escola e ele mudou completamente de opinião quando viu tudo aqui. Percebeu que não havia nada de mal (AW).

O sistema adotado por essa escola reflete uma estratégia através da qual o espiritismo é repassado aos alunos, mesmo que de uma forma velada, subjetiva, contribuindo para a difusão e aceitação da doutrina no universo social:

Aqui praticamos uma educação baseada nos valores do espiritismo. É uma educação com base nos ensinamentos morais da doutrina. Então as crianças têm aulas de evangelização, onde aprendem os valores morais, tudo no currículo, como aulas de religião, que a própria lei determina que devem ser oferecidas e ninguém se recusa a participar (AW).

Pelo que se pode notar na fala da presidente do CEFJV, existe todo um comprometimento do sistema de ensino adotado pela escola com o espiritismo. As próprias aulas de religião são fundamentadas nos valores morais apregoados pela doutrina codificada por Kardec.

A outra entidade referida é a Escola Fundamental Assistencial Jeremias Fróes, fundada em 1922 e que tem a sua origem ligada à Sociedade Auxílio Fraternal de Senhoras Espíritas, que também deu origem ao Orfanato Espírita Dona Conceição, hoje transformado em creche.

A escola é atualmente ligada à Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição (SEADC) e mantida pelo Município, com o qual a SEADC realizou um convênio em 2000 para a manutenção do estabelecimento de ensino.

Segundo a presidente da Sociedade Dona Conceição, Sra. Ieda Froimtzuk Scaletzky (IS), 71 anos, a entidade sozinha não tinha condições de manter a escola funcionando, em função do alto custo da folha de pagamento e baixa renda das famílias de seus alunos, o que impossibilitava a cobrança de mensalidade. A solução foi realizar um convênio, primeiro com o Estado, que cedia os professores, e depois de alguns anos, com o Município.

Pelo referido convênio a SEADC entra com o prédio e o Município garante os professores e funcionários para manter a escola funcionando. As crianças que são atendidas na creche da Sociedade Dona Conceição, que funciona ao lado do prédio da instituição de ensino, têm preferência de matrícula na escola.

Atualmente o educandário tem cerca de duzentos alunos matriculados da 1º a 8º série do Ensino Fundamental, todos vindos da região onde está situada a instituição, na Rua João Manoel, nº. 251. Desses, por volta de 180 são oriundos da creche mantida pela SEADC.

Apesar de funcionar hoje em convênio com o município, a Escola Assistencial Jeremias Fróes representa importante obra de ação social na área educacional na cidade. Sua atuação nesses mais de oitenta anos tem contribuído para associar a doutrina espírita à questão educacional em Pelotas, facilitando a divulgação dos ideais formulados por Allan Kardec.

#### **4 Considerações finais**

Não era nosso objetivo aqui detalhar um profundo estudo histórico sobre a influência do espiritismo na educação em Pelotas, até mesmo em função dos limites impostos por um artigo dessa natureza e pelo fato de estarmos ainda iniciando a pesquisa propriamente dita.

Nosso objetivo era traçar alguns apontamentos preliminares sobre esse interessante objeto de estudo e embasar uma investigação mais profunda, como a que estamos fazendo no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Contudo, apesar das poucas informações que aqui disponibilizamos, é possível percebermos que a doutrina espírita, ao se instalar e se legitimar em Pelotas, deu origem a um movimento em que o aspecto educacional não foi negligenciado, antes sim privilegiado, com a fundação de instituições que atuaram e ainda atuam no campo educacional, seja ele formal ou informal. Certamente o aprofundamento em torno deste tema permitirá que se possa compreender estes aspectos até então ignorados a respeito da história da cidade de Pelotas.

#### **5 Referências**

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Edusp, 1998.

CARTROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra. **Fronteiras do milênio**. Porto alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CUNHA, A. C. da. **Seita espírita**. Pasta n. 18. Biblioteca Pública Pelotense, 1927.
- DAMAZIO, Sylvia F. **Da elite ao povo: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.
- EU, Conde D'. **Viagem Militar ao Rio Grande do Sul**. São Paulo: Itatiaia, 1981.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FLORES, Moacir. **Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1984.
- Gil, Marcelo Freitas. **O Movimento Espírita Pelotense e suas raízes sócio-históricas e culturais**. (Dissertação de Mestrado). Pelotas: UFPel, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- KARDEC, Allan. **O Livro dos Espíritos**. São Paulo: Petit, 1999.
- MACHADO, Ubiratan Paulo. **Os intelectuais e o espiritismo: de Castro Alves a Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Antares, 1983.
- MAGALHÃES, Mário Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio grande do Sul: um estudo sobre a História de Pelotas (1860-1890)**. Pelotas: Ed. UFPel: Co-edição Livraria Mundial, 1993.
- OSÓRIO, Fernando. **A Cidade de Pelotas**. Pelotas: Ed. Armazém Literário, 1998.

**INFÂNCIAS ESCRITAS:  
O JORNAL “A VOZ DA ESCOLA” (1936-1938)**

Maria Helena Camara Bastos  
PPGE-PUCRS  
[mhbastos@pucrs.br](mailto:mhbastos@pucrs.br)

Tatiane de Freitas Ermel  
PPGE-PUCRS  
[tati.ermel@yahoo.com.br](mailto:tati.ermel@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente estudo analisa os escritos dos alunos do ensino primário do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS), publicados no jornal “A Voz da Escola” (1936-1938), como prática de formação pessoal, cívica e religiosa, de aprendizagem da moral e/ou da civilidade. Busca analisar os discursos veiculados, que expressam práticas curriculares do cotidiano escolar e suas influências nos modos como os autores alunos pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades. Entre as instituições complementares à escola, estimuladas pelos protagonistas da escola nova, desde as primeiras décadas do século XX, destaca-se o jornal escolar, elaborado pelos alunos como atividade de sala de aula ou extra-classe. Os impressos de estudantes, em diferentes níveis de ensino, são documentos importantes para analisar a cultura escolar.

**Palavras-chaves:** escritas discentes; jornal escolar; cultura escolar.

## INFÂNCIAS ESCRITAS: O JORNAL “A VOZ DA ESCOLA” (1936-1938)

Maria Helena Camara Bastos  
PPGE-PUCRS  
[mhbastos@pucrs.br](mailto:mhbastos@pucrs.br)

Tatiane de Freitas Ermel  
PPGE-PUCRS  
[tati.ermel@yahoo.com.br](mailto:tati.ermel@yahoo.com.br)

### INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 1937, a Diretora Branca Diva Pereira de Souza<sup>1</sup> do Colégio Elementar Souza Lobo, por vinte e um anos (1918-1939), salientava ao então Secretário de Educação e Saúde Pública/RS, J.P. Coelho de Souza<sup>2</sup>, no relatório das atividades desenvolvidas, a importância do jornal escolar desenvolvido com os alunos da 6ª série pelas professoras Alcina Taborda e Adyles Pagaço, que se ocupavam com a orientação e supervisão:

De todas as instituições escolares a que tem resultado imediato é o jornal; não somente desenvolve o gosto para escrever como é fonte de revelações artísticas. Vários alunos desconhecidos manifestam-se talentosos no humorismo, caricaturas, poesias, e as aptidões que não se revelariam em aula se não fosse a necessidade de colaboração para o jornal.<sup>3</sup>

Entre as instituições complementares à escola, estimuladas pelos protagonistas da escola nova, desde as primeiras décadas do século XX, destaca-se o jornal escolar elaborado pelos alunos como atividade de sala de aula ou extra-classe. O jornal escolar buscava dinamizar a ação educativa e estimular a participação do aluno. Como recurso de ensino ou instituição escolar, “oportunizava grande número de atividades, oferecendo ambiente propício para a criança aprender fazendo, isto é,

---

<sup>1</sup> Branca Diva Pereira de Souza foi aluna da Escola Normal, e enquanto tal compôs uma das missões de aperfeiçoamento em Montevideo (Uruguai, 1914). Juntamente com Olga Acauan é autora da cartilha de grande difusão no Estado – *Queres Ler?*. No ano de 1959, o Governo do Estado faz uma homenagem à professora, nomeando-a como patrona de um Grupo Escolar, no bairro São Geraldo, em Porto Alegre. Atualmente, a escola continua em funcionamento, como Escola de Ensino Fundamental Branca Diva de Souza. Sobre, ver Peres (2002); Trindade (2004).

<sup>2</sup> Sobre, ver Souza (1969); Bastos (2005).

<sup>3</sup> Fonte: Relatório do Colégio Elementar Souza Lobo apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública Exmo. Snr. Dr. J. P. Coelho de Souza, por Branca Diva Pereira de Souza. Em 31 de dezembro de 1937.

realizando ela própria o aprendizado de conhecimentos e técnicas e a aquisição de hábitos e atitudes desejáveis, como o espírito de iniciativa, direção e solidariedade, hábito de trabalho em grupo e cultivo do amor à língua materna”<sup>4</sup>.

Como trabalho de equipe, a confecção do jornal de classe ou da escola contribuía para a formação do espírito de cooperação, de coletividade, além de expressar o trabalho realizado, sendo uma “fonte preciosa para a história da vida da Escola”<sup>5</sup>. Foi uma instituição incentivada pelas autoridades educacionais, conforme se pode observar no Relatório de 1943 do secretário de Educação, J. P. Coelho de Souza, em que aparecem, para os anos de 1940, 41 e 42, respectivamente, 6, 32 e 54 jornais escolares no estado, evidenciando um crescimento desse recurso pedagógico.

As escolas foram estimuladas a criar instituições escolares<sup>6</sup>, que deveriam desenvolver um “trabalho social em comum na Escola ou para a Escola”, orientando-se no sentido cívico-cultural de construção da identidade nacional pela formação de hábitos e atitudes, como “auto-educação, iniciativa, cordialidade, respeito mútuo, gosto pela vida ao ar livre, observação direta, pontualidade e assiduidade, dedicação ao trabalho, zelo pelos instrumentos de trabalho, sentimento de responsabilidade, de sociabilidade e de cooperação (Bastos, 2005, p. 217-218). Abaixo, podemos observar o incremento que teriam em 1940, 1941 e 1942:

Nome da instituição	1940	1941	1942
Caixa Escolar	145	399	500
Merenda escolar	52	145	119
Círculo de Pais e Mestres	49	133	141
Clube Agrícola	11	73	119
Cooperativa Escolar	9	44	62
Biblioteca	4	259	268
Clube da Leitura	18	58	59
Grêmio Cívico	–	32	58
Liga da Bondade	–	16	6
Pelotão da Saúde	1	65	123

<sup>4</sup> FORTINI, Amneris. Jornal escolar. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 95-96, jun. 1940.

<sup>5</sup> Periodismo escolar. Como os meninos podem fazer uma revista. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 5, n. 17/18, p. 62-64, jan./fev. 1941.

<sup>6</sup> O Regimento Interno das Escolas Primárias do Rio Grande do Sul prescrevia que tais instituições deveriam ser “criadas de acordo com as necessidades do ensino e do meio em que funciona a escola” e “obedecer, em sua organização, às diretrizes traçadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública”. Essas instituições teriam a finalidade de exercitar “atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” e deveriam surgir do interesse do aluno (Bastos, 2005. p216).

Clube de Ex-alunos	–	–	3
Jornal da escola	6	32	54
Museu	11	52	65
Grêmio Esportivo	–	12	17
Clube Musical	–	9	15
Liga de Boas Maneiras	–	4	7
Grupos de Escoteiros	–	1	7
Outras Instituições	–	17	69

Fonte: RS/SEC. Relatório de maio de 1943, p. 52.

Os impressos de alunos, em diferentes níveis de ensino, são documentos importantes para analisar a cultura escolar e suas práticas<sup>7</sup>. Na historiografia da história da educação no Brasil encontram-se poucos estudos com impressos escolares, especialmente aqueles produzidos por alunos da escola primária e anteriores à década de 1950, decorrente principalmente da pouca conservação de exemplares dos periódicos. Para as produções escolares de alunos do ginásio ou do ensino secundário, temos mais produções (Almeida, 2009, 2010a, 2010b; Piñeda (2003); Amaral, 2002; e outros).

Destacamos tão somente o estudo de Maria Teresa Santos Cunha (2010), que nos serviu de referência, em que analisa a escrita infantil em um jornal manuscrito, intitulado *Pétalas Infantis* (1945-1952), das alunas do curso primário do Colégio Coração de Jesus, dirigido pelas Irmãs da Divina Providência. Nesse documento, analisa essa escrita como prática de “formação pessoal, cívica e religiosa”, de aprendizagem da moral e/ou da civilidade, pelos vários textos escritos e copiados à mão que compõem o periódico.

Nesta perspectiva situa-se o presente estudo que pretende analisar os escritos de alunos do ensino primário do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS), publicados no jornal “A Voz da Escola” (1936-1938), como prática de formação pessoal, cívica e religiosa, de aprendizagem da moral e/ou da civilidade. Busca analisar os discursos

<sup>7</sup> Jornais, boletins, revistas, magazines – feitas por professores para professores, feitas para alunos por seus pares ou professores, feitas pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igrejas – contêm e oferecem muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares. A imprensa é um *corpus* documental de vastas dimensões, pois se constitui em um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. É um excelente *observatório*, uma *fotografia* da ideologia que preside. Nessa perspectiva, é um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (Catani e Bastos, 1997).

veiculados, que expressam práticas curriculares do cotidiano escolar e suas influências nos modos como os autores alunos pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades.

Alguns exemplares do periódico - anos 1936, 1937, 1938, perfazendo sete números - foram localizados em um sebo de Porto Alegre/RS, que os adquiriu de um antigo professor da escola que os conservou<sup>8</sup>.

## O COLÉGIO ELEMENTAR SOUZA LOBO

O Colégio Elementar Souza Lobo foi criado pelo decreto nº 1.917, de janeiro de 1913. Em 12 de março do ano seguinte foi instalado no prédio adquirido pelo Estado à Associação de Infância, na Avenida Bahia, arraial de São João (atual bairro São Geraldo). A escola atendia o ensino primário com seis séries. Passou a se chamar Grupo Escolar Souza Lobo, a partir de 1939. Em 1976, passa a denominar-se Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau<sup>9</sup>. Hoje, permanece no mesmo endereço, atendendo alunos do ensino fundamental.

O nome da escola é uma homenagem ao professor José Theodoro de Souza Lobo (1846-1913), que fez seus primeiros estudos no *Colégio Caraça*, em Minas Gerais; formou-se em engenheiro-geógrafo na Escola Central do Rio de Janeiro. De volta ao Rio Grande do Sul começou a lecionar Matemática na Escola Normal de Porto Alegre<sup>10</sup>. Em 1877 fundou o Colégio Particular Souza Lobo e um internato, este último esteve em funcionamento por 6 anos. Publicou obras didáticas, como por exemplo: a “Primeira e Segunda Aritmética” e “Compêndio de Geografia”. É patrono de uma das cadeiras da Academia Riograndense de Letras.

O colégio foi instalado num bairro em pleno desenvolvimento operário no início do século XX. O Arrabalde São João, ao lado do Arrabalde Navegantes, compreendia uma área industrial em franco desenvolvimento no período republicano. Algumas obras viárias realizadas neste local buscavam soluções ao acesso dessa zona da cidade ao centro e ao porto (como a abertura da Avenida Julio de Castilhos e o calçamento da Rua Voluntários da Pátria). Era interesse dos poderes públicos criarem escolas e moradias em zonas de intensa atividade fabril, já que era necessário alcançar o progresso econômico o desenvolvimento harmônico da sociedade (Possamai, 2009, p. 153-154).

A escola era formada por quatro edificações gêmeas, distanciadas entre si, de apenas um pavimento e com porão alto, porém unidas através dos acessos e corredores. As quatro edificações eram de alvenaria

---

<sup>8</sup> Não foi possível descobrir o nome do professor.

<sup>9</sup> Alguns diretores da escola foram os professores: Odorico Álvaro Xavier (1914 – 1918); Branca Diva Pereira de Souza (1918 – 1939); Carmela D’Aloia Jamardo (1939 – 1948); Mary Mabilde (1948 – 1951); Amália Faerman Soares (1951 – 1956); Iolanda Gomes Klettner (1956 – 1959); Helena Przylski (1959 – 1966); Dulce Terezinha Caron Scheeck (1966 – 1976); Maria Leontina Kümmel Lopes (1977 – 1983).

<sup>10</sup> Sobre ver Kraemer Neto (1969)

rebocada, telhados de duas águas com telhas cerâmicas, frontão e aberturas seriadas em madeira com caixilhos e bandeiras, três aberturas nas fachadas frontais e oito nas laterais das edificações da extremidade. O acesso dava-se por duas escadarias entre as duas primeiras edificações. Uma espécie de passarela em madeira unia os dois prédios centrais. Com as melhorias recebidas pelo Colégio Souza Lobo, conforme a Secretaria de Obras Públicas, “acha-se atualmente em magníficas condições higiênicas, isto é, muito ar, muita luz e bom serviço sanitário. É um dos melhores colégios de Porto Alegre” (Relatório da Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1919, p.12).

Em 1920, o Colégio Elementar Souza Lobo possuía quase 600 alunos matriculados, sendo que sua frequência ficava em torno dos 500. No ano de 1927, o Colégio já alcança quase 700 matrículas e, em 1929, 17 professores atendiam uma matrícula superior a 800 alunos, com frequência média de mais de 600.

Na década de 1930, o número de alunos aumentou significativamente, chegando a possuir uma matrícula de 1.160 alunos, no ano de 1937, sendo 494 do sexo masculino e 666 do sexo feminino; e, no ano seguinte, 1.334 alunos, sendo 599 do sexo masculino e 735 do sexo feminino. Possuía, respectivamente nestes anos, 53 e 49 professores fazendo parte do corpo docente da escola.

Transcrevemos, abaixo, o texto “O Nosso Colégio”, da aluna Argemira Strano (14 anos, 5º ano C), que apresenta uma detalhada descrição da escola que vivia em 1938:

Situado no arrabalde de São João, com uma matrícula superior a mil alunos, o colégio Souza Lobo é um dos principais estabelecimentos de ensino de Porto Alegre. Consta de quatro pavilhões rodeados por um vasto terreno. Neste brincamos e fazemos exercícios físicos, à sombra de velhos eucaliptos. Vêem-se, no andar térreo do prédio, doze janelas gradeadas, de forma retangular. Duas escadas levam-nos ao primeiro andar. Este também apresenta doze janelas gradeadas, um pouco maiores que as outras. Quase todas as salas são grandes e arejadas. Estão confortavelmente mobiliadas com classes, quadros negros, armários e mesas. Nas paredes estão mapas, quadros do sistema métrico, de ciências, etc. A biblioteca possui livros úteis e interessantes, que muito gostamos de ler. Existe no colégio um moderno gabinete dentário. Tudo isso é conservado com ordem e asseio. Gostamos do nosso colégio e, com prazer, o freqüentamos diariamente. Aqui encontramos bons colegas e aprendemos muita coisa que, mais tarde, nos será útil. (abr. 1938, p.3)

## **A VOZ DA ESCOLA**

O jornal “A Voz da Escola” (jornal mensal, anos 1936, 1937, 1938) era responsabilidade dos alunos do 6º ano, mas também trazia contribuições de alunos dos 3º, 4º e 5º anos, conforme o quadro abaixo.

Há somente um escrito de uma aluna do 2º ano. A pequena nota, publicada em abril de 1938 (p.3), informa que o periódico resulta de contribuição dos “melhores alunos”: “A ‘Voz da Escola’, que representa o esforço dos alunos mais aplicados, publicará com prazer o nome dos alunos que obtiverem as melhores notas nesse exame [marcado para 15 de maio o 1º exame parcial]”.

QUADRO 1: Número de contribuições de alunos por ano escolar

Ano	Data	6º ANO	5º ANO	4º ANO	3º ANO
1936	abril	6	1	-	1
1936	maio	3	1	2	-
1936	set.	4	5	2	-
1937	julho	2	2	4	1
1938	abril	3	4	1	1
1938	junho	1	1	3	-
1938	ago-set	4	6	5	5
	Total	23	20	17	8

Nessa linha, também se situa a prática de publicar os resultados dos melhores alunos nos exames por série. Em maio de 1936, o título da matéria “As melhores alunas no 1º exame parcial” (1936, p.3; jun. 1938, p.3), em que constam os três primeiros colocados de cada ano - 3º, 4º, 5º e 6º, seguindo uma prática presente em outros periódicos ou anuários de escola e/ou de circulação diária. Em abr. 1938 (p.3), em uma nota, o periódico chama atenção para os próximos exames parciais: “Está marcado para 15 de maio próximo o início das provas do 1º exame parcial. A “Voz da Escola”, que representa o esforço dos alunos mais aplicados, publicará com prazer o nome dos alunos que obtiverem as melhores datas”,

Além dos resultados de exame, os professores enviam a relação de alunos com nota mais alta nas “sabatinas” mensais (abr. 1938, p.3). Essa prática permite perceber quantas classes por série a escola atendia (por exemplo: o 3º ano tinha cinco turmas – A, B, C, D, E, F) e as notas aferidas por alguns alunos, pois não são publicadas para todos.

Da mesma forma, são publicadas as classes que mais leram o último número da “A Voz da Escola”, o que permite verificar sua circulação na escola e sua leitura ser objeto de campanha.

O jornal é impresso, sendo o primeiro número de 30 de abril de 1936. Esse fato pode ser observado por uma espécie de editorial, escrito pela diretora Alice Weber (6º ano), intitulado “A Voz da Escola”:

Aparece hoje galhardamente “A Voz da Escola” que, vibrante, chama os alunos do Colégio Souza Lobo a virem colaborar na obra meritíssima, cujo fim é consolidar os laços de solidariedade entre nós.

Cultivando o espírito de cooperação, vamos aprendendo a ser úteis a nós mesmo, ativando a nossa capacidade de raciocinar, e aos colegas, dando-lhes ensejo de fazerem realçar os dotes morais, porque revelam as qualidades que lhes adornam as almas

na maneira como se exprimem e fazem brilhar os seus conhecimentos, burilando-os com a energia de quem deseja ascender para o alto da escada infindável do progresso.

“A Voz da escola” com o maior carinho dirige-se à esforçada e distinta Diretora do Colégio Souza Lobo, apresentando a esta sábia orientadora votos de longa vida, plenas venturas.

Felicidades ao nosso querido Colégio que, como estrela de fulgor sem par, se ostenta o céu da Instrução Pública. (30 de abril de 1936, p.3)

Os exemplares que dispomos totalizam sete, sendo três de 1936, um de 1937 e três de 1938, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Equipe de administração do periódico

Ano	Data	Nunero	Diretores	Tesoureiros	N. pág.
1936	30 de abril	1	Albertina Cobre Alice Weber	Alda Medeiros Norma Zicche	4
1936	30 de maio	2	idem	idem	4
1936	30 de set.	6	idem	idem	4
1937	julho	4	Sueli Henkel Vilma Lopes	Gleci Linhares Carmem Wisintainer	4
1938	30 de abril	2	Ivone Ruthner Norma Koch	Welci Santoro Alice Dias	4
1938	24 de jun	4	idem	idem	4
1938	ago-set	6	idem	idem	8

O periódico apresenta-se em tamanho tablóide (33 x 24 cm), com quatro ou oito páginas, muita propaganda, algumas ilustrações na capa decorrente das aulas de desenho, fotos de turma de alunos. A diagramação da página é dividida em três colunas, que é a mesma em todos os números que temos. Com tiragem de 300 a 500 exemplares, era vendido ao preço de 200 réis, conforme consta nos créditos.

A última página é totalmente dedicada à propaganda espaço dividido em 8 pequenos quadrados, em que constam anúncios de empresas (relojoaria, fábrica de massas, fábrica de móveis, tipografia, armazém, confeitaria, padaria, secos e molhados, sapataria, armarinhos, lojas, bazares, livraria); farmácias, consultórios (dentistas), fotógrafo, registro de nascimentos. Pelos endereços dos anúncios é possível perceber que a maioria se situa nas proximidades da escola. Também se pode aventar pertencerem ou estarem ligados aos alunos da escola, como familiares ou parentes. Cabe destacar o anúncio de aula diurna particular de professor Ricardo Dastís, que ensina português, francês e matemática, em sua casa, na rua São Pedro, 602, na região próxima da escola. Uma exceção é o número de setembro de 1936, que só tem dois anúncios pequenos. Observa-se que, nesses três anos que cobrem os exemplares que dispomos, as propagandas mantêm-se inalteradas na diagramação e nos anúncios, sempre os mesmos com pouca variação de um número para outro.

Além dos anúncios, que ocupam espaço específico, há pouca ilustração. A capa do número de 1938 é todo ocupado pelo desenho do

aluno Sérgio de Pinto, intitulado “A Pátria”, com a seguinte legenda, escrita por um aluno de 14 anos, que não foi possível identificar o nome:

Nós te saudamos oh! Brasil, Pátria nossa, bela, magnífica. Genuflexos diante do pavilhão auriverde, que é tua imagem augusta, sentimos a responsabilidade imensa de sermos brasileiros, e juramos por essa cruz que simboliza a Fé cristã que, probos e trabalhadores, saberemos engrandecer-se o nome. Impetramos ao anjo da Paz que continue a envolver-nos em suas irradiações de Harmonia e de Amor.

Essa mensagem, que une patriotismo e fé cristã, permite pensar como no cotidiano escolar a laicização do ensino estava longe de se tornar uma realidade<sup>11</sup>. Da mesma forma, é emblemática a única contribuição direta de uma professora no periódico. Intitulada “O Brasil e a Fé Cristã”, escrita pela professora Virginia Batista de Oliveira (ago/set. 1938, p.5), que faz um breve relato da história do Brasil e a presença da Igreja, concluindo com a seguinte mensagem de civismo e religiosidade:

A Fé, pois, tem sido o teu guia salvador em tua ascensão gloriosa; e é por isso que eu creio no teu destino vitorioso! E esta crença mais se revigora quando eu contemplo no teu lindo Céu, como uma benção de Deus, a Cruz formada de estrelas brilhantes, a Cruz – o símbolo da Fé, com os braços estendidos, ensinando neste gesto de bondade aos teus filhos *que se amem uns aos outros*, pois que da *Harmonia, da Paz e da Ordem* nascerá o *Progresso* como o proclama bem alto o nosso glorioso Pavilhão auri-verde.

Além da ilustração dessa capa, se encontram alguns outros desenhos em pequenos espaços entremeando os textos nesse número de ago/set. 1938. É publicada uma “história muda” – A aventura de Zésinho -, composta de seis pequenos quadros compostos pela aluna Nelly Mourcei (11 anos, 4ºano). Também traz uma foto dos alunos alfabetizados nesse ano, cuja localização na página 3 é bastante significativa, pois acompanha textos ligados à educação e escola - A Instrução, A Vida no Colégio, D. Branca Diva Pereira de Souza, A minha aula.

Em todos os números e contribuições dos alunos, há sempre a preocupação de identificar o autor, idade e série que frequenta na escola. Observa-se uma variação muito grande de idade no mesmo ano, de quem escreve, o que permite pensar que as turmas apresentavam uma

---

<sup>11</sup> No Relatório de 1938, enviado ao Governo do Estado, a Diretora Branca Diva Pereira de Souza relata a situação do ensino religioso ministrado na escola: “Pela observação do gráfico do ensino religioso, vê-se que o número de crianças deste colégio, não-católicas é muito diminuto pelo que tem sido muito fácil ministrar esse ensino, não havendo nenhum atrito entre católicos e não-católicos e alunos de outras crenças. Talvez pelo diminuto número, não tenha havido reclamação para que lhes dê o ensino de acordo com suas crenças. Todos se conservam em aula, na hora da religião”.

heterogeneidade etária grande. Se pensarmos que a entrada na escola se fazia com sete anos completos, estar na terceira série com oito anos, parece adiantado. O contrário também, estar na sexta série com 17 anos é um atraso significativo, pois a idade média de término seria de 12 a 13 anos.

Quadro 3: Idade dos colaboradores no periódico

Série/idade	6º ANO	5º ANO	4º ANO	3º ANO
17-16	1	1	-	
15-14	6	2	3	
13-12	9	12	6	
11-10	4	3	7	
9-8			1	1

Outro dado é a massiva presença da autoria feminina no periódico (59) em relação aos autores homens (12), pode-se afirmar que é uma iniciativa das mulheres a publicação do periódico.

A maioria dos textos publicados são histórias produzidas pelos alunos. As contribuições decorrem de trabalhos em diferentes disciplinas, mas as mais frequentes são Português (redações com temas variados) e História. Também aparecem poemas, pensamentos, adivinhações, enigmas, anedotas; correspondências, recebidas ou enviadas, por alunos; autobiografias, listas de nomes com as notas dos melhores alunos em avaliações parciais, nos exames, no final de ano; notas sociais (aniversários, festas da escola); notícias do Clube de Leitura<sup>12</sup>; promoção de sorteios.

Para exemplificar, selecionamos o número 1 de abril de 1936 para podermos analisar o que escrevem os alunos como resultado de seus trabalhos escolares;

Quadro 4: Textos escritos e autores no número de 30 de abril de 1936

Ano/núm	Título	Autor	Idade	Série
1936-1	O Mártir da Independência	Dina Santalucia	8 nos	3º
1936-1	A mentira	Nei Meucci	12 anos	5º
1936-1	O Trabalho	Tereza Capaverde	-	6º
1936-1	Tiradentes	Alda Medeiros	17anos	6º
1936-1	21 de Abril	Doroty F.Vieira Ema Schiavon	-	6º
1936-1	Minha primeira boneca	Suely Henkel	-	5º
1936-1	14 de abril	Alice Weber	14 anos	6º
1936-1	O meu colega	Siloé Pedroso	12 anos	6º

<sup>12</sup> A criação de bibliotecas e clubes de leitura era incentivada no período como estratégia de nacionalização do ensino – “de nacionalização da leitura” –, contribuindo para a integração das colônias estrangeiras e “mostrando aos pequenos as maravilhas e riquezas do Brasil, despertando-lhes o orgulho de serem brasileiros”. Como um eficiente recurso para o processo de nacionalização do ensino, também auxiliaria o professor na sua atividade de ensino, para “motivar a atividade das crianças em certas matérias em si áridas”. Sobre, ver Bastos (2005).

1936-1	Autobiografia	Albertina Cobre	13 anos	6º
1936-1	Notas sociais, adivinhações, sorteio, Clube de leitura			

Para evidenciar o tipo de escritos de alunos que são publicados, fizemos uma tabulação com quatro palavras chaves que permitem analisar as ênfases de temas que circularam no periódico:

Quadro 5: Tabulação dos temas por número

Ano	Data	HISTÓRIA	CIVILIDADES	COLÉGIO	OUTROS
1936	abril	4	4	-	2
1936	maio	4	1	3	1
1936	set.	7	3	1	1
1937	julho	4	3	3	2
1938	abril	6	1	3	1
1938	junho	4	2	2	2
1938	ago-set	9	7	8	3
	TOTAL	38	21	20	12

A maioria dos textos publicados é de temas ligados à disciplina de Estudos Sociais, que compreendia conteúdos de história, geografia e moral e cívica, que compunham o currículo do ensino primário. Parte significativa tem estreita ligação com datas e festas cívicas. As festividades de “veneração à pátria” – de seus símbolos, heróis, datas, fatos – exteriorizavam a ação pedagógica da escola na formação do “homem novo/brasileiro” com rígidos padrões cívicos e nacionalistas. A escola é estimulada a criar instituições e atividades com o objetivo de desenvolver um programa cívico-cultural voltado à construção da identidade nacional. O jornal da escola expressa o engajamento com a política educacional do período de “nacionalização do ensino e de reconstrução educacional”<sup>13</sup>. No que se refere aos conteúdos de história e moral e cívica, registram as atividades que as autoridades educacionais estimulavam serem realizadas na escola: dia da bandeira (6 textos), O Mártir da Independência; Tiradentes (4 textos); O Herói de Tuiuti; A Princesa Redentora (2 textos); General Manoel Luiz Osório; A escravidão no Brasi; 7 de Setembro (3 textos); Minha Terra; A Batalha de Riachuelo; Revivendo fatos da nossa história: 24 de maio, Batalha Naval de Riachuelo; O Patriarca da Independência; A Riqueza da Pátria. Além desses textos, várias biografias de personagens da história: José Maurício de Nunes Garcia, Felipe dos Santos, Carlos Gomes, Dr. Maurício Cardoso.

Também escritos sobre a data do dia Pan-americano, atividade cívica estimulada pela Divisão Geral da Instrução Pública/RS<sup>14</sup>. A aluna Alice Weber (14 anos, 6º ano B) assim escreve sobre o dia 14 de abril:

<sup>13</sup> Sobre, ver Bastos (2005),

<sup>14</sup> O Dia Pan-americano foi comemorado no dia 14 de abril de 1942, com o objetivo de desenvolver o “sentido espiritual da cordialidade e cooperação das nações”. Entre as

Neste dia prestamos homenagem à confraternização dos países Pan-Americanos. Si ele tem sua mãe comum, que é a América, muito justificável é este gesto de se considerarem irmãos. O Brasil, que sempre se distinguiu pelos sentimentos nobres de sua gente, sente-se orgulhoso e ao mesmo tempo enternecido ao estreitar num complexo de verdadeira amizade à Argentina, o Uruguai, Paraguai, México, Estados Unidos, Canadá, Bolívia, e todas as outras nações que constituem a grandeza deste belíssimo Continente, descoberto pelo excelso genovês Cristóvão Colombo. Oxalá Deus, em sua infinita misericórdia, permita sejam cada vez mais poderosos os vínculos que ligam as nações Pan-Americanas. (abr. 1936, p.3)

Cabe também assinalar a publicação da Canção do Escoteiro e do Código do Escoteiro (jun. 1938, p. 1 e 3, respectivamente), cuja data foi comemorada no Estado em 23 de abril. Na perspectiva de construção de nacionalidade, era incentivada a criação de grupos de escoteiros por sua ação cívico-pedagógica, por desenvolver disciplina rígida e consciência de seus deveres e responsabilidades fundamentais para a formação do caráter dos futuros cidadãos brasileiros<sup>15</sup>. O escotismo, no Rio Grande do Sul, teve estreitas vinculações com a comunidade teuto-brasileira, necessitando, por isso, também ser nacionalizado e aproveitado como estratégia para a integração nacional – “dado o sentido de cooperação à educação moral e cívica de tal iniciativa”. O secretário de educação, J. P. Coelho de Souza estimulou a organização de grupos de escoteiros – “apóstolos da generosidade” – nos estabelecimentos de ensino enviando ofício circular às direções de escolas da capital, no qual recomendava a organização de tropas escoteiras nas escolas sem prejuízo dos programas e horários regulares.

---

atividades comemorativas do dia, situava-se o concurso de frases de “Saudação aos Países Americanos”, realizado nas escolas da capital do estado. As frases deviam ser redigidas pelos alunos, “permitindo-se também a interpretação de fontes de valor histórico ou cívico”, compreendendo alusões aos 21 países (Bastos, 2005, p. 208; 233).

<sup>15</sup> Em 1932, através da circular nº 874, as autoridades estaduais destacaram o valor da instituição de escotismo por “estimular o civismo da criança, formando bons caracteres de futuros cidadãos brasileiros”, recomendando a sua criação, em caráter particular, nos colégios e grupos, regendo-os pelo seguinte “código”: “a palavra de um escoteiro é sagrada. Ele coloca a honra acima de tudo, mesmo de sua própria vida. O escoteiro sabe obedecer. Ele compreende que a disciplina é uma necessidade de interesse geral: é um homem de iniciativa; aceita em todas as circunstâncias a responsabilidade de seus atos; é cortês e leal para com todos; considera todos os outros escoteiros como seus irmãos sem distinção de classes sociais; é valente e generoso, sempre pronto a auxiliar os fracos, mesmo com perigo da própria vida. Pratica cada dia uma boa ação, por mais modesta que seja; estima os animais e opõe-se a qualquer crueldade contra eles; é sempre jovial e entusiasta e procura o bom lado de todas as coisas; é econômico e respeitador do bem alheio; tem a constante preocupação de sua dignidade e do respeito de si mesmo” (RS/CIRCULAR nº 974, 24 mar. 1932).

Outros textos são relativos às datas: “Dia das Mães”, “A Árvore”, “Dia da Páscoa”. O conjunto de textos publicados expressa a organização do tempo e do espaço escolar mediada pelas festas religiosas e datas nacionais. As festividades escolares em datas cívicas – dia da Bandeira, Pan-Americano, Proclamação da República, Independência, Descobrimento do Brasil e tantas outras -, precisavam ser comemoradas, em um grande esforço educativo e de mobilização. Além do espírito nacional, também deveria ser buscada a “unidade espiritual”, que envolvia a valorização e incentivo ao culto dos símbolos, rituais e conteúdos cristãos proporcionados pela Igreja Católica (CUNHA, 2008).

O segundo grupo de textos corresponde à categoria que intitulamos civilidades, que representou, na educação escolarizada, papel importante e, ensiná-la não era inculcar regras, mas fazer os alunos vivenciá-las. Para Cunha (2010, p.5), “significava, igualmente, uma forma de disciplinar as mentes pela prescrição de normas de comportamento sociáveis, em um intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos para conter as sensações e movimentos do corpo e da alma – o que era um dos objetivos a alcançar para a educação escolar nesse período”. Nesta perspectiva, são publicados textos cuja temática volta-se à valorizar ou condenar certas atitudes. O texto intitulado “O Trabalho” (abr. 1936, p.1), da aluna Tereza Capaverde (6ºano), exalta o trabalho - *Assim, devemos trabalhar, para obtermos o progresso, a virtude e a elevação. A pessoa que trabalha progride* -, e condena a ociosidade, compreendida como não saber lutar e vencer. A história “A Mentira” (abr. 1936, p.1), de Nei Meucci (12 anos, 5º série B), é bastante significativa, pois relata o castigo impetrado por uma mãe a quem mente: “a mãe para castigá-lo da mentira, deu-lhe o remédio que as crianças não gostam – óleo de Rícino”. Outros títulos, como “A Caridade”; “Deus vê tudo”; “A mais Bela”, que exalta a beleza da alma; “Ama a teu próximo como a ti mesmo”; “Travessuras”, em que exalta o zelo pelo que nos pertence; “A vida escolar de Rute”, que exalta os estudos e os prêmios que decorrem das notas altas em oposição à ‘vadiagem’.

As inúmeras Notas Sociais, com cumprimentos pelos aniversariantes do período, expressam uma prática de sociabilidade estimulada pela escola. São noticiados aniversários de alunos e professores. Destacamos em dois números (set, 1936, p.2; ago/set. 1938, p.3) notícias pelo transcurso do aniversário da diretora Branca Diva Pereira de Souza, cujas festividades constaram de missa, discurso de professora e de aluna, entrega de flores. Transcrevemos abaixo a mensagem publicada em 1938, sem autoria:

As mãos carinhosas de Terezinha de Jesus espalham dos céus as rosas que sempre oferecerá ao Divino mestre e as pétalas destas flores perfumadas pelo seu amor, bailando no ar, tão belas e tão leves, convidamos a homenagem nossa querida Diretora, cujo aniversário natalício transcorrerá a onze de setembro. Aliemo-nos às enviadas celestes, oferecendo-lhe também todo o

aroma do nosso afeto, da imorredoura gratidão dos alunos do Colégio Souza Lobo.

O poema da aluna Siloé Pedroso (12 anos, 6º ano B), com o título “O meu colega” (abr. 1936, p.3), em algumas estrofes, expressa os comportamentos esperados dos alunos na escola:

Em nossa aula há 30 alunos  
E são todos exemplares  
Obedecem a professora  
E são bons escolares  
[ ]  
Com ele nunca me sento  
Porque quero ficar quieto  
E ter bom comportamento [ ]

A seção “Admiro” (ago/set. 1938, p.4), que resulta da colaboração de diversos alunos de diferentes séries, expressam o conjunto de virtudes valorizadas e estimuladas - “a *boa vontade* de Aínda em colaborar para o centro de interesse; o *bom comportamento* da Laci; o *esforço* da Celmira para sempre estar no primeiro lugar; a *bondade* da menina Eli; a *delicadeza* da Virgília para com os colegas; o *capricho* com que Adélia faz os exercícios escolares; a *seriedade* do Hélio em aula; a *bondade* de Sueli Dalva; a *aplicação* de Ieda; a *inteligência* de Selena; os *bons modos* da Nádia na fileira e na aula (grifos nossos). Também a seção “Eu Vi”, como o título expressa, traz comentários anônimos de colegas sobre outros, destacando os comportamentos positivos apresentados.

Um conjunto de textos se vincula à vida escolar e, especialmente, ao Colégio Souza Lobo: A vida escolar de Rute (jul.1937, p.2); O nosso Colégio (abr. 1938); A Instrução, A vida no colégio, A minha aula (ago/set. 1938, p.3). São textos que fazem apologia do valor da instrução – “é ela que nos faz conhecer o nosso belo País e outras nações, tanto quanto à geografia como a história, as maravilhas do Universo; a fonte suprema de todo o bem – Deus”; dos professores – “como é edificante a vida das professoras, destas missionárias que nos guiam os passos”; dos estudos – “estudemos aplicadamente, para provarmos com fatos e não palavras o amor intenso, que nos faz vibrar as cordas mais íntimas de nossas almas, de emoção, ao pensarmos em todas as belezas físicas e morais que adornam a mais bela das pátrias”.

Outros textos parecem ser resultados de atividades da disciplina de língua portuguesa, como redações e histórias criadas pelos alunos: “A Ceguinha”, “O pastorzinho”, “Reflexões sobre um velho barco”, “Um serão em família”, “As minhas férias”, “As aventuras do anãozinho Pafúncio”. Também aparecem produções resultantes de atividades extra-escolares promovidas pela Escola: “Um passeio à Praia Florida”.

O texto “Elocução de uma gravura: A menina e o sapateiro” (jul.1937, p.2), da aluna Heloísa Meireles Duarte (3ºano E), parece resultar de um quadro mural colocado pela professora como estímulo à

redação/composição, prática escolar estimulada pela escola nova, em uma passagem lenta da premissa da observação para a experimentação<sup>16</sup>.

A contribuição da aluna Ieda L. Kionka (13 anos, 6º ano B), intitulada “Exercícios Físicos” (ago/set. 1938, p.2), resulta das aulas de Educação Física, em que traduz os ensinamentos recebidos: “A ginástica bem ordenada, sob a fiscalização de bons mestres, é de grande utilidade na infância, pois ativa a circulação, amplia os movimentos e aumenta o apetite. (...) é indispensável na infância e na mocidade”.

Cabe ainda assinalar a publicação de três contribuições de autores nacionais, os quais devem ter sido objeto de estudo em sala de aula. Coelho Neto aparece com o texto “A Escolha”, publicado em três números (jun/jul/ago-set. 1937); Olavo Bilac com o poema “As velhas árvores” (set. 1936, p.4), juntamente com a redação da aluna Dalva Dias (13 anos, 5º ano A) sobre a “Árvore”, para destacar a entrada da primavera e a utilidade da árvore para a vida cotidiana. De Delgado de Carvalho é publicada uma citação em que destaca a importância das matérias primas para o desenvolvimento econômico da nação.

## AMPLIANDO

As elites brasileiras acreditavam que pela instrução - *moral e cívica* - do povo, atingir-se-ia a *regeneração do país*, condição essencial para a construção de um *ethos* capitalista moderno. A manutenção da ordem dar-se-ia, em grande parte, através da moral e da educação. A ação moralizante não deveria limitar-se ao espaço da escola: devia alcançar a família através das crianças.

O jornal “A Voz da escola” reflete a importância que a formação moral e cívica se apresentava na escola primária, contemplando o cultivo dos sentimentos e hábitos de conduta individual e social; de respeito e tolerância; de generosidade e ajuda mútua; de disciplina e amor ao trabalho; de amor à Pátria. Essa pedagogia patriótica acredita que a idéia de nação se aprende na família e nos bancos da escola pública. A fé na escola como a única tradução humanista da nação se apóia sobre dois pilares, mais ideais que reais - a família e o Estado. É uma moral válida para todos, que exalta o sacrifício e o trabalho, o respeito à hierarquia social e à fraternidade humana. A exaltação do valor patriótico e social, a abundância de bons sentimentos, o espírito humanitário de viés paternalista, faz com que o ensino moral e cívico desperte sentimentos ideais para uma sociedade idealizada. A intenção é de exaltação do progresso e a necessidade de ordem.

O periódico dos alunos do Colégio Souza Lobo reflete o desenvolvimento das matérias do currículo da escola primária, permitindo depreender tópicos recorrentes. Quanto aos objetivos das disciplinas – a ênfase na formação moral, social, estética, higiênica, afetiva e cívica –,

---

<sup>16</sup> Sobre, ver Bastos, Lemos, Busnello (2006).

seriam obtidos mediante um conteúdo voltado às coisas brasileiras que se vinculariam à formação da consciência nacional do futuro cidadão.

Para Anne-Marie Chartier (2007, p.26), essa moral laica estava baseada na dignidade do homem, uma dignidade que dava direitos e, mais ainda, deveres, para consigo mesmo quanto com os outros. O professor devia inspirar no seu aluno, pelo exemplo, o sentimento de dever e de trabalho, considerado a mola propulsora do progresso da nação e o mais importante dever. Assim, escritos de alunos sobre trabalho, mentira e outros já citados, evidenciam as atitudes esperadas do futuro cidadão.

Desde o século XIX, o Estado educador produz e põe em circulação uma série de dispositivos discursivos e práticas disciplinares que objetivam a reconstrução social e a estabilidade política, através da escola. Assim, a formação do cidadão para o cumprimento das normas/regras sociais destina-se a alcançar a harmonia individual e social. Nesta perspectiva, ontem como hoje, a educação do caráter nacional, isto é, do cidadão/cidadania, é o mote para os projetos de *modernização* da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Doris Bittencourt. Propagandas na Revista "O clarim": discursos que produzem identidades. In: Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. UFM/São Luis do Maranhão, agosto de 2010.
- ALMEIDA, Doris Bittencourt. Um periódico juvenil: civilidades nas páginas do "Clarim". História da Educação- ASPHE/UFPEL. 2010 (no prelo)
- ALMEIDA, Doris Bittencourt. O Clarim: memórias de culturas jovens. In: Anais do IX CIHELA – Congresso Iberoamericano de História da Educação – Educação, Autonomia e Identidades na América Latina. Rio de Janeiro: SBHE/UERJ, 2009. CdRom.
- AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. História da Educação/ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. n. 11 (Abril 2002) - Pelotas: Editora UFPEL. p. 97 a 129.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara; QUADROS, Claudemir de; ESQUISANI, Rosimar. Luzes e sombras de um projeto. O programa de reconstrução educacional de Anísio Teixeira no Rio Grande do Sul (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta M.; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Programas, planos e projetos educacionais para a reconstrução da Nação Brasileira*: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) sob a direção de Anísio Teixeira (1952 a 1964). Brasília: Inep, 2006. p. 13-50.
- BASTOS, M.H.C.; LEMOS, Elizandra A.; BUSNELLO, Fernanda B. Pedagogia da Ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.) Pesquisa sobre Cultura Escolar: perspectivas históricas. São Paulo: Cortez, 2006.
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). *Educação em revista. A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.
- CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V (Org.). *O tempo na escola*. Porto, Portugal: ProfEdições, 2008.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Civilidade em Textos: estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952)*. In: Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. UFM/São Luis do Maranhão, agosto de 2010.

KRAEMER NETO. *Nos tempos da velha escola*. Porto Alegre: Sulina, 1969.

PERES, Eliane T. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Tese (Doutorado em educação).

POSSAMAI, Zita. *Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX*. História da Educação. ASPHE/FAE-UFPel, Pelotas, v.13, nº29, p.143-169, set/dez. 2009.

RS/ Relatório da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1919.

RS/SESP. *Relatório do Colégio Elementar Souza Lobo apresentado ao Secretario de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública Exmo. Snr. Dr. J. P. Coelho de Souza, por Branca Diva Pereira de Souza*. Em 31 de dezembro de 1937.

RS/SESP. *Relatório do Colégio Elementar Souza Lobo apresentado ao Secretario de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública Exmo. Snr. Dr. J. P. Coelho de Souza, por Branca Diva Pereira de Souza*. Em dezembro de 1938.

SOUZA, J. P. Coelho de. *Caminhada*. Porto Alegre: Sulina, 1969.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas. Ser natural, nacional e mestra. Queres ler?* Porto Alegre: UFRGS-PPGE, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/1891>

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas. Ser natural, nacional e mestra. Queres ler?* Bragança Paulista: Editora São Francisco, 2004.

## **LEITURAS E ESCRITURAS ORDINÁRIAS NA VIDA DOMÉSTICA: MÚLTIPLOS USOS DA ESCRITA PESSOAL NO PASSADO**

Maria Stephanou  
UFRGS  
mastephanou@gmail.com

Há alguns anos, mais precisamente em 1998, Martyn Lyons chamava a atenção dos historiadores quanto ao fato de que a história da escrita há bastante tempo vinha sendo negligenciada (Lyons, 1999, p.59). Para o autor, as práticas de escrita efetivadas na vida cotidiana podem oferecer uma visão mais completa das práticas culturais do passado, notadamente no caso das escritas que tiveram lugar no espaço doméstico, ou privado se preferimos tal caracterização, e que integram as complexas relações familiares, possibilitam identificar os múltiplos usos da escrita pessoal no passado. No âmbito da história da cultura escrita, as escrituras ordinárias ou pessoais vêm mobilizando diferentes pesquisadores, circunscrevendo corpus empíricos distintos, bem como elegendo teorias e estratégias analíticas variadas que têm promovido um reconhecimento de práticas da escrita até então relegadas à invisibilidade.

O estudo aqui apresentado, dedica atenção especial a um artefato cultural que, juntamente a outras práticas escriturísticas, como as cartas, os diários íntimos, os cadernos de receitas ou as anotações junto ao calendário de parede, por exemplo, indiciam a cultura escrita de um tempo: trata-se dos álbuns de bebê. Acompanha a circulação de diferentes álbuns, as leituras propiciadas por estes e as escritas aí registradas em exemplares dos anos 1920 a 1970, particularmente no Brasil.

As escritas no âmbito da vida familiar e doméstica apresentam-se singulares em suas formas e materialidades. Podemos designá-las como escrituras ordinárias, em geral constituem narrativas de memórias ou escritas que tem por finalidade e materialidade seu caráter de evocadoras de memórias, ou seja inscrevem-se numa espécie de lógica do ser para a posteridade, resistindo à desapareição (ARFUCH, 2008).

Os álbuns de bebê integram e dão acesso a práticas culturais do passado, como mencionado antes, especialmente aqueles atos de escrever que escapam à tutela direta da escola ou da Igreja, muito embora os discursos religiosos, juntamente aos discursos médicos, aí se fazem presentes de forma insidiosa. Para muitas famílias, o costume

difundido de possuir e manter um álbum de bebê pode ter representado, simplesmente, uma prática social em voga, um item das prescrições ou proposições de civilidade de um tempo e que envolviam desde os artefatos do enxoval do bebê até uma minuciosa rotina de afazeres da criação e educação das crianças. Os álbuns constituem, enfim, vestígios de experiências individuais e relações sociais.

Para além das narrativas que registram a vida de uma criança, nos álbuns podemos entrever a existência de um eu pessoal daquele que escreve, seja o pai, a mãe, uma avó ou a madrinha do bebê. Chamam atenção as narrativas das mães, em se produzindo como sujeitos de uma maternidade, suas ansiedades, medos, descobertas, realizações, tarefas cotidianas, submissão ou transgressão aos papéis sociais impostos.

Algumas vezes, os álbuns de bebê foram apropriados como se fossem diários pessoais. O que dizer dos atos de escrita na vida desses escreventes? Qual a variação dos usos e apropriações dos mesmos na vida pessoal e familiar? Dentre as narrativas confiadas às páginas brancas dos álbuns, mães e pais, como e o que escreviam?

Dirigir o olhar para um conjunto de cerca de duas dezenas de álbuns de bebê, alguns contando mais de oitenta anos, exemplares dos anos 1920 até fins do século XX, de antemão permite afirmar que, apesar da quase invisibilidade de suas escritas nos estudos acadêmicos e nas lembranças de muitos que viveram esses tempos, estamos diante de sua inegável marca contra o esquecimento. O trabalho de memória leva o escrevente de um álbum a registrar um acontecido. Um álbum de bebê, como suporte da escrita, confere materialidade aos rastros que se deseja preservar do esquecimento e pode ser pensado como um modo de realizar a provisão de lembranças para os dias vindouros, para o tempo dedicado às recordações (RICOEUR, 2007, p.56).

Os álbuns podem ser lidos como testemunhos, escavando os meandros de seus textos, fazendo emergir vozes distintas, diferentes, opostas e mesmo incontroladas. Oferecem à decifração suas zonas opacas, seus rastros (GINZBURG, 2007).

Os álbuns trazem consigo tempo e lugar. A memória e a escrita compõem um tecido caprichoso, um espaço singular atravessado pela temporalidade, conformado desde o passado, mas que se projeta até o porvir (ARFUCH, 2008). No contexto particular dos álbuns de bebê, as escritas sugerem que aquele que escreve possui um projeto de futuro para aquele que é biografado desde seu nascimento. Podemos entrever nos álbuns

não apenas as representações de infância de um tempo, mas sobretudo os projetos de infância com vistas à adultez, os desejos de pais e mães para o transcorrer da vida de seus filhos.

Nos limites deste ensaio, a atenção não se volta ao conhecimento da vida cotidiana que se desenrola como uma novela familiar no folhear das páginas desses álbuns, mas procura explorar as interseções memória e escrita biográfica, as vidas tramadas que se apresentam através de narrativas de existências, escritas caprichosamente para que se constituam em relíquias de uma vida singular. Indaga por que alguns foram diligentemente preenchidos, enquanto outros receberam apenas alguns registros episódicos. Observa os gestos de escrita: a ocupação dos espaços nas páginas impressas, nas margens, sobre imagens; os traçados das letras sob distintas caligrafias; as marcas de escolarização; os vestígios da presença de diferentes dispositivos de escrita característicos da cultura gráfica de um tempo; enfim, o lugar assumido por aquele ou aquela que escreve, suas competências de registro, interesses, identidades assumidas.

### **Os registros escritos e os combates da memória**

Os álbuns, em geral, assumem o formato livro. Apresentam-se como impressos ilustrados, compostos por textos de caráter informativo e prescritivo, além de espaços reservados para registros escritos da vida de uma criança em seu desenvolvimento. Subentendem que tais registros devam ser feitos por um adulto, os pais ou pessoa próxima da criança, acompanhando seu desenvolvimento segundo uma cronologia proposta, disposta na própria seqüência das páginas numeradas em ordem crescente, na progressão própria do impresso livro.

Há diferenciações substantivas no conteúdo ou objetivo proposto, nos formatos adotados, na maior ou menor prescrição e nos usos singulares de que foram objeto os álbuns aqui examinados.

Dirigem-se, em especial, às mulheres, em sua condição de mães, mas também aos homens que são pais, ambos leitores, de diferentes condições sociais, que tenham em comum o domínio das competências de leitura e escrita. Há indícios de que circularam em diferentes extratos sociais, considerando o expressivo número de re-edições, a

persistência de alguns títulos por mais de 80 anos e a identificação das filiações e profissões mencionadas nos álbuns examinados.

Os espaços para escrita, em geral, são fartos e, além deles, há uma profusão de textos de sensibilização, normatização e informação sobre temas variados acerca da vida de uma criança,. Em todos os álbuns examinados a presença de imagens é uma constante: em alguns são as reproduções de célebres pinturas com cenas religiosas, ou maternais; em outros há ilustrações sob a forma de desenhos com motivos infantis. Naqueles distribuídos por fabricantes de produtos infantis, junto a fotografias de mães, enfermeiras, médicos e bebês, figuram as imagens dos produtos comercializados e, algumas vezes, ilustrações desenhadas de objetos e personagens infantis. Nos demais álbuns, as ilustrações são desenhos de personagens e objetos associados ao imaginário acerca da infância. Textos e imagens encontram-se em relação, ora de complementaridade, ora de hierarquia ou associação. Constituem protocolos de leitura e escrita.

Dentre o *corpus* documental reunido até o momento, destacam-se vinte álbuns, com diferentes títulos, alguns em suas reedições, de modo a acompanhar distintos usos durante cerca de 50 anos, dos anos 1924 a 1970. Foram selecionados porque nesses há inscrições manuscritas de mães (em 10 exemplares), de pais (em 4 exemplares), ou de ambos (em 6 exemplares), acompanhando eventos da vida de uma criança, com durações variadas. Alguns registram apenas o primeiro ano ou até o segundo ano de vida, outros empreendem registros por mais tempo, dez anos, até mesmo quinze anos da vida de um filho/a. Uns encontram-se completamente preenchidos, outros com preenchimento parcial e outros ainda apenas com anotações esparsas em poucas páginas.

São examinados nove títulos: *O Livro de Bebê*, de Mansueto Bernardi (crianças nascidas em 1924, 1927, 1928, 1940, 1942, 1943, 1945, 1964), *O Livro das Mãezinhas*, de Wladimir Piza (criança nascida em 1941), *Álbum do Bebê*, sem autor, com ilustrações de Guilherme Walpeteris (crianças nascidas em 1944, 1946), *Meu bebê, livro das mães*, de Bastos Tigre (criança nascida em 1945), *Nosso Bebê*, sem autor (nascimentos em 1948, 1949, 1951), *Recuerdos felices de mi vida*, sem autor (criança nascida em 1948), *Para as mães*, publicado pela Nestlé (criança nascida em 1950), *Meu*

*primeiro ano*, publicado pela Johnson & Johnson (crianças nascidas em 1956 e 1962) e *Meu herdeiro: O Livro do Bebê*, de Henriqueta Loureiro (nascimento em 1961).

Assim como os diários íntimos, os álbuns de bebê acompanham a rotina diária, são reféns dos seus escreventes e daquilo que estes elegem como significativo para registro, apesar das exigências e censuras da escrita que visam impor aos seus leitores/escretores. Talvez por isso os espaços para escrita muitas vezes são encabeçados por grandes títulos e espaços em branco, em frases a serem completadas, de modo a impor uma determinada ordem e conteúdo da escrita. Contudo, vale lembrar que não são objeto de registro todos esses eventos ou assuntos previamente definidos pelos autores dos álbuns, assim como outros são eleitos e comparecem nas escritas. Os escreventes se mostram indomáveis.

Os tópicos, temas ou assuntos que se apresentam para registro, dependendo da extensão em páginas dos diferentes álbuns, podem ser em menor ou maior número. Em geral, alguns comparecem em quase todos os álbuns e correspondem a uma cronologia das fases da vida da criança, segundo a proposição de cada álbum. Os tópicos parecem atender a regras e rituais comuns que determinam sua forma e o conteúdo, bem como a convenções sociais aceitas e partilhadas nos grupos de pertencimento de seus leitores e escreventes<sup>1</sup>. Apesar da proposição e prescrição dos temas de registro e da ordenação proposta, os escritos dos álbuns produzem outras ordens. Afinal, seguindo as indicações de Leonor Arfuch, “não há uma ordem prévia da vida que o relato venha a repor (...) senão que se trata de uma ordem construída, performativamente, no trabalho mesmo da narração.” (2008, p.149).

Embora seja possível distinguir singularidades de vidas anônimas, também denotam hábitos compartilhados, relações inter-geracionais, cotidianos e representações que definem e exprimem um tempo em que tiveram lugar as experiências anotadas. Tais anotações, a exemplo da escrita epistolar analisada por Martyn Lyons, “devem ser

---

<sup>1</sup> Destacam-se os seguintes temas no conjunto dos álbuns: dia, hora, local do nascimento; filiação; avós maternos e paternos; registro civil; primeiro banho; primeiras visitas; primeiros presentes; batismo; evolução do peso/crescimento; primeiro sorriso; primeiro dente; primeira palavra; doenças e vacinação; cabelos do bebê; retratos; primeiros sapatinhos; primeira papinha; primeiros passos; primeiro aniversário; primeira oração; primeira comunhão; amiguinhos; primeiras lições; brinquedos; primeiros passeios.

tratadas como fórmulas bastante codificadas, obedecendo em geral a convenções aceitas, aplicando e adaptando modelos tácitos.” (1999, p.61). Em alguns álbuns, a descrição protocolar de alguns eventos vividos pela criança e sua família denotam a presença dessas fórmulas.

Aos álbuns foram acrescentados outros suportes da memória, dentre eles, variando os exemplares: cadernetas de identificação de recém-nascido fornecida pelo hospital, com impressão digital do polegar da mãe e do pezinho do bebê; recortes de anúncios de jornais com participação de nascimento ou primeiro aniversário e demais; telegramas de felicitações recebidos pela família ou criança pelo nascimento ou aniversário; cartões de participação de nascimento; mecha de cabelo do bebê; retratos; santinhos de batismo ou comunhão; carteiras de vacinação; receitas médicas; bilhetes de passagens;; diplomas de Batismo ou Primeira Eucaristia. Em alguma medida, esses artefatos visam assegurar a autenticidade das narrativas de vida, uma vez que cumprem a função de certificar as lembranças e escritos registrados (CHARTIER, 2003, p. 22). Assim, expressam um desejo de verdade do discurso que produzem, através da compilação de provas.

Observa-se, ainda, a releitura periódica de alguns dos álbuns analisados, por exemplo, a cada aniversário da criança, o que resultou no registro de acréscimos, correções, fatos ou eventos que alteram a cronologia prevista. No álbum *Livro de Bebê* (BERNARDI, 1942), da criança nascida em 1942, os registros feitos pela mãe não seguem uma ordem cronológica rígida, pois ela faz uso intenso do álbum, retorna páginas para trás, de modo a aproveitar todos os espaços em branco para o registro de diferentes acontecimentos, mesmo que se apresentem, no conjunto dos escritos, fora da ordem cronológica imposta pelo impresso. Nesse particular, o álbum difere de um diário sequencial. Opera sob um registro descontínuo, de irrupções fragmentárias, mescladas, sem compromisso com a integralidade do vivido.

### **Gestos da escrita privada, marcas das práticas e competências pessoais**

Qual o papel da escrita pessoal nesses suportes? Para além das variações de estilo e forma, seja pelo empenho de distinção social, seja pelo gesto afetivo de traçar as palavras sobre a existência de um filho, há uma cuidadosa caligrafia assentada nos álbuns. A caligrafia denuncia o pertencimento social, tanto quanto a posse e o acesso aos

álbuns. Exprime, igualmente, diferentes competências de escrita, marcas de escolarização, atenção à publicização da escrita pessoal.

À exceção de um dentre os álbuns examinados, que está escrito a lápis e configura uma escrita quase imperceptível, os demais escritos são todos confeccionados à caneta, do tinteiro à esferográfica, e deitados com esmero e precisão nas páginas oferecidas à escrita. Os borrões e rasuras são muito raros.

Alguns traçados são inconfundíveis do início ao fim de um mesmo álbum, apesar de transcorridos vários anos. Outros traçados, em sua diversidade, sugerem diferentes sujeitos que se puseram a escrever, ou um mesmo sujeito que com o tempo modifica sua caligrafia. Há referências às variações do escrevente. Alguns álbuns, anos mais tarde, recebem as marcas da própria criança biografada, que inscreve seu nome em primeiros traslados, ou alguns rabiscos e desenhos.

Frequentemente deduz-se a identidade dos escreventes pelas assinaturas do pai e da mãe apostas nas páginas de identificação ou quando, em um determinado excerto, aquele que escreve denuncia sua autoria, valendo-se da escrita na primeira pessoa do singular. Há, em alguns casos, uma espécie de partilha dos compromissos de registro: enquanto o pai realiza o registro dos tópicos mais formais, a mãe é incumbida da descrição mais minuciosa e singela de cenas, situações, detalhes.

As mães dedicam-se mais à escrita, particularmente prolixa e persistente no decorrer do tempo. Também as mães são acometidas pelo desejo de se tornarem não apenas autoras dos escritos, mas personagens narradas. Nas escritas identificadas como de mães, a primeira pessoa do singular comparece, o que raramente sucede aos escritos paternos.

Diversos álbuns assinalam uma peculiaridade da escritura feminina, sobretudo na textura da palavra e da forma, mais além das temáticas que lhe sejam afins, como a maternidade ou o lugar da mulher no lar (ARFUCH, 2008). Seguindo as indicações de Michet Contat (1992 apud ROBIN, 2005, p.48) podemos afirmar que nos álbuns se opera uma ficção que a mãe decide fazer de seu filho. Em alguma medida, procede a uma espécie de adoração da criança. Há uma emoção evocativa de um passado que se aloja nas imagens e narrativas escritas, porque testemunham “presenças da desapareção” (ARFUCH, 2008).

Em um exemplar do *Livro de Bebê* (BERNARDI, 1942), cujos registros são iniciados em 1942 e que se encontra totalmente preenchido, com uma datação que chega ao ano de 1957, acompanhando a vida do filho primogênito até seus quinze anos, observa-se o fato de que a mãe vai acrescentando, periódica e continuamente, ao longo desses anos, registros de eventos da novela familiar. Vai também atualizando anotações anteriores, pois há breves indícios de outra caligrafia da própria mãe, que sugerem inscrições em diferentes tempos.

A ênfase maior das escritas são os eventos familiares, além dos eventos religiosos e sociais em que a criança tomou parte, testemunhando práticas culturais cotidianas, relacionadas ao extrato social da família, sua filiação religiosa, além de aspectos variados, como nome de médicos da cidade e lugares de férias, hábitos de lazer, alimentares, objetos de consumo, adquiridos ou presenteados, espaços frequentados, enfim, registros que a mãe julga importantes para a composição das lembranças e reminiscências futuras.

Essa mãe anota cuidadosa e detalhadamente os festejos de aniversário de seu filho. Ao longo dos quinze anos dedica-se a relatar todos esses aniversários, colando recortes de jornais que noticiam as festas e listando extensamente os convidados e seus presentes. É quase obsessiva em descrever o tema de cada festa, que motiva a confecção do bolo e a decoração, além do local de realização da mesma, demonstrando a importância de sua autoria e coordenação nesses eventos. Observa-se a ausência de referências ao pai nesses acontecimentos. Pequenos lances da vida familiar e do lugar proeminente da mãe na esfera do doméstico. Vai, assim, registrando não apenas a vida de seu filho, mas narrando sua própria existência, sua história como mãe, suas atenções, as sociabilidades que mantém, os valores que cultiva. Essa mãe, por exemplo, registra as viagens da criança, mas o álbum é também um registro de suas viagens, é seu diário de mãe, a novela de sua experiência familiar, chegando a escrever, em diferentes momentos, na primeira pessoa do singular.

Desse modo, nos álbuns podemos entrever não apenas as memórias da vida de um bebê que cresce, mas também daquele/a que escreve e de sua família. Quando se é mãe, são narrados os processos de subjetivação dessa experiência forte e perturbadora que é a maternidade. Ao escreverem o desenvolvimento de seus filhos, as mulheres

podem ser pensadas como memorialistas que contam, sim, histórias desses filhos, filhas e famílias, mas também narram a si mesmas, a um só tempo, nas tessituras das escritas ordinárias. Vivem muitos papéis: alguns a que estiveram submetidas pela força e imposição, outros que foram produzindo para si mesmas. Essas mulheres e mães, em geral, valeram-se da escrita para expor a vida nas figuras esperadas dos destinos das mulheres (CHARTIER, 2003, p.21).

Nos álbuns registrados pelos pais, podemos identificar algumas marcas singulares, como a apropriação destes impressos para escritas pessoais com finalidades diversas àquelas do álbum. Para a criança nascida em 1927, cujo álbum é o *Livro do Bebê* (BERNARDI, 1925), o pai realiza todos os registros, em diferentes tempos, fazendo uso da caneta tinteiro. Há várias páginas em que desconsidera os limites estabelecidos, extrapolando os espaços com sua escrita. A caligrafia não é exemplar em sua legibilidade, o pai é médico. Anota várias prescrições medicamentosas que ministra à criança nos eventos que comprometem sua saúde.

O mais inusitado, porém, considerando-se a data dos registros, são os comentários jocosos sobre algumas ilustrações e fatos. Anota comentários diretamente sobre algumas ilustrações, com tom irônico e sarcástico, por vezes fazendo uso da escrita inclinada ou escrita com a página enviesada na posição horizontal. Sobre a imagem de Leonardo da Vinci, *A Anunciação*, o pai escreve: "Este anjo está com cara de mata-mosquitos." (BERNARDI, 1925, p.3). Em relação à reprodução da pintura de Goya, *A infanta com seu bebê*, escreve: "Esse amor de bebê é horrível, medonhamente feio." (Ibid., p. 19). Mais adiante, para a imagem *Maternidade*, de Eugène Carrière, escreve: "Esta mãe se parece muito com o Frei Luís, de Petrópolis." (Ibid., p.38).

O pai, então, no contexto de um álbum-livro de inspiração cristã, transgride o sentido sagrado e angelical proposto pelas ilustrações associadas à maternidade e infância. E o tom jocosos também comparece onde está reservado espaço para os retratos dos pais do bebê. No espaço para fotos da mamãe, o pai desenhou uma figura de mãe e legendou-a: "Fotografia tirada em 10 de março de 1912" (Ibid., p.68). No espaço reservado à fotografia do pai, traçou o desenho de um busto do pai, com gravata e costeletas, acrescentando a legenda: "Fotografia tirada em 10 de abril de 1888." (Ibid., p.69).

Apesar desse tom sarcástico de alguns excertos, um acento terno e paternal comparece em outros escritos nos quais, várias vezes, menciona “meu filhinho”. Uma ternura transparece sob a forma de uma conversa dirigida a seu filho:

Não sei meu filho, se posso descrever como foi o primeiro sorriso nesta tua boquinha feita para o beijo. Tinhas poucos dias de vida – 8 apenas! E já sorrias. E que sorriso, meu Deus! É o único que fica bem numa boquinha sem dentes. (registro do pai de Heraldo Rubem apud BERNARDI, 1925, p.27).

Pode-se supor que o pai guardava consigo o álbum ocupando-se em diferentes intervalos para a escrita pessoal. Nas páginas finais, reservadas para “notas”, bem como na contra-capa final, lança registros contábeis, despesas, dívidas, recursos em haver, além de anotações esparsas de datas e peso/comprimento de seu filho. É uma escrita displicente, deslocada no conjunto do álbum, demonstrando os usos variados de que este foi objeto.

Embora em muitos escritos dos álbuns a forma do texto assuma o estilo da narração impessoal dos eventos da vida do outro, em outros, seguindo o exemplo dos textos impressos no álbum, a narração é feita, supostamente, pela própria criança que afirma os eventos. A mãe, então, toma a caneta e, como se fosse a voz de seu filho, põe-se a narrar:

Passei a noite em casa de vovô. Papai e mamãe foram p<sup>a</sup>. a missa da ½ noite no Colegio e no dia seguinte vieram cedinho para brincar comigo. Almoçamos todos juntos e foi uma alegria na casa da Vovó Caju. (Nosso Bebê, 1946).

Se o modo impessoal ou a forma de auto-narração de uma criança comparece em vários registros, há, contudo, momentos marcantes de apropriação desse lugar/momento de escrita para expressão do eu, através de manifestações como “Meu querido filhinho, hoje eu te digo [...]” (BERNARDI, 1942).

Expressões de sentimentos como apreensão, alegria, satisfação ou mesmo temor ficaram registrados:

Eu dei banho só depois do 1º mês. Tinha muito medo. O banho era dado ligeiro. (...) No 1º dia Vinícius só ganhou chá. No 2º dia já mamou, tive bastante leite. Ele não foi custoso para pegar o peito. Quando vim para casa, fiquei sem empregada. Então, de arrumar a casa e lavar umas peças de roupa, logo perdi o leite e Vinícius ficou muito gripado, pois ia almoçar lá na mamãe todos os dias e levava o nenê. Eram dias frios e úmidos. (BERNARDI, 1964, p.17, 20-21).

Alguns álbuns, para além dos marcos cronológicos impressos, possuem notas escritas que se preocupam em registrar datas precisas ou outras indicações temporais, associadas ao ano, ao dia, às estações ou à idade da criança.

### **Álbuns, escritas pessoais, narrativas de memórias**

Enfim, muitas outras digressões poderiam ser aqui tecidas acerca dos álbuns de bebê, suas materialidades como suportes da escrita, suas possibilidades de enunciação, as censuras e permissões que ensejam. Ressalta-se o quanto possibilitam acessar indícios históricos da configuração narrativa de identidades e memórias. O quanto expressam experiências de instauração do eu e do outro (mãe e filho / pai e filho) e da identidade familiar através da narrativa.

A análise dos álbuns de bebê, seja considerando sua materialidade, seja por seu conteúdo como texto e discurso, possibilita, em alguma medida, “considerar a cultura escrita no seu todo e apagar as fronteiras excessivamente herméticas que as tradições de estudo ergueram entre leitura e escrita, objetos manuscritos e publicações impressas” (CHARTIER, 2003, p.23). Nos álbuns de bebê práticas de leitura e escrita encontram-se indissociavelmente ligadas.

Os álbuns emergem do mais profundo e privado e, ao mesmo tempo, indiciam um coletivo. Se alguns álbuns foram fartamente documentados, preenchidos, manuseados, acompanhados ao longo do tempo na mesma intensidade que um filho foi obstinadamente velado, as censuras da memória, esse movimento caleidoscópico que faz com que as reminiscências sejam composições imperfeitas, obriga considerar que “sempre haverá

algo inalcançável, irredutível aos relatos” (ARFUCH, 2008), porque a história de todos e de cada um é uma história descontínua, plural, mutante em seus significados.

Os registros são marcados por muitos sentidos expressos em páginas breves ou em longas anotações que se sobrepõem a imagens impressas, percorrem as margens, saltam páginas, criam erratas, aproveitam espaços para realizar cálculos, interrompem frases, usam reticências e prosseguem em espaços não previstos para tal, mas roubados nesse ato de tornar próprio e de inventar aquilo que não era a intenção dos álbuns. De alguma forma, aqueles que lêem e escrevem nesses álbuns os tornam semelhantes a si mesmos, fazem-os próprios, apropriam-se do suporte da leitura e da escrita (CERTEAU, 2002, p.261). Que sucede quando o álbum previamente destinado ao registro da vida de um filho é transformado, em alguma medida, no artefato de registro de própria experiência daquele que escreve, em se fazendo mãe/pai?

Vale lembrar que as narrativas de memória são narrativas de identidade. Os pais, as mães, os dois juntos ou cada um a sua vez, exprimem, nesses álbuns e através de seus escritos, composições de lembranças e esquecimentos que intentam dar sentido à vida passada e presente de seus filhos, mas também às suas próprias vidas (THOMSON, 1997; 2002). As experiências narradas são continuamente recriadas, para atender a padrões sociais, para compor um passado com o qual seja suportável conviver (Ibid.).

Por fim, parece oportuno ressaltar as questões instigantes sobre a história da cultura escrita, ou dos diferentes usos, estratégias, possibilidades para além da experiência escolar insinuadas pelas escritas pessoais da vida privada. Indiscutivelmente, as marcas da escolarização estão aí presentes, mas também demonstram como a escrita, em muito, libertou-se da escola e das instituições que a controlam, difundindo-se em diferentes meios e contextos, aqui representados pelas ricas cenas da vida familiar contida nos álbuns de bebê.

## Referências

- ÁLBUM do Bebê.** São Paulo: Livraria Editora Paulicéia, 1944.  
\_\_\_\_\_. São Paulo: Livraria Editora Paulicéia, 1945. 3ª ed.
- ARFUCH, Leonor. **Crítica cultural entre política y poética.** 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. 224 p. (Sociología).  
\_\_\_\_\_. Cronotopias de la intimidad. In: ARFUCH, Leonor et al. (Org.). **Pensar este tiempo** – Espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires: Paidós, 2005. (p. 237-290)  
\_\_\_\_\_. **El espacio biográfico.** Dilemas de la subjetividad contemporánea. 1ª Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002. 272 p.
- BERNARDI, Mansueto. **O Livro de Bêbê.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1924.  
\_\_\_\_\_. **O Livro de Bêbê.** Porto Alegre, Livraria do Globo: 1925. 2ª ed. melhorada.  
\_\_\_\_\_. **O Livro de Bêbê.** Porto Alegre, Livraria do Globo: 1927. 3ª ed. melhorada.  
\_\_\_\_\_. **O Livro de Bêbê.** Porto Alegre, Livraria do Globo: 1939. 7ª ed.  
\_\_\_\_\_. **O Livro de Bêbê.** Porto Alegre, Livraria do Globo: 1942. 8ª ed.  
\_\_\_\_\_. **O Livro de Bêbê.** Porto Alegre, Livraria do Globo: [1964].
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 12ª reimpressão.
- CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002. 8ª ed.
- CHARTIER, Roger. Prefácio: Mulheres de papel. In: LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura:** memórias de vida, histórias de leitores. São Paulo: Editora UNESP, 2003. pp.17-24.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros.** Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura:** memórias de vida, histórias de leitores. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- LOUREIRO, Henriqueta. **Meu herdeiro. O Livro do Bebê.** s.l.: Livraria Tupã, s.d. [1961].
- LYONS, Martyn. Práticas de leitura, práticas de escritura. Cartas de amor e escritas íntimas – França e Austrália, século XIX. In: LYONS, M.; LEAHY, C. **A palavra impressa.** Histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 1999. 136p. p. 59-75.
- MEU primeiro ano de vida.** São Paulo: Johnson & Johnson, s.d. [1956; 1962].
- NOSSO Bebê.** São Paulo: Assunção, 1946.  
\_\_\_\_\_. São Paulo: Edições LEP, s.d. 3ª ed.
- PARA as mães.** Rio de Janeiro: Nestlé, Companhia Industrial e Comercial Brasileira de Produtos Alimentares, s.d. [1950].
- PIZA, Wladimir. **O Livro das Mãezinhas.** São Paulo: Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, 3ª ed.
- PRADO, Adélia. **Ensino.** Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/ad.html#ensi>
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

**RECUERDOS felices de mi vida.** Buenos Aires: LMP Editores, 1944.

ROBIN, Régine. La autoficción, El sujeto siempre em falta. In: ARFUCH, Leonor (comp.). **Identities, sujetos y subjetividades.** Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005. 2ª ed. p.45-58.

SIERRA BLÁS, Verônica. **Aprender a escribir cartas.** Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945).Gijón, Espanha: Ediciones TREA, 2003.

STEPHANOU, Maria. Sacralidade e pureza em imagens: leituras do livro do bebê para a educação das mães. **III Simpósio Nacional de História Cultural – ANPUH.** Florianópolis, Imprensa Universitária UFSC, 2006.

\_\_\_\_\_. Notas da infância: memórias familiares e escrituras ordinárias em álbuns de bebê. **IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana.** Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

TIGRE, Bastos. **Meu Bebê. Livro das Mamães.** Rio de Janeiro: Minerva, 1945. 8ª ed.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História** do Depto. de História da PUC/SP. São Paulo, n.15, abr. 1997, pp.51-84.

\_\_\_\_\_. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.22, n.44, 2002, pp.341-364

## UM PATRIMÔNIO DOCUMENTAL: LIVROS NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE/ SÉCULO XX.

**Maria Teresa Santos Cunha**  
**Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC**  
mariatsc@gmail.com

### RESUMO:

O Museu da Escola Catarinense, mantido pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, desde 1992, integra em Florianópolis (SC), as ações de recolha e preservação do patrimônio escolar em Santa Catarina. Em suas dependências, livros escolares oriundos de doações contabilizaram, até 2006, 277 exemplares. Este trabalho objetiva mostrar esse acervo e identificar os caminhos dos leitores - aqui chamado como biblioteca anotada - pelos livros perceptíveis através de anotações variadas (dedicatórias, marginais, objetos-reliquia, marcas do tempo e de uso) e que abrem possibilidades para futuras pesquisas na área de acervos/ patrimônio cultural escolar em interface com a história da leitura e dos livros.

## UM PATRIMÔNIO DOCUMENTAL: LIVROS NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE/ SÉCULO XX.

**Maria Teresa Santos Cunha**  
**Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC**  
mariatsc@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Ler e anotar para guardar foram ações realizadas por inúmeros leitores/as que *caminharam* por entre seus livros. Estas delicadas relações entre livros e leitores podem estar visíveis tanto nas bibliotecas efetivas, como nos trajetos feitos e nas marcas deixadas nas *bibliotecas anotadas*.<sup>i</sup> Convencionou-se chamar bibliotecas anotadas os livros portadores de marcas deixadas pelos leitores, livros que trazem em suas páginas fragmentos da presença leitora como o nome do dono, carimbos de compra, anotações à margem, dedicatórias e mesmo objetos pessoais (santinhos, flores secas, bilhetes, etc), vestígios que indicam caminhos percorridos durante o ato da leitura.

Perseguir tais anotações depositadas nas margens e nas entranhas dos livros que compõem o acervo do Museu da Escola Catarinense<sup>ii</sup> e extrair

alguma significação desse material foi tarefa possível a partir de diálogos teóricos com uma história cultural de cunho etnográfico (DARNTON, 1986), alimentada pela análise de práticas e objetos culturais de sujeitos que ajudam a construir uma história do livro e da leitura relativas tanto à materialidade dos impressos como às marcas de leitura (CHARTIER, 1994).

Este estudo tem por objetivo a construção de conhecimentos acerca de uma história das práticas de leitura pela via dos sinais e vestígios deixados pelos leitores nas páginas dos livros e utiliza materiais e dados de uma pesquisa que procurou sistematizar (identificação, classificação, organização,) um acervo composto por 277 livros escolares que se encontra hospedado nas dependências do Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis (SC). O Museu da Escola Catarinense é uma instituição ligada à Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, foi criado em 1992 e tem por objetivo ser um espaço educativo não formal, responsável pela preservação do patrimônio cultural catarinense ligado à educação. Para efetivação de seus objetivos realiza ações de recolha e preservação do patrimônio escolar em Santa Catarina com levantamento e catalogação de seu acervo. Livros, cadernos, objetos escolares, brinquedos infantis, registros visuais, escritos, sonoros e iconográficos que contam um pouco da história da escola e da cultura escolar em Santa Catarina e no Brasil. Os livros, aqui estudados, foram oriundos de doações feitas por ex-professores, ex-alunos e pessoas comuns que se sensibilizaram com a criação do Museu e, ao que tudo indica, eram livros utilizados por estas pessoas no exercício do magistério e, em menor número integravam suas bibliotecas privadas. A investigação permitiu descortinar um repertório de obras em circulação, entre as décadas de 1920 a 1960, principalmente nos ambientes escolares em Santa Catarina e resultou na montagem de um catálogo digital.

Mapeados 277 volumes encontrou-se em 90 exemplares a presença efetiva de leitores, dada a ver através de diferentes marcas em suas páginas. Os caminhos dos leitores pelos livros foram expressos por assinaturas ou por carimbos dos proprietários, registros dos locais de compra, anotações em suas margens (conhecidas como *marginálias*); dedicatórias e, ainda, pelos objetos esquecidos dentre suas páginas, tais como flores secas, fotografias, santinhos religiosos, bilhetes, considerados como *objetos-relíquia* e que estão sendo

analisados como *dotados do poder de lembrar os amores e as amizades; registros de anotações íntimas e particulares, muitas vezes conservados pela escrita.* (RANUM, 1991, p.215)

Ancorada nesta documentação polissêmica foram levantadas algumas possibilidades para uma operação historiográfica que permitissem iluminar as seguintes indagações: Que marcas os leitores deixavam, materialmente, nos livros? O que poderiam evidenciar diferentes marcas deixadas nos livros, sobre os processos de leitura? Assinar seu nome, escrever comentários em um livro poderiam ser atos de apropriação, necessidades de possuidor? As dedicatórias, majoritariamente presentes; as relíquias pessoais deixadas; as anotações feitas às margens; as frases sublinhadas; poderiam ser entendidas no umbral da relação leitura e escrita? Enfim, como leitores caminham pelos textos...

Estas indagações permitem produzir conhecimentos, contribuir criticamente com questões singulares ligadas à história da leitura e se configura como um modo privilegiado de acesso a vestígios de sensibilidades, de encenação de atos rituais, de reconhecimento de sociabilidades geracionais ligadas aos livros e às práticas de leitura. Trilhar estes caminhos *predispõe à aventura da pesquisa, da descoberta (...) e faz do historiador um construtor do passado nas andanças do presente.*(ALBUQUERQUE, 2007, p.250- 254).

## *DOS LIVROS NO ACERVO*

O acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense reúne materiais relativos aos processos da escolarização formal em Santa Catarina e vem merecendo investigações por parte de pesquisadores da História da Educação. Portadores de discursos variados, formadores de imaginários são fontes para o estudo da cultura escolar haja vista sua circulação no contexto da institucionalização da educação elementar, em Santa Catarina, a partir dos finais do século XIX.

Na perspectiva da História Cultural, os livros escolares não são simples objetos ou meios técnicos para implementar uma proposta pedagógica; são espaços de memória que representam códigos de vida das instituições e dos

homens que as conformam. A idéia de educar sujeitos leitores foi sendo produzida gradativamente nas formas de ensinar e exercitar a leitura, na divulgação do material impresso e até nos discursos de intelectuais interessados na educação de crianças e jovens e para esta empreitada o objeto livro figura com excelência.

A partir desse acervo procurar-se-á mostrar uma catalogação dos livros por período (TABELA I) e empreender interpretações sobre como os leitores habitavam o mundo dos livros.

TABELA I – CLASSIFICAÇÃO DO ACERVO POR PERÍODO

<b>DÉCADA</b>	<b>QUANTIDADE DE EXEMPLARES</b>	<b>PARTICIPAÇÃO NO ACERVO (%)</b>
1950	46	17
1960	38	14
1940	35	13
1990	32	12
1920	20	7
1970	18	6
1930	17	6
1910	8	3
1980	6	2
1800	4	1
1900	3	1
NÃO CONSTA	50	18

<b>TOTAL</b>	<b>277</b>	<b>100</b>
--------------	------------	------------

Fonte: Acervo dos livros do Museu da Escola Catarinense/ 2005/06

O levantamento do acervo identificou 277 exemplares até a finalização da etapa de coleta de dados, finalizada em 2006 e para efeitos dessa pesquisa, foram classificados segundo a época de sua edição, onde se verificou que entre as décadas de 1930 a 1950 há maior número de exemplares disponíveis. Tal dado nos permite inferir que este período coincide com a consolidação da leitura e do livro escolares tanto pela ampliação do parque gráfico nacional como pelo incentivo à formação de leitores pela Escola, consolidando-a como um saber escolar. A periodização corresponde a um momento relativamente estável de construção, consolidação e transformação do livro escolar em Santa Catarina, marcado por sua nacionalização, pelo investimento em políticas governamentais para sua disseminação e pelo fortalecimento.

As doações foram feitas na década de 1990 e pode-se pensar que seus doadores - ex-professores, ex-alunos e suas famílias - quisessem garantir espaço para conservação e salvaguarda desses materiais. Os livros doados são, *quase todos pequenos santuários de diferentes passados, fugas do presente* (BLOM, 2003, 188). Uma segunda tabela mostra a área de conhecimento dos livros e o número de exemplares (Tabela II).

TABELA II: NÚMERO DE EXEMPLARES / ÁREA DE CONHECIMENTO

<b>Área de conhecimento</b>	<b>Número de Exemplares</b>	<b>Participação (%)</b>
Didática, Pedagogia, Educação	62	22%
História, Biografias	33	12%
Romance	28	10%
Português, Literatura	28	10%
Economia, Política, Sociologia	20	7%

Matemática	13	5%
Enciclopédias (volumes)	14	5%
Ensino/línguas estrangeiras	12	4%
Edições/línguas estrangeiras	12	4%
Latim	12	4%
Anuários, boletins	9	3%
Acervos, Museus	8	3%
Dicionários	6	2%
Geografia	6	2%
Desenho	4	1,5%
Música	4	1,5%
Ciências	4	1,5%
Municípios	3	1%
Religiões	2	0,7%
Oratória	2	0,7%
<b>Total de exemplares</b>	<b>277</b>	<b>100</b>

Fonte: Acervo do Museu da Escola Catarinense/ 2005/06.

A temática dos livros contempla majoritariamente a área de Educação (Didática e Pedagogia) e este pode ser um indício da composição de bibliotecas profissionais (no caso, de professores/ as) idéia reforçada pela própria identidade/ profissão dos doadores identificados. A presença, em segundo lugar, de temáticas relacionadas á História/ Biografias sinaliza para uma tipologia de escrita da História, respaldada em um estilo laudatório e com

caráter de exemplaridade, em voga entre as décadas de 1930 a 1960. Leituras românticas respondem por um número significativo de exemplares (28 exemplares, 10% do acervo). A posse e a leitura de romances sinaliza para práticas de leitura de uma época e faz pressupor um público leitor e doador feminino. Nessa categoria ampla, denominada aqui genericamente como *romance* está a presença de autores clássicos (Machado de Assis, José de Alencar, Monteiro Lobato), distribuídas como produções de cunho didático veiculadas pelas editoras entre os professores da área de Letras. A TABELA III, identificou em 90 exemplares marcas de leitura.

TABELA III – Classificação do Acervo que indica a presença de leitores/ as

TIPO	QUANTIDADE	PARTICIPAÇÃO (%)
Dedicatórias	39	43,4%
Anotações/ Marginálias	24	26,6%
Objetos esquecidos	15	16,6%
Assinaturas/ Carimbos	12	13,4%
Total	90	100%

Fonte: Acervo dos livros do Museu da Escola Catarinense/ 2005/06

A tabela indica a presença de exemplares com dedicatórias, fato que reforça o argumento de que muitas doações tenham vindo de bibliotecas privadas. Se ainda não foi possível flagrar leitores – *‘alguém que tivesse deixado uma carta, um diário, um bilhete, dizendo o que sentiu e pensou ao ler certo livro’*- (ABREU,2003, p.16); foi gratificante encontrar seguros indícios de leitura (livros assinados, carimbados, textos sublinhados, margens com anotações, presença de objetos esquecidos). Mesmo com os limites da documentação, este estudo rastreou o modo como leitores antigos encontravam e interagiam com o lido e o escrito. O olhar de hoje para este material *compara os leitores implícitos dos textos com os leitores reais do passado* e o trabalho do historiador quer *mostrar que as leituras realmente existiram e ocorreram dentro dos limites de um corpo imperfeito de evidências* (DARNTON,1992, p.229). O seu mapeamento, neste estudo, contribui para evocar vestígios e símbolos de objetos e práticas culturais envolvidas no ato de ler.

O cruzamento destas tabelas permitiu verificar a incidência de assuntos em alguns períodos, evidenciando a predominância dos livros de educação, envolvendo livros escolares, cartilhas e séries de leitura graduada muitas das quais de uso obrigatório na escola primária catarinense. Este dado é relevante por abranger um período da nacionalização do ensino no sul do Brasil

Os dados sobre os livros escolares desse acervo, indicam uma escola que se institucionalizava, com espaços, tempos, métodos e saberes melhores definidos e onde os livros também se especializavam, constituindo-se como sistematizadores dos saberes para os diferentes campos de conhecimento. Nos textos dos livros os conteúdos não se ofereciam somente à memorização: traziam propostas de ampliação das competências para além de decorar, através de ilustrações, leituras amenas e edificantes e de novos saberes, como leituras de higiene, civilidades, etc.

Este trabalho ao destacar marcas de leitura feitas pelos leitores pretende traçar certo itinerário de leitura perceptível nos interiores dos livros e materialmente presente por indicações de seus usos, formas de apresentação, marcas de seus leitores ao longo do tempo. É, também uma maneira indiciária de intuir sobre a presença de livros, leituras e leitores na educação escolarizada (ou não) do período e contornos da leitura circulante, desejada, recomendada pela escola e fora dela. Procurar estas marcas significa considerar que o tempo não danificou totalmente a presença do leitor, pelo contrário, é ele que permite sua fixação imperecível sob a forma de uma memória.

#### *DO LEITOR NOS LIVROS:*

Folhear os livros à cata de rastros de leitores permite confrontar-se com variados objetos e diferentes formas de marcar a os impressos lidos, pois *na intimidade da maioria, o impresso penetra, mobilizando as afetividades, fixando a memória, guiando as práticas.*(CHARTIER,2004, p.227).Estudar as marcas deixadas pelos leitores permite inferir suas relações com os livros para além dos usos autorizados. Parece evidente que só podemos fazer aproximações, mas estes registros sinalizam para uma convivência mais aprofundada com o impresso. Nas margens ou fora delas, no texto, em papéis e relíquias

guardados dentro dos livros o leitor se anuncia e tais imagens fornecem indícios sobre a relação livro/leitor e a experiência de leitores comuns. Marcas que se mostram pelas marginálias (escritos ao longo das beiras das páginas, grifos de leitura ao longo do texto); pelas dedicatórias e pelos chamados *objetos relíquias* (flores secas, santinhos, papéis guardados, registros de experiências íntimas feitas a partir da leitura).

Este material foi digitalizado e catalogado para facilitar pesquisas, em especial aquelas vinculadas à perspectiva da História da Leitura, pois como afirma DARNTON (1992, p.200) *a leitura tem uma história* ela não se desenvolveu de igual maneira nos lugares e a escrita dessa história trata de *associar o conhecimento sobre a presença do livro com a análise sobre as maneiras de ler, nas quais tomam parte a materialidade dos livros e a corporalidade dos leitores.*(CHARTIER, 2003, p.11).

#### ASSINATURAS E ANOTAÇÕES NAS MARGENS/ MARGINÁLIAS

No universo pesquisado, um total de 32,4% dos livros do acervo apresentava marcas variadas de escritas que evidenciaram presença de leitores. São atos que mostram o nível de competência gráfica dos seus proprietários, quer pela assinatura desenhada, quer pela presença de letras rebuscadas que exigem domínio da mão sobre o papel e mesmo pela exatidão ortográfica e pelo equilíbrio das formas escritas na página em branco. *Macular a página em branco pela atividade concreta da escrita, circunscreve um lugar de produção que marca a presença do sujeito (...) nesse lugar desenfitejado das ambigüidades do mundo* (CERTEAU, 1994, p.225). Em alguns casos, a ordem da caligrafia feita de forma inclinada é considerada um indicativo de distinção e de convivência com formas sofisticadas de cultura escrita<sup>iii</sup>.

Alguns livros trazem assinaturas de seus donos o que indica uma relação de propriedade e sua perpetuação para além da posse física do exemplar. Como o acervo é oriundo de bibliotecas pessoais permite-se pensar em certo zelo e até mesmo na necessidade de marcar o possuidor, registrar a personificação da posse através do nome próprio escrito para fugir do anonimato. Mesmo que em dois casos, o papel tenha amarelado, a assinatura ainda está surpreendentemente legível, em tinta preta. Iniciais decoradas que

simbolizavam os nomes dos donos aparecem em vários livros e são indícios de que eles foram abertos, quiçá lidos e que os seus possuidores firmaram em cada um deles sua autoridade de leitores individuais.

Há escritas inelegíveis feitas à mão nas margens dos próprios livros (correções de letras e frases sublinhadas) talvez sobre possíveis impressões obtidas pela leitura, embora ainda não foi possível encontrar legivelmente a coisa mais permanente que alguém pode deixar em um livro – as suas próprias palavras. Segundo estudos realizados por CHARTIER (2002), esta inscrição pode-se chamar de *marginálias*,

As anotações marginais foram compreendidas como um dos gestos e um dos momentos da técnica intelectual que governa as práticas de leitura e escrita (...). As *marginálias* constituem de fato uma forma de encontrar as citações e exemplos que o leitor retém como modelos estilísticos (...) permitem a “digestão” do texto (...) traduzem uma apropriação pela escrita do livro lido.(p.94-96).

As folhas manchadas e a aparência usada parecem falar de centenas de polegares que viraram suas páginas e, ao mesmo tempo, os livros cuidadosamente encapados pareciam indicar leitores extremamente cuidadosos que os liam sem quebrar a lombada. De igual maneira, o desenho infantil na contracapa imitando o herói da história, o marcador de papel com uma figura religiosa (um impresso conhecido como *santinhos*). Encontrou-se, também, um amuleto de sorte como a flor chamada amor-perfeito, seca, entre as páginas de um romance, o cartão de felicitações que não foi enviado, bilhetes e outros escritos e quinquilharias que não oferecem razão alguma e escapam da nossa compreensão plena, mas estão unidos pela sua condição de objetos-relíquia: são evidências da passagem do leitor pelo livro e parecem apontar as relações íntimas, complexas e delicadas entre eles. Há vincos de dobras, há cheiros, sujidades que recontam momentos e lugares passados, e a esse respeito, vale lembrar recomendações feitas por Richard de Bury (1287-1345), em obra republicada em 2004, para quem *apenas uma pessoa asseada deve exercer o ministério dos livros (...) convém lavar as mãos quantos vezes saiam do refeitório para que dedos gordurosos não sujem a capa dos livros.* (p.147-148).

## DEDICATÓRIAS: RITOS E CELEBRAÇÕES

As dedicatórias, nos livros estudados, eram espaços de celebração. Celebrava-se, por escrito, a amizade, cultuava-se a lembrança, o prazer da partilha, a emoção da dádiva. Estes sentimentos pareciam mover a escrita das dedicatórias e permitem considerar esta prática como formas simbólicas de poder e marcas de uma cultura da homenagem, até certo ponto laudatória. As dedicatórias mostravam o afeto do doador em palavras cordiais, na caligrafia desenhada, na cuidadosa ocupação do espaço na página branca: uma ordem que parece dignificar o texto a ser lido e aponta para o aguçamento de sensibilidades.

Segundo BARTHES (1985, p.66) a *dedicatória é um episódio de linguagem, que acompanha todo presente (...) todo gesto, efetivo ou interior, pelo qual o sujeito dedica alguma coisa ao ser amado*. Nos livros, estes sentimentos parecem mover o ato de fazer uma dedicatória e funcionavam como mediadores do afeto que circulava entre amigos ou conhecidos. Tal situação, neste acervo, é visível nos livros doados pela família da professora Antonieta de Barros<sup>iv</sup> cujas dedicatórias, mostravam uma rede de sociabilidades que se caracterizava pela presença de encontros amistosos entre amigas. Os estudos realizados por DELMAS (2007) mostram que os livros dedicados demonstravam prestígio e a importância do homenageado e são marcas de uma cultura que busca sofisticar suas relações e representações.

Segundo GENETTE (2001, p.109-110), a dedicatória ocupa um lugar canônico, sempre na primeira página do livro, na chamada folha de guarda ou folha de rosto e sua destinação principal é ao suposto leitor, o verdadeiro destinatário da obra. Para este autor,

A dedicatória de uma obra destaca sempre a demonstração, a ostentação, a exibição: exhibe uma relação intelectual, distintiva, real ou simbólica e esta exibição está sempre a serviço da obra como argumento de valorização ou tema de comentário (p.116).

A escrita registra, grava e conserva para as gerações futuras e assim as dedicatórias expressam um desejo do doador de que o receptor compartilhe

do texto escrito e que o leia. No acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense, foram encontradas 39 dedicatórias (uma em cada exemplar). O material evidenciou que esta prática cultural obedecia ao cumprimento de determinados rituais (domínio de códigos lingüísticos, letra esmerada, expressões afetuosas). Pesquisa empreendida por CORADI (2007, p. 57) considerou que variadas intenções e sentimentos estão presentes no ato de dedicar um livro *podendo partir da convenção social,(...) desejo de partilhar uma leitura com alguém querido (...),e até uma mensagem mais reveladora, caracterizada pelos sentimentos decodificados do dedicatário.*

Como presente de Natal, datado de 1955, a dedicatória endereçada a um leitor infantil do livro *Robinson Suíço*, editado em São Paulo pela Editora do Brasil, deseja

Ao Nelson, com votos para que aproveites os bons exemplos deste livro e faças o firme propósito de um bom aproveitamento no próximo período escolar.

Carlinda/Natal de 1955.

Nesta dedicatória a relação é dada pelo tom exortativo, para a leitura exemplar considerada como índice e orientação de pensamento e permite pensar em uma leitura *autorizada*, pela adesão/ concordância a uma convicção. O desejo sublinhado pelo doador em uma escrita do presente é um ato mágico e solidário no qual se quer materializar um desejo, uma projeção para o leitor do futuro. Ou seria uma ordem? Tais práticas, mais uma vez, soam como seguros indícios da passagem do leitor pelo livro, aqui conservada pela memória da escrita.

#### À MANEIRA DE UM EPÍLOGO...

Os resultados da pesquisa indicam que os leitores também *habitam* os livros e que através deles é possível conhecer formas de intervenção do leitor *indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade* (CHARTIER, 1998, p.88) e, pelas marcas deixadas que podem ser lidas como indícios de sua presença constante. As marcas dão vida a leitores desconhecidos, dos que riscavam os livros com caneta aos que os encapavam

para melhor preservá-los, dos que neles escreveram aos que nele esqueceram velhos papéis, relíquias. Oferecem pistas curiosas a respeito do universo cultural em que estavam inseridos leitores/ doadores naqueles tempos. Tantas e tão diferentes marcas permitem imaginar o doador/ leitor pela dedicatória, atentar para as palavras sempre cordiais da oferta, reparar na cuidadosa organização gráfica com que se dispunha, na página em branco, a caligrafia nítida, por exemplo. Hospedando-se nas estantes (ou em caixas) como inquilinos de vida, os livros com suas marcas de uso, suas dedicatórias, seus objetos-relíquia marcam um tempo: as pessoas que se saudaram reconhecem-se como parceiros de uma aventura de leitura e de instantes que foram eternizados pela magia e perenidade da escrita. Todas estas inscrições não são *somente uma operação abstrata do intelecto; elas são engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros*" (CHARTIER, 1994, p.17). São registros de afetos que permanecem como resíduos que, materializados em tinta, papel, figuras, desenhos, flores secas, enfrentam a velocidade e a fugacidade do tempo, eternizam momentos e emergem como lembranças. Estas ilustrações e inscrições nos livros escolares podem constituir um acervo relevante para futuras pesquisas sobre a leitura escolar e para história das instituições escolares e seus acervos de livros, além de permitir ao historiador entender esta produção silenciosa que é a atividade leitora.

Incorporando esquemas escriturísticos ritualizados (como a inscrição do nome próprio, uma dedicatória emocionada ou uma correção ortográfica) as muitas marcas deixadas nos livros continuam preservadas e pode-se considerar, através delas, uma relação delicada entre leitura e escrita. Trabalhar com este material, em acervos como os do Museu da Escola Catarinense, cria possibilidades para pensar, igualmente, em uma perspectiva ampliada de patrimônio cultural capaz de sensibilizar variadas instituições para a gestão e promoção desses materiais. Conhecer mais sobre como os livros eram produzidos, dados a ler e utilizados é, pois compreender como o Estado fez da leitura um saber escolar e deu à Escola a responsabilidade de formar leitores e leitoras. Preservá-los de forma adequada é uma iniciativa que vem demandando esforços e é fundamental que se formulem e se programem

políticas que tenham como finalidade enriquecer a relação da sociedade com seus bens culturais, sem que se perca de vista os valores que justifiquem sua preservação.

Nesse sentido, a constituição e a manutenção de acervos escolares (notadamente os livrescos) se revestem de importância como forma de *atribuir novos significados às práticas escolares como elementos constitutivos da vida social (...) uma perspectiva que impõe aos pesquisadores o desafio de preservação das fontes históricas em arquivos públicos e a constituição de arquivos escolares.* (MORAES e ALVES, s.d, p.25).

Os livros dessa *biblioteca anotada* por tanto tempo esquecidos, muitos deles cobertos de dejetos, mostraram padrões de sociabilidade, cunharam sensibilidades, marcaram subjetividades geracionais em nomes próprios, dedicatórias e relíquias deixadas em suas entranhas e fornece evidências de que não existem coisas banais, mas possibilidades de múltiplas relações que se podem compor entre passado, presente e futuro.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB):SP:FAPESP, 2003.- (Coleções Histórias de Leitura)

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. *História: A Arte de inventar o passado*. Bauru (SP): EDUSC, 2007.

BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. 5ª ed. RJ: Francisco Alves, 1985.

BLOM, P. *Ter e manter. Uma história íntima de colecionadores e coleções*. RJ: Record,2003.

CASTILLO GOMÈZ, A. e BLASS, V.S. (orgs). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (séculos XIX e XX)*.Astúrias/Espanha: Ediciones Trea. 2008.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UnB, 1994.

\_\_\_\_\_. *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*. SP: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. SP; UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. SP: Editora da UNESP. 1998.

\_\_\_\_\_. *Formas e sentido. Cultura Escrita: Entre distinção e apropriação*. SP: ALB e Mercado de Letras, 2003.

CORADI, J. *A dedicatória como expressão: um gesto das práticas de leituras*. Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia - Gestão da Informação – UDESC/ 2007.

DARNTON, R. *História da leitura*. BURKE, P. *A escrita da História. Novas perspectivas*. SP: UNESP, 1992. p.199-236.

DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. RJ: Graal, 1986

DELMAS, A.C.G. “Do mais fiel e humilde vassalo”: as dedicatórias impressas para os monarcas D.João VI e Dona Carlota Joaquina no Brasil. CR Rom/ XXIV Simpósio Nacional de História/ UNISINOS (São Leopoldo/RS) , 2007.

GENETTE, G. *Umbrables*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2001.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros*. SP: Companhia das Letras, 2007.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Juliana Falivene (org.) *Inventário de Fontes Documentais. Centro Paula Souza*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. s.d.

RANUM, O. *Refúgios da Intimidade. História da Vida Privada*. Vol.3. SP: Companhia das Letras. 1991. p. 211-265.

RICHARD DE BURY. *Philobiblon*. (Tradução e apresentação de Marcello Rollemberg). SP: Ateliê Editorial, 2004.

#### NOTAS:

<sup>i</sup> Termo utilizado por Daniel Link (UBA/Argentina) disponível em [www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar) (acesso em 18/10/2009)

<sup>ii</sup> O Museu da Escola Catarinense (UDESC/1992) situa-se à Rua Saldanha Marinho, 196/ Centro (Florianópolis), no prédio originalmente construído para Escola Normal na década de 1920 e que abrigou, até 2007, a Faculdade de Educação/ FAED/ UDESC.

<sup>iii</sup> À História da Cultura Escrita, interessam não só os aspectos gráficos que dão visibilidade aos diferentes níveis de alfabetização, mas também a disposição do escrito sobre o espaço gráfico; (...) a forma da letra empregada, a introdução de maiúsculas e sumários para organizar o discurso, a redação, os sublinhados, as marginais, as dedicatórias, etc..”(CASTILLO GOMÉZ, A.e BLASS, V.S. (orgs). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura* (séculos XIX e XX).Astúrias/Espanha: Ediciones Trea. 2008. p.15).

<sup>iv</sup> Antonieta de Barros (1901-1952) professora negra e primeira mulher deputada estadual do Estado de Santa Catarina e participante da Constituinte de 1934.

**MEMÓRIAS DA ATUAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA DO COLÉGIO  
SÃO JOSÉ EM PELOTAS/RS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1980:  
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Maria Cristina dos Santos Louzada

Mestranda do PPGE/FaE/UFPeI, mcslouzada@gmail.com

**Giana Lange do Amaral**

**Professora do PPGE/FaE/UFPEL, gianalangedoamaral@gmail.com**

**Resumo**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa histórica de características biográficas, que procura descrever a atuação da alfabetizadora Irmã Luísa Maria durante o tempo em que atuou no Colégio São José em Pelotas/RS. Busco resgatar suas memórias através de entrevistas e documentos que descrevem o seu método e a forma como desenvolvia suas aulas, desde o período preparatório da alfabetização até a aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos, levando em consideração, ainda, o contexto social e cultural em que se desenvolveram as relações entre professora e os alunos, relacionando-o ao seu fazer docente.

**Palavras-chave:** Alfabetização; História de Vida; Prática Docente.

**MEMÓRIAS DA ATUAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA DO COLÉGIO  
SÃO JOSÉ EM PELOTAS/RS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1980:  
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Maria Cristina dos Santos Louzada  
Mestranda do PPGE/FaE/UFPeI, mcslouzada@gmail.com

**Giana Lange do Amaral**  
**Professora do PPGE/FaE/UFPEL, gianalangedoamaral@gmail.com**

### **Introdução**

Este trabalho, inserido no campo da História da Educação, tem como enfoque pesquisar sobre aspectos da prática pedagógica da Irmã Luísa Maria durante o tempo em que atuou como alfabetizadora no Colégio São José em Pelotas/RS.

A Irmã Luísa Maria foi professora alfabetizadora do Colégio São José nas décadas de 1940 a 1980, período em que desenvolveu um método de alfabetização do qual muito se orgulha e que marcou de alguma forma os alunos que dele se beneficiaram.

Como alfabetizadora neste mesmo colégio, sinto-me extremamente motivada a pesquisar sobre a trajetória docente de uma educadora que além de ter trabalhado por tantos anos com classe de alfabetização, desenvolveu um método de ensino próprio e fez com que seus alunos se encantassem pelas letras do alfabeto e pelas suas aulas.

É importante ressaltar que esta pesquisa encontra-se em andamento e muitos caminhos ainda serão percorridos até sua finalização, mas através da busca das fontes orais e escritas já posso tecer algumas considerações sobre essa trajetória de alfabetização.

Saliento que este trabalho de pesquisa - comprometido com a História da Educação e propiciado pelo Mestrado na linha de pesquisa em *Filosofia e História da Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas – trata-se de uma análise

qualitativa que intenciona examinar o tema proposto, buscando interpretar e identificar, as fontes que se apresentam.

Como bem esclarece Ragazzini (2001, p.14):

a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica.

### **O desafio da pesquisa**

Muitos autores compreendem o tema da pesquisa como sendo um desafio ao pensamento reflexivo do pesquisador. Ao deparar-se com os aspectos teórico-metodológicos que envolvem um trabalho científico, um pesquisador responsável e comprometido sente-se obrigado a realizar uma pesquisa significativa ao campo epistemológico em que está inserido.

Nesse sentido, fica clara a importância da flexibilidade da pesquisa historiográfica no uso das fontes, como salienta Barros (2007, p.10):

Ao se deparar com novas fontes, ao reformular hipóteses, ao se confrontar com as inevitáveis dificuldades, ao produzir novos vislumbres de caminhos possíveis, ou ao amadurecer no decorrer do próprio processo de pesquisa, o investigador deverá estar preparado para lidar com mudanças, para abandonar roteiros, para antecipar ou retardar etapas, para se desfazer de um instrumento de pesquisa em favor do outro, para repensar as esquematizações teóricas que até ali haviam orientado seu pensamento.

Em princípio, devo ressaltar que o historiador, além de aberto a novas possibilidades quando faz uso das fontes de que dispõe, deverá saber interpretá-las e fazer emergir as suas verdades como um detetive atrás de novas situações.

Esse é o desafio, uma vez que os fatos já estão instituídos pela História antes mesmo de serem escolhidos para uma pesquisa. Todavia, a relatividade histórica estará na visão de quem buscará, através de uma série de fontes, recontá-los e analisá-los de forma crítica e comprometida.

Segundo o pensamento de Certeau (2000, p.67):

“a ‘relatividade histórica’ compõe, assim, um quadro onde, sobre o fundo de uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais, as dos pensadores que se vestem de historiadores.”

Por isso é grande a tarefa a cumprir na presente pesquisa histórica de características biográficas, onde pretendo escrever sobre a atuação de uma professora alfabetizadora - e seu método de ensino. Maior ainda torna-se o compromisso de escrevê-la levando em consideração os fatos históricos e o contexto social e cultural em que se desenvolveram as relações entre a educadora, colegas, alunos e pais, relacionando-os ao seu fazer docente durante as décadas de 1940 até 1980.

Para os historiadores da educação, as pesquisas biográficas são muito importantes, pois elas tendem a revelar os contextos escolares, a visão dos professores sobre a sua atuação, a ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, as relações de interação no interior dos estabelecimentos de ensino e contribuem para os processos de formação de professores.

Segundo Bastos, (2002, p.167):

As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. O prazer em revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica, de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente, intenta construir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligada. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu.

A pesquisa mencionada trata-se de um trabalho biográfico<sup>1</sup> de história de vida, que ajuda a reconstruir a história da alfabetização de uma época e de uma comunidade escolar, que marcou o seu tempo e os alunos que aprenderam nas décadas aqui contempladas, tendo como mestra a Irmã Luísa Maria.

---

<sup>1</sup> Como referencial, para análise de biografia, tomo por base autores como Abrahão (2004), Bourdieu (1996), Chartier (2001), Certeau (2000), Veyne (1995) e Nóvoa (1992).

As pesquisas biográficas de histórias de vida revelam o homem como um agente transformador da história, um sujeito ativo, e não passivo, que interage no mundo onde convive e é capaz de influenciar o meio com suas experiências e com o seu agir nos ambientes onde atua. Nesse sentido, o professor, como sujeito ativo e transformador, não constrói apenas a sua identidade, mas, no seu fazer pedagógico, está colaborando para a formação da identidade dos seus alunos e dos seus pares, ou seja, fazendo a própria história e a história de quem atua no seu universo.

### **A Diversidade e a Importância das Fontes**

O desenvolvimento de uma pesquisa na área da História da Educação exige uma diversidade grande de fontes e precisa estar fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos adequados ao objeto de pesquisa.

O presente estudo utiliza-se de depoimentos orais através de entrevistas semi-estruturadas, tendo por base referência sobre História Oral e História de Vida. Também serão utilizadas fotografias ilustrativas, e documentos escritos com o objetivo de analisar a atuação da Irmã Luísa Maria.

Nessa linha, percebi que o estudo em questão refaz uma trajetória, articula indagações, vivências, práticas criadas, histórias inventadas e traz a lembrança situações e problemas enfrentados na época, que ainda hoje, se fazem presente nas classes de alfabetização.

Cabe esclarecer que uma importante fonte a ser utilizada serão as narrativas de vida e de atuação da própria Irmã Luísa Maria. Já foram realizadas três entrevistas com a educadora nas quais ela resgata, através da memória, lembranças da sua infância, do seu tempo de convento e dos 42 anos de alfabetização no Colégio São José.

Nessas entrevistas a entrevistada, hoje com 87 anos, com muita disposição e alegria, conta momentos que marcaram sua história de vida

e de profissão. Consistem, portanto, em depoimentos “recheados” de emoção e de uma versão bem pessoal das experiências por ela vivenciadas, bem como de decisões fundamentadas na fé.

Ao utilizar-me da História Oral neste estudo, fez-se necessário buscar leituras e autores<sup>2</sup> que falam sobre esse fazer historiográfico, sobre essa “[...] preocupação com o simbólico e suas interpretações” (BURKE, 2005, p.10). Assim, a cada nova revelação em cada leitura realizada, maior vem sendo o encantamento pela fonte de pesquisa em questão.

A História Oral, por fazer parte da História Cultural, mostra-se repleta de certezas provisórias e cativantes. Na visão de Pesavento, (2008, p.119) este é o maior encanto da História cultural, “fazendo do fazer História uma aventura, sempre renovada, do conhecimento”. Essa característica é que instiga o pesquisador em sua constante busca.

A partir da influência da Escola dos Annales, pode-se dizer que a História Cultural, ou Nova História Cultural, como preferem Lopes e Galvão (2001), ganhou força e influenciou inúmeros historiadores, especialmente na área da educação, o que mudou sobremaneira os rumos da História Tradicional.

Cabe salientar, por todas as leituras que realizei, de autores e historiadores<sup>3</sup> que defendem e outros que relegam a História Cultural, que seu surgimento deu-se devido às lacunas deixadas pelo Positivismo, Marxismo e pelos Annales.

Alberti (2005), ao dissertar sobre a História Oral como uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes consideradas contemporâneas, nos remete à atualidade das pesquisas históricas e à importância dos relatos de participantes e de testemunhas de fatos que marcam uma época.

Ao trabalhar com relatos orais, não posso deixar de levar em

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, utilizo autores como Alberti (2005), Catroga (2001), Halbwachs (1990), Pesavento (2008) e Ragazzini (2001).

<sup>3</sup> Para melhor compreender o surgimento da História Cultural, cerquei-me de autores como Burke (2005), Pesavento (2008), Amaral (2005), Tambara (1998), Chartier (2001) e Certeau (2000).

conta que as memórias individuais, reconhecidas como os significados atribuídos pelos sujeitos históricos ao que aconteceu no passado, são um conjunto de vivências coletivas que vão se formando e se entrelaçando com o passar do tempo.

A História Cultural permite ao historiador ir em busca do que Pesavento (2008, p.42) chama de representações:

Torna-se claro que este é um processo complexo, pois o historiador vai tentar a leitura dos códigos de um outro tempo, que podem se mostrar, por vezes, incompreensíveis para ele, dados os filtros que o passado interpõe. Este seria contudo, o grande desafio para a História Cultural, que implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente.

Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado fazendo emergir, através do olhar do historiador, fatos do dia-a-dia e experiências vividas, com o objetivo de produzir outros e novos conhecimentos aos que já estão postos.

As fontes de busca, para o historiador, funcionarão como um apoio aos conhecimentos que serão produzidos com base nos fatos desvendados.

[...] as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p.05).

A produção do conhecimento da História na presente pesquisa passa também pela busca de documentos. A exploração documental é considerada de extrema valia nas pesquisas históricas, eis que através dela poderão ser encontrados subsídios que permitam interpretar e compreender os fatos, oferecendo uma nova leitura à visão trazida pelas memórias relatadas.

A busca por documentos relevantes é estimulante porque as fontes acabam surgindo até mesmo, por exemplo, através de uma entrevista dada a um jornal local, e mostram outros caminhos, apontam

novas maneiras de questioná-las e novas possibilidades de entrevistas.

Os documentos podem ser utilizados várias vezes, servindo de base para diferentes estudos e registram informações preciosas para um trabalho científico e acadêmico. A análise documental na pesquisa histórica busca a identificação e a veracidade de informações factuais a partir de questões ou hipóteses que possam interessar ao escritor.

Na visão de Ludke e André (1986, p.39):

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As fontes documentais encontradas e trazidas para o presente trabalho de pesquisa servirão para certificar as verdades relatadas e coletadas através das entrevistas realizadas, possibilitando o aprofundando de algumas questões levantadas no decorrer das análises dos dados.

É importante salientar, contudo, que as entrevistas, as narrativas e os documentos analisados a todo instante serão confrontados e relacionados com o que os teóricos relatam.

Sendo assim, pode-se dizer que tais referências teórico-metodológicas possibilitarão que sejam realizadas leituras de práticas pedagógicas de uma época passada, sendo confrontadas com algumas práticas atuais, fazendo uma análise reflexiva das buscas e dos caminhos percorridos pela Irmã Luísa Maria em sua prática alfabetizatória nos anos em que atuou no Colégio São José.

## **A Mestra e o Método**

É notória a preocupação da alfabetizadora com a motivação dos alunos, percebendo-se, no decorrer das entrevistas realizadas, que houve momentos de incerteza durante sua prática pedagógica e outros instantes em que houve necessidade de impor a sua vontade. Segundo relato da

Irmã Luísa na primeira entrevista, “[...] via aquelas crianças tristes, umas decoravam tudo [...]”, percebia as crianças desmotivadas para a alfabetização em sala de aula com os métodos que estavam sendo utilizados e sentiu uma imensa necessidade de modificação do sistema.

Nóvoa, ao relatar sobre a profissão de professor afirma:

Esta profissão – professor – precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (1992, p.9).

Percebe-se que a Irmã buscava uma identificação maior entre sua maneira de ensinar e sua maneira de ser, assim, encontrou-se em um momento decisivo de sua carreira: prosseguir e inovar ou desistir de sua vocação ao magistério.

Na busca de documentos que revelassem como era o trabalho de alfabetização da Irmã Luísa Maria no Colégio São José e consultando fontes documentais guardadas pela própria alfabetizadora, encontrei algo muito valioso: a cartilha do “Castelo do Saber”.

O “Castelo do Saber” foi o método criado pela educadora para realizar um modelo de alfabetização que, com as limitações técnicas da época, prendesse a atenção dos alunos e os estimulasse na aprendizagem da leitura e da escrita. A Irmã narra com satisfação como foi inventado o seu método:

A criança está no momento da fantasia, ela gosta da fantasia, então eu pensei, eu vou fazer um castelo eu vou apresentar as letras para elas como se fossem personagens, cada uma com o seu nome, cada uma com a sua função e a sua maneira de falar [...]

A cartilha do “Castelo do Saber” e o “Livro do Mestre” fazem parte do material elaborado e preparado pela própria educadora, com o intuito de realizar o seu processo de alfabetização, e do qual muito se orgulha, conforme foi narrado na sua segunda entrevista:

“Eu tenho tudo por escrito, mas se tenho que repetir ele está dentro de mim, porque se eu tivesse copiado de alguém já teria esquecido. Eu te contaria todas as histórias direitinho como eu

fiz”.

Durante a leitura do “Livro do Mestre”, pude perceber o cuidado e a cautela com que a mestra criou o seu método, escrevendo várias sugestões de como se deve alfabetizar através do “Castelo do Saber”, para que outros professores alfabetizadores pudessem utilizá-lo em suas práticas pedagógicas no ensino das letras do alfabeto.

Cabe ressaltar que no material consultado encontrei uma grande preocupação da professora com o incentivo e a motivação dos alunos para o aprendizado da leitura e da escrita, buscando, através das aulas elaboradas, criar situações estimulantes de aprendizagem.

Esse material encanta pela quantidade de informações valiosas que trazem para o trabalho de pesquisa científica. Já na primeira Lição do “Livro do Mestre” a Irmã, ao recomendar o seu método, começa justamente aconselhando: “*Constatar se há interesse e entusiasmo para iniciar a leitura e a escrita*”, ou seja, na visão da alfabetizadora, se as crianças estiverem desmotivadas o educador deverá prolongar o que chama de período preparatório.

Segundo a mestra:

“Somente quando a criança estiver motivada, tiver chegado a certas compreensões, atitudes e habilidades básicas para a aprendizagem, boa coordenação motora, visual e auditiva, bom ajustamento emocional, estará em condições de ser alfabetizada”.

## **Considerações Finais**

A partir de uma análise inicial das fontes, especialmente das narrativas e entrevistas, conclui-se que seria muito difícil afirmar que nossas memórias individuais não sofrem constantes influências da época em que vivemos, das ideias políticas, históricas e ideológicas que presenciamos e da coexistência com as recordações dos nossos pares. A

memória traz as verdades de quem as declara, sendo que, no caso das entrevistas, são as lembranças do narrador que são resgatadas, por vezes fazendo uma construção seletiva do passado.

Isso corrobora a afirmação de que “as lembranças de cada indivíduo estão intimamente relacionadas com o grupo do qual ele faz parte...” (Gill, 2001, p.25), bem como que as vivências do ser humano não são experiências isoladas e estão situadas na época, no momento histórico e no grupo social em que aquele indivíduo está inserido.

As fontes encontradas, até então, e trazidas para o presente trabalho de pesquisa servirão como base para certificar e aprofundar as verdades relatadas e coletadas através das entrevistas e narrativas, possibilitando o aprofundamento de algumas questões levantadas no decorrer das análises dos dados.

Sendo assim, pode-se dizer que as fontes possibilitarão que se façam leituras de práticas pedagógicas de uma época passada, confrontando-as com algumas práticas atuais. Através das narrativas, pode-se concluir que a prática pedagógica e o método utilizado pela alfabetizadora em sala de aula marcaram a sua trajetória profissional e geraram um encantamento por parte daqueles que aprenderam através dessa prática, mas deve-se considerar o momento histórico em que foram aplicados e os ambientes em que a alfabetização se desenvolveu.

Com a firme intenção de desvendar o passado e tornar públicos a rica personalidade e o trabalho de uma professora reconhecida como exímia alfabetizadora na comunidade escolar onde atuou, é que se está buscando pesquisar sobre as suas memórias, acreditando que todo esse esforço científico trará valiosas contribuições para a História da Educação.

É necessário reconhecer, sobretudo, que a História de Vida de uma pessoa, seu cotidiano, seus saberes e seu valor histórico para a sociedade onde atua, precisam ser conhecidos, pois representam o contexto de uma época.

Salienta-se que nesta pesquisa estaremos diante de uma visão dos fatos históricos, de uma interpretação das fontes encontradas. Poderão a partir deste trabalho, emergir novas formas de interpretar as narrativas. Na visão de Certeau (2000, p.65), “[...] o gesto que liga as ‘idéias’ aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador.” Essas idéias a que se refere são exatamente as que surgirão das teorias e metodologias, sob uma única ótica: a de quem as escreve.

Dessa forma, nota-se que todo o tema de pesquisa é uma fonte inesgotável de novas descobertas, que se revelam em cada informação e enriquecem o estudo historiográfico, fazendo uma reconstrução do presente através de dados passados coletados, para o que se precisa estar aberto e atento aos referenciais que surgem no decorrer do caminho percorrido.

#### REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

AMARAL, Giana Lange do. *GYMNASIO PELOTENSE E A MAÇONARIA: Uma Face da História da Educação em Pelotas*. 2. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

BARROS, José D’Assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara Bastos. *Memórias de Professoras: reflexões sobre uma proposta*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Práticas de Memória Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra (org.). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

GILL, Lorena Almeida. *Clienteltchiks: os judeus da prestação em Pelotas (RS) 1920-1945*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed: Vértice, 1990.

LOPES, Eliane M.T.; GALVÃO, Ana Maria. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. Carlos Eduardo Vieira. *Educar em Revista*, n. 18, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2001.

SAVIANE, Dermeval. Fontes e História das Instituições Escolares. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Methodológicos da História da Educação. In SAVIANI, Demerval, LOMBARDI José Claudinei, SANFELICE José Luís (orgs.). *História e História da Educação* SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 1998.

VEYNE, Paul. *Como se Escreve a História*. 3º ed. Brasília: UNB, 1995.



## **O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

**Mariana dos Reis Santos**  
**PPGE-UFRJ**  
**mariuffrio@yahoo.com.br**

### **RESUMO:**

O presente estudo se caracteriza pela retomada do contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil até a relação entre o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso.

A partir dos debates e polêmicas produzidos nas Faculdades de Educação brasileira sobre processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, sua concepção de Pedagogo e ambigüidades presentes no documento, esse texto de caracterização histórica se propõe a realizar uma análise crítica sobre a redação final do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia (legitimadas na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006), além de utilizar como fontes analíticas, os estudos e fontes referentes a formação de pedagogo.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DOCENTE- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA-PEDAGOGO

### **O histórico do curso de Pedagogia no Brasil**

O surgimento do curso de Pedagogia ocorre em 1939 e com formas estritamente técnicas tendo suas primeiras versões como “estudos da forma de ensinar” onde se formava basicamente um “técnico administrativo em educação”, sem uma essência pedagógica estabelecida para esse profissional de Educação. Assim, se configurava a padronização do esquema 3+1, onde se pretende formar primeiramente o Pedagogo de Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Matemática e Física. Desse modo, a Pedagogia oferecia título de bacharel a quem cursasse 3 anos de estudo numa formação mais específica e caso o bacharel optasse por cursar licenciatura, teria mais um ano de curso para ser professor das séries iniciais. Estabelecia-se então, uma enorme

distanciamento do curso diante perspectiva de formação voltada para os espaços escolares. Conforme Saviani(2008 p.39) “ O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando-se ao curso de bacharelado.”

E mais adiante, explicita a organização da forma dos currículos:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia ;sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional

2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação;psicologia educacional.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação(SAVIANI, 2008,P39).

Nota-se assim, o predomínio da disciplina Psicologia da Educação, História da Educação e administração e às demais reservou-se apenas um ano de estudo. Essa dicotomia entre bacharel e licenciatura se perpetuou por quase duas décadas.

Posteriormente em 1962, o Parecer Valnir Chagas 251/62, decorrente da LDB/61, oficializa a intenção de dicotomizar a separação entre bacharelado e licenciatura, não havendo ruptura ente estrutura curricular e método. Esse parecer deu abertura nos anos seguintes, para a criação das habilitações:

“\* Afasta-se da concepção de Pedagogia como Ciência independente e unitária, acentuando-se a idéia de que ela não teria conteúdo científico próprio; ao mesmo tempo, introduz nos estudos pedagógicos a concepção de Ciência da Educação dando cunho cientificista à reflexão científica da problemática e educacional ;

\* Tende gradativamente a caracterizar os chamados “estudos pedagógicos” como aqueles destinados a preparação de professores e de técnicos de educação e não para investigação científica como campo teórico.

\*Atribui ao trabalho pedagógico a conotação tecnicista que predominará até nossos dias, após ter sido reforçada pela política educacional do regime militar (1964-1984)

\* Cria nos estudos pedagógicos em nível superior a ambigüidade que até hoje caracteriza o sistema de formação de educadores.

a - sua destinação para a preparação de professores

b- sua destinação para aprimoramento da reflexão científica sobre a educação e formação de especialistas.”(LIBANEO, 2004, p. 124)

A Reforma Universitária de 68 promoveu diversas modificações no Ensino Superior Brasileiro, extinguindo a cátedrea, os departamentos, dividindo os cursos de graduações em duas partes (ciclo básico e profissional), e criando o sistema de créditos por disciplinas e instituindo o vestibular eliminatório. Todas essas mudanças do Ensino Superior tinham motivações centralizadoras marcadas pelo regime de ditadura da época.

Concomitante a essas transformações, a concepção tecnicista da educação no Brasil se fortalecia cada vez mais e o curso de Pedagogia passa a ser concebido como um lócus de formação de alta relevância para a compatibilização do modelo da modernização conservadora com a educação, cujas expressões normativas mais relevantes são as leis 5.540/68 e 5692/71. A formação de docentes e de especialistas que pudessem difundir o ethos tecnicista nos sistemas municipais e estaduais de educação foi alçada a condição de prioridade política. Se reafirma na formação do curso de Pedagogia novamente a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, aparecendo a idéia do especialista numa formação separada por habilitações como: administração, supervisão, orientação e inspeção. O Pedagogo, não seria a “grosso modo”, um educador que contribuiria com a luta pela Educação juntamente com os professores, mas aquele fiscalizador “delator”, que contribuiria ainda mais com o processo de controle nas escolas na época ditatorial.

Em 1979, as três entidades recém surgidas: ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e ANDE (Associação Nacional de Educação) se unem para a I Conferência Nacional de Educação que aconteceria em 1980.

### ***Década de 1980- A ascensão do movimento de educadores progressistas na concepção da Pedagogia***

A década de 1980 se consolidou num cenário de importantes manifestações de resistência por parte de um grande conjunto de educadores em todas as regiões do país. Parte relevante das críticas

foram dirigidas contra a concepção de pedagogo especialista em vigor, que fragmentava e alienava a formação do profissional de educação.

Realiza-se a primeira Conferência Brasileira de Educação, com a presença de muitos educadores interessados em discutir a identidade do pedagogo. Era claro um sentimento de oposição ao profissional especialista nas escolas que estava sendo vigorado em diversas prefeituras do Brasil e a necessidade de se contrapor a idéia da fragmentação e hierarquização do trabalho pedagógico dentro do espaço escolar. Na mesma época, estavam sendo estimuladas muitas discussões em defesa da Escola Pública Brasileira, inicialmente sustentado pelo ANDE. O grupo de educadores da PUC de São Paulo, coordenado pelo professor Dermerval Saviani começaria a formular suas primeiras teses, contrapondo-se tanto às concepções liberais escolanovistas quanto a visão crítico-reprodutivista até então tão difundida.

Surgem assim, os Comitês de Pré-Reformulação de cursos de Pedagogia (Goiânia-GO-80), depois a Comissão Nacional dos cursos de formação dos educadores (Belo Horizonte- MG 1983). Em Belo Horizonte, houve a primeira defesa incisiva da ANFOPE, quanto ao fato da base da formação do Pedagogo ter que ser docente. Mais tarde essa Comissão Nacional transformaria (1990), na entidade ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação).

O surgimento desses comitês e entidades viriam acalorar e “dar corpo” ao debate em torno das questões que envolviam a educação brasileira. Movimentos como o Diretas Já que reuniria milhões de pessoas nas ruas reivindicavam um sistema educacional crítico e as entidades ANDES, CBE, ANPEd incorporavam a luta por bandeiras que são de suma importância para o conjunto de educadores hoje como: piso salarial unificado, plano de carreira, financiamento na Educação e democratização da gestão.

O movimento de reformulação dos pedagogos produziu importantes documentos não só de análise crítica ao capitalismo na educação como na concepção de formação de pedagogo que por

insuficiência de base teórica existente e, por falta de propostas consensuais entre os intelectuais e descontinuidade das discussões nos anos seguintes, essa discussão foi perdendo força na década seguinte.

Movimentos como o Fórum Nacional da Escola Pública mobilizaram aspirações da categoria de educadores e nesse mesmo momento começava a vir à tona as primeiras discussões sobre Educação rural no país. Começavam a surgir as primeiras formulações do grupo de educadores de São Paulo, liderados por Demerval Saviani. Formulavam assim, suas primeiras teses que colocavam em contradição as teorias crítico – reprodutivistas de Bourdieu, Althusser e Passeron que tanto influenciaram as tendências pedagógicas e educadores da época. Em sua obra, “*A reprodução*”, Bourdieu em parceria com Passeron, enfatiza a escola como instituição fundamental no processo de reprodução das classes sociais, se traduzindo num instrumento ideológico legítimo para as classes hegemônicas:

A legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento da delegação da autoria que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e o habitus bastante perfeita para gerar o desconhecimento do habitus como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativas das estruturas da ordem assim reproduzida”(p.214-215)

Atualmente, observo que existem concepções pedagógicas que reformulam e até superam algumas idéias presentes nessa mesma teoria. No entanto, ocorrem entraves e questões muito pontuais presentes na escola pública brasileira que precisam estar presente na formulação de qualquer teoria pedagógica dentro dos espaços escolares. O sucateamento estrutural do sistema educacional, o descompromisso do governo com as questões trabalhistas do profissional da educação e a falta de políticas públicas que compreendam as necessidades vitais e culturais dos educandos além da falta de investimentos em formações

continuadas dos educadores são condições indispensáveis para a efetivação de qualquer teoria – crítica presente nos espaços.

***Década de 90: o consenso neoliberal presente nas políticas de formação do pedagogo.***

Os anos do governo Thatcher na Inglaterra na década de 80 trouxeram consequências notáveis profundas que envolveriam as relações de trabalho e as políticas de bem-estar social não só na Inglaterra como no mundo todo. A educação seria um dos setores que mais incorporariam esse ideário neoliberal e essa nova forma de ser classe trabalhadora. Princípios como: *flexibilidade, privatização, controle, desregulamentação e eficácia* retomariam em linhas gerais a leitura da Teoria da Capital Humano dos anos 70, assimilando nas novas políticas educacionais, *os códigos da modernidade*.

Antunes(1999) destaca os principais eixos da nova agenda neoliberal de Thatcher que demarcou significativamente o cenário mundial:

1) a *privatização* de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista;

2) A redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal

3) O desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais.

4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base sindical fabril dos shops stewards até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas (ANTUNES, p.68, 1999).

A *Conferência Mundial de Educação Para Todos* realizada em Jontiem, em 1990, representou um *divisor de águas* no campo educacional, para se pensar a política de formação dos professores, materializando na figura do professor um protagonismo, que seria responsável por assegurar as competências nas salas de aula e que assegurariam essa empregabilidade dos alunos e professores no processo de reestruturação produtiva do capital.

A década de 90, foi marcada por implementações das políticas de formação dos professores no governo FHC que delegavam à figura do docente um “protagonismo” que seria responsável pelas principais mudanças na educação do país. De acordo com o “Relatório Delors”<sup>1</sup>, o professor deveria ser um profissional criativo, que assumiria na nova conjuntura, múltiplas funções, entre as quais a de difundir novas competências na sala, condição que asseguraria sua empregabilidade e contribuiria com a lógica produtiva.

O Relatório Delors emitiria um diagnóstico da globalização apologética a ideologia do livre mercado, ressaltando a preocupação de superação da “exclusão social” dos países em desenvolvimento através de metas traçadas para a educação. A idéia da vida em comunidade, adaptação às novas tecnologias da educação e a configuração das sociedades produtivas como *sociedades aprendentes*, caracterizariam esse *novo sujeito* do Século XXI. Nesse sentido, o professor teria que se adequar a essas metas e sua formação não precisaria, necessariamente, ser universitária, além de lhes serem atribuídas outras funções, além da docência, estimulando também uma maior mobilidade de emprego desses sujeitos e uma visão da “realidade mais ampliada.” Conforme declara o documento.

(...) a aquisição de conhecimento eleva a produtividade dos indivíduos e favorece a luta pelos seus direitos. Um povo pouco instruído e pobre, por exemplo, contribui para a degradação ambiental e é sua principal vítima. Além disso, a educação promove o aumento do capital social. (DELORS, 1990, s.p)

Se difundiu assim, o conceito submerso de “*Educação para todos*”, num recorte minimalista na defesa das necessidades básicas de aprendizagem (*NEBAS*)<sup>2</sup> dentro da educação básica, baseados em valores, atitudes e habilidades que resolveriam num curto espaço de

---

<sup>1</sup> Conforme Shiroma (p. 48), Jonthien manifestou a intenção de assegurar a educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance. Seu mérito para a autora, foi de repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, além de estabelecer metas e prioridades para o ano 2000.

<sup>2</sup> -Shiroma no seu livro “Política Educacional” (p.49) pontua que as NEBAS devem suprir sete situações do indivíduo: “1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria na qualidade de vida; 6) A tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo”. A grosso modo, essas necessidades básicas deveriam ser atendidas na educação do mundo todo, contribuindo para o processo de reestruturação produtiva.

tempo, os altos índices de analfabetismo registrados no país diante de uma formação que contemplariam apenas alguns meios de aprendizagens considerados “mais importantes” para determinadas situações da vida.

O Ministério da Educação ao tornar público o Grupo de Trabalho em 99 de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais retomou o debate de concepção de pedagogo, até então esquecido pela década devido ao enorme enfraquecimento dos movimentos de esquerda presente na educação. Nesse sentido, se ressignificou a concepção docente anteriormente se contrapondo as habilitações do período da ditadura para a defesa de uma formação consensualista às recomendações mundiais dos organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial e OMC (Organização Mundial do Comércio) que controlariam toda produção intelectual do Brasil com ênfase no Ensino Superior Público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas e Pedagogia assegurariam paulatinamente esse processo de empregabilidade radicado por relações flexíveis de trabalho e a idéia de um conteúdo de ensino prático e fluído tanto para a formação dos licenciados quanto para os alunos da escola pública. Dessa forma essa mesma concepção: ***desconsiderou as bases do campo teórico-investigativo do curso, reduziu todo profissional pedagogo ao professor das séries iniciais sem distinguir as diversas ações atribuídas do trabalho pedagógico e do trabalho docente, eliminou as diversas funções de coordenação atribuídas ao pedagogo destinadas ao especialista (orientação, supervisão, direção, inspeção e planejamento) e separou a formação do pedagogo das demais licenciaturas ao extinguir o bacharelado.***

As relações trabalhistas dos profissionais de Educação no ensino superior público. Se tornavam cada vez mais precárias no governo Cardoso com o enxugamento dos recursos financeiros destinados a universidade pública, fazendo com que muitos profissionais migrassem

para as instituições privadas do ensino superior. Isso acontece em decorrência do grande “boom” das universidades privadas, resultando assim num processo de alienação do ensino com a criação de cursos “fast- foods” que se resumiriam em meras fábricas de venda de diplomas.

Nas Universidades públicas, o cenário não poderia ser menos perverso com a criação de convênios com setores privados, implementação de cursos de especialização pagos e vendas de serviços da própria instituição. Esse processo de privatização também se tornaria palco para a cooptação de grupos de educadores e gestores da universidade que mudariam suas posições em função da garantia de privilégios das parcerias público- privadas e de nomeação de cargos assegurados em Secretarias e Ministério da Educação no governo vigente de Fernando Henrique Cardoso.

No ano de 1997, o MEC designou Comissões de especialistas para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores. Somente em 1999, que se torna pública a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, formando-se grupos de trabalhos para o curso de licenciatura. No entanto, muitas posições que foram colocadas no grupo de trabalho a respeito da formação dos profissionais da educação sequer foram incorporadas no conteúdo final.

Em 1999, o Ministério da Educação estipula Comissão de Especialistas para a formulação do curso de Pedagogia e na ocasião foram ouvidas diversas entidades como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd e CEDES, as IES e suas coordenações de curso. Nessa ocasião, era notório a completa anestesia dos debates promovidos pelos educadores na década de 80 sobre a formação do pedagogo e abertura para que a concepção de Pedagogo docente tomasse conta do debate político.

Em contrapartida a esse “desaquecimento” das discussões, posições conservadoras dentro das entidades como ANFOPE, CEDES e ANPEd começam a aparecer e liderar o cenário das discussões com o passar do tempo, bem como a defesa das reformas liberais e

privatizações de instituições tanto da educação básica como do ensino superior.

O documento final somente homologado em maio de 2006, apresentava um texto generalista que atribuía múltiplas funções de *apoio escolar*, adaptáveis às propostas curriculares dos organismos internacionais que ditavam recomendações mundiais da década de 90 inspiradas principalmente na Reforma do Ensino Superior de Bolonha, subscrita em junho de 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus<sup>3</sup>.

O movimento estudantil juntamente com a Executiva Nacional do curso ao tomar conhecimento da retomada do debate em torno da formulação das DCNs de Pedagogia ao final de 2004 e do caráter reducionista do documento inicial, inicia um processo de paralisação de aulas e mobilizações em todo o país até a data da homologação do Parecer, em abril de 2006. Manifestações expressivas foram organizadas nos Ministérios da Educação do Rio de Janeiro e em Brasília pelas representações estudantis. Em todo o país, cartas-abertas de DAs (Diretórios Acadêmicos) e CAs (Centros Acadêmicos) de diferentes universidades são lançadas relativas ao descontentamento de tal proposta ou até mesmo reforçando a importância da formulação de novas teorias que agregassem um princípio de formação que contemplasse a indissociabilidade entre : pesquisa, gestão e docência.

### **A concepção docente que fundamentam as DCNs do curso de Pedagogia**

Como já explicitado anteriormente, a ANFOPE cumpriu um papel de extrema relevância na década de 80 na defesa de bandeiras históricas do campo da educação como: formação superior para o docente das

---

<sup>3</sup> A *Declaração de Bolonha* teve como objetivo central a construção da Área Européia de Ensino Superior. As principais reformulações propostas pela *Declaração de Bolonha* foram: i) a padronização curricular; ii) o estabelecimento de parcerias entre empresas e universidades européias; iii) uma formação profissional voltada para as demandas do mercado de trabalho, especialmente para a competição internacional entre os países, instaurada com a *globalização econômica* e a *sociedade da informação*; iv) a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, via realização de dois ciclos: conhecimentos técnicos básicos e formação integral e; v) a redução do tempo de duração dos cursos.

séries iniciais e a luta pela gestão democrática na escola e o piso salarial unificado dos professores. Também foi nessa mesma difundiram que se difundiram as teorias de reprodução na Educação através dos estudos de Bourdieu, Althusser, Passeron, Baudelot e Establet<sup>4</sup>.

As concepções reprodutivistas da época influenciaram significativamente o campo educacional brasileiro com a defesa de que a escola reproduziria a divisão técnica do trabalho como se fosse uma fábrica, onde se dividiam os profissionais que executam e os que pensam, gerando assim nas discussões políticas e acadêmicas o repúdio as habilitações do curso de Pedagogia referentes ao Parecer Valnir Chagas. Em decorrência disso, se consolidou nesse meio, a defesa da base docente na formação do curso de Pedagogia se questionando o retrocesso que se estabelecia as habilitações a partir do fortalecimento da divisão do trabalho e da fragmentação das funções dos profissionais da educação. O sentimento de rejeição a qualquer princípio de base tecnicista que reforçasse a racionalidade científica e a idéia da eficiência na produtividade na escola ameaçando propostas transformadoras e emancipatória na educação ganhava corpo nas discussões das entidades de base.

Concordando com o raciocínio de Libâneo da formulação da tese inicial de base docente da ANFOPE na década de 80, destaco a seguinte passagem:

Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores. Foi natural, daí, chegar à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, tese essa que se difundiu pelo país, bem como a supressão das habilitações, resultando na transformação do curso de Pedagogia em curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, e hoje, pela Resolução do CNE, ampliado para a formação de professores para a Educação Infantil. Algumas universidades e faculdades adotaram de pronto essa mudança, outras

---

<sup>4</sup> A teoria crítico- reprodutivista é difundida a partir de 1968, que se objetivava na idéia dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusse e a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet. Para Bourdieu e Passeron, a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta.

mantiveram o modelo curricular da Res. CFE n. 2/69, outras adotaram um sistema híbrido(LIBÂNEO, p.7, 2006)

Entretanto, o exame do afastamento de seus posicionamentos democráticos a partir de 2003 permite concluir que esta mesma entidade se reposiciona defendidos no contexto de luta contra a ditadura que respaldavam o cenário político da época e, também, pelos posicionamentos críticos à conciliação neoliberal da mesma na década de 90 por meio de metas que propunham aumentar a população escolar na América Latina respaldadas pelo Relatório Delors, atentando todas as forças para as políticas públicas de formação dos professores que resignificavam a função social dos mesmos. O relatório Delors, a ação de grupos de pressão empresarial como o PREALC e o posicionamento geral dos governos nos anos 1990 criaram um ambiente de reflexões e posicionamentos que identificava no currículo dos cursos de pedagogia do país uma das principais causas da ineficiência e da distância dos educadores em relação a realidade da educação brasileira.

As iniciativas governamentais que incentivam a diversificação e massificação das instituições privadas se tornam uma das metas iniciais do ministro da educação Paulo Renato. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, num texto “curto e grosso” de Darcy Ribeiro contemplaria esse processo de massificação e também aos anseios do empresariado brasileiro do ensino superior privado ao assegurar tamanha autonomia à criação dessas novas universidades possibilitando assim o credenciamento de 5 tipos de IES: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores.

O enorme apelo político da década de 90 em atender as recomendações mundiais para se formar profissionais da educação que pudessem suprir as carências da educação básica resignificou a tese da base docente da ANFOPE de forma minimalista, suprimindo a formação do pedagogo em espaços- não escolares e propiciando o esvaziamento da formação teórico-investigativas, além da descaracterização da identidade do pedagogo.As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para

o curso aprovadas em 2006 culminaram na modificação da grade curricular dos cursos de todo país, retirando ou diminuindo a carga horária de disciplinas relativas ao campo teórico e político do curso como :História da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação e disciplinas relativas a gestão educacional em detrimento do aumento da carga horária de disciplinas prática referentes a sala de aulas como:Didática e Prática Pedagógica. Naturalmente, essa mesma formação promoveu o esvaziamento dos estudos relativos ao planejamento, gestão e avaliação educacional de ensino ocasionou no profissional e a redução da visão de totalidade da realidade educacional e do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, Libâneo critica a legislação do CNE a concepção da seguinte forma:” *É lastimável que o CNE esteja legislando aos pedaços, levando à fragmentação da legislação e dos próprios cursos, desconsiderando a idéia de um sistema integrado e articulado de formação dos profissionais da educação e a rica investigação teórica produzida na universidade e nas escolas.*”(LIBÂNEO,1999).

Sendo assim, é importante reafirmar que o pedagogo é o profissional da educação que compreende os diversos fenômenos educativos presentes nos espaços escolares e não-escolares, movimentos sociais, áreas de comunicação, hospitalar e ações sociais extrapolando o espaço da escola. A resignificação da concepção docente rompe com as estruturas do campo sistemático do currículo, caracterizando o curso como formador de professores e todas as ações pedagógicas passam a ser chamadas de ações docentes, justificando a defesa na idéia da “docência ampliada”, capaz de assumir múltiplas habilidades ao mesmo tempo.

### **Considerações finais**

Nesse estudo, buscou-se fazer uma breve análise histórica da formação do profissional pedagogo até a formulação do seu texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e as conseqüentes implicações que a Resolução nº 1/2006 apresenta para o seu campo de

atuação, considerando aspectos do imaginário da lógica de reestruturação produtiva da década de 90.

O professor e o pedagogo são responsabilizados pelas mazelas da Educação Brasileira, na medida em que sua profissionalização é colocada em xeque, ante aos altos índices de repetência na escola pública brasileira. Em contrapartida, impõe-se valores atitudinais e comportamentais ao profissional, respaldados por uma diretriz curricular consolidada num processo conflituoso fadado a um suposto “consenso”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia acabaram auxiliando na lógica das competências do mercado, em sintonia com a agenda proposta pelos organismos internacionais. Assim, a sua formação deve ser adaptada a um processo aligeirado e rápido, objetivando atingir mudanças educacionais de universalização do ensino e ampliação da educação básica propostas pela Conferência de Jomtien.

Assim, o ensino torna-se algo descartável, prático e aplicável tanto para os professores, quanto para os alunos na sua formação e profissionalização do *saber fazer*, desconsiderando o *estudo desinteressado*, voltado para as práticas do campo-investigativo, transformando a educação brasileira em um produto a ser consumido e absorvido pelo mercado.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. 21ªed, São Paulo: Expressão Popular, 2004

-----, Ricardo, *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2003.

-----, *Considerações das Entidades Nacionais de Educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR- sobre a proposta de resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília. Abril de 2005

Brasil, CNE. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 05/2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. 13 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_, CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

FORUMDIR. *Proposta do Forumdir : diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia*. Brasília - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - 2005.

FRIGOTTO, G. *A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

....., Jose Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006, 2006.

-----, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 9 ed. São Paulo; Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIMENTA Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo; Editora Cortez, 2001

-----, Selma G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002

-----, Selma G. *Pedagogia: Sobre Diretrizes Curriculares*. 2004. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil*. São Paulo: Autores associados, 2007

....., Dermerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas Autores Associados, 2007

....., Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica*, 8ª edição revista ampliada. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida. *Política educacional*. 4ªed. Rio de janeiro: Lamparina, 2007

**A APROPRIAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO COMERCIAL PELA  
ACADEMIA DE COMÉRCIO DE SANTA CATARINA (1943-1961)**

**Maristela da Rosa**

Graduanda Pedagogia FAED/UDESC

mari.-.rosa@hotmail.com

**Rômulo Ferreira Corrêa**

Graduando Pedagogia FAED/UDESC

romulo\_correa@hotmail.com

**Norberto Dallabrida**

UDESC

norberto@udesc.br

**RESUMO**

Este estudo pretende compreender a cultura escolar da Academia de Comércio de Santa Catarina no período de 1943 a 1961, sobretudo acerca do curso técnico em contabilidade. Era uma instituição para fins educativos e intuítos não econômicos, a qual tinha por objetivo ministrar o ensino técnico e formar profissionais habilitados para o exercício de atividades aplicadas ao comércio. Pautada na Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), esta instituição oferecia uma educação profissionalizante a ambos os gêneros, geralmente oriundos das camadas empobrecidas dispostas a ingressar no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Cultura escolar, Lei Orgânica do Ensino Comercial, Academia de Comércio.

## **A APROPRIAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO COMERCIAL PELA ACADEMIA DE COMÉRCIO DE SANTA CATARINA (1943-1961)**

### **Maristela da Rosa**

Graduanda Pedagogia FAED/UDESC

mari.-.rosa@hotmail.com

### **Rômulo Ferreira Corrêa**

Graduando Pedagogia FAED/UDESC

romulo\_correa@hotmail.com

### **Norberto Dallabrida**

UDESC

norberto@udesc.br

O presente estudo pretende compreender a cultura escolar da Academia de Comércio de Santa Catarina no período de 1943 a 1961, o qual tem início com o decreto da Lei Orgânica de Ensino Comercial e finda com a instauração da LDB 4.024, legislações que prevêm mudanças significativas no ensino secundário nacional. Este estudo integra a Academia de Comércio à pesquisa denominada *Trajetórias Sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950*, a qual propõe o estudo da cultura escolar das seguintes instituições: Colégio Catarinense, Colégio Coração de Jesus e Colégio Estadual Dias Velho, bem como, a influência desta cultura escolar na trajetória social de seus egressos.

A Academia de Comércio era uma instituição de fins educativos que tinha por objetivo ministrar o ensino técnico e formar profissionais habilitados para o exercício de atividades aplicadas ao comércio. Funcionava sob a responsabilidade de um conselho-diretor constituído pelos professores catedráticos. Voltada ao atendimento de alunos de ambos os gêneros e pautada na Lei Orgânica do Ensino Comercial de

1943, esta instituição atendia alunos provenientes das camadas populares que almejavam o ingresso precoce no mercado de trabalho.

A fim de estudar a cultura escolar da Academia de Comércio de Santa Catarina no período de 1943 a 1961, reportamo-nos à definição de Dominique Julia (2001), no seu famoso artigo *La culture scolaire comme objet historique* que compreende como cultura escolar “um conjunto de normas que definem saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, aliados a um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos”. (JULIA, 2001, p.10).

A cultura escolar é constituída no cotidiano do interior das instituições de ensino, sob uma relação de forças entre o que está prescrito nos programas oficiais (normas) e aquilo que envolve o dia a dia dos estabelecimentos escolares (práticas), ou seja, os resultados efetivos das ações escolares. Além dos regimentos, o conceito aborda também as apropriações que cada escola faz do conjunto de normas, de regras, pois, mesmo que a legislação seja comum a todas as instituições de ensino, cada uma delas, de acordo com o contexto social e temporal, as características e especificidades dos corpos docente e discente e a sua própria ideologia, reelabora os valores, as normas e as práticas de acordo com a sua dinâmica, privilegiando determinados aspectos, em detrimento de outros. Estudando a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) afirma que a escola tem uma história que é semelhante à história de outras instituições da sociedade, como as judiciais ou as militares. A cultura escolar, para o autor, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus”. (JULIA, 2001, p. 14).

O vigor do conceito de cultura escolar pode, no entanto, esbarrar em obstáculos quando se trata de como as fontes devem ser utilizadas. Julia (2001) não explicita de que forma o pesquisador deve lidar com as informações que lhe caem nas mãos, ele traça, todavia, algumas

diretrizes a guisa de sugestão perpassando as autobiografias e a história oral (JULIA, 2001, p. 36), pois, por mais polêmico que a subjetividade de uma história oral possa ser, é inegável o valor de certas informações e, não menos importante, de certas convicções vindas de alguém que “viu” a história com seus próprios olhos. Num primeiro momento, entretanto, este estudo se limita às fontes documentais.

Julia (2001) propõe alguns questionamentos, os quais nos levam à reflexão: “o que sobra da escola depois da escola?” Ou melhor, o quanto da escola é carregado por aqueles que por ela passaram e que dela receberam boa dose dos costumes que com o tempo foram se internalizando? Qual efeito dos dispositivos disciplinares, das coações ideológicas, da metrificação do espaço, da ritmização do tempo, enfim, de que forma a escolarização se reproduz fora da escola?

Inerente à problemática da cultura escolar é a trajetória dos egressos. A investigação do percurso social dos ex-alunos e das ex-alunas permitirá descobrir relações de causalidade entre o *status quo* dos egressos e a cultura escolar do estabelecimento que eles cursaram. Neste sentido, a identificação da cultura escolar da Academia de Comércio de Santa Catarina representa o primeiro passo rumo às trajetórias de egressos/as do curso técnico em contabilidade.

### **As Leis Orgânicas do Ensino**

Para compreender a cultura escolar da Academia de Comércio é necessário atentar para os saberes e as normas instituídas, que são comuns à todas as escolas, e perceber como estas normas foram postas em prática, pelos professores e alunos, no cotidiano das atividades escolares, como a cultura escolar dessa instituição específica foi sendo constituída, entendendo como parte integrante dela, a própria Lei do Ensino Comercial de 1943, que previa quais saberes fariam parte do currículo prescrito, bem como quais os comportamentos e atitudes que caberiam às escolas ensinarem, aprovarem e reprovarem.

No Brasil, entre 1937 e 1945, estabeleceu-se um governo representado por Getúlio Vargas, período que ficou conhecido como “Estado Novo”, o qual segundo Ghiraldelli (2008), tinha na classe empobrecida um dos seus principais focos de atuação: “os pobres tornaram-se uma das bases da política Vargas”. (GHIRALDELLI, 2008, p. 80). Nessa época foram realizadas reformas, ainda que parciais, na educação brasileira, as quais se oficializaram através das “Leis Orgânicas do Ensino”, chamadas de “Reforma Capanema”, por ter sido uma legislação educacional idealizada e colocada em prática por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo em questão.

Esta reforma tinha os objetivos de centralizar e nacionalizar a cultura escolar, os quais segundo Ghiraldelli (2008) faziam parte de uma reforma conservadora e elitista que enfatizou o dualismo do ensino brasileiro, ratificando, através da manutenção dos exames rígidos e seletivos, o papel antidemocrático da educação do país. De acordo com Romanelli (1996):

a legislação denunciava efetivamente a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos de ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites. (ROMANELLI, 1996, p.156).

Segundo a Reforma Capanema, os cursos de formação profissional (normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial) tinham duração semelhante a do secundário, porém, não davam acesso ao nível superior, mas ao mercado de trabalho. Somente o domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, davam acesso às universidades e conseqüentemente formavam as classes dirigentes. Como vimos em Ghiraldelli (2008):

O caminho escolar dos setores mais pobres da população, caso chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformarem em índice de evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. (GHIRALDELLI, 2008, p. 83).

É preciso atentar para o que diz Santos (2000), o qual lembra que as décadas de 1930 e 1940 foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho. (SANTOS, 2000, p, 215). Esta educação profissional tão necessária foi contemplada em 1942 com a Reforma Capanema, segundo a qual promulgaram-se a “Lei Orgânica do Ensino Industrial” e a “Lei Orgânica do Ensino Secundário” e, em 1943, a “Lei Orgânica do Ensino Comercial”.

Houve assim, uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior. (SANTOS, 2000, p. 217-219).

Portanto, com a implementação das leis orgânicas, tanto o ensino secundário quanto o técnico passaram a ser organizados em dois ciclos, ditos fundamental e específico. Ciclos independentes, o primeiro preparava para o ingresso em cursos superiores e o segundo, para o mercado de trabalho, onde inclui-se nosso objeto de estudo: o Curso Técnico de Contabilidade. Leis que serviram para a organização de um sistema de ensino dualista e com estrutura elitista quando oficializava duas organizações paralelas: o ensino secundário (destinado a preparar as individualidades condutoras), e o profissional, (destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo).

O Decreto-Lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) dividia o ensino comercial em: Comercial Básico (quatro anos) e Comercial Técnico (três anos), cujo currículo oferecia

Comércio e Propaganda, Administração, Estatística, Contabilidade e Secretariado. Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial o qual tem por objetivos: formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados; oferecer preparação profissional aos candidatos ao exercício de atividades no comércio e na administração e também proporcionar o aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei. (BRASIL..., 1943)

Segundo o Art. 8º do Decreto-Lei em questão, deveria haver dois tipos de estabelecimentos de ensino comercial: as escolas comerciais destinadas a ministrar o curso comercial básico e as escolas técnicas de comércio, as quais têm por objetivo ministrar cursos comerciais técnicos além de poderem ministrar também o básico, tal é o caso da Academia de Comércio. A promulgação deste Decreto-Lei em 1943 define o início do recorte temporal de interesse à nossa pesquisa. No período pesquisado, percebe-se que a instituição em questão se adéqua à legislação orgânica no sentido que passa a oferecer entre outros, o Curso Comercial Básico, de 4 anos, e o Curso Técnico de Contabilidade de 3 anos.

### **A Academia de Comércio**

A Academia de Comércio descende do Instituto Polytechnico, cuja criação se deveu à necessidade de dotar a capital com um estabelecimento de ensino superior. Devido ao Decreto n. 782/35 expedido pelo Interventor Federal Cel. Aristiniano Ramos, o Estado recebeu, por escritura pública, o Instituto Polytechnico, comprometendo-se a manter em funcionamento o curso de comércio. O mesmo decreto anexava a Escola Técnica de Comércio ao Departamento de Educação.

No artigo 4º é estabelecido o ensino gratuito, pagando os alunos, em selos estaduais, somente as taxas de admissão. Do Instituto, a Academia de Comércio herdou a sede e o curso comercial, entretanto aos olhos do

emergente Estado Novo, sob a letra da nova constituinte, a função dos cursos profissionalizantes sofre um desvio, pois passam a ser destinados, segundo a Constituição de 1937, às camadas mais pobres da população, e possuíam o requinte de serem considerados terminais, havendo restrições para o prosseguimento nos estudos superiores.

Disso se depreende que há um limiar onde a Academia de Comércio se distancia do seu turbulento passado e começa a adquirir uma feição própria. Outrossim, a Constituição Federal de 1937 proibia a acumulação de cargos, impedindo a Academia, ainda sob o nome de Escola Técnica de Comércio, de continuar como estabelecimento estadual. A fim de resolver essa situação, Nereu Ramos, na condição de governador-interventor, visando diminuir as despesas do Estado e aumentar a autonomia da instituição, assinou em Fevereiro de 1938 um decreto transformando a Escola Técnica de Comércio em Instituto Livre, desvinculando-o do Departamento de Educação, e estabelecendo uma subvenção estadual anual, paga em prestações mensais. A Escola Técnica de Comércio torna-se assim, em 1938, uma entidade de Direito Privado. (VIEIRA e FÉLIX, 2008, p. 56-59).

No prédio da Avenida Hercílio Luz, a Escola Técnica de Comércio funcionou sozinha até meados de 1942. Funcionavam o Curso de Admissão que durava um ano, 3 anos de Curso Propedêutico e mais 3 anos de Perito Contador. A Escola Técnica de Comércio tinha como órgão soberano e responsável, o Conselho Diretor. Seus membros vitalícios, professores catedráticos, reunidos em sessão em Fevereiro de 1942 lançaram a idéia de fundar uma Faculdade Superior de Administração e Finanças; no mesmo ano foi requerida à Divisão de Ensino Comercial a autorização para a criação da faculdade.

Atendendo às sugestões da Divisão de Ensino Comercial, o nome do estabelecimento foi mudado, de Escola Técnica de Comércio passou a se chamar Academia de Comércio. O estabelecimento estruturava-se então da seguinte forma: a Academia de Comércio, com sede no prédio da Hercílio Luz, abarcava em seus aposentos duas unidades de ensino, o

ensino comercial, correspondente ao secundário, e que passaria a se chamar Escola Técnica de Comércio (mesmo nome antigo do estabelecimento inteiro), e o Curso Superior de Administração e Finanças.

Por outro lado, depois da renomeação da instituição, entrando em vigor as Leis Orgânicas do Ensino Comercial em 1943, a divisão do curso comercial da Academia de Comércio teve também de ser reestruturado, causando isso inclusive contundentes problemas financeiros. Dois ciclos passaram o ensino comercial: o Curso Comercial Básico, de 4 anos, e o Curso Técnico de Contabilidade de 3 anos.

### **A apropriação da Lei Orgânica: Saberes e Condutas**

A Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141/1943), promulgada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, prescrevia um ensino de conteúdos que permitisse a formação de “profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados” (BRASIL..., 1943). Este ensino seria realizado através de disciplinas de cultura geral e de cultura técnica além das seguintes práticas educativas: educação física obrigatória até a idade de vinte e um anos, canto orfeônico obrigatório até a idade de dezoito anos e ensino religioso (caráter optativo). A mudança na legislação provocou, como veremos no seguinte excerto extraído da certidão anual remetida ao Inspetor Federal, um significativo desequilíbrio financeiro:

Modificada que foi a Lei Orgânica do Ensino Comercial, veio acarretar de maneira assustadora, as despesas do estabelecimento, especialmente no que diz respeito ao pagamento do professorado. (CERTIDÃO À INSPEÇÃO FEDERAL, 1944, p.6)

O número de disciplinas cresceu, de ano para o outro, de 36 para 54, o que implica num acréscimo substancial na despesa da Academia.

Além desse aumento elevado, a nova Lei Orgânica fez ministrar o Ensino de Educação Física, Canto Orfeônico e Instrução Preliminar, dispendendo-se com professores especializados nessas disciplinas. (...) Não tivesse essa direção permitido a superlotação das diversas classes, não haveria numerário suficiente para o pagamento dos lentes. (CERTIDÃO À INSPEÇÃO FEDERAL, 1944, p.7)

O processo supracitado, assinado pelo então diretor da Academia de Comércio Fernando Machado Vieira, avulta o esforço dispensado pela instituição para cumprir a nova legislação, todavia tais rogos seriam freqüentes e a Academia sofreria ainda dificuldades financeiras nos anos seguintes.

Consoante a Constituição de 1937, o ensino profissionalizante é destinado às classes menos favorecidas e estabelece como dever do Estado subsidiar e auxiliar as indústrias e sindicatos econômicos a criar, "na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados"<sup>1</sup>. Vê-se logo o estatuto destinado às escolas técnicas. Apenas após a Lei 1821/53, conhecida como "lei da equivalência", puderam enfim os estudantes do ensino comercial ingressar em qualquer instituição superior e mesmo transmigrar entre as escolas do ensino secundário. A legislação conferiria então ao ensino comercial o mesmo estatuto dado às demais formas escolares previstas na lei.

Na década de 1950, a instituição contava por ano com cerca de 450 alunos, distribuídos em 4 anos de Curso Comercial Básico (algumas séries, por vezes, com mais de um turno), 3 anos de Curso Técnico de Contabilidade e 3 anos para os alunos matriculados no Curso Superior de Administração e Finanças. Ao que tudo indica, era realizada uma inspeção rigorosa em que a implementação das disciplinas, notadamente as obrigatórias, era anualmente fiscalizada. Podemos aí citar o Canto Orfeônico e a Educação Física, cadeiras que ganharam importância com as Reformas Capanema.

---

<sup>1</sup> Constituição de 1937. Artigo 129. Da Educação e Da Cultura.

Segundo a Certidão à Inspeção Federal (1944), o Curso Comercial Básico dispunha de saberes mais gerais, como Língua Portuguesa, Francês, Caligrafia, Geografia Geral e etc. Em contraste, percebe-se um currículo mais técnico na análise da grade do 3º ano do Curso Técnico de Contabilidade do mesmo ano: Contabilidade Industrial e Bancária, Estatística, História do Comércio, etc. (p. 3).

Segundo a legislação, afora as disciplinas de Educação Física e Canto Orfeônico, a instituição de ensino comercial tinha alguma liberdade em relação à formulação do currículo. Analisando os currículos no decorrer dos anos, notam-se leves mudanças, principalmente quanto à posição das disciplinas de conhecimento geral; o Francês sai do primeiro e vai para o segundo e terceiro ano, a Caligrafia fica apenas no primeiro ano, etc. Dentre as várias disciplinas do terceiro ano do Curso Técnico de Contabilidade que se passaram pelo currículo da instituição nesse período encontram-se: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Elementos de Estatística, Física, Química, Biologia, Mecanografia, Elementos de Economia, Geografia Humana do Brasil, Organização e Técnica Comercial, Prática Jurídica (Geral e Comercial), Merceologia e História Administrativa e Econômica do Brasil, Contabilidade (Geral, Industrial, Pública e Bancária).

Sob a direção do professor Flávio Ferrari, a Academia de Comércio dá evidências de uma maior participação em eventos culturais. Figura conhecida no meio esportivo, o diretor acompanhava de perto as excursões das turmas a eventuais torneios pelo estado, como ilustra o jornal A Gazeta de 1949. A viagem relatada na reportagem, além da socialização entre escolas e da salutar promoção de atividades esportivas, visava oferecer aos alunos a oportunidade de visitar "as mais importantes fábricas" (TURMA PROFESSOR FLÁVIO FERRARI, 1949, p.8). O jornal nos apresenta o cronograma de atividades nos três dias da visita, no caso, à Joinville.

Dentre as atividades incluía-se, além da supracitada visita às fábricas, visita à Escola de Comércio de Joinville e ao Centro Cultural

Cruz e Sousa, participação na homenagem ao presidente da Associação Comercial de Joinville e, por fim visita e homenagem ao Prefeito da cidade. A matéria salienta a iniciativa das escolas de comércio de Santa Catarina em promover eventos culturais cujo propósito era, não somente incrementar o conhecimento dos futuros técnicos, mas também construir uma identidade para esse grupo de jovens que compartilha do mesmo estamento, a saber, o de aluno de curso profissionalizante.

Consta também no jornal A Gazeta, que um pouco antes, em 1948, a Academia de Comércio recebeu uma série de palestras semanais abordando temas sociais e filosóficos. A reportagem exalta a iniciativa "que vem trazer mais uma oportunidade de aprimoramento aos estudantes da nossa Academia de Comércio" e elogia a instituição chamando-a de "modelar estabelecimento de ensino" (PALESTRAS NA ACADEMIA DE COMÉRCIO, 1948, p.8). A Academia, na verdade, havia recentemente passado por reformas no gabinete, na secretaria e nas próprias salas de aula, a fim de acomodar melhor os cursos Comercial Básico, Técnico de Contabilidade e também a nova Faculdade de Ciências Econômicas. Todavia, houve reclamações de alunos, inclusive publicadas nos jornais, de que apesar dos esforços do professor Flávio Ferrari em reformar a escola, era ainda preciso ampliar as instalações para bem comportar os cursos e também rever os horários das aulas que não estavam levando em conta os alunos já ingressos no mercado de trabalho. Estes protestos revelam uma condição específica das escolas públicas de comércio, onde grande parte dos seus alunos já trabalhavam, logo possuíam uma outra visão e uma postura mais madura frente os embargos da vida, sem ter que recorrer aos pais para reivindicar da escola melhores condições.

Dentre outros eventos promovidos pela Academia, estão as festividades anuais das formaturas tanto do primeiro quanto do segundo ciclo, uma homenagem em 1956 a Irineu Bornhausen (ACADEMIA DE COMÉRCIO HOMENAGEARÁ A IRINEU BORNHAUSEN, 1955, p.1) em que, na sala nobre dos professores, foi-lhe inaugurado um retrato,

também houve comemorações patrióticas, como homenagem à Tiradentes (COMEMORANDO NA ACADEMIA DE COMÉRCIO O DIA 21 DE ABRIL, 1950, p.7) e celebração da semana da pátria; esta última revela quão bem colimada estava a Academia com a ideologia do Estado Novo.

### **Considerações Finais**

Esse estudo vem preencher o vácuo que a ausência da Academia de Comércio deixa na pesquisa da cultura escolar dos educandários de Florianópolis. A Academia de Comércio possui uma história longa, convoluta, representando uma posição específica e importante dentro da história do sistema educacional da cidade; logo, tão importante quanto à pesquisa sobre sua cultura escolar é a pesquisa sobre os simples dados históricos da Academia, os quais, devido à inexistência de qualquer literatura tributada à instituição e à escassez de referências de outras fontes, mostram-se embaraçosamente raros.

O presente texto revelou-se antes um amálgama que buscou não só trazer linhas inéditas sobre a história da Academia de Comércio, e, por conseguinte sobre a história da educação de Florianópolis, mas também, e principalmente, traçar-lhe uma cultura escolar, moldada na definição dada por Julia (2001).

À luz da Reforma Capanema, a Academia de Comércio de Santa Catarina moldou a sua cultura escolar, a qual refletia as transformações ocorridas no mundo do trabalho e ajustava suas propostas pedagógicas à formação de profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Atendendo à dualidade do ensino, esta instituição se responsabilizou pela preparação dos sujeitos oriundos das camadas populares e que portanto, não seguiriam carreiras universitárias, nem fariam parte das elites dirigentes, estando destinados à mão-de-obra manual e mecânica. Esta formação do “aprender a fazer” se realizava através das sabereres, com matérias específicas e técnicas e também das condutas, por meio das viagens de campo e transmissão de ideias

estadonovistas que cunhavam formar um determinado tipo de sujeito, com uma identidade pré-definida e um comportamento esperado.

### **Referências**

A ACADEMIA de Comércio e a Semana da Pátria. **A Gazeta**, Florianópolis, 2 set. 1949, p.2.

ACADEMIA de Comércio homenageará a Irineu Bornhausen. **A Gazeta**, Florianópolis, 12 mar. 1955, p.1.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 6.141 de 28 de dezembro de 1943**. Estabelece as diretrizes para o ensino comercial em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinocomercial.htm>>. Acesso em 01 de maio de 2010.

CERTIDÃO ANUAL á Inspeção Federal, 1944, p.7

COMEMORANDO na Academia de Comércio o dia 21 de abril. **A Gazeta**, Florianópolis, 03 mai. 1950, p. 7.

Constituição de 1937. Artigo 129. Da Educação e Da Cultura

DALLABRIDA, Norberto. **Cultura escolar no ensino secundário: diferenças e cotejos**. Florianópolis, UDESC, 2009.

ESTATUTO da Academia de Comércio de Santa Catarina. Florianópolis, 1954.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. A Organização do Ensino legada pelo “Estado Novo”. In: \_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2088, p. 77-86.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, 2001.

"O ACADEMICO". **A Gazeta**, Florianópolis, 06 jun. 1952, p. 2.

Os ESTUDANTES reclamam. **A Gazeta**, Florianópolis, 12 mar. 1955, p.6.

PALESTRAS na Academia de Comércio. **A Gazeta**, Florianópolis, 19 mai. 1948, p.8.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 4.5. **As leis orgânicas do ensino. 4.6. A legislação complementar das reformas do ensino profissional.** In: \_\_\_\_\_. História da Educação no Brasil (1930/1973). Rio de Janeiro: Vozes, 1996- p. 153-196.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional.** In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

Turma Professor Flávio Ferrari. **A Gazeta**, Florianópolis, 16 out. 1949, p.8.

VIEIRA, Amazile de Hollanda. **Instituto Polytechnico no contexto sócio-cultural de Florianópolis.** SC: A&P, 1986. (disponível na FAED).

VIEIRA, Fernando Machado. Processos de Subvenção da Academia de Comércio de 1942 a 1944.

VIEIRA, Pedro Antonio e FÉLIX, César Augusto. **O Curso de Economia da UFSC. 65 anos de história.** – Florianópolis: Editora Insular, 2008.

## **CONSTITUINDO-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DO VOLUNTARIADO À PROFISSIONALIZAÇÃO**

Milena Aragão; Lúcio Kreutz  
Universidade de Caxias do Sul.  
Programa de Pós Graduação em Educação  
mi.aragao@yahoo.com.br  
lkreutz@terra.com.br

### **Introdução**

Historicamente, a preocupação que serviu de solo para alicerçar a educação da primeira infância, estava atrelada a nova posição que a mulher assumia na sociedade dos séculos XIX e XX. Sua ausência do lar denunciava uma presença: a criança. A necessidade de encontrar possibilidades capazes de resolver um problema social emergente – o abandono infantil em face da ausência feminina do lar rumo ao mercado de trabalho -, bem como acompanhar a nova ordem que se estabelecia – numa sociedade que se pretendia civilizada e desenvolvida - impulsionou a construção de creches - espaços de cuidado e proteção, tendo ações assistencialistas como carro chefe – e pré-escolas ou escolas maternas, preparatórias para o ensino primário, as quais também mantinham caráter assistencial, quando direcionadas às populações carentes economicamente. (KUHLMANN, 2000; KUHLMANN, 2005; OLIVEIRA, 2005)

As características que delinearão as instituições de atenção, cuidado e educação para a primeira infância, revelaram também as características de seus educadores: mulheres, por vezes voluntárias, sem qualquer formação específica. Bastava ser maternal, carinhosa, paciente e bondosa para assumir a função. (KUHLMANN, 2005; OLIVEIRA, 2005)

Essa realidade permanece até a constituição de 1988, a qual enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais, sendo reforçada pela LDB 9394/96.

Todavia, questionamos como se desenvolveu a construção deste espaço visto pela lente do cotidiano. Qual era o perfil das pessoas que trabalhavam com a educação da primeira infância? Que representações foram construídas sobre estas mulheres? De que forma as mudanças nos documentos oficiais implicaram em mudanças no dia a dia destas instituições, em especial no que concerne a formação docente?

Neste contexto de indagações, nosso objetivo versa justamente em voltar o olhar para o cotidiano e investigar numa instituição de Educação Infantil inaugurada na década de 1960, o perfil das primeiras mulheres lá atuantes, bem como acompanhar as mudanças tanto na formação, quanto na atuação docente, face as recomendações da LDB 9394/96. Neste sentido, a pesquisa estende-se até a década de 2000 e busca em atas de reuniões, cadernos pedagógicos, fichas de contratação profissional entre outros documentos, pistas que nos permitam - como afirma Pesavento (2008) – recuperar os *registros do passado* (p.64) a fim de construir um *quebra-cabeça capaz de produzir sentido* (p.64).

Através do diálogo entre o passado e o presente, investigando mudanças e constâncias, vamos também problematizando a formação docente para este espaço, tendo em vista, - como asseveram Campos e Rosenberg (1995) – que a qualidade da Educação Infantil está intimamente relacionada à qualificação dos profissionais nela atuantes, uma vez que a falta de formação específica, conduz a professora a agir de acordo com as representações construídas historicamente sobre ela, as quais, escapando à reflexão crítica, podem converter-se em verdadeiros obstáculos à atuação profissional. (PERRENOUD, 1993; ANDALÓ, 1995)

## **As mulheres como naturais educadoras: a construção de um perfil.**

Em sua origem, creches e pré-escolas foram instituições de cuidado e proteção à primeira infância, criadas com o intuito de abrigar crianças enquanto suas mães trabalhavam, já que com idade inferior aos seis/sete anos não poderiam frequentar a escola. Ações assistencialistas eram a base do atendimento a este público. Diante disto, em decorrência do *preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene*, este espaço passou a ser associado à *dimensão de doméstico*, o que resulta na *desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores* (KUHLMANN, 2000, p.9). Neste sentido, o foco se concentrava em características pessoais acompanhado de forte cunho maternal.

Arce (2001) destaca em seus estudos, a concepção de dois educadores os quais exerceram forte influência na construção do perfil da educadora infantil: Rousseau e Froebel .

Rousseau (1712-1778) acreditava ser imperativo que a educadora de crianças fosse do sexo feminino, dizia que:

da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos: do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens (...) a educação primeira é a que mais importa **e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres:** (ROUSSEAU apud ARCE, 2001, p. 170. Grifo nosso)

Froebel (1782-1852), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que é

...no cultivo da primeira infância **efetivado pelo coração feminino**, está o “fundamento e a direção de toda vida futura do ser humano”, uma vez que assim estabeleceu o Criador através da natureza e do homem. Por isso as jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre **as naturais qualidades educativas da mãe** e os naturais reclamos da infância. (FROEBEL apud ARCE, 2001, P.171. Grifo nosso)

Neste sentido, as educadoras do jardim de infância froebeliano – chamadas de jardineiras – recebiam como instrumento formativo, os mesmos manuais indicados para as mães, convertendo esta profissional numa espécie de substituta materna.

Desta forma, tanto Rousseau, quando Froebel, ao naturalizarem comportamentos maternos, apenas reformam a roupa já utilizada pela mulher em séculos anteriores, quando esta tinha como atribuição ser boa dona de casa, esposa e mãe, cuidando com primor e abnegação da casa, marido e filhos (LOURO, 1997). Esta representação é perpetuada numa nova “morada”: a educação infantil. Os atributos destacados pelos autores colocam a educadora numa condição de artesã, como afirma Heloisa Villela (2003), na medida em que aprendem no desempenho da função, apenas exprimindo no cotidiano os dons naturais que Deus as concedeu.

As Escolas Normais, nesse sentido, pouco contribuíram para a formação da educadora de crianças pequenas, justamente porque a primeira infância estava fortemente atrelada ao cuidado materno, por um lado, e por outro, havia a prioridade no investimento em escolas de primeiras letras, sendo as normalistas absorvidas por estes espaços. Entretanto, as representações quando da feminização do magistério, ou seja, os discursos que descreviam a boa professora como paciente, cuidadosa, sensível, abnegada, bondosa e, fundamentalmente, maternal; foram incorporadas e intensificadas na educação infantil. (LOURO, 1997; CAMPOS, 2002; KUHLMANN, 2000)

### **Construindo um espaço com mulheres de boa vontade**

No intuito de promover o atendimento integral às crianças, são criados, na década de 1960, os Centros de Recreação, dotados das seguintes características:

Criação de uma unidade simples, em forma de galpão, **abrigadas pelas igrejas** (por serem, de acordo com o documento do DNCr, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares, **‘evitando-se-lhe fiquem abandonados ou semi-abandonados’**. O pessoal para trabalhar nesses centros **‘sendo mínimo indispensável, recrutando entre pessoas de boa vontade, à base do voluntariado** reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários a supervisão e coordenação’ (...) (ROSEMBERG, 1992, p.24. Grifo nosso)

O trecho acima ecoa no cotidiano de pequenas e grandes cidades brasileiras. Neste mesmo período, na cidade de Caxias do Sul/RS, é criada uma instituição de assistência à criança seguindo exatamente tais moldes.

Fundada em 1968 sob a denominação de Cáritas Paroquial São José, foi idealizada por um grupo de pessoas ligadas à igreja e ao poder público, interessadas na promoção da educação e assistência social, que tanto se fazia necessária na zona norte da cidade. A comunidade foi mobilizada pelo Padre Plínio Bartelli, sensibilizado com a necessidade do registro de uma entidade para formalização e qualificação dos serviços assistenciais e sociais. Suas atividades iniciaram num galpão cedido pela comunidade em abril de 1972, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade.

Mergulhar nos documentos desta instituição nos abriu um leque de possibilidades investigativas, entretanto, mesmo com tantas portas para adentrar, nos ativemos àquela que nos levaria até a educadora lá atuante. Assim, nosso olhar voltou-se para aos diversos documentos escritos (atas, relatórios, cadernos de reuniões, material de apoio pedagógico...) que nos proporcionaram abrir a porta da “sala das professoras”, ou melhor, das educadoras, tendo em vista a falta de qualificação profissional das primeiras atuantes neste nível de ensino.

Desta forma, nas palavras de Ginzburg (2007), transitamos em busca das *pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível.* (p.150)

Lamentavelmente, muitos documentos se perderam, outros se encontram danificados e até incompletos. Em decorrência disto, a metáfora do Sherlock Holmes é oportuna, na medida em que fomos impelidos a desenvolver um olhar mais atento às “coincidências” do percurso.

Numa destas “casualidades”, indo à busca de maiores informações sobre as primeiras educadoras da instituição, deparamo-nos com um texto redigido à mão livre pelo próprio Padre Plínio Bartelli. Abaixo

destacamos fragmentos do que vem a ser sua concepção sobre a mulher e seu papel social. Nesta passagem, o pároco busca convencer mulheres da comunidade a compor o clube de mães:

(...) Aos assuntos de agora, interessa saber quais as funções, os trabalhos da mulher enquanto é mãe. Toda a mulher tem 3 atribuições, 3 trabalhos imprescindíveis que não podem deixar de fazer (...). Os 3 trabalhos são: ser esposa, ser mãe e ser dona de casa. Há um quarto trabalho complementar, isto é, que a completa: é ser cidadã. O trabalho de esposa consiste em fazer o marido feliz, procurando compreendê-lo, animá-lo, alegrá-lo e corrigi-lo com jeito. O trabalho de mãe consiste em cuidar dos filhos, ensiná-los, fazê-los bons e encaminhá-los na vida. O trabalho de dona de casa consiste em dirigir a casa cuidando das roupas, da comida, da higiene, de ter tudo o que se precisa de acordo com o que a família ganha, fazendo os gastos com cabeça. O trabalho de cidadã consiste em ajudar a comunidade, o bairro, os vizinhos de acordo com as suas necessidades e receber deles a ajuda que querem e devem dar. Todos sabem que há muitas mulheres que não desempenham bem suas obrigações. Falham bastante com suas famílias e por isso não vão bem. Para usar ou melhorar o bom desempenho de tais afazeres tão graves, é preciso ajudar-se, ensinar-se, trabalhar um pouco junto. Esta é a razão porque (...) se fundam os clubes de mães. São mães que se reúnem amigavelmente, escolhem uma diretoria e toda a semana, em qualquer lugar, aprendem a ser mais mulher, mais exatas no desempenho dos seus misteres, uma ajudando as outras a tratar, criar os filhos, cuidar da casa, cozinha, etc. Tudo o que é bom e faz a família feliz. (...).

Este texto data do início da década de 1970 e, além de resumir as representações sobre a mulher, denuncia a força da presença feminina junto às instituições de educação infantil. Cabe salientar que, sendo o texto redigido por uma autoridade religiosa, tais representações podem ganhar status de verdade. Pensamos na posição de destaque que a mulher envolvida com o clube de mães tinha na comunidade, em especial quando o argumento formulado a colocava em evidência como uma “má mulher”, caso não seguisse tais preceitos.

Interessante notar que o Padre Plínio Bartelli não descreve necessariamente o perfil ideal de mãe, mas o perfil ideal de mulher, o qual abrange as funções de mãe, esposa e dona de casa. Nesse sentido indagamos até que ponto as mulheres-professoras atuantes naquela

instituição, buscaram apropriar-se deste discurso e agir, em maior ou menor grau, como mães e/ou donas de casa no interior da escola.

A presença do clube de mães na Instituição ocorre desde seu início, já atuando em posição relevante. Na ata de inauguração da Entidade, quando descrita a estrutura e organização da Cáritas Paroquial São José, consta - vinculado ao departamento técnico-educacional, considerado de maior importância por promover o cuidado e a educação das crianças - uma coordenadora, professora municipal aposentada; o clube de mães; o apostolado da oração, com 18 voluntárias; uma professora municipal e três atendentes de creche, sem formação no magistério.

A instituição – na década de 1970 - atendia 40 crianças de 01 a 05 anos, filhos de famílias pobres, cujas mães necessitavam trabalhar fora do lar. O atendimento era feito pela professora municipal cedida e remunerada pela prefeitura e três atendentes, remuneradas pela Cáritas. A função da professora era supervisionar as atividades realizadas pelas atendentes. O clube de mães e voluntárias participavam ativamente, oferecendo cursos de aprimoramento em cuidados infantis, angariando doações, organizando eventos e substituindo as atendentes, quando houvesse necessidade.

Encontramos uma pasta com fichas de inscrição para o clube de mães. Contabilizamos cerca de 30 fichas. Em todas elas as mulheres afirmaram serem “do lar”, bem como o maior grau de escolaridade é o terceiro ano primário. A maioria consta como analfabeta. Diante disto, nossa curiosidade nos levou a questionar a natureza dos conteúdos que elas ministravam às educadoras.

Interessante notar que as atendentes e a professora responsável recebiam remuneração, diferentemente do que Arce (2001) e Carvalho (2009) apontam em seus textos, os quais destacam o trabalho voluntário como o ponto central dos discursos sobre os educadores de crianças pequenas, caracterizando, assim, sua não profissionalização.

No caso da escola pesquisada, mesmo recebendo salário, a não profissionalização pode ser percebida pela falta de formação específica,

tendo como auxílio uma professora primária, voluntárias e o clube de mães. Questionamos se a presença do clube de mães neste contexto não seria legitimadora da sabedoria materna nata no cuidado com a criança.

Carvalho (2009), pesquisando o perfil do monitor de creches descrito pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar de 1982 a 1985, afirma que, *para os Grupos de Atendimento à Educação Pré-Escolar - GAPEs, o monitor deveria ter no mínimo primeiro grau, ser da comunidade e ter mais de 18 anos. (p.03.)*

O perfil das atendentes da escola pesquisada vem ao encontro da citação acima, ou seja, eram mulheres, maiores de idade, provenientes da comunidade, que demonstrassem boa índole e amassem as crianças.

No caderno de registros das reuniões entre educadoras e pais, consta uma fala da professora responsável relatando como ela percebia a atuação das educadoras e a função da escola. Este material data de 1981

...ao final da reunião a professora falou sobre a importância da educadora na vida das crianças, dizendo que eram pessoas de bem e que se dedicavam a dar a elas o melhor, **tratando como se fossem suas**. Disse também que são mulheres **com muito amor** e experiência que, **no dia a dia, aprendem a cuidar** melhor das crianças a elas confiadas. (14/07/1981. Grifo nosso)

A partir da década de 1980 - período de lutas por investimentos nas creches e pré-escolas, a nível macro e aumento substancial no número de crianças atendidas na Cáritas Paroquial, a nível micro - estas atendentes começaram a receber cursos de aprimoramento, os quais visavam oferecer um conhecimento mínimo sobre as crianças, nos aspectos psicológico, pediátrico, pedagógico e motor.

Nos arquivos pesquisados, encontramos um envelope com uma série de textos constando propostas de cursos a serem ministrados para as educadoras. Em um dos cursos, com carga horária total de 14 horas, havia predominância de conteúdos que versavam sobre higiene; alimentação e saúde. Tais itens foram encontrados com ênfase em outras propostas de cursos – também com carga horária similar.

Contudo, ressaltamos - a partir do olhar de Le Goff (1996) - a importância de se criticar os documentos, considerando que *o documento*

*não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p.545)*

Neste contexto, a existência destes cursos indica o forte cunho assistencialista de base higienista sob o qual eram vistas creches e pré-escolas. A preocupação primordial estava no cuidado com a criança, sendo este cuidado realizado como forma de substituir – e até sobrepor – a ação familiar. Como afirma Kuhlmann (2000), *a educação da mulher (professora) previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo* (p.13). Tais propostas de formação corroboram a educação compensatória, onde as famílias eram vistas como incapazes de promover o cuidado e a educação adequados às crianças. Estes conteúdos denunciavam também a ênfase dada à *psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação, como fonte do “revigoramento da raça”* (p.14)

Vale salientar, todavia, que os textos encontrados nos arquivos da escola pesquisada, informam a existência dos cursos, entretanto não encontramos nenhum documento fazendo menção à participação das professoras nos mesmos. Assim, é possível afirmar que existiam propostas de qualificação para as educadoras, bem como que, neste período histórico, havia a preocupação em possibilitar a melhoria no atendimento às crianças através do aprimoramento às atendentes, mas de modo algum, poderíamos afirmar que tais treinamentos eram realmente ministrados às educadoras da instituição pesquisada.

Além de propostas de cursos, encontramos diversos materiais de apoio textuais com conteúdos indicativos de como a atendente deveria trabalhar pedagogicamente em sala de aula. Os textos seguiam a idéia de receituário, apontando passo a passo desde como confeccionar dobraduras até como dispor adequadamente os objetos nas prateleiras das salas de aula. Noções de organização da cozinha e dispensa também foram contempladas, bem como considerações acerca do número de

horas que a criança deveria dormir, e do tipo de brincadeiras para cada faixa etária.

Essa tendência a construir o que no senso comum chama-se de “receitas prontas” é destacada nos trabalhos de Arce (2001), a qual define tais textos como manuais

pelo fato de apresentarem um conteúdo composto por justaposições de fragmentos extraídos de diversas teorias, redigido de forma simplificadora, não só para facilitar a leitura, mas também para dispensar a necessidade de posteriores estudos e aprofundamentos teóricos. (ARCE, 2001, p. 176)

Importante ressaltar que na década de 1980, esta instituição desvincula-se da igreja<sup>1</sup> e muda sua denominação para Educaritá, permanecendo como uma entidade de educação e assistência social filantrópica.

Neste sentido, indagamos se a ruptura com a igreja decorreu em mudança de paradigma, ou se o foco no assistencialismo permaneceu latente, mesmo após a constituição de 1988, a qual inclui a educação infantil na política educacional, destituindo o caráter assistencialista e compensatório das décadas anteriores. (BRASIL, 1988)

Entretanto, investigando os registros das reuniões de educadoras, encontramos um caderno cujo mês de dezembro de 1990 versava sobre os seguintes tópicos:

Faixa etária entre 1 e 2 anos: roupa suja, calçado sujo, saco plástico, banho, roupa na mochila limpa e completa.  
Faixa etária entre 3 e 4 anos: roupa suja, banho, piolho, saco plástico, muda de roupa certa.  
Faixa etária entre 5 e 6 anos: Festa de São João, mães que não trabalham e a creche não é avisada.

Os assuntos tratados vão ao encontro do solo higienista e assistencialista sob o qual creches e pré-escolas foram construídas. Este fragmento sinaliza, sobretudo, que não basta uma mudança textual para que anos de práticas culturais sejam modificadas.

Para Kuhlmann (2005), a consequência de um atendimento mais focado no cuidado, é a formação, tanto de crianças como de famílias,

---

<sup>1</sup> Em 21/03/1980, em alteração estatutária e em conformidade com a legislação vigente, para que pudesse receber recursos públicos, a entidade passou a ser uma entidade leiga sem vínculos com a Mitra Diocesana.

passivas e submissas, sendo em muitas ocasiões percebido pelas famílias e a comunidade como um favor prestado às camadas populares que, juntamente a não obrigatoriedade das escolas infantis, acaba sendo representado novamente como um espaço de assistencialismo, onde as crianças brincam enquanto aguardam a saída de seus pais do trabalho.

Ressaltamos, no entanto, que a constituição de 1988 fundamenta-se em uma nova concepção da criança cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, sociedade e pelo poder público com absoluta prioridade. Em se tratando de formação docente, o documento também enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais.

A constituição de 1988 é um importante avanço no olhar tanto para a criança, quanto para o docente, contudo, é na década de 1990 que debates, pesquisas e ações buscam a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas no país.

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em 1996 (9394/96), a educação infantil passa a ter maior destaque. Esta defende o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Todavia, apesar de tais mudanças rumo à qualificação deste espaço, encontramos – na escola pesquisada - documentações que denunciavam, já no ano de 2001, a existência de dez educadoras atuantes na instituição, sendo seis com formação no curso Normal e quatro com o ensino médio completo, porém sem formação específica.

Cabe salientar que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 destaca, no artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima** para o exercício do magistério na **educação infantil** e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, **na modalidade Normal**. (Grifo nosso)

Diante destes dados, não podemos afirmar categoricamente os motivos que levaram esta escola a ainda manter em seu quadro 40% de suas profissionais sem formação, contudo, podemos proferir algumas indagações, que, mesmo (por ora) sem resposta, nos fazem refletir sobre a realidade da educação infantil, vista, desde a LDB9394/96, como a primeira etapa da educação básica.

Uma questão que aflora, versa sobre em que medida a dimensão do cuidado ainda se sobrepõe à dimensão educativa nesta Instituição. Será que o fato de ser filantrópica, inserida num contexto social de pobreza, implica na dificuldade deste espaço ser visto enquanto educativo? A representação sobre as atribuições desta profissional de *“limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo (...) crianças”*. (Campos, 1994, p 32/33) imprime certa desvalorização sobre sua função, ao passo que a formação torna-se pouco relevante? Será que o modelo “artesanal” de formação, baseado na tradição e imitação - mencionado por Villela (2003) – ainda era visto com naturalidade?

Enfim diversas interrogações podem ser elencadas diante deste contexto. Importante salientar, contudo, que pesquisadores como Campos e Rosenberg (1994) relacionam a qualidade da Educação Infantil com a qualificação dos profissionais nela atuantes. Complementando tal observação, autores como Perrenoud (1993) e Andaló (1995), afirmam que a falta de formação específica conduz a professora a agir de acordo com as representações construídas historicamente sobre o que é ser educadora infantil, as quais, escapando a reflexão crítica, podem converter-se em verdadeiros obstáculos à atuação profissional.

Pesquisadoras como Gonçalves (1996), Zanella, (1999) e Diniz (2001) concordam com os autores acima ao afirmarem que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial à prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função, onde conteúdos escolares são adicionados sem maiores

reflexões sobre os objetivos de sua inserção, bem como sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. O que torna o investimento na formação inicial e continuada de professores imperativo, como forma de qualificar e valorizar o espaço educativo para a primeira infância.

### **Considerações finais**

A criança quando ingressa no que hoje chamamos de Educação Infantil, não está entrando numa construção arquitetônica com características diversas, tampouco está sob o olhar de uma pessoa que recebera o título de professora e age da mesma forma que outras recebedoras do mesmo título. Esta criança está adentrando num espaço cultural, está imersa numa cultura que dita ora explicita, ora implicitamente como deve ser vista, cuidada e educada.

As professoras deste nível de ensino, por sua vez, durante décadas construíram sua prática de forma empírica, baseada em crenças e valores legítimos para um dado tempo histórico, mas ineficientes e até prejudiciais para o momento atual.

Todavia, o mundo está em constante transformação, sendo de suma importância que os óculos adotados para ver este mundo sejam trocados, acompanhando as mudanças. Entretanto questionamos: até que ponto gestores e professoras de educação infantil têm consciência sobre as lentes que utilizam? Em outras palavras, será que estes sujeitos percebem-se enquanto seres históricos, que agem muitas vezes influenciados por representações acerca de seu papel profissional?

A clareza sobre esta condição é fundamental para que gestores de escolas infantis, e, fundamentalmente, professoras e futuras professoras possam pensar e agir de maneira consciente. Neste sentido, é basilar que os cursos de formação inicial e continuada invistam na qualificação profissional para além do conhecimento técnico/científico.

Uma educação de qualidade se faz também com professores cientes do seu papel e das dimensões prática, subjetiva e cultural da docência, sob pena de tais influências converterem-se em verdadeiros obstáculos à sua formação profissional e, por conseguinte à aprendizagem do educando.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social e sua historicidade são passos importantes para amenizar a influência das representações sobre a função docente, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher sairia da posição de vítima frente a uma exigência sócio-cultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas, para assim agir pautada em escolhas refletidas, sabedoras que a docência é uma profissão e a educação infantil um espaço educativo.

### **Referências Bibliográficas**

ARCE, Alessandra. *Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 1993

\_\_\_\_\_. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Maria. *Creches e*

*pré-escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

\_\_\_\_\_, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam*

o presente. 1a. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. *A formação do monitor*. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,; ALB, 2009. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE\\_1101.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_1101.pdf).

Acesso em: 01 set.2010. ISSN: 2175-0939

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_ *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KUHLMANN, Jr Moysés. *História da Educação Infantil Brasileira*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

\_\_\_\_\_, Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). *História e Memória da Educação no Brasil*. Vol III-Sec XX. São Paulo: Vozes.2005

LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In: *História e memória*. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LOURO, Guacira, Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In.:CATANI, Denice Bárbara (org.) *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2005

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectiva sociológica*. Lisboa: Don Quixote, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SEVERINO, Joaquim Antônio. Educação, sujeito e historicidade. In: Kiuava, Evaldo; Paviani, Jaime. *Educação, Ética e Epistemologia*. Caxias do Sul: Educs: 2005.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. *Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX*. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas:

MG, 2003. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>.

**ELVIRA E LENIRA BRANDI GRIN: DUAS PROFESSORAS, DUAS  
GERAÇÕES FAZENDO PARTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE  
NOVO HAMBURGO/RS**

Mirian Führ - BIC-UNISINOS  
mirianfuhr@yahoo.com.br  
Beatriz T. Daudt Fischer  
beatrizf@unisinós.br

**Resumo**

Este trabalho integra o projeto de pesquisa *Histórias de Professores/as de Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000)*, cujo objetivo principal consiste em reunir histórias de professores/as que tiveram suas trajetórias docentes vividas nesses dois importantes municípios do Vale do Rio dos Sinos/RS, entre os anos 1930 e 2000. Neste texto, compartilham-se algumas informações relevantes sobre a trajetória docente de duas professoras, mãe e filha, que exerceram a docência da região em épocas distintas. Através da história oral, de documentos escritos e iconográficos, o conjunto de dados permite identificar algumas características que envolviam o exercício da docência naquele contexto.

**Palavras-chave:** Professoras. História da educação. História oral. Memórias.

## **ELVIRA E LENIRA BRANDI GRIN: DUAS PROFESSORAS, DUAS GERAÇÕES FAZENDO PARTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS**

Mirian Führ - BIC-UNISINOS  
mirianfuhr@yahoo.com.br  
Beatriz T. Daudt Fischer  
beatrizf@unisinis.br

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido sob o título *Histórias de Professores/as de Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000)*. Como o próprio nome indica, o principal objetivo consiste em coletar informações acerca da história de professores/as, cujas trajetórias docentes foram vividas nesses dois municípios ao longo do período demarcado. Este específico texto tem como objetivo compartilhar um pouco da história de duas educadoras consideradas patrimônios da educação, em especial na cidade de Novo Hamburgo. Assim, apresenta informações biográficas sobre Elvira e Lenira Brandi Grin, a partir de entrevistas gravadas e alguns documentos preservados no acervo da família. Cabe salientar que, assim como no Projeto mais amplo, este trabalho também pretende auxiliar na preservação da memória pedagógica de tão precária consideração na referida região escolar. Ou seja, contribuir no sentido de “salvar arquivos”, inclusive incentivando a ideia da preservação também em escolas que constituem parte do campo empírico da pesquisa.

Sabemos que em nosso país a história da educação tem sido estudada com maior acuidade nas últimas décadas. Contudo, ainda são insuficientes as pesquisas sobre os educadores que fazem parte dessa história. Tal fato vai ao encontro do que já dizia Demartini, em 1988, sobre os estudos preocupados com o passado da educação escolar. Segundo ele, geralmente estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional mais amplo, fazendo-se poucas referências aos sujeitos e agentes da educação diretamente envolvidos no processo educativo. São

exatamente esses sujeitos, os educadores que de algum modo deixaram marcas por onde passaram, chegando muitas vezes a se tornarem patronos de escolas, que estamos estudando inicialmente. A pesquisa em desenvolvimento pretende também contribuir para a história do presente, buscando saber e divulgar como as experiências do passado influenciaram práticas profissionais, auxiliando os demais na reflexão e identificação dos problemas encontrados em sua atuação como docentes hoje.

A pesquisa tem como aporte teórico-metodológico a história oral. Entendemos que esse é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (ALBERTI, 1990). Sabemos que, infelizmente, não faz parte da cultura dos brasileiros preservar dados e documentos antigos. Se não existissem pesquisas preocupadas com a preservação, voltando o olhar para um passado que ajuda a construir o presente e influenciará o futuro, muito da história seria perdido, esquecido. Já não há mais registros sobre muitos dos educadores que estamos estudando, e o pouco que se sabe sobre alguns deles pode ser perdido se não for preservado. Nesta perspectiva, a história oral, desvalorizada na academia até bem pouco tempo, torna-se extremamente importante para esse tipo de estudo.

Cabe lembrar que as entrevistas passaram a ter estatuto de documento. No entanto, sabemos das limitações e do cuidado que se precisa ao analisar o que uma pessoa conta, pois são as memórias particulares de alguém, as suas recordações, as lembranças do passado, com um olhar atual, influenciado pelo presente. “Trata-se de tomar a entrevista produzida como documento sim, mas deslocando o objeto documentado: não mais o passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado” (ALBERTI, op cit, p.19). Ou, como alguém já referiu: é da janela do presente que o sujeito contempla a paisagem do passado. De acordo com Bosi (1987, p.17), “na

maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”. Ou seja, a memória expressa a interpretação que o sujeito tem do passado no momento da narrativa, não fazendo exatamente um relato fiel do acontecimento. Neste tipo de pesquisa não buscamos uma única verdade, mas versões sobre os fatos.

O estudo utilizou-se de entrevistas orais, da coleta de fotos e de outros documentos para obter informações a respeito dos educadores que foram destaque durante sua prática como professores. Para este trabalho, optamos por discorrer a respeito das professoras Elvira e Lenira Brandi Grin, devido ao seu envolvimento e dedicação para com a profissão do magistério e pelo trabalho que realizaram na comunidade escolar. Num primeiro momento, os dados foram coletados na escola que leva o nome de Elvira, e posteriormente ouvindo as reminiscências de suas filhas, Lenira e Iracema. Em pesquisa anterior, embora com objetivos diferentes, a professora Lenira já havia contribuído com sua história de vida, tendo feito referência à trajetória de sua mãe. Conhecendo um pouco mais da história dessas professoras é possível compreender também um pouco da história da educação no município de Novo Hamburgo.



Elvira Brandi Grin com colegas do Colégio Elementar Pedro II – 1930.  
Acervo da família.

## **Elvira Brandi Grin: memória de vida dedicada ao exercício do magistério**

Elvira Brandi Grin, filha de Luis Ângelo Brandi e Maria José Brandi, nasceu no primeiro dia do mês de outubro de 1899, em Porto Alegre. O pai faleceu muito cedo e, aos 17 anos, quando a mãe faleceu, foi morar em São Leopoldo, com uma tia. Passou dificuldades e precisou parar de estudar antes de concluir o curso normal. Fez até o segundo ano do que então se denominava Curso Complementar. Ou seja, não se formou professora como era seu desejo. No entanto, fez vários cursos, principalmente em Porto Alegre. Na época, o governo oportunizou uma prova de seleção a qual, tendo sido aprovada, lhe possibilitava lecionar. Segundo uma das filhas, “ela tinha decreto de nomeação”.

Ao ouvir com atenção, reproduzindo casos que a mãe lhes passou, transporta-se inegavelmente para algumas das páginas da história da educação no Rio Grande do Sul: “Mamãe começou em Dois Irmãos, no tempo em que se vivia em economia de guerra. Era uma colônia alemã e ela foi contratada pelo governo federal por dez anos para ensinar português para os coloninhos de lá. Quando ela chegou por aqueles lados, só duas pessoas falavam português: o prefeito e o escrivão”.

Segundo documentação, em 12 de março de 1919, Elvira assumiu na Escola Mista Federal, contratada pela Portaria nº 198 de 6.03.1919 - Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul: “Se mudou para lá, onde permaneceu por 10 anos”. Ainda conforme o depoimento de uma das filhas, Elvira aceitou um contrato do governo federal, que nomeava professores para regiões onde não se falava português<sup>1</sup>, indo morar na casa de uma família, na qual somente o homem, o superintendente, a autoridade do local, falava a língua pátria.

---

<sup>1</sup> Mais tarde, em especial no período do Estado Novo, intensificou-se a política de *nacionalização*, a qual fazia proibições do uso da língua alemã nas regiões de imigração. Entre as determinações vigentes na época, constava alocar professores nas escolinhas dos mais recônditos espaços rurais a fim de propagar a ideologia da identidade nacional, evitando que os pequenos levassem em frente a cultura trazida da Europa por seus antepassados.

Em 10 de novembro de 1921, casou com o funileiro João Alfredo Grin, de Novo Hamburgo, nascido em Dois Irmãos, com quem teve essas duas filhas. Ambas recordam que, a lateral da casa que construíram em Dois Irmãos, “dava para a funilaria e, na frente, tinha uma sala de aula para a mãe”, e que elas ainda bem pequenas frequentavam este ambiente de ensino, ou seja, “estudavam em casa”.

Entre os documentos, consta o caderno “Termo de Visita” no qual, com assinatura do inspetor e do diretor, registra-se que a professora Elvira “incentivou o amor ao Brasil ao trabalhar com as crianças alemãs”. As filhas se recordam de outras professoras da época, Frederica Pacheco, Elza Becker e Maria das Neves, que se revezavam no atendimento aos alunos<sup>2</sup>. Lenira lembra que certa vez “teve um exame e a mamãe botou a gente bem atrás”.

Em 1929, quando findou o contrato em Dois Irmãos, ela podia escolher entre São Leopoldo e Novo Hamburgo e, como tinha amizades, optou por Novo Hamburgo, mudando-se com a família. Nessa cidade, assumiu numa escola *Isolada*, na qual lecionava para alunos de diversas idades na mesma turma. Ainda conforme documentos, em 15 de março de 1929, assumiu na escola subvencionada estadual situada em Rincão dos Ilhéus, município de Novo Hamburgo, conforme Portaria nº 2443 de 17.04.29, da Secretaria de Negócios do Interior e Exterior do Estado do Rio Grande do Sul. Em 1930, foi removida para *aula subvencionada estadual* do Bairro Rio Branco.

Pela Portaria nº 3394 de 02.07.30, da Secretaria de Estado de Negócios do Interior e Exterior do Estado do Rio Grande do Sul foi designada para servir no Grupo Escolar, recentemente criado e que mais tarde recebeu o nome de *Pedro II*. Foi uma das primeiras mestras no citado Grupo Escolar, onde permaneceu em exercício até 05 de junho de 1955, quando recebeu o decreto nº 470 de 27.05.55, que lhe concedeu a aposentadoria, com 35 anos de carreira. Era necessário ficar na escola aguardando a aposentadoria. As filhas lembram que nos últimos anos ela,

---

<sup>2</sup> Estes nomes integram o *corpus* mais amplo da pesquisa.

não tendo mais classe, ajudava as colegas, ou quando faltava alguém ela dava aula e também ajudava na hora da merenda. Trabalhou o maior tempo de sua carreira como alfabetizadora. Gostava de trabalhar com crianças e se especializou nisso. Os pais pediam para as crianças terem aula com ela: “Dona Elvira e Dona Ester Brenner eram as alfabetizadoras [preferidas] na época”.

Em dois de julho de 1934, foi nomeada pelo então Prefeito, Coronel José Gomes Ferreira, para dirigir a aula noturna de alfabetização situada na Praça Mauá. Em oportunidades futuras, exerceu o magistério em cursos supletivos, muitas vezes sem receber nenhuma remuneração, o que demonstra muita doação e total dedicação pela docência.

As filhas também recordam que, num determinado momento, por ser a professora mais antiga na escola, Elvira foi convidada para representar a diretora, pois a mesma estava afastada para um curso. Na ocasião, um professor (não lembram o nome) foi à Novo Hamburgo para receber homenagens. Esse professor e a professora Elvira conversaram e ela contou a ele como começou a lecionar. Então ele disse ter encontrado a pessoa certa, pois precisava de alguém que tivesse trabalhado em colônia alemã ou italiana, para explicar como havia feito para dar aula. Assim, ela escreveu uma carta para ele descrevendo como ela ensinou e alfabetizou aquelas crianças em plena colônia alemã. Também entre as reminiscências das filhas, ouviu-se que houve um momento em que foi solicitado a Elvira, assim como a outros professores que não haviam se diplomado, que fizessem uma prova, mas ela se recusou. Disse que agora eram as filhas que fariam provas, mas ela, naquela idade, não faria mais.

Elvira passou por várias direções, especialmente na escola em que viveu a maior parte de sua carreira. Inclusive, ficava no lugar da diretora quando essa tinha que ir à Porto Alegre, na Secretaria de Educação. Era quase uma vice-diretora. As filhas lembram que ela tinha uma caligrafia muito bonita. Era dedicada ao trabalho e exigente, mas não era uma

pessoa brava. Foi uma das primeiras professoras a utilizar a cartilha *Queres Ler*<sup>3</sup>.

Ainda segundo a memória das filhas, numa determinada ocasião ocorreu um fato interessante:

[...] ela proibia de levar gilete para a sala de aula. [...] A mamãe não deixava. Quem quisesse apontar o lápis tinha que pedir para a professora. E um aluno dela, embaixo da mesinha tinha aquela parte de botar os livros, ele botou a mão lá debaixo e apontou, mas se cortou. No outro dia, veio a mãe se queixar para a diretora que a professora deixou [tal fato acontecer]. Aí ela disse: *pode perguntar para os alunos. Eu proibi. Os alunos apoiaram a minha mãe.*

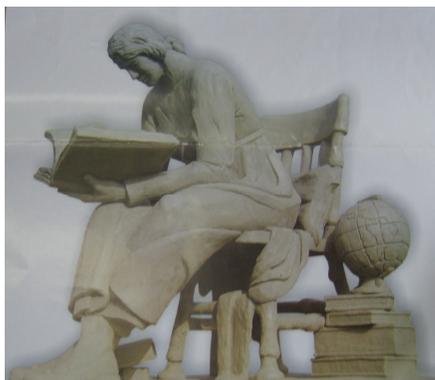
Este e outros fatos lembrados permitem depreender que a professora Elvira tinha firmeza e confiança em seu fazer docente. Também através de depoimentos informais de pessoas que com ela conviveram na cidade, é possível constatar que sua personalidade caracterizava-se pela discrição, embora sua prática como professora tenha deixado marcas significativas nas escolas por onde passou. Dona Elvira, como era comumente identificada, veio a falecer aos 19 dias do mês de setembro de 1967, na cidade de Novo Hamburgo, de pancreatite aguda. Sentiu-se mal, foi atendida por dois médicos, mas mesmo levada ao hospital, faleceu antes do sol nascer.

Hoje, além de ter sido homenageada como patrona de uma escola em Novo Hamburgo, o museu do município de Dois Irmãos, onde iniciou sua carreira, possui material sobre ela em seu acervo. Além disso, em frente à biblioteca pública, há um monumento erigido em sua memória. As filhas contam que viram no Jornal NH uma reportagem a respeito de um escultor. Então telefonaram e descobriram que ele era de Novo

---

<sup>3</sup> O livro de leitura “Queres ler?”, originalmente escrito pelo professor uruguaio José Henriques Figueira (“Quiéres Leer?”), foi adaptado pelas professoras Olga Acauan e Lenira Diva Pereira de Souza, após submissão à “Comissão de exame de obras pedagógicas”. Aprovada em 1924, foi “adoptada em inumeros estabelecimentos de ensino público e particular” (ACAUAN & SOUZA, 1935). <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2008/12/quieres-ler-na-histria-da-cultura.html>. Acesso em 8/9/2010. Peres (1999) produziu interessante estudo sobre a referida obra.

Hamburgo. Ele foi à biblioteca do museu, pesquisou, encontrou o material sobre a professora e se inspirou nela para fazer a escultura, na qual a professora aparece sentada lendo.



Escultura de Elvira Brandi Grin, em frente à Biblioteca Pública/município de Dois Irmãos.  
Acervo da família

### **Lenira Brandi Grin: memória viva da história de educação em Novo Hamburgo**

Filha de Elvira<sup>4</sup>, Lenira nasceu no então distrito de Dois irmãos, em 23 de janeiro de 1926. Segundo seu próprio depoimento, ao contrário de sua mãe, que perdeu os pais muito cedo, ela teve bastante apoio da família, “o pai e a mãe eram bastante presentes”. Assim como a mãe, teve sempre uma caligrafia elogiável pelas colegas, e também como sua mãe, foi sempre muito dedicada à docência. Lenira, num primeiro momento, diz não saber se teve influência da mãe para escolher a profissão, mas que esta “sempre a levava junto nos cursos e sempre moraram perto de escola”. Dessa forma, ficava ouvindo [os ruídos] da escola, o pessoal trabalhando, isso certamente influenciou na escolha da carreira. Abaixo, temos um trecho de suas memórias sobre esta questão:

---

<sup>4</sup> Elvira teve outra filha, Iracema, que também colaborou nesta pesquisa. Nascida em 11 de setembro de 1923, foi professora, porém por pouco tempo, trabalhando na maior parte de sua carreira profissional como auxiliar em serviços administrativos na Secretaria de Educação de Novo Hamburgo.

Como nós éramos vizinhos do Grupo Escolar Pedro II [...] tudo o que eles diziam lá eu repetia em casa.

E ela [a mãe] contou que um dia ela estava dando aula particular e quando viu eu estava fazendo junto os exercícios [...]. Aí eu fui pro colégio, então o diretor me aceitou e aí eu fui indo adiante, né? [...] Com dezesseis eu me formei. Eu comecei a trabalhar, então, um ano mais cedo [do que tinha direito]. Quer dizer, eu não tinha 18. E aí isso me atrapalhou depois.

Os seis primeiros anos de escolaridade foram cursados no referido Grupo Escolar. Em 1939, foi para o Colégio Santa Catarina, escola católica. Lá cursou o sétimo primário, chamado curso superior. Depois, cursou o Curso Complementar. Fez parte da primeira turma que fez vestibular. Era uma prova objetiva para mais de 100 alunos. Foi aprovada e estudou nessa instituição de 1939 a 1942.

Depois de formada, não podia dar aula, pois conforme já aludido, não tinha atingido a maioridade. Mesmo assim, tentou, pois o prefeito havia prometido a vaga na sua formatura, mas o pedido foi deferido. Sua mãe foi até o prefeito para entender por que o pedido havia sido negado. Estava justamente falando dessa situação na sala da orientadora, quando o prefeito em exercício entrou para lavar as mãos na pia que ficava ali e ouviu. No outro dia chamaram Lenira. O prefeito explicou que não podia nomeá-la devido à idade, mas ofereceu um contrato provisório, para a escola municipal São José (General Osório), na Vila São José. Segundo Lenira, o prédio era uma casa particular, “num cantinho tinha um açougue e tinha duas salas para dar aula”<sup>5</sup>.

Mais tarde, já com 18 anos e nomeada professora, foi transferida para um curso supletivo, que ficava em prédio de madeira grande com aulas à noite: “os operários saíam da fábrica e iam para a escola; lá ganhavam um pãozinho”. Lembra-se que todo mundo disse que ela não devia ter aceitado trabalhar de noite. Mas os alunos a acompanhavam para ir para casa. Foi aprendendo a lidar com adultos, e prestava atenção

---

<sup>5</sup> Pesquisa anterior (Fischer, 2006) descreve contexto similar em demais ambientes de ensino em Novo Hamburgo dos anos 1940.

em como a outra professora fazia. Essa experiência durou pouco tempo, pois no final do ano “os alunos passaram a fazer serão na fábrica e não podiam mais vir na escola”. Abaixo, mais um trecho de seu depoimento: “(...) então eu fui para uma escola noturna. Os alunos eram mais velhos que eu. Era Escola Júlio de Castilhos, onde tinha um sindicato, não me lembro se era de metalúrgicos ou coisa assim”.

Mais tarde, então concursada, foi para a escola da prefeitura, na Santo Antônio (hoje Madre Regina), destinada a crianças pobres. Saiu do Santo Antônio, indo então para o Colégio São Luis, escola particular onde ficou à disposição para atender o Jardim da Infância. Não gostou muito, mas acabou ficando por três anos, até julho de 1946, quando foi nomeada para o Estado, “para uma escola que ninguém achou, chamada Pinheirinhos da Estrela”. Foram até Estrela, ela e o pai, que era viajante, e não encontraram a escola. Foram até a delegada de ensino de Estrela e nem ela sabia onde era. Entretanto, disse que precisavam de professor lá, pois havia uma escola fechada do outro lado do rio onde ela poderia atuar, evitando que as crianças passassem com a barca. Lenira não aceitou e voltou para solicitar outra escola.

As opções eram as localidades de Rolante, Rio da Ilha e Sander. Por orientação do pai, foi para Sander. Ficou de julho a dezembro, com a primeira e segunda série do grupo escolar Sander. Era um lugar muito pequeno [interior de Taquara], ou como ela própria afirma, “não tinha nada”. “Então, na Semana da Pátria, a gente disse: *Vamos fazer alguma coisa, não é?* Eu tinha gaita, naquela época. Eu levei a gaita, ensaiamos um número assim de teatro, de dança e outras coisas. Ai, adoraram tanto, tanto, tanto... Depois me disseram: *Estão perguntando se a senhora não toca para dançar.* Eu disse: *Se quiserem...* Aí toquei e o pessoal todo foi dançar. Fiquei tocando... À noite a gente fazia serenata pro pessoal de lá, e eu tocava gaita”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Esta uma prática tradicional na zona de imigração alemã. Conforme registra Kreutz, já em 1924, no *Jornal do Professor*, o candidato a professor paroquial, nas comunidades católicas teuto-brasileiras, além de ser “praticamente fervoroso e exemplar da religião”, deveria comprovar bom caráter, a conclusão do *Lehrerseminar* (Escola Normal) e bons conhecimentos musicais (Sem grifos no original, 1991, p. 107).

No excerto abaixo, Lenira relata um pouco de sua jornada de trabalho incansável.

*Eu ficava com o primeiro e o segundo ano primário. Eram as classes de maior número de alunos. [Um dia] eu disse: Bom, para o primeiro ano eu dou à tarde. Aí, certo dia, veio a orientadora: Lenira, porque tu fazes isso? Olha, tu fazes [mais horas] porque tu queres, porque ninguém daqui reconhece isso. Mas [é que] eu via os coitadinhos melhorando, aprendendo. [...] Para não dizer que eu tinha 100 alunos, eu tinha 99. Eu tinha que dar duas turmas: uma das 8 às 10 horas e outra das 10 às 12. [A turma do] primeiro ano ficou prejudicada. [...] É, eu tinha que dar assim, porque senão não tinha lugar na sala para ficar tanta gente... Quando eu tive a quinta série, eu fiquei com a direção e com a classe do jardim da infância; a merendeira ficou doente e eu fazia a merenda para eles...[Isso] era para contar tempo [de serviço] em dobro. Nunca contou. Eu vivia na escola... Mas, olha, eu acho que faria tudo de novo.*

Na sequência, transferiu-se para Estância Velha, lá atuando entre 1947 e 1952, quando então foi para o Grupo Escolar Pedro II, permanecendo nessa escola por muitos anos, atuando inicialmente com os pequenos: “Naquela época... eu não sei por que, mas o pessoal dizia

*“Ah, quero ir pro jardim da Lenira [...] na classe do Jardim da Infância, eu tinha 55 alunos. A gente tinha que preparar os alunos para o primeiro ano e tinha também as crianças que nem haviam recém feito 3 anos. E eu tinha também uma menina excepcional. A médica da família havia recomendado: ela tem que ter convivência com outras crianças. Aí vieram perguntar se eu aceitava. Como é que eu vou dizer que não! Mas eu fiquei doente, sabe? Eu fiquei doente do sistema nervoso. Minha cabeça doía... Mas eu gostava”.*

De 1956 até o final de 1957, fez um curso de aperfeiçoamento, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre. Na época era como cursar uma faculdade, com bolsa de estudo de dois anos

concedida pelo governo do estado<sup>7</sup>. Ao final teria que servir a atividades da rede estadual, assinando no cartório este compromisso. Depois do curso, retornou a Novo Hamburgo e a prefeitura informou à Delegacia de Ensino Estadual que precisava de uma orientadora educacional (que era como se denominava a função hoje denominada supervisão escolar), mas que “dariam a vaga somente para Lenira”.

Em termos históricos, vale lembrar que em 1958, Leonel de Moura Brizola venceu as eleições para governador do estado, tendo como principal bandeira o lema “nenhuma criança sem escola”. Foram, então, firmados acordos entre os governos dos diversos municípios e o governo estadual. Para agilizar essas ações foram criadas o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário - SEDEP e a Divisão de Municipalização do Ensino Primário - DIMEP, ambas vinculadas a Secretaria Estadual de Educação (WERLE, 1993). Prédios escolares foram construídos com orçamento parte do estado e parte do município, as “Brizoletas” (QUADROS, 2003). O município ficava responsável pela administração do ensino, o provimento de professores, de pessoal de limpeza e de administração, além da criação, construção, instalação e manutenção dos prédios escolares. Ao estado cabia a fiscalização das obras e a orientação pedagógica (WERLE, 1993), que é onde entra a história de Lenira. Ou seja, houve uma crise entre o prefeito de Novo Hamburgo e o governador e, com isso, a pessoa que ocupava o cargo de “orientadora”, de confiança do estado tinha saído, ficando desocupada tal vaga. Pediram para a Delegada ceder Lenira para exercer a função.

Criou-se uma situação crítica: nem Lenira queria ser chefe, nem a Delegada a liberava para a função. Lenira ficou sabendo que, com a crise desencadeada, as professoras não estavam recebendo seus salários e que o prefeito só aceitava o seu nome para mediar a situação. Nesse momento do relato, lembra de um fato curioso, acontecido naqueles dias: foi ao cinema ver o filme *Canhões de Nazarónni*. Na história, veio uma

---

<sup>7</sup> Tais cursos, cujo corpo docente era integrado por destacados mestres gaúchos e até mesmo por professores vindos do Rio de Janeiro e Minas Gerais, tinha como principal objetivo formar professores especialistas em “orientação escolar”.

missão para o personagem que estava entrando em férias, mas só ele sabia a passagem secreta. A partir do filme, refletiu sobre sua situação e pensou em aceitar o cargo. Então, pediu e ficou combinado que ela assumiria e que poderia sair quando quisesse. Quando chegou à Secretaria de Educação, em Porto Alegre, estavam muito felizes que ela havia aceitado. Levou três anos para conseguir deixar a função, pois pedia para sair e não deixavam. Resolveu o problema do pagamento dos professores, entre outras coisas, mas também se incomodou com política e com o jornal. Segundo ela, o estado devia muito dinheiro e o secretário de educação municipal perguntou para ela quanto que o Estado devia e ela respondeu. No outro dia, publicaram no jornal Última Hora: *Coordenadora de NH acusa o governo*. Como ela não havia dado entrevista para ninguém, foi direto a Porto Alegre falar com seu chefe imediato para esclarecer a situação. Lá chegando, já haviam visto a notícia, mas não estavam acreditando no que dizia o jornal, certamente porque conheciam sua postura

Após três anos, voltou a lecionar para turmas do curso primário, e outra vez no Pedro II, lá permanecendo de 1952 a 1973, quando se aposentou. Em seguida, foi contratada como supervisora de estágio no curso normal da Instituição Evangélica. Em seguida, fez novamente concurso público para provimento de cargo no nível médio (Curso Normal), atuando até 1990, alcançando uma segunda aposentadoria. Ao todo foram 47 anos de exercício profissional. Além da docência, atuou como orientadora pedagógica na Delegacia de Educação Estadual, e na rede municipal de Novo Hamburgo. Quando professora lecionou “em várias classes diferentes, fazia de tudo, até merenda”. Segundo Lenira, as professoras eram missionárias. Lembra-se que era conhecida como “mil e quinhentos”, pois pegava táxi para ir trabalhar, ganhava 850, voltava de ônibus, sobrava 1 mil e 500 cruzeiros por dia (moeda da época).

Na década de sessenta, quando da gestão do prefeito Santini, Lenira ganhou uma medalha em homenagem ao seu trabalho. Foi uma surpresa, pois ela mesma ajudou a preparar a festa para demais

homenageados sem saber que era também para ela, inclusive ajudou a projetar a medalha.



Professoras do Grupo Escolar Pedro II - década de 1950.  
Lenira é a segunda da direita para a esquerda na fila de trás.  
Acervo da família.

### **Algumas considerações a partir dos dados até agora coletados**

Por meio desse estudo é possível inferir que, mãe e filha, apesar de terem atuado em épocas distintas, apresentam similitudes com relação ao exercício da docência. Ambas dedicaram sua vida ao magistério, enfrentando dificuldades, superando desafios e se destacando como mestras que deixaram marcas na memória da comunidade hamburguesa. Os dados coletados a partir da vida privada e profissional dessas duas professoras permitem também rever peculiaridades de determinados períodos históricos, em especial com relação a políticas públicas então vigentes. Além disso, permanece a convicção de, na medida do possível, “salvar arquivos vivos”, coletando memórias, preservando documentos que, de outro modo talvez ficassem esquecidos para sempre. Reafirma-se, pois, a importância da história oral encarada como procedimento de pesquisa que exige rigor teórico e competência técnica, vindo em auxílio na constituição do acervo histórico – um dos propósitos do projeto que orienta esse estudo - reunindo informações sobre a história de professores e professoras, “patrimônios” da história da educação na região do Vale do Rio dos Sinos.

## Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

DEMARTINI, Zeila B. F. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Histórias e Políticas de Educação Infantil no município de Novo Hamburgo ao longo dos tempos**: alinhavos em papelão? VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia/MG, 2006. Anais.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis/UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

PERES, Eliane, T. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE, vol 3 n. 6, 1999.

QUADROS, C. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**. Santa Maria: Ed UFSM, 2002.

SEYFERTH, Giralda. Os Imigrantes e a Política de Nacionalização do Estado novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O Sistema Político-Administrativo da Educação**: Análise das relações de poder entre as instâncias federal, estadual e municipal no período republicano. Porto Alegre, 1993.

# **O ENSINO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: ESTRANHAMENTOS E QUESTÕES DE PESQUISA**

Moisés Waismann<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O crescimento industrial que ocorreu a partir do início do governo JK influenciou aparecimento de novas exigências educacionais. A nova situação, tanto política, como econômica, modificou profundamente o quadro das aspirações sociais, educacionais e as próprias ações do Estado. O objetivo deste estudo é buscar compreender alguns aspectos do contexto histórico, sob ponto de vista político e econômico, que marca o início do ensino superior no município de Caxias do Sul, e abrir caminhos para compreender os movimentos de retração na procura pelo ensino de economia no Brasil.

**PALAVRAS CHAVE:** Economia, Educação, Ensino Superior

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que tem como objeto compreender os movimentos de retração na procura pelo ensino de Economia no Brasil sendo o Curso de Ciências Econômicas da Universidade de Caxias do Sul, o foco da pesquisa. O olhar é de um economista que procura auxílio na Educação para compreender os motivos da baixa procura pela profissão.

A economia e a política são grandes responsáveis pelos acontecimentos históricos. Ao longo da história, pode-se observar que o processo de educação sempre manteve aproximações com os sistemas econômicos. No que diz respeito à educação superior, esta relação é afetada diretamente pela demanda de novos saberes e conhecimentos frente aos desafios do desenvolvimento socioeconômico, de cada

---

<sup>1</sup> ) Professor do Curso de Ciências Econômicas da Universidade de Caxias do Sul e doutorando do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.(moises.waismann@bol.com.br)

momento, estimulando a oferta de novos cursos, bem como a ampliação ou a constituição de novas instituições de ensino superior.

O objetivo deste estudo é buscar compreender alguns aspectos do contexto histórico, sob ponto de vista político e econômico, que marcam o início do ensino superior no município de Caxias do Sul. O ensino superior inaugurou-se na cidade com a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas no ano de 1956. Esta data é importante pois aí se construiu o embrião da atual Universidade de Caxias do Sul, uma instituição de ensino comunitária, atualmente com mais de 30.000 alunos, instalada na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, atingindo uma população de mais de um milhão de habitantes.

Para desenvolver este estudo, optou-se por percorrer o seguinte percurso. Em um primeiro momento, apresento os motivos desta pesquisa e seu desenvolvimento, o que faço nas considerações iniciais. Na segunda parte, O contexto histórico, econômico e político analiso o momento histórico que caracteriza a década de 1950. Na terceira parte, entram em cena o município de Caxias do Sul e o ensino superior. A seguir, discorre-se sobre o campo profissional do economista. Por fim, para concluir o trabalho, a guisa de considerações finais e problematizando o assunto, são lançadas questões de pesquisa.

## O CONTEXTO HISTÓRICO, ECONÔMICO E POLÍTICO

A Grande Depressão de 1929-30 é considerada o marco fundamental do processo de consolidação da produção industrial brasileira. O café deixou de ser o produto que determinava os destinos da economia brasileira. A demanda interna passaria a ter importância crescente como elemento dinâmico nessa conjuntura de recessão mundial.

A intensidade da procura interna criou uma situação nova, com a preponderância do setor ligado ao mercado interno no processo de formação de capital e no conjunto de investimentos no país (Lacerda, 2000).

O aumento da produção necessitava do aumento das importações de máquinas e equipamentos. O crescimento da procura por bens de capital e o forte aumento dos preços de importação desses bens criaram condições propícias à instalação de uma indústria de bens de capital no país. Chama-se este período histórico de processo de industrialização por substituição de importações. Isso significou que parte da procura, antes satisfeita com importações, passou a ser atendida pela oferta interna. Após este processo, a indústria brasileira saiu fortalecida.

Na década de 1930, os capitais privados nacionais eram ainda frágeis, e não fazia parte da estratégia das grandes empresas capitalistas produzir em outros países, especialmente nos chamados países subdesenvolvidos. Portanto, a única possibilidade de implantar grandes projetos de indústrias de bens de produção concentrava-se na ação estatal, que era exatamente a proposta de Vargas.

Neste período, a política econômica produziu efeitos em benefício da industrialização substitutiva de importações. O governo deu subsídios às importações de bens de capital e bens intermediários, exerceu barreiras de proteção contra a importação de bens competitivos e aumento da rentabilidade da produção para o mercado interno (Lacerda, 2000).

Com o novo governo de Getúlio Vargas, estava posto o desafio da Indústria Pesada. Os anos 1950 foram marcados pela Guerra Fria, e, neste contexto, países como o Brasil foram deixados à própria sorte, dependendo estritamente do mercado e dos movimentos de privados de capitais para o financiamento de seus projetos desenvolvimentistas.

Getúlio Vargas, de volta ao poder por eleições livres em 1951, fez uma tentativa de superação nacionalista dos estrangulamentos do Processo de Substituição Importações e dos entraves à afirmação de um projeto nacional. O projeto nacionalista de Vargas consistia na acumulação financiada internamente pelas altas taxas de lucro da indústria e pela transferência dos excedentes do setor agroexportador para a indústria.

A criação do BNDE, em 1952, foi fundamental para o financiamento de projetos de infraestrutura de transporte e energia e, posteriormente, de projetos de implantação industrial. Segundo Maria da Conceição Tavares (2010), foi o técnico americano, Corwin D. Edward, quem primeiro sugeriu ao Brasil, em 1942, a criação de um banco de desenvolvimento. Ele integrava missão enviada ao país sob os acordos firmados na 2ª Guerra, porém foi Roberto Campos quem, como diretor do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), convidou Celso Furtado (1920-2004), em 1953, para trazer à instituição métodos de planejamento econômico da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina). A necessidade de crédito tornava o país vulnerável aos Estados Unidos. O primeiro plano de desenvolvimento saiu da Comissão Mista Brasil-EUA (1951-1953). Verifica-se nesta ação a influência das agências internacionais nas decisões do governo brasileiro, primeiro na economia e como isso influenciaria o ensino superior até mesmo no interior do Brasil.

Como essa era uma etapa de avanços no processo de industrialização, os trabalhadores buscavam participar dos ganhos de produtividade decorrentes deste momento, e os empresários mostrariam seu descontentamento com o aumento dos custos das importações que a desvalorização cambial provocava.

A falta de sustentação política da burguesia industrial a Vargas e as limitações da acumulação financeira nacional resultaram em transformações limitadas na estrutura produtiva, impedindo a abertura de caminhos autônomos para o desenvolvimento nacional.

Essas transformações, entretanto, seriam fundamentais para o posterior processo de industrialização, ainda que já não mais nacionalista: o capital privado estrangeiro seria o “carro-chefe” dessa industrialização. O Estado conseguiu articular grandes somas de investimentos privados, de origem externa e interna (Lacerda, 2000). O crescimento industrial que ocorreu a partir do início do governo JK estava estruturado em um tripé formado pelas empresas estatais, pelo capital privado estrangeiro e, como sócio menor, pelo capital privado nacional. O Brasil, pelo tamanho de seu mercado interno, tornou-se um espaço privilegiado para a atuação das empresas multinacionais.

Esses movimentos determinaram o aparecimento de novas exigências educacionais. A nova situação, tanto política, como econômica, modificou profundamente o quadro das aspirações sociais, educacionais e as próprias ações do Estado. É bom lembrar que, até a década de 1950, a ascensão ocorria através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio. Após esta data, abrem-se canais no “topo das burocracias públicas e privadas”, onde diplomas escolares passam a constituir critério para a posse do cargo (Morosini 2009, apud Cunha, 1980)

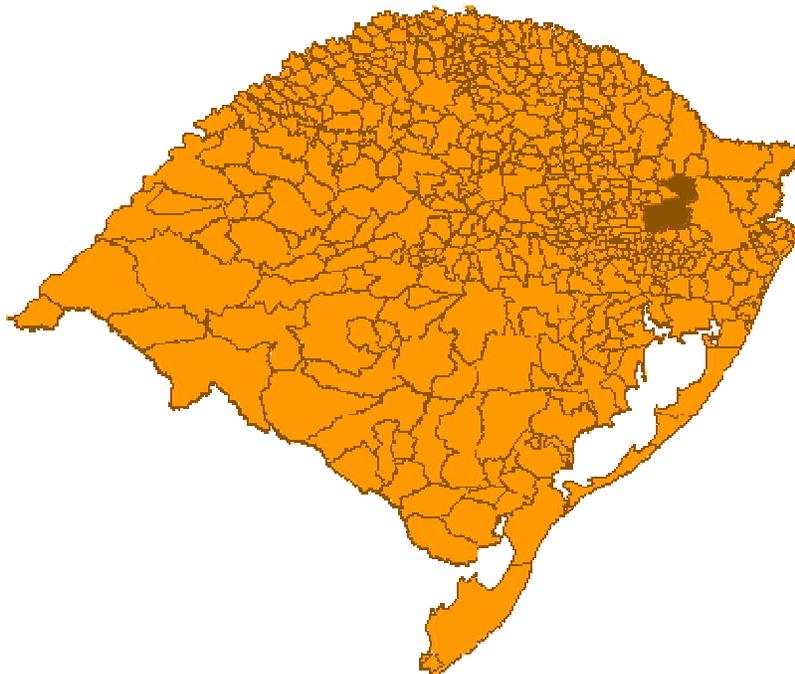
Portanto, o crescimento da demanda social pela educação ampliava, também, a pressão cada vez maior pela expansão do ensino. Mas, a expansão da demanda escolar não aconteceu de forma igual em todo o território brasileiro, ela se deu primeiramente nos centros urbanos e industrializados, traduzindo-se nas contradições cada vez mais profundas percebidas em nosso sistema educacional atual (Romanelli 1986).

Cabe salientar que foi no primeiro governo de Getúlio Vargas, a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, um decreto de 11/4/1931, que organiza o ensino universitário no Brasil. Até este momento só existiam universidades no Rio de Janeiro e em Minas Gerais e as outras modalidades de oferta do ensino superior eram as faculdades isoladas (Veiga, 2007).

## CAXIAS DO SUL E O ENSINO SUPERIOR

O município de Caxias do Sul, localizado na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, a 120 km de Porto Alegre, capital do Estado, possuía 58.594 habitantes em 1950 e 102.702 em 1960. (Ibge, 2010).

**Figura 01 – Localização do município de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul**



Fonte:

[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_municipios\\_detalhe.php?municipio=Caxias+do+Sul](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Caxias+do+Sul) acessado em 13 de agosto de 2010.

Até o ano de 1956, não existiam, de acordo com recortes de jornais da época, na região cursos de ensino superior. Os alunos que tivessem concluído o colegial, equivalente ao ensino médio atual, e que gostariam de continuar seus estudos deveriam ir para outros municípios. Iniciou-se, por volta de 1953, um debate realizado pela Câmara Municipal, sobre a necessidade e a importância do município e a região de contarem com cursos de ensino superior. O grupo que discutia este assunto decidiu instalar o curso de Ciências Econômicas. A Igreja Católica, graças à tradição na organização e gestão do ensino na região, assumiu a incumbência de implantar o curso e no dia 8 de maio de

1956, fundava-se a Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul (Brandalise, 1988).

Da fundação da Faculdade até que a primeira turma iniciasse efetivamente as aulas, foram necessários três anos. No quadro 01, são apresentadas as etapas do processo de instalação do curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul.

**Quadro 01 – Etapas do processo de instalação do curso de ciências econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul.**

Data	Etapas
8 de maio de 1956.	Fundação da Faculdade de Ciências Econômicas.
12 de outubro de 1956.	Protocolo de reconhecimento no Ministério de Educação e Cultura.
8 de abril de 1957.	Reconhecimento da Faculdade pelo Conselho Nacional de Ensino Superior.
7 de fevereiro de 1958.	Aprovação do Regimento da Faculdade pelo Conselho Nacional de Ensino Superior.
28 de fevereiro de 1958.	Assinatura do Decreto de reconhecimento da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul, pelo Presidente Juscelino Kubitschek, publicado no Diário Oficial de 26/03/1959).
3 de março de 1959.	Aula inaugural do Curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul.

Fonte: adaptado pelo autor com base em BRANDALISE, Ernesto A. **Das escolas paroquiais à universidade:** a igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1988. 136 p.

Na cerimonia de fundação da Faculdade, o Bispo Diocesano Dom Benedito Zorzi proferiu um discurso<sup>2</sup> acerca da importância do ensino superior para a região, prevendo que se existisse a união da sociedade em torno de um ideal comum ( o ensino superior) a Faculdade de Ciências Econômicas seria o embrião do Universidade da Serra, o que efetivamente veio a ocorrer em fevereiro de 1967.

É importante observar fragmentos do discurso. Afirma, ele que a Faculdade representava “ (...) *um novo marco de progresso para Caxias e para o Rio Grande do Sul*” e que “(...) *o nordeste do Rio Grande tem um desenvolvimento agrícola, pecuário, industrial, comercial como poucas partes do Brasil.*” depois de discorrer sobre os municípios de Torres, São Francisco de Paula, Bom Jesus, mostrando que possui uma visão ampla da região, centra o seu olhar para Caxias do Sul, apresentando informações

<sup>2</sup> BRANDALISE, Ernesto A. **Das escolas paroquiais à universidade:** a igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1988. 136 p.

sobre a realidade socioeconômica do município dizendo que *"(...) na produção industrial ocupa o segundo lugar no Estado e o oitavo lugar no País. E com isso se diz tudo."* Pode-se observar que Caxias do Sul, já despontava como uma cidade industrial, necessitando de conhecimentos superiores que dessem conta da realidade complexa como a industrial na década de 50. Neste sentido afirmava que *"(...) não pode deixar de preocupar os responsáveis pela alta direção civil, educacional, espiritual (...)"*, demonstrando que existe um grupo dirigente, que organiza e projeta o futuro, e que este deve ser planejado, como se pode observar na seguinte passagem *"(...) [ se o ] progresso for bem dirigido e orientado dentro de sãos princípios, só poderá trazer benefícios à cidade terrena que habitamos"*. Daí a preocupação das elites dominantes (Igreja, Comércio, Indústria, Câmara de Vereadores) em proporcionar a esta cidade e a toda a região *"um nível cultural superior com a criação paulatina de faculdades que mais se condignam com o nosso ambiente e com as nossas necessidades."*

Sobre os debates para criação do ensino superior diz ele que *"(...) esta preocupação dos responsáveis é tão verdadeira que enquanto, destes três anos o Bispado de Caxias estudava os planos para a criação de Faculdades, os poderes civis por outro lado, através do Legislativo Municipal (...)"*, e por fim *" (...) há perto de um ano, por um de seus membros lançavam a ideia da criação de uma Faculdade, possivelmente de Ciências Econômicas."* Observa-se que as lideranças da comunidade estavam preocupadas e dispostas a dar uma solução para falta do ensino superior, para poder organizar, e promover o desenvolvimento do município de Caxias do Sul por meio da criação da futura Universidade de Caxias do Sul.

## **O CAMPO PROFISSIONAL DO ECONOMISTA**

A economia é a ciência que estuda os padrões que regulam o sistema econômico. A ciência econômica, enquanto campo de conhecimento científico organizado e reconhecido, tem seu marco com o livro "Investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações" em 1776, por Adam Smith, em plena revolução industrial.

No Brasil, por volta de 1800, o Visconde de Cairu desenvolveu estudos tendo como base os princípios econômicos de Adam Smith. Apresentou a D. João, Príncipe Regente, as vantagens da abertura dos portos brasileiros às nações amigas de Portugal. Disto resultou a Carta Régia de 24 de janeiro de 1808, que oficializou o ato. Na época, ocupava

o cargo de professor de Economia Política. Deve-se ao Visconde de Cairu a introdução da ciência econômica no Brasil (Levy ,2006).

Porém, foi na década de 1950, por meio da Lei nº 1.411<sup>3</sup>, que se dispôs sobre o perfil do Economista no Brasil, definindo-a como uma profissão liberal, privativa aos bacharéis em Ciências Econômicas, diplomados no Brasil ou dos que possuem cursos regulares fora do país, após a devida revalidação do respectivo diploma.

A regulamentação exige a obrigatoriedade da apresentação do diploma de bacharel em Ciências Econômicas para exercer a atividade de economista em cargos técnicos de economia e finanças, na administração pública, autárquica, paraestatal, de economia mista, inclusive bancos de que forem acionistas os Governos Federal e Estadual, nas empresas sob intervenção governamental ou nas concessionárias de serviço público (BRASIL, 2010).

O economista tem formação para realizar estudos da viabilidade econômica de projetos, bem como trabalha com economia de empresas, proporciona orientação financeira. Atua no mercado financeiro, no comércio exterior, presta serviços de consultoria e assessoria em agronegócios, na agricultura familiar, elabora projetos de infraestrutura, desenvolve estudos de mercado, análises de conjuntura econômica, produz orçamentos nos setores público e privado, faz projetos de financiamento, realiza planejamento econômico. Pode ainda realizar perícias e arbitragens e também dedicar-se à docência. Exerce suas atividades no serviço público, em entidades sem fins lucrativos e na iniciativa privada.

É necessário observar que o contexto da regulamentação da profissão de economista ocorreu paralelamente ao processo de substituição de importações, que teve na industrialização por meio de crédito, tendo o BNDE o seu centro dinâmico.

## **QUESTÕES DA PESQUISA**

Nos últimos anos, na Universidade de Caxias do Sul, instituição em que me dedico à docência e à pesquisa acerca do mundo do trabalho, me aproximei da reflexão do “ser professor”.

A partir dessa reflexão, meu olhar se voltou para um estranhamento de situações recorrentes no Curso de Economia, como a baixa procura pelo referido curso, o

---

<sup>3</sup> Decreto de 13 de agosto de 1951, sancionada pelo Presidente Getúlio Vargas e regulamentado pelo D-031.794-1952.

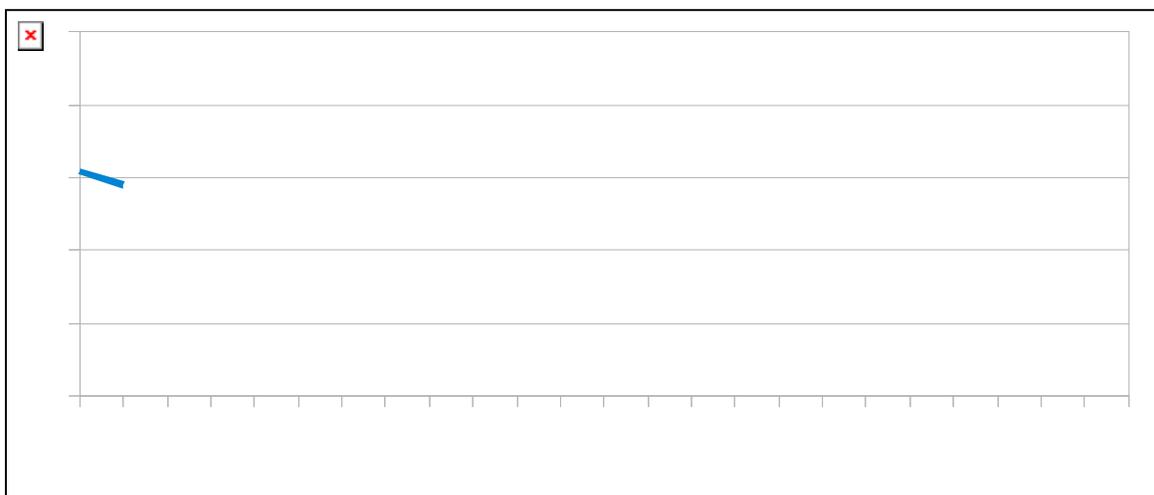
desempenho dos alunos do Curso, sua aparente falta de vontade com os estudos, bem como a falta de vagas no mercado de trabalho para o economista. Questiono-me se o que nós estamos estudando vem ao encontro do que alunos e o mundo desejam para o profissional das Ciências Econômicas.

Assim, resolvi aprofundar os meus conhecimentos, e percebi que era chegado o momento de realizar um Doutorado. Escolhi, então, a área da Educação, pois quero refletir sobre o curso de Ciências Econômicas, à luz da História da Educação e das políticas públicas.

Tenho a plena consciência que sou, e talvez sempre seja, um estrangeiro no mundo da educação tendo em vista minha formação de economista, porém sinto-me um estrangeiro que busca as aventuras deste universo da educação, um economista-professor-pesquisador que fez uma opção pela docência e deseja qualificar-se no seu ofício.

Nos últimos anos, tem ocorrido no curso de Ciências Econômicas, da Universidade de Caxias do Sul, uma redução na quantidade de candidatos ao concurso vestibular. No gráfico 01, é apresentada a quantidade de inscrições para o concurso vestibular no curso de ciências econômicas da Universidade de Caxias do Sul, de 1997-2010.

**Gráfico 01 – Quantidade de inscrições para o concurso vestibular no curso de ciências econômicas da Universidade de Caxias do Sul, de 1997-2010.**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados brutos da Universidade de Caxias do Sul

Observa-se que no primeiro semestre do ano de 1997, a quantidade de inscritos foi de 155 candidatos, e que depois se apresenta uma tendência de queda, com exceção do ano de 1999, por conta de uma reformulação em todos os cursos da Universidade e de

certa forma o curso de economia teve grande visibilidade. A partir do ano 2000, a procura por vagas no curso apresenta uma trajetória no sentido decrescente. No último vestibular de verão (2010), o curso teve 44 inscritos para as 50 vagas oferecidas.

Pode-se pensar que não existe a procura pelo curso de Ciências Econômicas devido a baixo crescimento econômico da região, porém no período de 1999 a 2007, últimos dados disponíveis, o produto interno bruto do município de Caxias do Sul, cresceu mais que 50% em valores constantes de 2009.

O que se percebe é que existe crescimento econômico, desta forma a procura por economistas deveria ser pressionada, e essa, aumentar a procura pelo curso de Ciências Econômicas. Como isso não é o que tem ocorrido, levantam-se um algumas questões que poderiam ser investigadas:

- O crescimento econômico esta sendo realizado sob uma nova forma de acumulação do capital?
- Será que esta nova forma de acumulação do capital tem relação com a queda na procura pelo curso?
- A economia, como conhecemos é um saber necessário neste modelo de acumulação?
- Qual a relação, se é que existe, entre este fenômeno e as orientações das agências internacionais?
- Que relação a legislação do ensino superior e a legislação profissional tem com este fenômeno?
- Os alunos têm dificuldades com os pré requisitos necessários para o aprendizado da profissão?
- Existem outras áreas do conhecimento que dão conta do saber do economista?

Estas são algumas indagações que indicam os possíveis caminhos por onde se aprofundará a pesquisa. Como diz Licínio Lima (1996) a pergunta sempre que formulada parece impertinente e não se esperaria ser formulada.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRANDALISE, Ernesto A. **Das escolas paroquiais à universidade: a igreja em Caxias do Sul.** Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1988. 136 p.

IBGE 2010, Anuário Estatístico do Brasil de 1950 e 1960, [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acessado em 10 de setembro de 2010.

BRASIL Lei nº 1.411, de 13 de agosto de 1951, [http://www.dji.com.br/leis\\_ordinarias/1951-001411/1951-001411-.htm](http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1951-001411/1951-001411-.htm) acesso em 13 de setembro de 2010.

GHIRALDELLI Paulo Jr. **História da Educação**. 2º. Ed. Cortez, São Paulo, 1994.

LACERDA, Antônio Corrêa de. Et. al. **Economia Brasileira**. 1ª Ed., Saraiva, São Paulo, 2000.

LEVY Aurelino. **Economista: Profissão Regulamentada no Brasil desde 13 de agosto de 1951** disponível em [www.cofecon.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=239&Itemid=99](http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=239&Itemid=99) acessado em 30/08/2007 às 10:29.

LIMA, Licínio C. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 1996. 32 p.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil, em STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 267 p.

TAVARES, Maria da Conceição. **Entrevista**. In Folha de São Paulo, 12 de setembro de 2010, p. B7. Concedida a Cláudia Antunes

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo, SP: Ática, 2007. 328 p.

## EXTENSÃO, PESQUISA E ENSINO: TRILOGIA, PRESENTE NA HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ÊNNIO AMARAL

Autor: Mestrando Nei Carlos de Moura

Orientador: Prof. Dr. Elomar Tambara

UFPEL / FAE / PPGE



### Resumo

Este Texto é um recorte de meu projeto de dissertação, tem sua gênese básica na investigação da *história de vida* do prof. Ênnio Amaral, e de várias circunstâncias e questões que procuro responder, sendo basilar para esta pesquisa, sua trajetória profissional. Tais questões estão inseridas na problemática de como um professor de educação profissional de nível médio engendrou ensino, pesquisa e extensão, em uma época em que as bases para essa modalidade de ensino se referendavam no tecnicismo. Essa indissociabilidade do *ensino, pesquisa e extensão*, foi estabelecida constitucionalmente em 1988 e referendada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas há estudos que demonstram essa preocupação em períodos anteriores. Desenvolvi esse trabalho, como um estudo de caso, com uma metodologia de cunho qualitativo com pressupostos teórico-metodológico de *Histórias de Vida*, onde procurei através de narrativas, análise documental, dentre outros, explicitar e dar visibilidade ao protagonismo desse professor.

Palavras Chave: *Educação. Extensão. História de vida.*

## APRESENTAÇÃO

As pesquisas na área da História da Educação ocupam um importante espaço nos estudos sobre Educação, como uma das formas de compreender o passado e buscar a origem de alguns fatos do presente. E, ao imbricar esses dois aspectos, reporto-me ao pensamento de Nóvoa (2004, p.9), quando diz

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia.

Segue o autor, enfatizando que uma moeda tem sempre dois lados, desse modo, a junção de historiadores e educadores se mostra extremamente promissora, reforçando a formulação kantiana “A teoria sem a história é vazia; a história sem teoria é cega” (Id. p.9). E, como educador, acredito que a reflexão sobre a História não serve apenas para descrever o que passou, mas, sim, para “nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências” (Ibid. p.11), que nos podem proporcionar uma compreensão crítica de quem fomos, de como chegamos aqui e das possibilidades do nosso devir.

E, sem me afastar de minha essência de professor, do lugar de onde vim, de minha natureza como pessoa, faço uma introspecção sobre minha profissionalidade em uma instituição de ensino técnico e me questiono: o que posso ou se pode compreender pela expressão Educação Tecnológica? Quais as dimensões presentes nessa modalidade educacional?

Permaneço com essas interrogações e, pela História, recordo que, um dia tivemos a pedra, do trabalho com e na pedra vieram instrumentos e/ou ferramentas, em uma época em que não existia a ciência. Assim percebo que a técnica precede a ciência, e, numa sucessão de fatos, chegamos ao *cavalo a*

*vapor* e, com ele, na Revolução Industrial. Seguimos caminhando e chegamos à Lua; graças à tecnologia, explodimos o átomo e, assim, salvamos e, também, lamentavelmente, eliminamos vidas.

Esses pensamentos, reflexões e conflitos me reportaram a uma figura humana, que foi meu professor e colega de trabalho — o grande professor, mestre, Ênnio de Jesus Pinheiro Amaral — que, como poucos, personificou esse pensamento, com um trabalho que hoje acredito ser de extensão<sup>1</sup>, produziu a humanização/hominização de regiões do Estado e País. Soube ser produtor e usuário da tecnologia para a produção do bem-estar social, quando essa discussão não estava presente no meio educacional do ensino técnico, melhorando as condições de convivência nos habitantes da zona rural, através do trabalho criador, que usa a tecnologia para o bem comum.

Com essa perspectiva, busco em Vieira Pinto a compreensão para essa experiência

Para a mentalidade ingênua a nação é coisa que “já existe”, e precisamente existe enquanto coisa. Está feita, sua realidade é completa, ainda que se admitindo que sofra modificações ao longo da história.[...] ora, o que a consciência crítica desvendará é justamente o oposto: é a minha atividade que torna possível a existência da nação. A nação não existe como fato, mas como projeto. Não é o que no presente a comunidade é, mas o que pretende ser, entendendo-se a palavra “pretende” em sentido literal, como “pré-tender”, tender antecipado para um estado real. (1960, p.xx).

Acredito que a consciência crítica de Ênnio Amaral, como educador de uma instituição técnica e como cidadão capaz de perceber as necessidades que o rodeavam, permitiu sua intervenção para mudar a realidade posta em uma região da metade sul do Rio Grande do Sul, que se estendeu por outras regiões. Penso que a clareza de pensamento desse homem sobre as possibilidades de uma tecnologia econômica e de custo reduzido, para mudar o seu entorno, é que permitiu a realização e conseqüente aplicação desse conhecimento, em forma de um trabalho de extensão.

---

<sup>1</sup> Aqui considerado na perspectiva de extensão universitária.

## CAMINHOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS

Neste trabalho, a metodologia se referenda em um viés qualitativo, pois considero que essa modalidade de pesquisa evita tomar, como ponto de partida, uma teoria simples, redutora de idéias, e considero essa base teórica como um mapa marítimo, cheio de possibilidades, não uma via férrea, que se mostra linear. Dessa forma, creio que o mote da pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada.

Assim, o estudo que pretendo desenvolver se caracteriza como *estudo de caso* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), apoiado na perspectiva de Stake (1998, p. 11) quando esse nos diz que, “de um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular [...] o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular”. Nesta pesquisa, o caso se configura na vida e obra do professor Ênio de Jesus Pinheiro Amaral.

Assim sendo, minha pesquisa também, se norteará pelos pressupostos teórico-metodológicos de *Histórias de Vida*, em que Abrahão (org. 2004), ao citar Santamarina e Marinas (1994), Pujadas (1992), teóricos que defendem entre tantos outros este tipo de ferramenta para a pesquisa citada, afirma serem histórias de vida de professores

[...] adequada à proposta teórico metodológica de pesquisa que adotamos, justamente ao pretender construir um conhecimento privilegiando a profissionalização do educador, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sócio-política que àquelas se imbricam (p.18).

Ainda citando a autora, que se refere à possível perda das histórias individuais, pois não existem acervos, ou eles estão espalhados, de posse de várias pessoas, instituições, como documentos, na memória das pessoas, que narram suas próprias histórias ou são narradas por outras vozes de pessoas fontes, sendo este último um dos meios que utilizarei em minha pesquisa.

Segundo Abrahão (2004), História de vida é um estudo de caso para uma determinada pessoa, podendo também ser de um grupo de pessoas. Foram parte deste estudo de caso ou a História de Vida os relatos de vida e outros tipos de informação ou documentos, que permitam uma reconstrução da vida e obra do ator ou atores.

No livro organizado pela autora, ela afirma (2004, p.18):

As Histórias de Vida de reconhecidos educadores deixam aflorar aspectos de sua formação – formação, essa, também realizada nos percursos de vida desses educadores – que permitem um *constructo* que aponta subsídios para a formação de educadores realmente profissionalizados.

Para que eu possa realizar este trabalho, tentarei me afastar do objeto ou sujeito da pesquisa o máximo possível, mas não posso desconhecer que faço parte da história desse professor. A esse respeito, no prefácio do livro, assim se pronuncia Nóvoa (2004, p. 9):

Logo na introdução, Maria Helena Menna Barreto Abrahão explica com lucidez que a história de vida é sempre uma “construção”, na qual participa o próprio investigador, sendo impossível confundi-la com um mero relato. E apresenta as três categorias que serviriam de matriz analítica: formação, vida pessoal/profissional e construção de identidade.

Diferenciando o mero relato de História de vida, escreve Nóvoa (2004 p.7-8)

[...] não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

Sobre o risco que um pesquisador pode enfrentar, e como pode utilizar recursos na tentativa de se afastar do objeto ou sujeito pesquisado, Nóvoa (2004, p. 9), nos relata

Não heroificando, mas para compreender a construção cultural complexa da vida e da experiência é preciso que nos dotemos de novos instrumentos teóricos e metodológicos. Caso contrário caímos na armadilha de “naturalizar” as vozes dos professores ou de “sacralizar” as histórias de vida.

Nóvoa (2004, p.11), ao se referir a determinados traços que apresentam muitos educadores, em qualquer parte do mundo, cita quatro deles, dos quais um, em especial, vem ao encontro do que pautou sua vida do prof. Ênio, ou seja: *A dicotomia teoria — prática é inútil e infértil. O que importa é descobrir esse mais que nasce da ligação entre o fazer teórico e o pensar prático.*

O que eu pretendo com este trabalho é demonstrar que as razões de ser de uma Instituição de Ensino como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — IFsul deve ser o atendimento das necessidades da Região onde está *encravada*, destinando-se à educação, como seu próprio nome anuncia. Mas, também, à extensão e à pesquisa de tecnologias, nos moldes do que já foi feito em outras épocas, pelo professor Ênio Amaral.

Além disso, esta investigação tem como objetivo mostrar (mais anunciar do que denunciar) através da História desta vida – Ênio de Jesus Pinheiro Amaral – que, através de suas pesquisas, aparentemente singelas e sem o respaldo dos técnicos da academia e tecnocratas de alguns órgãos governamentais, mostrou-se, bastante eficaz, trazendo progresso e qualidade de vida para os rurícolas, além de apresentar características típicas de uma extensão universitária.

Tudo leva a crer que o IFsul<sup>2</sup>, em tempos idos, cumpriu o papel da pesquisa e extensão, bem mais que nos dias atuais.

---

<sup>2</sup> Para um entendimento das denominações atribuídas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — **IFsul**, criado pela Lei n.º 6.095 de 24 de abril de 2007, retrospectivamente, denominava-se Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul — **CEFET-RS**, criado em 19 de janeiro de 1999, de acordo com a Lei n.º 8.948 de 08 de dezembro de 1994; em 1973 denomina-se Escola Técnica Federal de Pelotas — **ETFP**; pela Lei n.º 4.759 de 20 de agosto de 1965, denomina-se **ETFP**; de acordo com o Decreto-Lei n.º 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, denomina-se Escola Técnica de Pelotas — **ETP**; é oriunda da Escola Técnico Profissional, criada pelo Decreto Municipal n.º 1.795 de 08 de março de 1930. (grifos meus).

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A constituição de 1988, em seu artigo 207, institui como fazeres da universidade, a indissociabilidade da trilogia: ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, deve-se entender que esses conceitos serão aqueles que, implementados, definirão a realidade, a concretude, a materialidade da instituição universidade ou de outras formas de instituição de ensino superior, como exemplos os institutos federais, recentemente criados.

Ivetti Magnani (p.1), em artigo publicado na ANPED, faz uma análise dos decretos n.º 2.207/97, n.º 2.306/97 e n.º 3.860/01, evidenciando a desconstrução da indissociabilidade da trilogia que compõe a universidade brasileira de acordo com o artigo 207 da Constituição. Dessa forma, ela textualiza

[...] mais recente o de n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, a questão da *indissociabilidade* nas universidades desapareceu da legislação educacional, conforme a redação dada ao artigo 8.º desse Decreto: “ As universidades caracterizam-se pela *oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão...*” (grifos meus). Já os dois Decretos anteriores, o de n.º 2.207/97 e o de n.º 2.306/97 afirmam que “as universidades, na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela *indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão...*” (grifos meus).

Nessa perspectiva, para a autora, a intencionalidade desses decretos relativos à LDB de 1996 (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), visam, na ótica neoliberal, a criar sistemas educacionais diferenciados, ou seja, de acordo com artigo 7.º do decreto n.º 3.860/01, estabelece a criação, classificação e organização acadêmica das instituições em universidades; centros universitários; faculdades integradas, faculdades institutos ou escolas, ou escolas superiores.

A trilogia, ensino, pesquisa e extensão seria característica apenas das universidades. Quanto às outras instituições, a pesquisa e a extensão seriam meramente facultativas.

A *extensão universitária* se iguala aos outros fazeres da universidade; tal afirmativa está presente nos documentos em construção pelo XXVI Fórum

de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)<sup>3</sup>, do qual destaquei alguns objetivos propostos

Oferecer uma reavaliação crítica do conceito atual de Extensão Universitária. Rever e repactuar as grandes diretrizes que devem nortear todas as ações de extensão: impacto e transformação, interação social, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Conquistar o reconhecimento, por parte do poder público e da sociedade, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas integrada a uma concepção de universidade e a seu projeto político institucional. Contribuir para que a extensão universitária interfira na solução dos grandes problemas sociais do país. Conferir uma unicidade aos programas temáticos que se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras. Garantir um financiamento público transparente e unificado destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos das universidades. Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. Dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação e redistribuição da renda; Estimular atividades de extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade. Enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis; Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; Inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país; Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade. Atuar de forma solidária para a cooperação internacional, especialmente a latino- americana.

A partir das leituras e estudos que realizei, organizei um breve estado da arte sobre a extensão universitária. Meu propósito é evidenciar trabalhos de extensão no país.

No Brasil, a extensão aparece no Governo (provisório) de Getúlio Vargas, quando era ministro da Educação Francisco Campos, através do

---

<sup>3</sup> Este Fórum se realizou em duas etapas, a primeira ocorreu em 2009. A segunda ocorreu em julho de 2010 no Rio de Janeiro. Desses Fóruns saíram novas diretrizes para a extensão universitária.

Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, Arts. 32 e 109. É nessa época que os *escolanovistas*<sup>4</sup> têm uma maior aproximação do governo.

Dessa forma, nas comunidades em que estavam inseridas as Instituições de Ensino Superior, era recorrente o uso de cursos, palestras, peças teatrais. De acordo com Mauro Gurgel (1986), a Universidade Livre de São Paulo, surgida em 1911, foi uma das universidades populares criadas no Brasil, pela ação de Augusto Ribeiro Guimarães, positivista que, como tal, propagava a educação livre. Foi fechada em 1917. Outras universidades populares foram criadas (algumas com existência efêmera), no Rio de Janeiro, Amazonas e Maranhão.

Na Universidade Livre de São Paulo, aconteceu a primeira experiência de extensão universitária (Gurgel, 1986). Eram palestras que aconteciam semanalmente, abertas ao público, cujos assuntos evidenciavam o despreparo na condução desse trabalho. Como exemplos, o autor cita os títulos das palestras oferecidas ao público: *O Fogo Sagrado da Idade Média*, *A Latinidade Rumania* ou *A importância e o Progresso da Otorrinolaringologia*, entre outros. Essas palestras não invalidam a idéia, mas não possuíam o alcance que poderiam ter.

A partir da criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, com a agregação de algumas faculdades isoladas e a criação da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1935, a extensão universitária passou a ofertar cursos, divulgar pesquisas, realizar palestras, com apoio de meios tecnológicos, como o rádio, o cinema e, mais tarde, a televisão. Alguns cursos eram de aperfeiçoamento dos próprios servidores das instituições.

Na década de 1960, o artigo 69 da LDB n.º 4.024/61 considera a extensão como oferta de curso que atendam à comunidade, tais como especialização ou aperfeiçoamento.

As manifestações estudantis lideradas pela União Nacional dos Estudantes — UNE, criada em 1937, organizaram congressos em várias

---

<sup>4</sup> Movimento de renovação de ensino constituído na primeira metade do século XX. No Brasil se destacaram logo após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1932, em defesa da escola pública, laica, obrigatória, gratuita e única.

idades do país, tais como Salvador, Curitiba, Belo Horizonte, entre outras, onde as exigências era uma educação superior para as camadas populares urbanas.

A extensão deveria ofertar serviços e soluções para os problemas da comunidade. Aqui, as reflexões, os ideais, a filosofia de Paulo Freire são muito discutidos e utilizados como pressupostos teóricos. Todos esses, e outros movimentos sociais, ficaram comprometidos pelo golpe militar em 1964.

O primeiro Fórum Nacional de Pró-Reitor de Extensão aconteceu em 1987, em Brasília. A partir daí, todos os anos, em cidades diferentes, com enfoques diferentes, vem-se realizando esses encontros. Isso denota a diferença temporal histórica dos trabalhos desenvolvidos na ETFPEL, que começaram em meados da década de 1970. Abaixo, o conceito auferido neste fórum para *extensão universitária*

Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associada àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social. (Fórum, 1987).

Para complementar essa síntese do estado da arte sobre extensão *universitária*, há registro no período de 1977 a 2007, de 197 dissertações e teses nos bancos da Capes, o que, em um primeiro momento, poderia indicar que o tema parece esgotado em suas interpretações. Se considerarmos os artigos publicados na *internet*, revistas, entre outros meios, seria difícil mensurar todos, afora os grandes autores que teorizaram e escreveram, sobre o assunto, tais como Rocha (2001) Sousa (2001), Pons (1998), Nogueira (2000), Freire (2002), Gurgel (1986), Melo Neto (1994, 1996, 1997), dentre outros. Mas, como ainda persistem interrogações em relação à organicidade,

constituição, instituição e função da extensão, em algumas universidades, ela ainda é objeto de novas investigações.

Mas foi na Universidade de Oviedo, na Espanha (de orientação anárquica), com a colaboração de seus dirigentes, docentes e também de alunos de alguns países latino-americanos, que se criaram novidades em termos de uma maior interação entre a universidade e o povo. Os latino-americanos reivindicavam uma maior participação da universidade na vida das comunidades em que estava inserida, como também a participação dos alunos através de seus representantes nos conselhos colegiados.

O primeiro dos eventos estudantis ocorreu em Montevideu, no Uruguai, em 1908, no Primeiro Congresso de Estudantes Americanos, de 26 de janeiro a 8 de fevereiro. Outros congressos foram realizados em 1910, na Argentina e, em 1912, no Peru. Portanto as discussões pelas reformas nas universidades eram de cunho continental, sendo suas vozes ouvidas em várias nações latinas.

Em 1918, eclodiu, em Córdoba, Argentina, um movimento estudantil, que até hoje é basilar em termos de reivindicações de uma maior aproximação das universidades aos problemas sociais, assistenciais, estruturais, entre outros. Buscava-se a *Universidade Popular*. Rocha (2001) aponta que o movimento de Córdoba contribuiu para a abertura de muitas universidades populares na América Latina.

## **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ÊNNIO AMARAL**

O professor Ênnio de Jesus Pinheiro Amaral é uma personagem que faz parte da história da Escola Técnica Federal de Pelotas — ETFPEL, depois Centro Federal de Educação Tecnológica do RS — CEFET-RS, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — IFsul, como também da região. É notória a utilização de suas pesquisas em projetos de eletrificação rural, a baixo custo em, praticamente todo o território nacional e, até mesmo, fora dele, beneficiando as comunidades rurais, notadamente aquelas de

baixo consumo e baixo poder aquisitivo, que formam a maioria dos consumidores dessa categoria de consumidor de energia elétrica.

O Prof. Ênnio Amaral teve seu passamento em 17 de agosto de 1985, às 19 horas, em Pelotas, no Hospital Sociedade Portuguesa de Beneficência. Contava com 49 anos de idade. Deixou a esposa, Maria Ieda Sedrez Amaral, e os filhos, Daltro de Jesus, Pura, Virginia, Eugênio, maiores de idade, e Sylvia, com 20 anos, Marta, com 16 anos, e Felipe, com 11 meses de idade.

Um dos muitos feitos do Prof. Ênnio Amaral, verificando que o mercado de trabalho, em seus diversos segmentos, ressentia-se de profissionais de nível técnico, voltados para a manutenção elétrica e mecânica, mas que também pudessem operar, projetar, supervisionar sistemas de produção industrial, foi apresentar, à comunidade, a criação do Curso de Manutenção Eletromecânica, em 1973, iniciando suas atividades em 1974. O professor foi seu coordenador até 1977.

Até o presente, ainda não encontrei documentos escritos relativos a convites para a Comissão da Câmara, mas as fotos e reportagens de jornais indicam que esses existiram. Quanto ao seminário que se realizou em Lima, no Peru, existe documentação comprobatória do convite. Sobre documentos, reporto-me ao que cita Meireles (2008. P. 13)

[...] revelam tão rica história, quando não destruídos pela ação do tempo ou de outros fatores, estão na posse, com cortes e recortes, de determinadas pessoas, que, reconhecidamente, pelo amor que detêm à Instituição e por não terem confiança nas estruturas existentes, julgam ser mais importante preservá-los, mesmo que individualmente, em arquivos institucionais próprios ou até em arquivos particulares.

A exposição de suas pesquisas e informações que possuía, relacionadas à eletrificação rural pelo sistema alternativo, foram explanadas em Brasília, na Comissão de Ciência e Tecnologia da Câmara Federal, no dia 30 de maio de 1979. O prof. Ênnio se fazia acompanhar do Prof. Sebastião Ribeiro Neto, Vice - Diretor da ETFPEL.

Nas *fotos* que se seguem, feitas no aeroporto de Brasília, temos: Fig. 1 mostra o câmara *men*, o Prof. Sebastião Ribeiro Neto, a repórter Ana Amélia

Lemos, da TV Gaúcha, e o Prof. Ênio Amaral. A Fig. 2 mostra, ao centro, o Prof. Ênio Amaral, a sua esquerda, o Prof. Sebastião, sendo que o fotógrafo impede que se vejam alguns membros da Comissão, ao fundo, ao lado do Prof. Ênio. Na Fig. 3, vêem-se membros da Comissão de Ciência e Tecnologia e, na Fig. 4, vê-se o Prof. Ênio Amaral discorrendo sobre suas pesquisas.



Figura 1 – Entrevista para Ana Amélia Lemos TV Gaúcha, no aeroporto de Brasília.

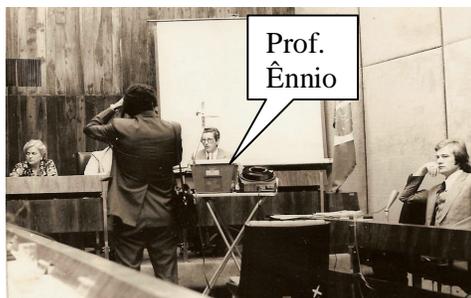


Figura 2– o Prof. Ênio e Prof. Sebastião na Comissão de Ciência e Tecnologia da Câmara Federal.



Figura 3 – Membros da Comissão de Ciência e Tecnologia da Câmara Federal



Figura 4 – O Prof. Ênio discorre sobre as suas pesquisas e trabalhos.

O diferencial dessa rede é que ela era composta (sob o olhar do leigo) por apenas um condutor ou fio elétrico e, além do mais, o material usado como condutor não era cobre nem alumínio (condutores normais para redes e instalações elétricas), materiais considerados de alto custo e, na sua maioria, importados. Mas sim o aço, precisamente um fio de arame galvanizado, liso, usado na construção de alambrados, de custo baixo. Naturalmente, o outro condutor era a própria terra, SISTEMA MRT – Rede Monofilar com Retorno por

Terra, também conhecido por Sistema Alternativo de Eletrificação Rural e Sistema ETFPEL e para muitos rurícolas *as rede do Professor*.

A construção das redes propostas pelo Professor envolvia, a partir de estudos de publicações que versavam sobre tais redes, das pesquisas técnicas, da construção de redes com todos os equipamentos desenvolvidos, pelo Prof. Ênio, colocando-os sob a forma de pesquisa aplicada.

As pesquisas continham uma série de técnicas que visavam a substituir as redes convencionais, destinadas ao mesmo fim, mas com custos muito elevados para os padrões brasileiros. A construção se dava pelo processo de mutirão entre os membros da comunidade, prefeituras, escola e Companhia Estadual de Energia Elétrica — CEEE. Os alunos e professores do Curso de Eletromecânica e outros, participavam dos trabalhos, em aula e fora, configurando assim, uma extensão universitária.

Estava, portanto, o Prof. Ennio Amaral, juntamente com toda a comissão de pesquisada ETFPEL, desenvolvendo uma nova tecnologia. Sobre técnica e tecnologia, vejamos o que diz Raymond Williams (*apud* KOBBER, 2004, p.11).

[...] virtualmente todos os estudos e experimentos técnicos são empreendidos no interior de relações sociais e culturais já existentes, tipicamente para propósitos geralmente já previstos. Além do mais, uma invenção técnica em si tem comparativamente pouco significado social. É apenas quando ela é selecionada como investimento voltado à produção e quando é conscientemente desenvolvida para usos sociais particulares – ou seja, quando ela deixa de ser uma invenção técnica para se tornar o que pode ser chamado propriamente de **tecnologia** disponível – que o seu significado geral se inicia. Estes processos de seleção, investimento e desenvolvimento são obviamente de um tipo social e econômico, em meio a relações sociais e econômicas existentes, e são designados para usos e vantagens particulares em uma ordem social específica (grifo meu).

A construção das redes por processo de mutirão, da maneira como foi pensada, articulada, concebida e materializada, também constituiu um tipo de tecnologia, é um *produto* que, se utilizado, transforma a realidade social do local ou região. Dessa forma, constituindo-se em *extensão universitária*.

## A MODO DE CONCLUSÃO, MAS NÃO DEFINITIVA

Dentro desse espaço, trago um pequeno histórico da extensão universitária como pressuposto, inicial e intencional, explicitar a *história de vida* do prof. Ênio de Jesus Pinheiro do Amaral. Dando visibilidade e expondo sua vida profissional, para que, sob a *luz* de estudiosos e teóricos, evidencie-se que seu trabalho, respaldado em teorias e práticas, elaborado sob a base da solidariedade, seja materializado no protagonismo de uma educação diferenciada para seu tempo. E também Seguindo este pensamento, Tambara (2000, p.85), nos diz que: [...] que é preciso saber, é o que a História da Educação tem a contribuir em relação a um mundo baseado em estruturas permeadas por injustiças e como este pode ser transformado [...].

Até para os atuais tempos, com base na indissociabilidade da tríplia *ensino, pesquisa e extensão*, Ênio Amaral representa a realidade, a concretude, do professor extensionista, que ensina e pesquisa.

## OBRAS CONSULTADAS

ABRAHÃO, M. H. Maria B. Construindo Histórias de vida para Compreender a Educação e a Profissão Docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: **Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos Histórico-sociais — um olhar transversal no contexto espaço-temporal da História de Vida. In: **Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AMARAL, Ênio de Jesus Pinheiro. “**Fios e cabos de aço galvanizado nos processos de Eletrificação rural**”. Pelotas – RS. Produzido pela ETFPel em parceria com a UFPel e Instituto de Menores de Pelotas, por suas gráficas. 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino secundário e ensino profissional: análise da influência recíproca**. Rio de Janeiro: Síntese, n.º 18, 1980.

\_\_\_\_\_. **O ensino dos ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000 a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 10 Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1992

GURGEL, Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Ivetti. (UNIFAI). GT 11. **Ensino, Pesquisa, Extensão e a Nova Tipologia do Ensino Superior Brasileiro.** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ivettimagnanit11.rtf>>. Acesso em 6 jun. 2010.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Educação profissional: uma visão histórica sobre o processo de criação, fins e princípios da Escola Técnica Federal que tornou Pelotas centro de referência (1942-1998).** Dissertação de Mestrado. Pelotas, 2002.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma análise crítica.** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 1996. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. Extensão universitária: bases ontológicas Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producaoacademica/paa\\_ext\\_ont.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producaoacademica/paa_ext_ont.pdf)> Acesso em 10 abr. 2010

NÓVOA, A. Prefácio. In: **Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

PONS, M. A. **História da Agricultura.** Caxias do Sul: Maneco – Livraria & Editora, 1998.

ROCHA, Roberto M. Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina.** Brasília. Editora UNB. 2001.

SOUSA, Marcondes Rosa. **A extensão como função integradora das atividades de pesquisa e ensino.** XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Natal, 1994.

STAKE, R. **Investigación com estudio de casos.** Madrod, Ediciones Morata, 1998.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico- Metodológicos da História da Educação. in: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (org.) . **História e história da educação.** 2. ed. Campinas – SP: Ed. Autores Associados, 2000.

## PRÁTICAS E MODOS DE LEITURA NA REVISTA “O PEQUENO LUTERANO”

Patrícia Weiduschadt-

Doutoranda em educação- Unisinos- prweidus@gmail.com

Beatriz Fischer

Orientadora- bea.df@terra.com.br

Resumo: O presente artigo pretende refletir categorias conceituais, envolvendo a história da leitura sob a perspectiva da História Cultural em especial a partir dos estudos de Roger Chartier. Pretende-se entender como modo e práticas de leitura estão imbricados no contexto da análise historiográfica, tendo como material de análise um impresso, a revista “O Pequeno “Luterano”. Discutiremos nesta análise conceitual as práticas e os modos de leitura, a apropriação pelos leitores, a produção, circulação e controle na constituição da leitura.

### **Introdução**

Este artigo desdobra algumas reflexões em torno de categorias conceituais, envolvendo a história da leitura sob a perspectiva da História Cultural em especial a partir dos estudos de Roger Chartier. Pretende-se entender como modo e práticas de leitura estão imbricados no contexto da análise historiográfica, tendo como material de análise um impresso, a revista “O Pequeno “Luterano”. Esta revista era direcionada à crianças e produzida pelo Sínodo de Missouri, uma instituição religiosa luterana originária dos Estados Unidos, que se instalou no Brasil em 1900. Atualmente é denominada Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

O Sínodo apostava em uma educação doutrinária expandida através da organização escolar. Apesar dessas comunidades já possuírem uma organização escolar anterior à instalação do Sínodo, a instituição oferece uma educação dita por eles como *diferente*. O presente estudo, apoiando-se na perspectiva da história cultural (PESAVENTO, 2004; VEYNE, 1995; BURKE, 1992; entre outros) busca compreender determinados processos sem a preocupação de uma única

verdade. Nesta direção, e encarando os textos como discursos não se pretendem somente analisar o contexto destas orientações, mas as representações destas práticas discursivas na apropriação dos leitores e as condições que estes discursos foram produzidos.

Neste sentido, buscamos busca-se na discussão os conceitos de Darnton (1992) sobre a história da leitura e a produção dos leitores através dos tempos, segundo ele a leitura dependia do ambiente, do meio social em que se vivia. Assim,

A leitura tem uma história. Não foi sempre e em toda a parte a mesma. Podemos pensar nela como um processo direto de se extrair informação de uma página; mas se a considerássemos um pouco mais, concordaríamos que a informação deve ser esquadrihada, retirada e interpretada. Os esquemas interpretativos pertencem a configurações culturais, que têm variado enormemente através dos tempos. (DARNTON, 1992, p 233)

A interpretação dos textos deve estar é contextualizada e analisada na articulação do leitor com a apropriação da sua leitura. Assim, precisamos perceber como a revista “O Pequeno Luterano” esteve presente e se articulou com a educação dos integrantes do Sínodo de Missouri, em especial, com as crianças e jovens que freqüentavam as escolas paroquiais. O Pequeno Luterano era uma revista destinada a crianças. Começa a ser editado em novembro de 1931 com o nome de “Kinderblatt. Sua circulação foi bimestral até junho/julho de 1939. Provavelmente, devido a nacionalização do ensino, em agosto/setembro de 1939 começa a circular o mesmo formato da revista porém em português, passando a ser denominada Pequeno Luterano. Importante assinalar que revista era usada nas escolas paroquiais como veículo informativo, educativo e doutrinário, sem falar que funcionava como entretenimento para o público infantil.

### **Principais categorias conceituais**

A partir da contextualização geral deste impresso, queremos apresentar as principais categorias analisadas. Num primeiro momento, apontamos a inserção da história da leitura na história cultural, tendo

como ponto fulcral o conceito de representação, conceito este referendado e amplamente refletido nos estudos de Roger Chartier, mas também de outros teóricos, como Darnton (1992) e Burke (1992). A partir destas duas matrizes - a abordagem culturalista e a noção de representação, - torna-se importante analisar, na mesma esteira conceitual, as práticas e os modos de leitura, a apropriação pelos leitores, a produção, circulação e controle na constituição da leitura.

Sabe-se que a História Cultural proporcionou a ampliação de novos campos, estabelecendo relações com outras áreas do conhecimento das ciências humanas como a antropologia, sociologia, lingüística, entre outras.

### **Leitura e práticas sociais**

Nesta direção, amplia-se a análise dos estudos do impresso. Tomando como exemplo as comunidades pomeranas, relacionadas ao Sínodo de Missouri, muitas vezes as práticas de leituras direcionadas para crianças, jovens e adultos, influenciadas pela igreja, são organizadas dentro de um projeto educativo e doutrinário. Em muitos casos, acontece a assinatura de revistas e estímulo de literatura religiosa, mas os leitores não correspondem à apropriação que a instituição pretende. Os objetos, textos e impressos não são neutros, eles refletem uma intencionalidade e uma apropriação que em muitos casos podem escapar à análise e às motivações iniciais. Entretanto, de certo modo são (ou não) apropriados pelos leitores, obedecendo (ou não) à pertença social e, neste caso, pertença étnica e religiosa.

Assim, a leitura representada nos textos faz parte de práticas culturais construídas socialmente. Os modos de leitura podem ir da simples maneira de ler até as orientações de condutas e *habitus* instaurados nos leitores - como foi bem colocado no debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier<sup>1</sup> acerca dos modos de leitura. Evidencia-se no debate entre estes dois intelectuais a importância das condições de

---

<sup>1</sup> O debate referido se trata do artigo intitulado: "A leitura: uma prática cultural *debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier*, publicado no livro organizado por CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996b.

possibilidades de leitura, e como leituras estão circunscritas de práticas culturais, percebendo as tensões e construções no ato de ler. Chartier (1996b), revelando as discussões entre os dois estudiosos afirma:

Penso que isso nos remete ao problema das condições de possibilidade da história da leitura, considerando-se que esta história da leitura pode ser um dos meios de objetivar nossa relação com esse ato. Penso que existem várias vias possíveis (p. 235).

Nesta reflexão Chartier considera um modo de pesquisar a leitura, por ser por vezes difícil a apreensão desta prática. Uma forma de compreender os processos de leitura, e a sua apreensão pelos leitores, é pesquisar a constituição histórica do material de leitura, quais são os objetivos que este material leva ao ser imposto na rede de leitores, a quem se dirige, de que forma ele é editado e produzido. Pensamos que estas questões são fundamentais para entender o processo de circulação de impressos a serem lidos, e de como estas práticas estão constituídas. Nesta linha, Pierre Bourdieu complementa:

[...] é o fato de que os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais somente como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de emprego. [...] Há, portanto uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça (op.cit, 1996b, p 235).

Esta afirmação do autor remete a compreender que os textos possuem uma intencionalidade no seu conteúdo, especialmente, textos de cunho religioso e educativo.

Neste sentido os estudos de Roger Chartier ajudam a entender a leitura como uma prática a ser inscrita na vida social, revelando não somente da intencionalidade editorial ou institucional da construção do texto a ser lido, mas também das formas como os leitores se apropriam desses textos, como este texto foi editado e as suas condições de sua produção. À luz do referido autor é possível compreender que os impressos e livros destinados às escolas étnicas religiosas estavam

circunscritos por determinadas condições históricas e sociais. A elaboração dos mesmos decorre de um processo que de modo nenhum é neutro e aleatório, mas é legitimado dentro de um contexto específico, apresentando descontinuidades e sendo adaptada muitas vezes a quem se destina o material de leitura. Compreende-se também que a apropriação feita pelos leitores não se dá de forma universal, ela apresenta peculiaridades e singularidades no uso dos livros e impressos.

Ainda seguindo as ideias deste mesmo autor, é possível afirmar que a apropriação dos leitores se dá de forma individual, ou seja, cada leitor se apropria de diferentes formas, mas inserido num contexto social e cultural. Em outras palavras, a apropriação não ocorre de modo universal. O próprio Chartier, apoiado em Bourdieu, argumenta:

[..] Del mismo modo hay que recordar, junto con Pierre Bourdieu, que la lectura letrada, la del lector silencioso e hermeneuta, no es universal y que supone sus propias condiciones de posibilidad de la lectura es interrogarse sobre la condiciones sociales de posibilidadde las situaciones en las que se lee (...) y también sobre as condiciones sociales de producción de los lectores. Una de las ilusiones del lector es la que consiste em olvidar sus propias condiciones sociales de producción, em universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura (CHARTIER, 2000, p 171).

Dito de outro modo, o fato de muitos dos estudos da história da leitura e dos modos de aprender e apreensão desta prática permanecem em uma visão única e unilateral, essencializando a prática da leitura e das apropriações dos leitores. O foco, sem dúvida, supõe atenção a muitas condições de possibilidades. Ou seja, cada realidade social e cultural, cada tipo de leitura editada, bem como sua forma, têm relevância no processo de compreender os modos e as práticas dos leitores. Por isso, pretendemos discutir detalhadamente os conceitos apresentados.

### **O conceito de representação**

Sabemos que não será possível entender as redes, modos e circulação das leituras dentro de um processo real e decisório, mas o que

aqui se pretende é perceber as representações e as apropriações de tais leituras.

Nesta esteira conceitual, os aprofundamentos dos estudos de representação tiveram respaldo nas pesquisas de Durkheim e Mauss, ou seja, numa teoria antropológica. Esta se detém na análise das relações sociais explicitando, de forma resumida, os três modos de relação com o mundo social: a hierarquia social e os diferentes grupos que formam aparentemente um grupo único, porque mesmo que na aparência os grupos possam parecer semelhantes, na dinâmica social há uma tendência de conflitos e choques nestas relações; segundo, as práticas dos grupos que determinam a identidade social, como por exemplo, a escolarização, a religiosidade, as leituras, os rituais, e, por fim, as formas institucionalizadas das práticas e das lutas em conflito que marcam as comunidades, revelando os mecanismos institucionais que determinam certas práticas similares e demarcam a identidade comunitária (CHARTIER, 1996a, p 59).

Outra contribuição significativa de pesquisas sobre o conceito de representação inspira-se nos estudos de Bourdieu, a chamada teoria do poder distintivo. Os grupos precisam se distinguir para demarcar suas práticas, esta distinção precisa ser analisada numa abordagem social, antropológica e psicanalítica, sendo que esta noção auxilia o entendimento da representação e de como os grupos se representam. Como explicita Chartier (2002):

[...] É do crédito concedido (ou recusado) à imagem que uma comunidade produz de si mesma, portanto de seu 'ser percebido', que depende a afirmação (ou negação) de seu ser social. O porquê da importância da noção de *representação* que permite articular três registros da realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social organizam esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação de representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada.[...]  
(p. 10-11, grifos do autor).

A percepção que a comunidade tem de si mesma auxilia, de modo essencial, a compreender que as comunidades étnicas, que aceitaram a instituição religiosa do Sínodo de Missouri, não podem ser vistas sem a perspectiva coletiva e social. No processo de aceitação, ou de negação, de alguns preceitos religiosos e doutrinários é que se constituíram, em grande parte, a identidade e a formação da cultura escolar. Poderíamos entender que, a partir das leituras e do tipo de educação imposta da instituição luterana, foi possível as comunidades - e também, a instituição luterana - terem formas de agir e preceitos construídos para serem representados e aceitos pelos grupos. A primeira vista pode parecer uma construção individual, mas possui um caráter coletivo internalizado com formas teatralizadas.

Esta articulação também se dá de forma relacional. Aqui cabe novamente trazer Chartier, quando freqüentemente evoca o conceito sustentado por Pierre Bourdieu, e por outros teóricos como Marin e Weber, sobre as relações simbólicas, o poder distintivo entre os grupos e, também, as relações que constituem a realidade social:

Além desse primeiro uso (referindo-se aos estudos de Marin nos mecanismos de dominação política) historicamente localizado, a noção de representação carregou-se de uma pertinência mais ampla, designando-se o conjunto de formas teatralizadas e 'estilizadas' (segundo a expressão de Max Weber) graças às quais os indivíduos, os grupos, os poderes constroem e propõem uma imagem de si mesmos. [...] Assim entendido, o conceito de representação leva a pensar o mundo social ou o exercício de poder de acordo com um modelo relacional [...] (CHARTIER, 2002, p 177).

Este modelo relacional aborda firmemente a noção da representação constituída de forma legítima, como o poder simbólico ou de forças - que não são necessariamente impostas de forma arbitrária, mas sutis e subjacentes - se articulam. Estas relações dos campos e da percepção das comunidades podem legitimar determinadas práticas as

quais irão representar o que dá sentido nos grupos, e em especial, nas práticas escolares e religiosas.

A representação, em certo sentido, faz parte do imaginário e de uma imposição velada. Tomando analogicamente este exemplo do autor, poderíamos refletir sobre a necessidade da representação dos grupos, especialmente, os grupos comunitários, os quais para defender a sua identidade e tradição usam disfarces, reinvenções, convictos de certezas e realidades postas, sem se dar conta da fragilidade das suas relações.

Ao levar em consideração a noção de representação é necessário uma redobrada atenção, verificando quais imposições, práticas e apropriações que o grupo faz para mascarar uma realidade, e que modos de conduta estas relações representam nas percepções destes grupos. É necessário levar em conta a imaginação destes grupos, e também, como estas comunidades se percebem, e não tanto, como elas nos apresentam.

Uma das características percebidas pelas comunidades, ou seja, representadas, é a noção de unidade, que pode aparecer através de símbolos, língua, religião, apresentado ser comunidades coesas. De fato, elas necessitam se perceber assim para conseguir manter as suas relações e fazer sobreviver os seus costumes e tradições. Estas lutas de representação, não se dão, somente no plano econômico, mas, especialmente, no plano cultural, educacional e religioso.

No processo investigativo que leva em consideração estes conceitos o foco tende a deslocar-se para as condições de aparecimento da representação dos grupos e das comunidades (CHARTIER, 1996a, p 180). O foco central não se dará no que realmente acontece ou aconteceu, mas sim, nas práticas, nos modos, na apropriação que o grupo representa e tenta interiorizar.

### **As práticas de leitura**

As práticas sociais e culturais inscritas nas comunidades pomeranas foram, muitas vezes, instauradas, reinventadas e até silenciadas no contexto imigratório. A etnia pomerana, na sua

constituição, apresentou um processo de silenciamento de sua cultura, devido ao contexto de sua constituição histórica na Alemanha, bem como no processo de imigração, em que muitas vezes, o povo pomerano foi considerado um povo inferior e subjugado<sup>2</sup>.

As práticas de leitura deste grupo étnico foram fortemente controladas e dirigidas por vias institucionais, que valorizavam a cultura clássica alemã, e, acabaram desfazendo da cultura pomerana e de suas peculiaridades, como seus dialetos e costumes. Então, na pesquisa que venho desenvolvendo, é importante analisar as práticas representadas por este grupo nos modos de leitura. Na verdade, não é tarefa fácil pesquisar estas práticas, pois há inúmeras dificuldades em entender as representações das práticas de leitura, especialmente a partir de diferentes fontes e maneiras de entendimento da história da leitura, como corrobora Chartier (2000):

[...] Para la historia de la lectura, la dificultad fundamental consiste en que el historiador sólo puede trabajar con representaciones de la práctica: representaciones normativas en las artes de leer y los textos de condena; representaciones de una lectura apuntada, deseada, implícita, en los prefácios, prólogos y advertências al lector [...] (CHARTIER, 2000, p 162).

É fundamental entender as práticas da leitura através do que ela representa para os leitores, estando atento à forma da leitura, na direção que ela impõe determinadas práticas gestuais, no controle, do ato na orientação institucional, no ato em si. A leitura não pode ser apreendida como uma prática abstrata e desconexa da realidade representada, ela forma e molda as pessoas, é apropriada e é moldada também pelos leitores. Assim, se reforça que nem todos lêem da mesma maneira,

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o processo de silenciamento das práticas culturais dos pomeranos, apontamos como referência a tese de doutorado de Carmo Thum (2009). O autor analisa o conceito de pomeranidade reinventada, ou seja, os pomeranos negaram em muitos momentos a sua cultura, buscando reinventar suas tradições a partir do que era considerado o “verdadeiro alemão” aqueles que falavam a língua clássica, e, conseqüentemente, as tradições culturais, escolares e religiosas.

porque dependendo do grupo social e econômico e religioso, cada grupo terá uma prática diferenciada de leitura.

Se debe señalar también que la lectura es siempre una práctica encarnada em gestos, espacios, costumbres. A distancia de una fenomenología de la lectura que borra todas las modalidades concretas del acto de leer y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales, una historia de las formas de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura (CHARTIER, 1996a , p. 51).

Chartier chama atenção para esta problemática porque, na maioria dos casos, a leitura tem sido tratada como uma habilidade universal, até essencial, como se todos os leitores lessem da mesma forma, tendo a mesma apreensão, ou seja, uma apreensão estipulada com determinado padrão do que seria ser ou não alfabetizado. Sendo desta forma, a leitura estaria destituída de práticas, ela estaria num nível de abstração. Novos estudos, entretanto, chamam atenção para uma leitura engendrada de gestos, significados e circunscrição social: “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros [...]” (CHARTIER, 1994, p. 16). Estas formas corporais e gestuais implicam em perceber diferenças e nuances que determinados grupos possuem. A leitura, por isso, constitui-se de algumas especificidades de acordo com as apropriações e práticas das comunidades de leitores.

Sendo assim, as apropriações dos leitores são reguladas por mecanismos sociais e institucionais, mas nunca sem a possibilidade de escape por parte dos leitores. De qualquer modo, as instituições determinam, ou ao menos pretendem orientar, a apropriação dos leitores e os modos de leitura.

### **Apropriação dos leitores e modos de leitura**

Assim como as práticas de leitura não são universalizantes, não acontecem do mesmo modo, a apropriação dos leitores também não se dá de forma universal e única. Os estudos de Chartier sobre a sociedade

medieval confirmaram que um mesmo texto mantinha uma distinta apropriação, tanto no sentido corporal, nos modos gestuais do ato de ler, como no sentido de apreensão e significado desta leitura. A apropriação se dá de forma diferente, e, frequentemente, é perpassada pela realidade social. As comunidades étnicas pomeranas tiveram em grande medida o estímulo da leitura religiosa orientada pelas instituições religiosas presentes, conduzindo uma leitura específica, apoiada pela família, que também era regulada pelo controle religioso. Mas, ao mesmo tempo que os leitores muitas vezes constroem formas de fugir deste mecanismo disciplinar, cada leitor pode ser estimulado a um determinado interesse de leitura, desenvolver aptidões e expectativas em relação à leitura, mas irá imprimir um sentido próprio, de acordo com as suas experiências sociais.

As diferenças dos tipos de leitura não se dão somente pelas diferenças sociais e culturais, mas também pelas diferenças de geração, jovens, crianças ou de gênero, homens e mulheres. Embora, estejamos mencionando diferenças de leitura, precisamos atentar que “As aptidões e expectativas são também diferenciadas de acordo com os usos extremamente variados que os leitores fazem do mesmo texto” (CHARTIER, 1992, p 212). Os textos permitem leituras múltiplas. A apreensão de leitores deve ser relacionada a redes contraditórias das utilizações que os constituíram historicamente. Cada situação de escritura ou cada gênero tem a sua especificidade, uma relação e uma diferença. O real não é somente como o texto é apresentado graficamente, mas se constitui de percepção e das estratégias de quem lê, assim como estratégias de produção de quem faz/escreve.

Neste caso da pesquisa, as estratégias dos leitores estão permeadas por um processo em comunidades de leitores, que são instruídos para ler um determinado tipo de leitura. Podemos inferir que as comunidades étnicas compartilham os mesmos estilos de leitura, ainda mais orientadas por uma instituição luterana, em que o estudo da Bíblia e da doutrina representam um dos pontos fortes da religiosidade.

### **Produção, circulação e controle da leitura**

Todo o texto possui uma história, uma produção e uma estratégia na sua escritura (CERTEAU, 1993). Os dispositivos textuais tentam controlar, representam interesses e, em muitos casos, é dirigido a um público específico. As formas de leitura e a produção de revistas infanto-juvenis mantinham uma estrutura que buscava doutrinar, educar e controlar as leituras das crianças e jovens das comunidades religiosas do Sínodo de Missouri, bem como as leituras escolares.

Se o texto foi produzido para atender um público específico, a leitura deste texto vai depender da atitude e das práticas dos leitores, em que condições estes leitores apreendiam os textos.

[...] la relación de la lectura con um texto depende, por supuesto, del texto leído, pero también del lector, de sus aptitudes y prácticas y de la forma material en que aborda el texto leído o escuchado. Si uno se interesa em el proceso de la producción del sentido, esta es una trilogia absolutamente indisociable. El texto implica significaciones que cada lector construye partiendo de sus propios códigos de lectura cuando recibe ese texto presentado em una forma determinada o cuando se apropia de él [...] (CHARTIER, 2000, p. 91).

As práticas das leituras e os modos dos leitores dependerão da produção e circulação dos textos, da sua materialidade, mas também, é uma forma de reconstrução do leitor, a partir do que faz sentido para ele. Ora, o sentido do texto apreendido pelo leitor, na maioria das vezes, forma-se pelas relações sociais e culturais que ele encontra no grupo, especialmente, no caso, em grupos comunitários religiosos. As formas de leitura da revista “O Pequeno Luterano” - ou outras leituras indicadas pela instituição religiosa, além da leitura individual - circulavam no espaço escolar: toda a classe lia a mesma leitura, pois era direcionada para os professores usarem como um aparato didático, e, como auxílio nas aulas.

Além disso, as leituras poderiam ser feitas no meio familiar com assinaturas individuais. Podemos inferir que, dependendo dos espaços de

leitura, de ser uma leitura individual e ou em grupo, os modos e as práticas são diferenciadores.

É de extrema importância entender que estas práticas de leitura e sua produção da revista eram voltadas para grupos comunitários, que além do vínculo étnico, mantinham uma tradição e visão de unidade a partir da pertença de uma religiosidade que, por sua vez, valorizava leituras religiosas. É indispensável o entendimento desta comunidade como comunidades de leitores porque, embora a leitura faça diferentes sentidos para cada indivíduo, a leitura orientada e produzida para esta comunidade representa uma apropriação coletiva de valores e de formação cultural.

Dentro deste contexto, precisamos levar em conta não somente as categorias sociais, profissionais e econômicas do grupo. Os pomeranos da região meridional do estado do RS eram pequenos agricultores, com uma escolaridade baixa, de no máximo quatro anos escolares, mas foram estimulados a serem leitores através de uma literatura religiosa e moral. Neste sentido os objetos, a materialidade da produção de livros, auxiliam a descobrir a enorme circulação de leituras, que eram na sua maioria religiosas, mas que, sem dúvida, estimularam outras leituras consideradas laicas<sup>3</sup>.

É relevante entender, portanto, a materialidade através dos impressos que veiculavam as leituras, porque possibilita perceber questões culturais e religiosas, as quais enfocam, não raras vezes, diferentes matizes culturais, como por exemplo, o nível de pertencimento a uma geração: crianças, jovens e adultos, ou ainda diferenciadores de tipos de leituras de acordo com o gênero. Estas diferenças culturais - mais do que questões referentes à classe social ou escolaridade oficial de cada leitor - poderão constituir subsídios enriquecedores para entender a apropriação dos leitores e do provável controle que esta leitura exerce

---

<sup>3</sup> Numa entrevista preliminar com um leitor da revista *O Pequeno Luterano*, pude observar que a sua família assinava outras revistas como *Seleções* e *O Cruzeiro*, que não estavam vinculadas à religião luterana. Pode-se associar que talvez famílias tenham desenvolvido o gosto pela leitura em geral, provocado por práticas de leitura estimuladas pela igreja.

sobre eles. Em relação a estes aspectos de perceber os modos de leitura de uma comunidade a partir de traços culturais, de geração, de religião, vale trazer mais uma vez o autor que vem dando o principal substrato para a pesquisa:

Não há o que obrigue as partilhas culturais a se ordenarem de acordo com a grade única de recorte do social, recorte esse que supostamente comandaria a desigual pertença de objetos culturais, bem como as diferenças de conduta em relação a eles. A perspectiva deve ser modificada, preocupando-se em desenhar, primeiro, as áreas sociais nas quais circulam cada *corpus* de textos e cada gênero de impressos. [...] (CHARTIER, 1994, p 15) .

O enfoque incide sobre a ampliação deste social, as áreas sociais dos textos perpassam além da noção de classe social, ela é construída, muitas vezes, por fatores já mencionados que estão em evidência nos textos e impressos. A produção e circulação destes impressos e a sua possível aceitação coadunam com fatores de pertença nesta comunidade pomerana ligada a uma instituição luterana. Os textos da revista foco de análise, obviamente, a partir da tipografia, do formato como está organizado, da apresentação de forma hierárquica, levam em consideração aspectos culturais e religiosos. Mas também é importante assinalar, que os textos da revista estão voltados para a escola - a escola paroquial comunitária – o que se comprova no reforço das correspondências encaminhadas, no incentivo das assinaturas.

Por tudo isto, esse trabalho buscou trazer à tona alguns referenciais que permitem aprofundar a análise no desdobramento de uma tese, atualmente em construção. Em outras palavras, aqui se procurou colocar em discussão alguns elementos conceituais para subsidiar a análise das práticas de leitura através dos modos e da apropriação que leitores fazem das mesmas. Além disso, tais elementos teóricos deverão permitir melhor compreender a circulação e a produção dos leitores d' O Pequeno Luterano no contexto espaço-temporal delimitado.

## Referenciais Bibliográficos

- BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992.
- CERTEAU, Michel de. **La escritura de la historia**. 3. ed. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre, Ed Universidade, UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **La Revolucion de la cultura escrita**. Barcelona, Gedisa, 2000.
- CHARTIER, Roger. **El Mundo como Representación: estudios sobre historia cultural**. Barcelona, Gedisa, 1996a.
- CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. IN: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, p 77-106, 1996b.
- CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural *Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier*. . IN: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, p 231-254, 1996b.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. IN: Hunt, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo, 1992.
- DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, p. 199-235, 1992.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- THUM, Carmo. **Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2009. Tese de Doutorado.
- VEYNE. Paulo. **Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história**. Trad de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3ª Ed. Brasília, UNB, 1982, 1992, 1995.

## ALZIRA FREITAS TACQUES: UM ANJO NO ESPELHO

Patrícia Rodrigues Augusto Carra  
(Colégio Militar de Porto Alegre; [prac@terra.com.br](mailto:prac@terra.com.br))

Silvana Schuler Pineda  
(Colégio Militar de Porto Alegre; [silpineda@gmail.com](mailto:silpineda@gmail.com))

**Resumo:** A pesquisa aborda a trajetória da escritora Alzira Freitas Tacques, dando ênfase ao período compreendido entre 1927 e 1937. Durante essa fase, a autora, então aluna do Colégio Bom Conselho (Porto Alegre, Rio Grande do Sul), publicava textos em uma revista literária produzida pelos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre denominada Hyloea. Sua atuação como escritora ampliou-se através dos anos: publicou diversas obras, dentre elas a antologia *Perfis de Musas, Poetas e Prosadores Brasileiros*, amplamente utilizada por escolas brasileiras durante as décadas de 1956 a 1970. Foi, também, uma das fundadoras da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul em 1943. Sua trajetória como colaboradora na revista Hyloea é repleta de significados para a História da Educação: demonstra, por exemplo, o intercâmbio entre escolas de meninos e meninas; sinaliza para quais critérios eram utilizados para uma publicação feminina ser aceita em uma revista de uma escola masculina. Através dos escritos de Alzira Freitas Tacques, na Hyloea, é possível perceber o período em que a mulher, tendo um acesso maior à escolarização e, tentando conquistar seu espaço na esfera pública, tentava, também, ampliar seu espaço na produção cultural no Rio Grande do Sul.

### 1. Aspectos biográficos

Nascida em 8 de julho de 1913, Alzira Freitas Tacques era neta e filha de militares. Seu irmão, Eduardo de Oliveira Freitas, estudava no Colégio Militar de Porto Alegre, quando Alzira começou a colaborar na revista Hyloea, órgão oficial da Sociedade Cívica e Literária - uma espécie de grêmio estudantil da instituição - dessa escola para meninos. Era aluna do Colégio Bom Conselho e, precocemente, demonstrou talento para a literatura. Em 1927, sua mãe ajudou a financiar o seu primeiro livro "Plenilúnio". Segundo Abelin (1997, p.115)

*"Esse seu primeiro livro de poesias foi recebido com elogios pela crítica da capital, representada*

*por nomes como Zeferino Brasil, Darcy Azambuja, Eduardo Guimarães, Drs. Pedro e Luís Vergara, Mansueto Bernardi e outros”.*

Esta poetisa, que encontrou espaço nas páginas da *Hyloea*, foi uma das fundadoras da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul criada em 1943<sup>1</sup>. A criação dessa Academia, idealizada por Lydia Moschetti, era uma tentativa de ampliar o espaço feminino na literatura, uma vez que os centros e academias de literatura no Brasil, naquele período, eram espaços essencialmente masculinos.

Um grupo de cinco mulheres decidiu, então, criar a academia feminina. A participação de Alzira Freitas Tacques foi decisiva. Em um discurso lido em uma sessão da Academia Literária Feminina, realizada em 3 de setembro de 1977<sup>2</sup>, a acadêmica Ana Luiza Teixeira discorreu a respeito da importância de Alzira Tacques na formação da academia:

*“A fundação desta Academia foi um ato de muita coragem, acrescido de grande espírito de luta da parte das fundadoras. Elas eram corajosas, porém, todas, ainda, valores em embrião. Inteligentes, capazes, sim, mas ainda um tanto inexperientes. E foi a partir daí que Alzira Freitas Tacques tornou-se uma espécie de avalista literária para garantir o futuro da novel academia. Poetisa festejada, de valor incontestado, autora de vários livros publicados e colaborando na imprensa de todo o Estado, seu nome ilustre foi o lastro que assegurou o valor da jovem Academia, até que suas companheiras evoluíram, cresceram, tornaram-se também conhecidas como valores autênticos. E só depois, aos poucos, outras mais vieram ter a esta casa”.*

---

<sup>1</sup> A Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul está estruturada sobre o modelo francês de 40 cadeiras vitalícias. Vencendo dificuldades e tabus iniciais, pois parte dos “homens de letras” do estado eram contrários à criação de uma academia feminina, a Academia tem patrocinado as seguintes realizações culturais: a edição da Revista *Atenéia*, entre 1949-72; publicou a antologia *Vozes Femininas*, em 1983; desde 1987 publica *Presença Literária*, antologia das acadêmicas. Incentiva a pesquisa e a criação literária através de concursos literários. Organiza cursos, palestras, eventos de literatura. Foi considerada como instituição de utilidade pública pela Lei Municipal 4.040/53.

<sup>2</sup> Esse discurso foi parcialmente transcrito da pasta da cadeira número 4 da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul. Essa cadeira, cuja patrona foi Carmen Cinira, foi ocupada por Alzira Freitas Tacques e, atualmente, é ocupada por Mila Cauduro.

Além da criação e da participação na Academia Literária Feminina do Rio Grande do sul, Alzira Freitas Tacques pertenceu a várias entidades culturais: Ala Feminina da Casa Juvenal Galeno, do Ceará; Associação de Intercâmbio Cultural de Guiratinga, Mato Grosso; Academia de Letras José de Alencar, de Curitiba; A Sociedade de Homens de Letras do Brasil; o Centro de Letras do Paraná; a Confraternité Universalle Balzacienne, de Montevideú; Círculo Interamericano de Difusión Literaria Argentina; Ateneo Universal Feminino de Alta Cultura y Confraternidade Espiritual de Buenos Aires e Centro de Letras do Paraná.

Durante o decênio 1927/1937, Alzira Freitas Tacques publicou diversos trabalhos na revista *Hyloea* do Colégio Militar de Porto Alegre. Sua vida de poetisa expandiu-se e foram também publicadas as seguintes obras: *Sombras*, 1933; *Mãos Prisioneiras*, 1935; *Sob o Luar das Horas Mortas*, 1942; *Sinfonia em Rubro e Negro*, 1943; *Salomé e Marcha dos Beijos*, 1944; *Torre Iluminada*, 1945; *Poemas da meia noite*, 1947; *Rosas da Manhã de Sol*, 1951; *Perfis de Musas, Poetas e Prosadores Brasileiros* (cinco volumes: 1956, 1957 e 1958).

Sua última obra, *Perfis de Musas Poetas e Prosadores Brasileiros*, apresenta o nome de centenas de autores, trechos de seus trabalhos e uma apreciação de suas obras. A pesquisa e coleta de dados foi realizada durante oito anos de trabalho. Abelin (1997, p.118), afirma:

*“A antologia é uma obra de quase 4.000 páginas em cinco volumes, editados pela editora Thurmann. Foi uma publicação valiosa para o ensino, tendo sido adotada por escolas de vários estados, como fonte de consulta para trabalhos escolares. O lançamento dos cinco volumes da Antologia ocorreu no dia 19 de junho de 1958, em sessão festiva da Academia Literária do Rio Grande do Sul”.*

Apesar de sua última obra ter sido publicada em 1958, Alzira viveu até 1976. Desde a sua última publicação, recolheu-se a uma vida mais discreta, privilegiando a educação da filha Ísis, o seu trabalho no Correio

e o amor à natureza e aos animais, de onde nasceu uma grande amizade com sua vizinha, Palmira Gobbi, a “Protetora dos Animais”.

## **2. Colaboradora na Hyloea: a doce criatura que segura o espelho**

A revista Hyloea, no período entre 1922 e 1938, contava com a colaboração de colaboradores e colaboradoras. Os escritores, como Ari Martins, Golfredo Cuman, Ribeiro Tacques, Serafim Machado, Luiz Estrêla e Goulart de Andrade, publicaram textos literários, na maioria, sonetos. Outros colaboradores, além de alguns textos literários, publicaram matérias a respeito do esporte, da guerra, e da vida militar. Mesmo sendo uma revista literária de uma escola destinada a alunos do sexo masculino, a participação dos colaboradores não foi tão expressiva, numericamente, quanto a participação das colaboradoras. Enquanto os colaboradores publicaram 36 textos, entre os anos de 1922 e 1938, as colaboradoras, no mesmo período, publicaram 92 textos na Hyloea. O total de homens que colaborou com a revista totalizou 19, enquanto que 37 mulheres participaram como colaboradoras.

Analisando os nomes masculinos que escreveram para a Hyloea, percebe-se que todos já possuíam notório reconhecimento público. As colaboradoras, ao contrário, eram todas desconhecidas. A única que já havia publicado uma obra era Alzira Freitas Tacques que teve o seu livro *Plenilúlio* lançado em 1927, quando tinha, apenas, 14 anos. Mas a obra foi publicada por sua família, especialmente, por sua mãe, que financiou os custos.

Vários fatores podem explicar essa diferença entre homens e mulheres que colaboraram na Hyloea. Inicialmente, a questão da profissionalização. É possível que, quando necessitavam de um texto elaborado por um autor especializado em dado assunto, a redação da revista procurasse os profissionais em determinada área. Tais textos, produzidos por pessoas de conhecimento público, davam *ar de seriedade* aos assuntos tratados na revista e atraíam mais leitores, já que “pessoas importantes” colaboravam no periódico. As mulheres, nesse período, ainda estavam, na maioria, restritas à vida privada. Assim, suas

colaborações como especialistas em dada área, ou como profissionais, era muito difícil.

Em relação à colaboração com textos literários, sonetos, contos, pode-se afirmar que os colaboradores eram personalidades conhecidas, porque a literatura, à época, ainda era *assunto dos homens*. As agremiações, associações e academias culturais eram espaços masculinos. Flores (1987, p.64), ao abordar as sociedades culturais existentes em Porto Alegre, indica algumas poucas mulheres que conseguiram conquistar espaço na literatura regional: Delfina Benigna da Cunha, Luciana de Abreu, Carolina Von Koseritz<sup>3</sup>. Essas entidades culturais eram redutos quase que exclusivamente masculinos<sup>4</sup>. Assim os colaboradores eram conhecidos, porque a literatura ainda era um domínio dos homens.

Pesquisando-se a *Hyloea*, nota-se que as colaboradoras eram extremamente jovens. Eram moças que, de alguma forma, relacionavam-se com os rapazes do colégio. Eram irmãs dos alunos, filhas de militares, amigas ou parentas que estudavam nas escolas para moças de Porto Alegre. Pertenciam, portanto, àquele grupo de jovens consideradas como “fino escol da sociedade porto-alegrense”, conforme era referido na revista. Ao publicarem seus sonetos de amor, seus sonhos em forma de poesia, contribuíam para tornar a *Hyloea* uma revista que pudesse ser lida pelas pessoas de “boa família” do Rio Grande. Atraíam outras leitoras (jovens e senhoras) e, não se pode desconsiderar, era uma forma alternativa dos rapazes do Colégio Militar de Porto Alegre realizarem contato com as moças das escolas femininas, de trocar ideias com elas, de facilitar encontros e, quem sabe, oportunizar namoros.

---

<sup>3</sup> A respeito da presença de mulheres na literatura, desde o período colonial brasileiro, é possível identificar figuras expressivas na obra: FLORES, H. A. H. **Dicionário de Mulheres**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1999.

<sup>4</sup> Flores (1987) nomina as diversas entidades culturais que existiram em Porto Alegre desde o século XIX. Chama a atenção, nessas sociedades, a rara presença feminina. Foram associações compostas quase que exclusivamente por homens: a Sociedade Partenon Literário, a Sociedade Ginásio Literário, a Sociedade Ensaio Literários, a Sociedade Culto às Letras, Sociedade Literária José de Alencar, Sociedade Literária 28 de setembro, Sociedade Literária Gonçalves Dias, o Club Veranista Jocotó, de Mario Totta, Academia Rio grandense de Letras, Academia de Letras do Rio Grande do Sul, Instituto Rio grandense de Letras.

Sendo a *Hyloea* uma revista feita por rapazes, para ser lida por rapazes e moças, ainda que eles decantassem as virtudes de uma “boa mulher”, muitos textos e fotografias publicadas apresentavam um forte componente de sensualidade e erotismo. Houve, inclusive, críticas à revista a esse respeito em diferentes momentos da sua história. Essas críticas foram respondidas pela direção do periódico:

*“Quando, no ano passado, chegou aos meus ouvidos a notícia de que houve quem dissesse que a Hyloea era uma revista que, em certos pontos, não podia ser lida por moças, fiquei tomado por uma melancolia profunda. Assim, eu a reli, para vêr se achava base para esta critica esmagadora. Em verdade, a Hyloea não encerra essa sisudez que se nota num jornal catholico, por exemplo, onde se vêem artigos de uma moral profunda, sublime, divina até. Mas a razão é simples. Nossa revista é collaborada por moços na flor da idade. E estes não conhecem a vida em sua realidade; vivem uma ilusão profunda e são levados, muitas vezes, por uma paixão qualquer, a escrever cousas que, se tivessem vivido mais annos, não as escreveriam. É isto só, que se póde notar em nossas paginas. E, uma pessoa sensata, que já passou pela juventude, não nos accusará de erro. Beto”* (*Hyloea*, 1923, nº5).

O redator desenvolve a argumentação tentando demonstrar que aquilo que uma moça “não deveria ver” não estava nas páginas da *Hyloea*. Na sua argumentação, mais uma vez, nota-se o conteúdo conservador em relação ao feminino:

*“O que uma moça não deve ver, é o que vê, muito frequentemente, nas ruas e nos theatros. Nas ruas, senhoritas e mesmo senhoras usam uma especie de vestido que deixa o collo e mais alguma cousa, os braços, em toda sua extensão e as costas, até quasi a cintura, tudo a descoberto, numa exposição de carne pelas ruas. Silencio! Parece que ouço alguém dizer-me ao ouvido:- Cala-te creança ingenua, pois não vêes que isto é a moda e que a Sociedade a admite?”* (*Hyloea*, 1923, nº 5).

O aluno concordava que existiam “coisas” que uma moça “não devia ver”, mas apontava para o fato de que tais “coisas” encontravam-se nas ruas, patrocinadas pelas próprias mulheres, as quais, na opinião dele, trajavam-se indecentemente, seguindo as determinações da moda.

Em 1938, no número 3, foi publicada uma entrevista realizada com as alunas do Colégio Americano, durante uma visita da direção da revista àquele estabelecimento, a fim de entrevistar as moças a respeito do educandário no qual estudavam. O artigo narra as conversas ocorridas e publica o seguinte diálogo:

*“Indagando si a nossa revista é lida no Colégio Americano, o nosso enviado consegue a resposta da senhorinha Reny:- Aqui não há ninguém que não aprecie a Hyleia. Neste momento surge Véra Fontes; é convidada a prestar declarações, mas... ela nada diria... É que apareceu a Diretora”.*

Esse depoimento revela que a Hyloea era apreciada pelas meninas do colégio Americano. Sugere, ainda, que talvez não fosse possível afirmar, em frente à diretora, que as meninas liam e gostavam do periódico dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Parece haver, por parte da diretora da escola para moças, restrições à leitura da Hyloea.

Considerando-se esses elementos é possível imaginar que a presença das colaboradoras nas páginas da Hyloea, cumpria, também, a função de dar ao periódico a aparência de ser uma revista que “as moças pudessem ler”. Os assuntos mais recorrentes publicados no periódico pelas moças foram poemas de amor e versos sobre a natureza. Apenas um texto analisou o papel da mulher na sociedade. De autoria de Helena Silveira, em junho de 1930, a revista publicou interessante matéria na qual aspectos da vida da mulher foram analisados:

#### *“O IDEAL DA MULHER*

*Antes, muito antes que as mulheres conseguissem o direito de voto, em alguns países adiantados, já a evolução progressista do feminismo se vinha acentuando e, com o correr dos tempos, tomou-se um facto real, incontestavel. Ao lado dessa evolução ascendeu lentamente o novo ideal da mulher. No seu primeiro momento, o feminismo rastejava; hoje, avança a passos de gigantes. O lar constituía antigamente a única origem de esperança para a maior parte das donzellas. Agora, em pleno fulgor da electricidade e do rádio, no século em que os aviões rasgam os céos como soberbas aves paleontológicas; agora que o Polo é explorado em submarinos e que nações mais poderosas do mundo se alliam em*

*magníficos tratados de humanidade, agora já não são raras as jovens que procuram galgar a montanha escabrosa da sciencia, alargar os horizontes femininos, até então quasi limitados pelo circulo enganador dos preconceitos sociaes. Cresce, dia a dia, o numero das mulheres instruidas, e feliz daquella cuja cultura intellectual lhe permite manter uma certa independencia pessoal. Feliz da mulher que pôde prescindir do casamento por conveniencia, esse abysmo insondavel que há de eternamente tragar a felicidade feminina”.*

Os assuntos abordados pelo artigo de Helena Silveira demonstram a preocupação com a profissionalização, com a educação e com a independência feminina em um período em que se destinava à mulher o espaço doméstico. O interessante desse artigo é que ele revela que os alunos do Colégio Militar discutiam o papel da mulher e a sua participação social. Mas, para defender a ideia da participação política, social e profissional feminina, buscaram uma mulher para escrever e posicionar-se sobre o assunto. Não foi encontrado, nos exemplares localizados, nenhum artigo escrito por homens que defendesse o voto feminino, ou a profissionalização da mulher.

Excetuando o artigo de Helena Silveira, que colaborou apenas uma vez na *Hyloea*, os outros textos de colaboradoras versavam sobre os sentimentos, a natureza, a vida, enfim, sobre aqueles assuntos sobre os quais era possível “produzir literatura”, em uma dada visão de literário. No ano de 1932, número 4, a *Hyloea* publicava o poema “Num album”, de Matilde de Almeida que exemplifica essa ideia de literatura:

*“Felizes vêem as moças, côr de rosa  
Os sonhos do Porvir;  
Navegam na barquinha da Esperança  
A sorrir... a sorrir...*

*Essa barquinha que as leva, que deslisa,  
Num mar todo bonança;  
Faz na rota feliz, alviçareira,  
Viagem que não cansa!*

*Leva bagagem? – Sim, abarrotada  
A prôa, as ilusões  
Sopesam. Mui perigoso á vezes  
Meio á jornada, há ventos e revézes*

*Que sossobram a barca e os corações”.*

O amor e a vida descritos nos poemas das colaboradoras eram tão idealizados, quanto os versos românticos publicados pelos alunos:

*“Sonho desfeito*

*Maria de Lourdes Porciuncula*

*Ai que saudade daquele tempo lindo  
Que contigo passava a devanear!  
Meu coração, então, vivia rindo!  
E hoje... coitado – vive a soluçar!*

*Naquele tempo, acalentava bÉlos sonhos!  
Meu coração era um sacrário e ilusões!  
Os dias para mim eram risonhos...  
Todos cheios de poesias e emoções!*

*E hoje... tudo mudou! Tudo é tão triste!  
Só tenho soluços a me vibrar no peito  
Por vêr que entre nós já nada existe  
E que meu sonho de amôr está desfeito”!  
(Hyloea, 1938, nº1).*

As jovens, assim como os rapazes, também sofriam por amor. Thalita Carvalho publicou o soneto “QuimÉra”, dedicado ao Uchôa. Nesse soneto, partilhava com o amigo dos sentimentos de infelicidade em relação ao amor e dava conselhos para que ele esquecesse a mágoa advinda de uma desilusão amorosa:

*“Não chores tanto assim ó coração,  
A lembrança de alguém que não te quis...  
Procura dominar essa paixão  
Que te faz afinal, tão infeliz!...*

*A vida é mesmo assim, uma ilusão...  
O amor há de ser sempre uma “quimÉra”!...  
Uma ventura apenas em visão  
Que passa, qual se fosse a primavera!...*

*É um sonho magistral em nossa mente  
Que cêdo ou tarde há de findar, um dia,  
Porque nada perdura eternamente!...*

*Não te magoes, pois e se quiséres,  
Amanhã terás outra fantasia  
Porque o mundo está cheio de mulheres”!*

(*Hyloea*, 1933, nº 2).

Os *Versos de Eva Musa* atestam o tradicional vínculo dos alunos do Colégio Militar com as alunas da Escola Normal:

“*VERSOS DE EVA MUSA*

*Escola Normal*  
*2º ano*

*Almas...*  
*Destinos... vidas se cruzam*  
*E se apartam em seguida*  
*Não sei porque, não se separam,*  
*A minha vida da tua.*

*Existe o amor?, dizem uns*  
*Que existe, outros que não.*  
*Não sei. O que tu me inspiras*  
*É maior que o coração”* (*Hyloea*, 1937, nº 6).

A participação das colaboradoras na *Hyloea* é repleta de significados. As moças que publicavam na revista eram aquelas que tinham acesso à educação nas já tradicionais escolas para moças da cidade de Porto Alegre. Embora tenham conseguido publicar seus textos no periódico em função de suas relações familiares, ou da amizade com os alunos do Colégio Militar de Porto Alegre, essas publicações marcam um momento significativo da história da literatura feita por mulheres no Rio Grande do Sul o qual merece ser melhor estudado. Era o período em que a mulher, tendo um acesso maior à escolarização e, tentando conquistar seu espaço na esfera pública, tentava, também, ampliar seu espaço na produção cultural. Essas moças buscavam uma forma de publicar seus versos em um universo literário dominado pelos homens. A estética literária e a forma de produção textual aceitas, aprisionava-as nos limites estabelecidos pelos próprios padrões masculinos. Por isso eram aceitas na revista, pois versavam sobre as virtudes da mulher casta, pura, digna. Para escreverem *outra* literatura, teriam que passar por vários processos:

*“Para poder tornar-se criadora, a mulher teria de matar o anjo do lar, a doce criatura que segura o espelho de aumento, e teria de enfrentar a sombra, o outro lado*

*do anjo, o monstro da rebeldia ou da desobediência. O processo de matar o anjo ou o monstro refere-se à percepção das prescrições culturais e das imagens literárias que de tão ubíquas acabam também aparecendo no texto das escritoras” (Telles, 2000, p.409).*

De qualquer forma, as colaboradoras souberam utilizar uma revista produzida por uma instituição masculina como forma de divulgar seus talentos. E, ao menos duas colaboradoras da Hyloea, Stella Brum e Alzira Freitas Tacques dedicaram-se, durante muito tempo, à literatura.

### **3. Alzira Freitas Tacques: fragmentos da vida de uma jovem poetisa através da dos escritos na Hyloea**

Dentre as colaboradoras, aquela que mais esteve presente nas páginas da revista foi Alzira Freitas, publicando textos de 1927 a 1937. A sua presença é extremamente significativa por vários motivos. No ano de 1927, com apenas 14 anos, começou a colaborar na Hyloea. Alzira só voltou a publicar livros novamente em 1933. Durante toda essa fase (de 1927 a 1933), permaneceu publicando sonetos, contos, crônicas na Hyloea. Pode-se mesmo afirmar que a revista, que, em princípio, era um espaço literário masculino, auxiliou na divulgação do talento da jovem poetisa.

Ela, assim como as outras colaboradoras, escrevia sobre o amor e a natureza. Em 1927, publicou um soneto inédito na Hyloea:

*“A luz fria da tarde*

*Tarde brumosa. Nuvens desfolhadas  
Lacrimando cinza pelo céu.  
Num conjuncto de imagens desbotadas  
Parece a natureza um mausoléu.*

*O sol-pintor das louras madrugadas,  
Há muito se escondeu em plumbeo véu.  
Que é das nuances, das tintas variegadas  
Com que tardes azues se tinge o céu...?*

*Dois pinheiros ao longe se debruçam...  
São bocas verde-negras que soluçam  
Na convulsão de um choro funeral.*

*Dentro em mim morre a tarde em agonia...  
Pudéra! Se o inverno contagia  
De abandono, a propria alma vegetal”.*

Através desses textos publicados é possível acompanhar um pouco da vida da jovem poetisa. Na *Hyloea* de número 4, do ano de 1932, foi publicado um soneto inédito do advogado, poeta, político e dramaturgo Carlos Alberto Ribeiro Tacques, que viria a se tornar marido de Alzira. A “declaração de amor” apareceu na *Hyloea*:

“SONETO

*Há quem te fale tão naturalmente,  
Há quem fite o teu rosto de tal jeito,  
Que eu chego a convencer-me, com despeito,  
Da insensibilidade dessa gente...*

*Eu, não! O meu olhar vae direito  
E franco aos olhos teus, de luz ardente...  
E a minha voz é emocionada e quente  
Si falo a tí, meu ideal perfeito.*

*Eu, não! O meu olhar vai direito  
Louvando o alheamento em que persiste,  
Possas alguém, finalmente vislumbrar*

*Na minha voz, que tudo denuncia,  
Na luz velada de meus olhos tristes,  
A culpa irremissível de te amar!...”*

Em 1932, Tacques completava 53 anos. Havia sido redator da “*Revista Pelotense*”, intendente municipal de Santa Maria (entre 1925 e 1926) e pertencia à Academia de Letras do Rio Grande do Sul. Era consideravelmente mais velho que Alzira Freitas que, tinha, então, 19 anos. Talvez, por esses motivos, o soneto declarava o amor, mas, também, o sentimento de culpa e, de uma certa forma, um constrangimento por tal afeto. Porém, o romance aconteceu. Em 1933, Alzira escrevia “Do meu Diário (para Hiléia)”

*“Enveredei pela estrada verde-ouro do  
Deslumbramento...  
E a exaltação foi tanta, a surpresa tão violenta,  
tamanha a fascinação que de mim se apoderou, que  
tudo isso, em conjunto, eclipsou de impeto, como um*

*gorro de claridade guizalhante ao bater, de chapa,  
sobre uns olhos acostumados á treva...  
E senti roçar-me a fronte o beijo humido do Sonho  
haurido no percurso...  
Embalei-me em rêdes de esmeraldas. Saboreei o  
'champagne' dos multiplos requintes. Extasiei-me na  
contemplação de auroras promissoras, e o Amôr  
cruzou no meu caminho, vestido de crepusculo, pondo  
um gorgueio em cada ninho e alvoroços pagãos de  
primavera na trama alvoroçada de meus  
nervos".(Hyloea, 1933, nº1)*

O romance consumou-se e, no mesmo exemplar em que a jovem declarou o seu amor, o amante experiente tornava público o seu ciúme, num soneto devidamente chamado "Incoerencia":

*"Vivo a exaltar teus dotes peregrinos  
De beleza, de espírito e de graça.  
A toda gente que eu encontro ou passa,  
Grito a gloria solar de teus destinos.*

*Quero que todos sintam, nestes hinos  
Que minha mão em teu louvor retraça,  
Que és um cristal puríssimo, sem jaça,  
Refletindo painéis quasi divinos.*

*Mas, si por meus clamores despertado,  
Alguem dirige o olhar para o teu lado,  
Não sei porque: tenho impetos bravios*

*De te esconder sob égides e arcanos,  
Como quem guarda de olhos maus, profanos,  
Um tesouro de sonhos fugidios..." (Ibidem).*

A partir da união com Ribeiro Tacques, Alzira Freitas passou a assinar Alzira Tacques, nome com o qual ficou mais conhecida. Após casar, seus textos apareceram novamente na revista (ao menos nos exemplares localizados até o momento) somente em 1937, depois de já haver publicado outras obras. Casada, Alzira publicou "Bilhete Rubro", no qual descreve o seu amor num texto impregnado de sensualismo:

*"BILHETE RUBRO*

*Para "Hiléia"*

*Viéste de longe... de um passado de bruma e de  
mistério, para o solar perola e rosa onde te aguardava,  
sufrega de amôr, minh'alma ardente...*

*Estacionaste em meu destino com a mesma força da eternidade em face aos elementos...  
E eu te acolhi como um enviado de Eros, cuja pele tostada de sóes esbrazeantes trazia em si o estigma indelevel das sêdes que torturam, mas não matam...  
cuja boca como uma asa bulhenta de vertigem, tinha a fôrma de todos os beijos do universo...  
E enleei-me nos teus braços como uma liana joven bêbeda de azul, de seiva e clorofila... e dei-me a ti como a oferenda viva do desejo aos labios avidos de um deus...  
Viêste de longe... de um país de febre e de legenda, para o solar perola e rosa do meu sonho... arrastando o teu manto na poeira de todos os caminhos... á fronte a corôa de ouro dos grandes visionarios... e ás mãos a anfora grega das caricias dîvinas com que me unges a epidérme em fogo, com que me ensombra de espasmo os cilios humidos, com que me convulsionas o sangue nas artérias quando o duende do sensualismo gargalha ao meu redór, e em purpura se acendem os cirios-tentação do templo de Afrodite” (Hyloea, 1937, nº6).*

A jovem poetisa tornou-se viúva cedo e começou a trabalhar na Agência Central dos Correios e Telégrafos de Porto Alegre. Seus versos passaram a retratar as mulheres, o mundo do trabalho e a luta pela vida:

*“E elas surgindo vão nitidamente  
Focalizadas pela minha mente:  
As mulheres que lutam pela vida  
Numa faina obscura  
Tão nobre, ainda que despercebida!  
As heroínas  
Que o trabalho penoso desfigura”!  
(Tacques, 1951, p 28).*

As colaboradoras da Hyloea, para os meninos, anjos segurando o espelho, deixaram nas páginas da revista reflexos de si e do mundo que as rodeava, assim como do que as habitava. Escrevendo nos limites literários permitidos nos legaram os seus perfumes. Junto com os meninos marcaram pistas dos jovens que foram.

Os escritos de Alzira Freitas Tacques, na Hyloea, demonstram como a revista, produzida por uma instituição escolar destinada a formar sujeitos masculinos, ao solicitar a participação de colaboradoras, acabou abrindo algumas possibilidades para mulheres que se dedicaram à

produção literária durante o processo de apropriação da literatura como um campo de possibilidades pelo feminino no Rio Grande do Sul.

É importante assinalar, ainda, que Alzira Freitas Tacques teve sua carreira literária fortemente marcada pela instituição escolar: inicialmente, como colaboradora da Hyloea. Posteriormente, sua última obra, a antologia *Perfis de Musas Poetas e Prosadores Brasileiros*, foi adotada por escolas em vários estados do Brasil. De diferentes formas, sua autora produziu marcas na História da Educação.

### **Referências Bibliográficas**

ABELIN, L. Alzira Freitas Tacques. *In*: FLORES, H. A. H. (org.). **Presença Literária 1991**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1997. p. 115-124.

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.

FLORES, M. Sociedades Culturais. *In*: FLORES, H. A. H. (org.). **Porto Alegre - História e cultura**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987. p. 64-69.

FLORES, H. A. H. (org.). **Presença Literária. Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1997. 124 p.

FLORES, H. A. H. **Dicionário de Mulheres**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1999. 574 p.

HYLOEA. Porto Alegre: CMPA, 1922 -

ISMÉRIO, C. **Mulher: a moral e o imaginário 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. 121 p.

SAFFIOTI, I. B. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979. 383 p.

TACQUES, A. F. **Rosas na manhã de sol**. Porto Alegre: Tipografia Thurmann, 1951. p. 64.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: PRIORE, M. Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 401-442.

## Ver, Julgar e Agir: Uma proposta de Educação?

Patrícia Silveira Zaneti<sup>1</sup>  
Eduardo Arriada<sup>2</sup>  
José Lino Hack<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar o método ver-julgar-agir. O método ver-julgar-agir foi desenvolvido pelo Padre Cardjin a partir de uma experiência que realizou junto a jovens operários de Bruxelas. É exatamente a partir das transformações ocorridas no mundo contemporâneo que a Igreja então se vê obrigada a adaptar-se aos novos tempos. “Ver” era identificar propósitos temporais e eternos. “Julgar” envolvia a análise das causas históricas e estruturais. Agir significava comprometer-se com Deus. No Brasil, “ver” evoluiu para a interpretação crítica das realidades econômicas, políticas e religiosas; “Agir” passou a significar converter os operários para que beneficiassem a própria classe; e “Julgar” passou a incluir uma ampla gama de atividades.

### Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar o método Ver, Julgar e Agir dentro de uma perspectiva da história da educação brasileira. Neste trabalho procuramos contextualizar o surgimento, bem como sua chegada ao Brasil. O método Ver, Julgar e Agir foi desenvolvido pelo Pe. José Cardjin a partir de uma experiência que realizou junto a jovens operários de Bruxelas. É exatamente a partir das transformações ocorridas no mundo contemporâneo que a Igreja então se vê obrigada a adaptar-se aos novos tempos. Essa adaptação se daria através principalmente do reconhecimento do papel de destaque do “povo” de uma maneira geral na sociedade emergente, mais especificamente do trabalhador, que sempre constituiu a grande massa da população.

Diversos movimentos dos membros da Igreja Católica do Brasil desenvolvem a idéia de Igreja como “povo de Deus”, mais próxima das camadas populares e apesar de ter sua ação voltada essencialmente para a Igreja européia, trouxeram importantes progressos principalmente para a

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGE/FAE/UFPEL. [patyzati@hotmail.com](mailto:patyzati@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor Doutor do PPGE/FAE/UFPEL. [earriada@hotmail.com](mailto:earriada@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor Mestre da FAE/UFPEL. [josefino.hack@gmail.com](mailto:josefino.hack@gmail.com)

América Latina, através da JOC (Juventude Operária Católica) e à medida que avançava na análise da realidade brasileira e na sua prática política, iam desenvolvendo uma cultura político-religiosa própria que reunia o humanismo cristão com diversas orientações político-ideológicas, entre elas o marxismo, e que desenhavam o socialismo como alternativo ao capitalismo dependente e ao subdesenvolvimento do país.

Desde a década de 50, observa-se uma etapa de grandes modificações na busca de novos rumos. Um dos responsáveis por essa nova postura foi Armando Lombardi, núncio apostólico durante o decênio 1954-1964. Durante a sua atuação, houve um apoio incondicional à pastoral dos bispos. Nesse período, ocorre à forte participação de Helder Câmara, designado a partir de 1952 como bispo auxiliar do Rio de Janeiro. (AZZI; GRIJP, 2008).

### **Algumas reflexões sobre a prática da educação**

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. Gadotti (1995) diz que, o pensamento pedagógico surge como reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

O ser humano sempre teve dúvidas, perguntas dentro do campo de visão, esta dúvida começa a provocar a busca por explicações que dêem conta da realidade, nasce assim o pensamento filosófico.

Antes mesmo de existirem escolas, a educação já era assunto de pensadores. Um dos primeiros foi o grego Sócrates (469-399 a.C.), para quem os jovens deveriam ser ensinados a conhecer o mundo e a si mesmos. Para seu discípulo Platão (427-347 a.C.), o conhecimento só poderia ser alcançado num plano ideal e nem todos estariam preparados para esse esforço. Aristóteles, por sua vez, inverteu as prioridades e defendeu o estudo das coisas reais como um meio de adquirir sabedoria e virtude. O sistema de ensino que ele preconizava era acessível a um número maior de pessoas.

A educação serve para usar o logos<sup>4</sup>, educar significa formar um ser humano completo, usando o logos, formação integral do ser humano. Na

---

<sup>4</sup> Logos- termo grego significa a capacidade de pensamento, organização de idéias.

cultura judaica e no Império Romano, o logos passa a ter referencial em Deus, que é em si fora do ser humano, o humano está submetido a Deus, devedor de sua própria existência.

Os racionalistas e empiristas não conseguem trazer uma certeza absoluta. Com início da modernidade, busca-se um caminho seguro, aparece o filósofo Kant e a pergunta: Como conhecemos? Este autor vai conciliar a certeza da razão universal a partir da experiência. Vem o Iluminismo e a educação vai “acender a luz”, vai cuidar da razão, o progresso é crescente, a razão humana da luz ao bem agir, na organização da sociedade rumo ao progresso. No início do século XIX começa-se a questionar certas verdades, surgem os estudos sobre a consciência e inconsciência, entre o ruim e o bom, as grandes certezas do iluminismo entram em crise. Marx aparece no cenário colocando que são as relações sociais que diferenciam as pessoas, pensam conforme as classes sociais.

Combater a alienação e a desumanização era, para Marx, a função social da educação. Para isso seria necessário aprender competências que são indispensáveis para a compreensão do mundo físico e social. O filósofo alertava para o risco de a escola ensinar conteúdos sujeitos a interpretações “de partido ou de classe”. Ele valorizava a gratuidade da educação, mas não o atrelamento a políticas de Estado – o que equivaleria a subordinar o ensino à religião. Marx via na instrução das fábricas, criada pelo capitalismo, qualidades a ser aproveitadas para um ensino transformador – principalmente o rigor com que encarava o aprendizado para o trabalho. O mais importante, no entanto, seria ir contra a tendência “profissionalizante”, que levava as escolas industriais a ensinar apenas o estritamente necessário para o exercício de determinada função. Marx entendia que a educação deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica. Essa concepção, chamada de “onilateral” (múltipla), difere da visão de educação “integral” porque esta tem uma conotação moral e afetiva que, para Marx, não deveria ser trabalhada pela escola, mas por “outros adultos”. A alienação de que fala Marx é consequência do afastamento entre os interesses do trabalhador e aquilo que ele produz. De modo mais amplo, trata-se também do abismo entre o que se aprende apenas para cumprir uma função no sistema de produção e

uma formação que realmente ajude o ser humano a exercer suas potencialidades.

Ao analisar o surgimento da metodologia Ver, Julgar e Agir, encontramos Marx como sendo um dos autores que influenciaram o Padre Cardijn a buscar uma alternativa para a formação humana, contudo buscava que os operários não fossem agentes transformadores, com ideais revolucionários, mas sim que se aproximassem mais da igreja, mas a metodologia percorreu caminhos e serviu de base de conscientização para muitos movimentos populares que acabaram por aproximar e revigorar as idéias de Karl Marx.

Pode-se dizer que, embora o método na sua parte de análise do real estivesse baseado em concepções ainda tradicionais, acabava por levar o jovem a certa inserção na realidade, impulsionando a juventude a avançar rumo ao rompimento com a dicotomia profano/temporal, fé e vida, bem como aproximando-a de um marco teórico humanista cristão, que a ajudará a traçar novas ações, que se encaminhariam rumo ao socialismo cristão e ao marxismo.

A compreensão da relação entre ação-reflexão pelos estudantes, relacionada com a missão cristã, define o método Ver, Julgar e Agir como um processo de *formação na ação*, iluminado neste período principalmente pelo humanismo cristão, pois para Mounier<sup>5</sup> se poderia ser integralmente católico e sinceramente revolucionário.

### **Ver, Julgar e Agir: sua trajetória histórica**

O método Ver, Julgar e Agir desenvolvido pelo Padre José Cardijn, a partir de uma experiência que realizou junto a jovens operários de Bruxelas, através da JOC (Juventude Operária Católica) e à medida que avançava na análise da realidade brasileira e na sua prática política, ia desenvolvendo uma cultura político-religiosa própria que reunia o humanismo cristão com diversas orientações político-ideológico, entre elas o marxismo, e que desenhava o

---

<sup>5</sup> Emmanuel Mounier (1905 /1950). As obras deste filósofo influenciaram a ideologia da "Democracia cristã".

socialismo como alternativo ao capitalismo dependente e ao subdesenvolvimento do país.

O movimento surgiu na Bélgica, por força e atuação do Padre Leon José Cardijn, nascido na Cidade de Schaerbeek em 13 de dezembro de 1882, perto de Bruxelas. Pertencia a uma família de classe operária e, ainda adolescente, ingressou no seminário da Cidade de Malinas, tendo norteado sua vida pela doutrina católica o quê, aliás, era comum às famílias pobres de sua época. Cresceu em uma Bélgica industrializada na expansão econômica de finais do século XIX. Nesse contexto, os trabalhadores tiveram que pagar um alto preço pela transição para uma sociedade industrial moderna: condições de trabalho perigosas, longas jornadas, salários baixos.

Durante o período de férias escolares, chamou-lhe a atenção um fato: a maioria de seus antigos colegas, ao trocarem o estudo pelo trabalho, acabavam se afastando da Igreja e das práticas religiosas. Muitos deles perdiam a fé e até tornavam-se adversários do catolicismo. Aos quinze anos, Cardijn constatou que a Igreja tinha pouca ou mesmo nenhuma influência junto aos jovens operários que enxergavam o clero como “aliado das classes dominantes”. Foi talvez esta amarga experiência de rejeição da Igreja pelos operários que levou Cardijn a descobrir o mundo de sua vocação sacerdotal. A morte do pai por enfermidade profissional, por sua vez, levou Cardijn a prometer dedicar sua vida à causa da juventude trabalhadora.

O jovem seminarista tinha se alarmado com o fato de que o marxismo encontrava forte aceitação entre os operários de sua idade e passou a conceber a idéia de organizar um movimento de fundo cristão que fosse ao encontro desses jovens. Era o germe do movimento jocista que tomava forma em sua mente e que rapidamente se organizou. Por tais circunstâncias compreende-se por que o movimento jocista, em boa parte de sua história, inclusive no Brasil, foi marcadamente antimarxista. A realidade vivenciada pelo Padre Cardijn, o meio em que se desenvolveram as suas idéias para a criação da JOC<sup>6</sup> acentuaram, de forma marcante, a tendência do movimento. No ambiente da fábrica as idéias marxistas acabavam sendo mais atraentes que as pregações católicas, ainda mais se levarmos em conta o afastamento

---

<sup>6</sup> Juventude Operária Católica.

considerável entre a hierarquia eclesiástica e o operariado, o que tinha levado a constatações como a do Papa Pio XI:

O Papa Pio XI havia lamentado que o maior escândalo do século XIX tivesse sido o fato da Igreja ter perdido a classe operária, e Pio XI e Pio XII viam a reconquista dessa classe como um objetivo prioritário. (MAINWARING, 1989: 34).

Nas fábricas, o apostolado católico estava mais voltado para as elites econômicas, o que levava os jovens a um desinteresse pela religião que não respondia às suas necessidades. Foi diante de tais fatos que o então seminarista e depois Padre Cardijn criou a idéia de organizar um movimento religioso que pudesse reconquistar os jovens trabalhadores para o catolicismo. No entanto, para Cardijn os jovens operários deveriam ser mais do que simples objetos de uma conscientização. Deviam eles mesmos, ser os agentes desta conscientização, agentes na resolução de seus problemas, condenando toda forma de paternalismo e assistencialismo. A Igreja entraria apenas como um apoio organizativo, pois toda a ação deveria ser sugerida e realizada pelos trabalhadores. Uma vez constatados os problemas, era necessário analisá-los para poder agir com maior segurança.

No princípio, o novo movimento não foi bem visto por parte da hierarquia eclesiástica belga, que não aprovava um movimento autônomo, principalmente na medida em que este desaprovava a atuação do clero despreocupado com os problemas sociais. A questão suscitada entre os bispos era: seria o movimento jocista uma versão comunista da atividade cristã católica? Na verdade, o movimento jocista apresentou-se como uma opção para os operários frente ao marxismo. Seguiu retamente a Doutrina Social da Igreja expressa nas encíclicas papais. Mas era um movimento renovador e relativamente progressista diante da realidade religiosa em que se apresentou. No entanto, acabou por impor-se, uma vez que:

Do ponto de vista da Igreja institucional, a JOC era parte de um esforço amplo de realizar uma cautelosa modernização através do desenvolvimento de um trabalho pastoral mais eficaz entre a classe trabalhadora. (MAINWARING, 1989: 54).

As preocupações da Igreja com os problemas operários vinham desde 1891, ano em que foi editada a *Rerum Novarum* do Papa Leão XIII. Outros atos e pronunciamentos papais seguiram-se a esta encíclica, abordando os problemas da sociedade, mas o jocismo surgiu, na prática, como

o movimento mais promissor, ainda mais levando-se em conta a questão aberta entre o clero e o laicato. Tal questão dizia respeito ao papel do laicato na Igreja, ou seja, qual seria a atribuição, quais seriam as funções dos leigos dentro da Igreja e fora dela. A JOC surgiu como um novo alimento para os trabalhadores que, na visão de seu criador e dos próprios jocistas, iriam refazer o mundo conjuntamente com a Igreja. Alguns anos foram necessários, no entanto, para a aprovação efetiva do movimento. As desconfianças do clero belga e do próprio núncio apostólico, Cardeal Mercier, levaram Cardijn até o Papa Pio XI que interferiu pessoalmente para tornar viável a organização do movimento. Pio XI agradeceu a “sagrada ambição da JOC de organizar, não só uma elite, mas o conjunto da classe trabalhadora”. Isso ocorreu em 1925, quando o Vaticano reconheceu a JOC como um movimento oficial da Igreja e foi obtido o apoio do clero belga, agora apaziguado com a aprovação oficial. Ao mesmo tempo, foi permitido um espaço para a difusão do novo organismo.

A partir da década de 20 o jocismo organizou-se na Bélgica, alcançando grande sucesso, o quê permitiu ao movimento, na década seguinte, deixar os limites de seu país de origem assumindo dimensões internacionais. O sucesso alcançado pelo movimento tanto na Europa quanto em outros continentes, conquistando jovens trabalhadores, acabou convencendo o Vaticano a apoiar a implantação do jocismo em países onde a industrialização se fazia presente.

A II Conferência do Episcopado latino-americano em Medellín<sup>7</sup> delibera a opção de ação pelos pobres e proclama-se a “voz dos que não têm voz”. Em primeiro lugar, Medellín marca uma vivência latino-americana do Concílio, onde os temas de pobreza, concentração da terra e desigualdade social puderam ser discutidos mais especificamente, explicitando uma opção preferencial pelos pobres como sendo aquela tipicamente evangélica e que deveria nortear todas as opções de igreja no mundo, por representar a própria opção por Jesus Cristo.

---

<sup>7</sup> A Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano realizou-se em Medellín, na Colômbia no período de 24 de agosto a 6 de setembro de 1968. A Conferência foi convocada pelo Papa Paulo VI para aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da Igreja presente na América Latina. A temática proposta foi “A Igreja na presente transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II”. A abertura da Conferência foi feita pelo próprio Papa que marcou a primeira visita de um pontífice à América Latina.

Em segundo lugar, Medellín abriu um espaço importante numa hora bastante efervescente da América Latina, momento de revoluções, de guerrilhas e expectativas diante das ditaduras militares. A III Conferência Episcopal de Puebla<sup>8</sup> veio no mesmo sentido da anterior, isto é, para confirmar a “opção preferencial pelos pobres” na América Latina. É importante, no entanto, ressaltar que todas essas transformações só foram possíveis porque militantes católicos leigos e de outras correntes colocaram o episcopado em contato direto com seus problemas e muitas vezes tencionaram para que a hierarquia se abrisse mais, tornando-se mais flexível e sensível aos problemas do mundo temporal.

### **E o método chega ao Brasil**

De acordo com Muraro (1985) a partir da década de 20 o jocismo tendo-se consolidado na Bélgica, expande-se pelo mundo, o quê permitiu ao movimento, na década seguinte, deixar os limites de seu país de origem assumindo dimensões internacionais. O sucesso alcançado pelo movimento tanto na Europa quanto em outros continentes, conquistando jovens trabalhadores, acabou convencendo o Vaticano a apoiar a implantação do jocismo em países onde a industrialização se fazia presente.

Ao chegar ao Brasil, o movimento jocista representava uma tentativa de união dos jovens operários em torno de uma luta de transformação da vida operária. Pretendia mostrar aos trabalhadores o “valor de serem filhos de Deus”. Os primeiros grupos no país foram criados na metade da década de 1930. Mas foi só em meados da década de 40, quando foi organizada a Ação Católica, que a JOC começaria a se tornar um movimento importante.

No Brasil até a década de 1940 a Ação Católica Brasileira (ACB) não tinha grande expressão. Sua presença será relevante quando Dom Hélder Câmara cria subdivisões baseadas em nível educacional e ocupacional. Nesse momento a ACB aumenta seu envolvimento na sociedade, passando de uma “orientação cultural, moral e religiosa” para um enfoque na “militância política e social”. (SERBIN, 2008:159).

---

<sup>8</sup> A terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano foi realizada em Puebla de los Angeles, no México, em 1979.

Agora não se trata mais de propor um discurso, ou seja, uma restauração da ordem cristã. Mas sim, de elaborar os elementos de uma estratégia de reconquista. Articular atitudes, posturas para recuperar a “inércia dos cristãos” que sucumbem na prática cotidiana, aos “erros modernos”. “Por conseguinte, recristianizar os cristãos”. Desse modo, a criação em 1948 da JOC, movimento da Ação Católica, se constitui numa nova configuração de atuação dos leigos a partir de pequenos grupos de lideranças. (PIERUCCI; SOUZA; CAMARGO, 1984: 353).

O papel desempenhado pela ACB estava vinculado a sua proposta de vinculação da vida religiosa, com uma atuação constante na vida cotidiana. Embasada no conjunto de idéias desenvolvidas pelo Padre belga Cardijn, que fundara a JOC com o intuito de “recristianizar” o operário europeu. Assim como a JOC, a ACB estabeleceu uma atuação baseada na presença no meio, equipes e o método Ver, Julgar e Agir.

“Ver” era identificar propósitos temporais e eternos, tomar consciência da realidade, preocupar-se com os semelhantes, começar a exercer a fé. No Brasil, “ver” evoluiu para a interpretação crítica das realidades econômicas, políticas e religiosas. “Julgar” envolvia a análise das causas históricas e estruturais, bem como a interpretação da via à luz da fé, a fim de especificar mais claramente os objetivos temporais e espirituais. “Agir”, o objetivo final, significava comprometer-se com Deus e com o amor. Originalmente, “agir” significava converter os operários para que beneficiassem a própria classe. No Brasil, passou a incluir uma ampla gama de atividades, desde festividades e publicações religiosas até o trabalho em prol da organização sindical, do movimento estudantil e da conscientização. (SERBIN, 2008: 160).

A educação precisa estar estreitamente vinculada à realidade, ou seja, vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, investindo em uma interpretação e compreensão complexa e politizadora da realidade, que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de transformação dos problemas socioambientais, sendo atentas as diferenças do ambiente natural, históricas e culturais, contribuindo para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de identificar, analisar,

compreender e resolver problemas, capazes de cooperar, e acima de tudo que sejam possuidores de um comportamento ético.

Um dos grandes desafios da educação é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. No momento em que os sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade respeitando suas potencialidades e seus limites.

É preciso reivindicar uma educação capaz de romper com a lógica da autoritária racionalidade, permitindo que os conceitos possam ser construídos através dos afetos, da gratuidade, da gestualidade e das emoções.

Havia a crença, entre o clero, de que a classe trabalhadora era religiosamente ignorante e de que a Igreja precisava implantar uma fé mais atuante. Tal preocupação encontra-se expressa nos documentos da JOC do final da década de 50 e início da de 60.

Houve todo um evoluir na estrutura e forma de agir e pensar da JOC brasileira. No primeiro período de sua existência, defendia-se o Evangelho como fundamento de uma sociedade igualitária, justa e feliz. A partir do momento em que todos os cidadãos cumprissem os preceitos evangélicos, “o melhor dos mundos se instalaria como o reinado cristão” (MURARO, 1985: 62).

Tratava-se, aqui, do princípio teórico básico do movimento. Esse mundo seria alcançado sem conflitos com as autoridades constituídas ou com os donos do capital, seguindo-se o preceituado pela Doutrina Social da Igreja, a partir da *Rerum Novarum* de Leão XIII. Por isso, no primeiro período da História da JOC no Brasil, esta se caracterizou por vagos traços de reivindicações sociais. Seus objetivos eram mais espirituais que materiais. A idéia de revolução social não era, enfaticamente, colocada.

Levando-se em conta as desconfianças relativas ao capitalismo, consignadas no Syllabus (1864) de Pio IX, nas encíclicas *Libertas* (1888), e *Rerum Novarum* (1891) de Leão XIII, e *Quadragesimo Anno* (1931) de Pio XI, não soa estranho que nos discursos do episcopado brasileiro, se perceba críticas contundentes ao sistema capitalista. (PIERUCCI; SOUZA; CAMARGO, 1984: 346/7).

Do ponto de vista da Igreja Católica, o modelo de sociedade embasado no socialismo, como alternativa para o capitalismo não passava de engodo, sendo ambos os sistemas precários e insuficientes. Nessa “enganosa dicotomia”, a Igreja introduzia um novo discurso, ou seja, uma ordem social cristã.

A história do pensamento social católico, ou, mais especificamente, da Doutrina Social da Igreja, é bem a história desta embaraçosa procura de uma “terceira via” que, pelo menos, apresentasse alguma credibilidade. No Brasil dos anos 50, porém, a atuação concreta dos católicos, sobretudo nas fileiras jovens da Ação Católica especializada, viria mostrar a inviabilidade desta “terceira via”, cujas proposições concretas dificilmente poderiam deixar de significar um compromisso inevitável e diversificado, particularmente no nível político, com as diferentes forças sociais em jogo. (PIERUCCI; SOUZA; CAMARGO, 1984: 363).

A proposta da Igreja acaba tomando partido de uma reforma por dentro do sistema capitalista: legislação social e trabalhista, assistencialismo, liberdade de organização, normatividade ética na economia via Estado, etc. (PIERUCCI; SOUZA; CAMARGO, 1984: 364).

No segundo período, orientaram-se as atividades jocistas pela predominância de idéias liberais e humanitárias. Mas estava longe, ainda, de uma proposta reformista ou revolucionária.

Na Encíclica *Mater e Magistra*, de 1961, o Papa João XXIII pregava o uso do método. A ação evocava a atividade revolucionária. Em essência, o método Ver, Julgar e Agir originou a teologia da libertação como teoria e prática. A observação, a experiência, elevados ao mesmo plano da doutrina, tornam-se os novos instrumentos da teologia. (SERBIN, 2008:161).

O jocismo brasileiro, após 64 (MURARO, 1985: 15), aproximou-se nitidamente desse tipo de “utopia”, na medida em que seus militantes foram perseguidos e encarcerados. Nesse terceiro momento, as mudanças propostas deveriam ser realizadas imediatamente, não em um futuro distante. A imaginação utópica passou a manifestar-se na forma de idéias revolucionárias, onde os trabalhadores organizados poderiam promover as mudanças sociais desejadas.

A partir daí, a intolerância e a violência opressora se fizeram presentes. O regime instalado no Brasil com o golpe de 64 sentia-se ameaçado

por qualquer forma de organização popular, ainda que apenas discordassem dos princípios impostos pelos novos governantes (MURARO, 1985:63)

Segundo Reginaldo Veloso<sup>9</sup>, há uma relação entre o método e a Pedagogia do famoso educador Paulo Freire, ambas as pedagogias propõem dotar os assistidos por seus métodos de uma capacidade autônoma de “construção” do saber. Um saber crítico e voltado para a transformação das estruturas consideradas injustas presentes na sociedade, segundo seus defensores. Ambas, portanto, seriam “Pedagogias de Libertação”. O método ainda teve papel importante no crucial Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerado o maior movimento de massa da América Latina.

### **Considerações Finais**

Estudar as concepções pedagógicas que fizeram parte de nossa história nos faz diagnosticar que estamos num processo contínuo de construções teóricas e que muitos autores deram importantes contribuições para as práticas docentes. Faz-se necessário que a leitura seja uma constante em nossa formação para que possamos entender estes processos e aprimorar nosso trabalho, seja como profissional da educação em sala de aula, como docente, seja como acadêmico-pesquisadores na área da educação.

O educador Paulo Freire teve importante trabalho junto às comunidades de base e por isso acreditamos que a metodologia ver, julgar e agir que busca o conhecimento da realidade, bem como o julgamento do que está posto e conseqüentemente a ação/agir como proposta que busque a justiça, a ética com solidariedade, acreditando na construção de um mundo possível.

É fundamental estimular a prática do diálogo entre os homens no processo educativo. Freire coloca que devemos aprender a aprender, resolver questões, enfrentar dificuldades, a governar-se, identificar-se com sua realidade, trabalhar em grupo, a educação assim estaria presente na construção da vida coletiva. Precisamos da cultura popular, não podemos

---

<sup>9</sup> Reginaldo Veloso, ex-padre católico romano de Recife/PE. Atuante nos movimentos sociais é escritor e compositor.

passar sem a cultura do outro, somos seres inacabados e não aprendemos só pela razão, mas pela emoção e pelo corpo.

O diálogo com Freire reforça diariamente a prática do diálogo com os educandos e com a comunidade, e como diz o autor: “educar exige a convicção de que a mudança é possível” (1996: 76).

O papel desempenhado pela Ação Católica Brasileira (ACB), particularmente após a ação de Dom Helder Câmara, que revolucionou sua atuação, criando subdivisões baseadas em nível educacional e ocupação deu uma nova dimensão para as ações da Igreja, passando gradualmente de uma orientação religiosa para uma efetiva atuação no campo político. A ACB estimulou uma atitude mais crítica em relação à teologia. Penetrou profundamente na política universitária, nos movimentos sindicais e estudantis. A JUC forneceu idéias e membros a outros movimentos, caso da União Nacional dos Estudantes (UNE), e no Movimento de Educação de Base (MEB). A metodologia empregada foi durante muito tempo um dos pilares da igreja progressista no Brasil. O método ver, julgar e agir, posteriormente teria difusão no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Nos anos 70 aprofundam-se mais ainda as divergências e conflitos entre Igreja e Estado. As mudanças do catolicismo, apoiando movimentos de base, e das camadas sociais excluídas da sociedade descortinam um novo horizonte para a Igreja. Dentro dessa nova realidade, os acordos e interesses que durante grande parte da nossa história uniram Igreja e Estado estão desfeitos.

### **Referências Bibliográficas:**

AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der. História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo. Tomo II/3-2. Terceira época: 1930-1964. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

BOFF, Leonardo, A força da ternura. Rio de Janeiro. Editora Sextante, 2006.

BORAN, Jorge. O senso crítico e o método VER, JULGAR e AGIR para pequenos grupos de base. 7ª edição. São Paulo: Loyola, 1997.

ESTEVES, Alejandra. A Ação Operária no Espaço Eclesiástico: O Movimento da Juventude Operária Católica e da Ação Católica Operária (1940-1980). Anais Eletrônicos do VII Encontro Internacional da ANPHLAC Campinas – 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 8º edição. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Histórias das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GHIGGI, Gomercindo. A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade. Pelotas: Seiva, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia Crítica* – alternativas de mudança. 45ª edição. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

LINS, Luis Carlos da Silva. A ação católica operária (ACO): formação e a atuação de cristãos/ãs comprometidos/as com as mudanças no estado de Pernambuco (1964/1974) Recife: UFPE, 2009.

MAINWARING, Scott. Igreja católica e política no Brasil (1916/1985). São Paulo: Brasiliense, 1989.

MICELI, Sérgio. A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MURARO, Valmir Francisco. Juventude operária católica. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira; SOUZA, Beatriz Muniz de; CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de. Igreja Católica: 1945-1970. In: FAUSTO, Boris. O Brasil Republicano. Tomo III. 4º volume. Economia e Sociedade (1930-1964). História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1984.

SERBIN, Kenneth P. Padres, celibato e conflito social: Uma história da Igreja Católica no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educar para Transformar: Educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base. Petrópolis: Vozes, 1984.

## DISCURSOS SOBRE ESCRITA CALIGRÁFICA EM MANUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1930-1960)

Patrícia Machado Vieira<sup>1</sup>

Pedagogia, UFRGS

[pativieira.ajs@gmail.com](mailto:pativieira.ajs@gmail.com)

**Resumo:** O estudo pretende examinar e descrever justificativas e argumentos acerca da importância do ensino da Caligrafia presentes em alguns manuais de formação de professores da escola primária, escritos entre 1930 e 1960, e em circulação no Brasil. O estudo procura entender as idéias que defendem a utilização dessa prática de ensino da escrita na escola primária, acompanhando as persistências e mudanças discursivas no período examinado; contribuindo para os estudos que se voltam à compreensão dos modos de realização da cultura escolar no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** História da Educação; Ensino da Escrita; Caligrafia, escola primária

Segundo o dicionário Houaiss (2001) a caligrafia é descrita como a “arte ou técnica de escrever à mão, formando letras e outros sinais gráficos elegantes e harmônicos, segundo certos padrões e modelos estilísticos ou de beleza e excelência artística” (p.73). No entanto, na escola a caligrafia há muito deixou de ser concebida como uma arte e passou a fazer parte dos exercícios de ensino da escrita durante o processo de alfabetização.

A caligrafia como exercício escolar tem uma história que se confunde com a própria escola moderna. Para Bastos e Stephanou,

A prática da caligrafia na escola prevaleceu por muito tempo como exercício principal e cotidiano dentre outras ações associadas ao ensino da escrita. Mais do que afinar os

---

<sup>1</sup> Graduanda do 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista de Iniciação Científica do projeto “Educar a Escrita: os sentidos da caligrafia na História da Educação no Brasil”, coordenado pela Profª. Dra. Maria Stephanou.

sentidos da mão, visou promover a ortopedia do corpo, condição fundamental aos hábitos de ordem e disciplina escolar, assim como de estética do texto escolarizado. Como processo de regulação, a escrita constituiu mecanismo de regulação do corpo e instrumentalização do social (BASTOS; STEPHANOU, 2009).

O estudo aqui apresentado insere-se em um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado *Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação no Brasil(séculos XIX e XX)*. Como recorte do mesmo, a reflexão deste ensaio circunscreve sua análise aos discursos acerca da importância da caligrafia no ensino primário, presentes em manuais sobre ensino de linguagem que foram escritos para a formação de professores. Tal projeto inscreve-se no campo da História da Educação e busca inspiração nos pressupostos teóricos da história cultural (CHARTIER, 1998). E entende o discurso em sua concepção foucaultiana, como que forma os objetos de que fala. Os textos oferecidos à leitura nos manuais de formação de professores são entendidos como materialidade pura e simples de coisas ditas naquele tempo-lugar (FISCHER, 1996).

Os manuais de formação de professores, que estiveram em circulação no Brasil entre 1930 e 1960, aos quais tive acesso e pude apreciar, foram cinco títulos, a saber: *A escrita na Escola Primária*, de Orminda Marques (1936), apresentado acima; *Metodologia da Linguagem*, de J. Bundin (1949); *Metodologia da Linguagem*, de Orlando Carneiro (1951); *Metodologia do Ensino Primário*, de Amaral Fontoura (1955); e, *Didática especial da 1ª série*, de Amaral Fontoura (1958).

### **Primeiras leituras**

Um grande marco na história da educação brasileira foi o ideário escolanovista, posto em circulação no país inicialmente através das obras de alguns pensadores, notadamente nas obras escritas ou traduzidas por Lourenço Filho, nos anos 20 e 30. As contribuições do Movimento da

Escola Nova foram implantadas na Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro, na qual a professora Ormindia Marques<sup>2</sup> era diretora. Dentre outras ações empreendidas, Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, organizou a publicação de livros que compuseram a *Bibliotheca de Educação* (BRAGA, 2008).

A diretora da Escola Primária e professora do Curso Normal, Ormindia Marques, escreveu um livro intitulado *A escrita na escola primária* onde apresenta o resultado de seus experimentos naquele Instituto de Educação do Distrito Federal acerca da caligrafia no ensino da escrita. A educadora compara os processos daquela que designa como “escola tradicional”, com as propostas da Escola Nova e defende a escrita caligráfica, apresentando orientações do método da *caligrafia muscular*, utilizado por ela. Esse método se serve de atividades que envolvem o ritmo, a coordenação de movimentos, a contagem e músicas. Segundo Carolina Monteiro, defendendo sua posição, Ormindia Marques afirmava ser

[...] a caligrafia muscular como o processo que parece atender de modo mais completo às exigências dos objetivos da escrita, admitindo perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho e permitindo um tipo pessoal de escrita. Em sua perspectiva, tal processo, baseado nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do trabalho muscular, tinha relação direta com o ritmo. (MONTEIRO, 2009, p. 11-12)

No livro de Ormindia, lançado em 1936, são apresentados os objetivos para o ensino da escrita, da caligrafia, enfatizando a importância de uma escrita moderna, já que os tempos, segundo a autora, estavam mais modernos. Como endosso de sua posição, a autora lista objetivos para o ensino da caligrafia que, segundo ela, haviam sido retirados do IV Anuário do Departamento da Superintendência da “National Education Association”, a saber:

---

<sup>2</sup> “Ormindia Isabel Marques nasceu em 19 de dezembro de 1887 na cidade de Campos no interior do Rio de Janeiro.[...] em março de 1932 assumiu a direção da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal – RJ” (MONTEIRO, 2009, p. 9)

- 1) Desenvolver suficiente habilidade nos alunos, de modo que consigam escrever fácil, legível e tão rapidamente quanto o exijam as necessidades do momento e os requisitos sociais; [...]
- 6) Ministrando os meios a cada indivíduo, para que ele possa progredir até a sua maior velocidade;
- 7) Desenvolver uma apreciação da relação entre o ajustamento correto do corpo e a produção eficiente da escrita; (MARQUES, 1936, p. 19-20)

No destaque acima, é possível perceber três fortes marcadores da importância de uma boa escrita, e, portanto, do ensino de caligrafia. Primeiramente, no item 1, são evidenciados os requisitos sociais – rapidez e legibilidade – como importantes habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos através do ensino da escrita. No item 6 dá-se, novamente, destaque não a escrita como arte, mas para a importância de garantir que o aluno atingirá a maior velocidade na escrita que lhe for possível. Por fim, no item 7, ainda aborda-se a velocidade, mas de forma a valorizar o melhor posicionamento do corpo, de forma a garantir também a eficiência da escrita.

A metodologia muscular apresentava predominância de exercícios de escrita de linhas retas, curvas, ovais e inclinadas, inseridas em desenhos esquematizados e com diferente graduação de dificuldade, de acordo com o nível de aprendizagem. Desta forma, buscava atingir os três grandes objetivos que Orminda Marques acreditava serem primordiais para o ensino da escrita e para a caligrafia: legibilidade, velocidade e traçado das letras.

A caligrafia, ou boa letra é defendida como objetivo do ensino da escrita em vários manuais de formação de professores. Bundin (1949) em seu livro, dedicado ao uso das escolas normais e institutos de educação, utiliza diferentes teóricos para apresentar e justificar a importância, os objetivos e as metodologias do ensino da linguagem. Uma das metodologias apresentadas, baseada em um autor denominado Bobbitt<sup>3</sup>, comparece como um dos principais objetivos do ensino da linguagem o alcance de uma habilidade de escrita que possibilite legibilidade, rapidez

---

<sup>3</sup> BOBBITT, Franklin. The curriculum. New York: Houghton Mifflin, 1918.

e organização. Destacando, igualmente, a importância desses aspectos, por ser a linguagem uma forma de inserção e participação social.

Bobbitt assinala como objetivos específicos: I – Capacidade para usar a linguagem nos moldes adequados a uma participação social efetiva. [...] VIII – Habilidade para escrever de forma legível, fácil e rápida. [...] X – Ordem e limpeza: margem, espaços, alinhamento, paragrafação, maiúsculas, pontuação, abreviaturas... (BUNDIN, 1949, p. 38-39)

Em outro momento do mesmo manual, o autor aborda três grandes finalidades da boa escrita, sendo elas: “a) Como meio de comunicação [que] exige legibilidade; [...] b) Exige velocidade para atender às exigências da vida moderna; [...] c) Pela disposição elegante e certa liberdade de execução, a escrita, ainda hoje, concorre para a educação artística” (Bundin, 1949, p. 95). Ao enfatizar tais objetivos, oferece ao leitor concepções de escrita como meio de comunicação e como exercício diretamente ligado a arte, a elegância e, portanto denotando distinção social.

Encontramos os mesmos objetivos no livro de Ormindia Marques, citados apenas com mais detalhes na explicação (1936, p.18-19), onde a autora refere tais objetivos como novos e, portanto, mais adequados às novas necessidades do ensino da caligrafia e da educação moderna.

Em *Metodologia da Linguagem*, de autoria do professor Amaral Fontoura, se fazem presentes os objetivos de ensino da escrita caligráfica explicitados por Ormindia Marques (1936) para explicar e graduar o ensino da escrita. Segundo Fontoura (1955), e visivelmente apoiado em Marques (1936, p. 147), os objetivos de ensino da escrita, série por série, consistiam em:

- 1) Na 1ª série, aquisição e desenvolvimento da técnica de escrever, simultaneamente com a técnica de ler, de modo que o aluno sinta que a escrita é um instrumento de expressão, tanto pelo aspecto das idéias que represente, como pela nitidez e bom gosto da apresentação;
- 2) Na 2ª série, desenvolvimento das atitudes convenientes, durante os trabalhos escritos (posição do corpo); aquisição do tamanho normal da letra; aperfeiçoamento da forma, uniformidade da inclinação e alinhamento; maior desembaraço de movimento e leveza de traço;
- 3) Na 3ª série, fixação das atitudes e hábitos iniciados nos anos anteriores, quer em relação à forma fundamental das letras, quer em relação à posição do corpo, da caneta e

inclinação do papel; fixação dos cuidados referentes à boa apresentação dos trabalhos escritos.

4) Nas 4ª e 5ª séries, desenvolvimento da rapidez, sem prejuízo das qualidades já obtidas, de perfeição de forma, leveza de traço, inclinação, alinhamento, uniformidade de espaçamento, isto é, com referência a todas as qualidades essenciais à legibilidade. (FONTOURA, 1955, p. 127-128)

Tais objetivos do ensino da escrita estão intrinsecamente ligados às concepções da importância da caligrafia como ação desse ensino. Na 1ª série o objetivo é amplo e muito relacionado a uma aquisição inicial da escrita, da sua importância como instrumento de expressão e comunicação. No entanto, percebe-se uma relação entre a legibilidade e o bom gosto, a escrita entendida como forma de demonstrar o capital cultural do indivíduo.

O objetivo para a 2ª série relaciona-se com a caligrafia, ao enfatizar o aperfeiçoamento da forma e o desembaraço do movimento. Desembaraço este que pode ser entendido como maior agilidade e velocidade na escrita, que se atinge através do treino caligráfico. Já na 3ª série, ao objetivar a fixação de atitudes e hábitos aprendidos anteriormente, acrescidos de cuidados em relação à boa apresentação dos trabalhos escritos, evidencia forte relação entre a boa caligrafia e uma distinção social.

Nos manuais de Amaral Fontoura (1955, 1958) é apresentada uma série de perguntas com respostas a respeito do trabalho de sala de aula. Dentre as perguntas, sobressai, para fins deste estudo, a seguinte: *Deve haver aula de caligrafia?*. Em ambos os livros, encontramos respostas semelhantes, onde constatamos a presença dos ideais escolanovistas. O autor defende a importância da motivação para a aprendizagem e refuta a existência de aulas de caligrafia com data e hora marcada. A figura abaixo (FONTOURA, 1958, p. 79) apresenta uma página desta seção de perguntas e respostas.

a vida em sociedade senão uma série infundável de "pautas", de normas, de trilhos a que devemos nos ajustar? Talvez a melhor solução seja a professora experimentar os dois sistemas — o da pauta dupla e o da simples, na mesma turma, e, no fim de certo tempo comparar os resultados, para verificar se há vantagem na pauta dupla.

31.5) DEVE-SE USAR "PEDRA"? — Não. Absolutamente não. É anti-higiênica, feia, inútil. Tem que ser substituída pelo papel-lousa.

31.6) USO DA BORRACHA — Alguns educadores o condenam. Em algumas provas, as autoridades determinam que quem usar a borracha perde pontos! Não somos contra o uso da borracha, desde que seja *evitada*, para não se transformar num vício da criança.

31.7) O TERMÔMETRO DE LETRAS — É altamente indicado, para a criança ficar estimulada a melhorar sua caligrafia. Consiste numa escala de caligrafias, da pior subindo até a melhor, graduadas de zero a 10. O aluno escreve na sua folha de papel-lousa e depois éle mesmo vai a parede, comparar sua caligrafia com a escala do termômetro, e dá a nota que o seu trabalho merece.

31.8) DEVE HAVER AULA DE CALIGRAFIA? — A "aula de caligrafia" não deve existir, com dia e hora marcada, pela razão sempre repetida: — *toda aprendizagem precisa ser bem motivada*. Mas não resta dúvida que os exercícios caligráficos são um treino, um exercício, e, como tal, estão de acordo com as leis da aprendizagem (vide "Lei de exercício ou da repetição"). De resto, tudo na vida é preciso *treinar-se*: há o treino do jogador de futebol, do pianista, do tiro ao alvo, do cantor. O ideal seria que o treino da caligrafia se fizesse sempre *escrevendo*, isto é, escrevendo normal-

Fontoura (1958) defende que toda atividade de sala de aula, que se utilize da escrita, serve como exercício para o aperfeiçoamento da letra, sendo assim considerado exercício de caligrafia. Para este autor, a letra dos alunos era melhor no tempo em que havia treino da caligrafia, muito embora afirme não acreditar na aprendizagem sem contextualização e motivação. Afirma que não é pela repetição da mesma palavra por longas linhas que o aluno alcançará o traçado correto da letra.

Outro autor, Orlando Leal Carneiro — então professor de Metodologia de Linguagem do Instituto de Educação do Distrito Federal —, publica um manual dedicado as metodologias do ensino de linguagem: Metodologia da Linguagem (1951). O manual está dividido em cinco partes: as quatro primeiras relacionadas aos fundamentos filosóficos, psicológicos e históricos do ensino da linguagem; e a quinta parte, subdividida em sete itens, aborda especificamente os fundamentos metodológicos.

Carneiro (1951) dedica um tópico para falar dos objetivos gerais e específicos do ensino da linguagem, citando dois autores. Um deles é, o já abordado anteriormente, Bobbitt, que o autor usa para apresentar os

objetivos especiais do ensino da escrita. O outro é Garrison, que afirma serem dois os objetivos do ensino da escrita.

- a) Tornar as reações da linguagem mais eficientes
- b) Dar capacidade para reagir adequadamente às situações da linguagem, seja oral, seja escrita; e dar capacidade de produzir linguagem que possa ser facilmente compreendida pelos outros. (CARNEIRO, 1951, p. 76)

Estes objetivos não explicitam as concepções em relação às ações de ensino da escrita, principalmente da caligrafia. No entanto, percebemos a linguagem entendida como meio de comunicação e inserção social, então a importância de uma boa caligrafia, para que ela possa ser facilmente compreendida.

### **Alguns apontamentos**

Para Ormindia Marques (1936), pioneira nos estudos sobre o ensino da escrita a partir do pensamento da Escola Nova, não era mais conveniente que houvesse aulas específicas de caligrafia na escola primária. A autora defende que todas as atividades realizadas em sala de aula deveriam constituir um pretexto para os exercícios de escrita, treinando assim o traçado das letras, a legibilidade e a velocidade, grandes objetivos da escrita.

Percebe-se, a partir de Ormindia Marques, que em todos os demais manuais analisados são feitas referências a seu livro, bem como à caligrafia muscular. É, então, possível afirmar que há uma persistência das idéias de Ormindia, reafirmando os três grandes objetivos do ensino da escrita propostos por ela e a importância da motivação na aprendizagem, assim como persiste a condenação do treino da caligrafia de forma repetitiva e descontextualizada. Os autores destacam a ortopedia do corpo e a postura correta, tanto em relação a mesa, quanto em relação ao papel, que seriam grandes responsáveis pela boa escrita – princípio fundamental da caligrafia muscular.

O estudo encontra-se em sua fase inicial, que consiste na localização de manuais e descrição dos argumentos que apresentam para

a defesa do ensino da caligrafia, seus autores de referência ou menção à filiação a alguma corrente pedagógica da época, que não exclusivamente ao livro de Orminda Marques e à caligrafia muscular. Interessa continuar a descrever atentamente esses discursos, de modo a verificar se os argumentos persistem em outros manuais, se houve diferentes estudos que embasaram o pensamento da época ou se há alteração na intensidade da atenção ao tema caligrafia nesses manuais.

## Referências

BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. Traçar letras, palavras e números: caligrafar gestos da escrita e da vida. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Não me esqueça num canto qualquer**, Natal, III CIPA, setembro 2008. Publicação digital.

BUNDIN, J. **Metodologia da Linguagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

BRAGA, Rosa Maria de Souza. **Caligrafia em pauta**: a legitimação de Orminda Marques no campo educacional. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARNEIRO, Orlando Leal. **Metodologia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1951.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FISCHER, Rosa M. B. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.37-60

FONTOURA, Amaral. **Didática especial da 1ª série**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Metodologia do Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1955.

HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARQUES, Orminda. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1936.

MONTEIRO, Carolina. **Letra bonita, letra legível**: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar. 2009. 35 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Pedagogia – Universidades Federal do Rio Grande do Sul.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jul. 1998.

## O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL ATRAVÉS DOS CURRÍCULOS DE 1979 E 1985

Priscila de Souza de Aguiar<sup>1</sup>; Cristina Maria Rosa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação  
Acadêmica do Curso de Pedagogia – Bolsista PET  
pryscyласouagui@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação  
Professora da Faculdade de Educação – Orientadora do projeto  
cris@ufpel.edu.br

### Resumo

O presente trabalho tem como proposição central conhecer, descrever e analisar a história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas desde sua criação (1978) até o ano de 2008, quando completou 30 anos. Parte-se do pressuposto que pesquisar é um processo que tem por finalidade buscar indícios de um fenômeno até então desconhecido e/ou pouco explorado, a proposta foi apresentada e vem sendo desenvolvida pelo Programa de Educação Tutorial - PET/Educação.

**Palavras-chave:** História dos cursos de licenciatura; currículo.

## O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL ATRAVÉS DOS CURRÍCULOS DE 1979 E 1985

Priscila de Souza de Aguiar<sup>1</sup>; Cristina Maria Rosa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação  
Aluna do Curso de Pedagogia – Bolsista PET  
pryscyllasouagui@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação  
Professora da Faculdade de Educação – Orientadora do projeto  
cris@ufpel.edu.br

### 1. INTRODUÇÃO

A investigação tem como proposição central conhecer, descrever e analisar a história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas desde sua criação (1978) até o ano de 2008, quando completou 30 anos. Parte-se do pressuposto que pesquisar é um processo que tem por finalidade buscar indícios de um fenômeno até então desconhecido e/ou pouco explorado, a proposta foi apresentada e vem sendo desenvolvida pelo Programa de Educação Tutorial - PET/Educação.

Integrado à Graduação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a proposição se justifica pela sua originalidade, pertinência, necessidade e viabilidade além de ser socialmente relevante e academicamente defensável.

A originalidade reside na proposição do recorte temporal além da inexistência, entre os inúmeros estudos do campo da história já realizados, de uma investigação que pretenda escrever a história do Curso de Pedagogia da FaE/UFPEl, desde seu início até completar trinta anos de história.

O primeiro interesse refere-se à história de criação do curso (documentos de criação, estruturas curriculares adotadas, docentes, estudantes, servidores, coordenador e membros do colegiado). Além

disto, pretendemos conhecer as habilitações, os currículos, as disciplinas ou blocos temáticos, os conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação já foram empregados, buscando configurar uma “história particular” no universo dos cursos de formação.

Com o transcorrer da pesquisa nos deparamos com os diversos currículos que, ao longo da história, foram adotados no curso, o que nos despertou interesse pelas peculiaridades encontradas nestes. No resumo apresentamos resultados da análise de dois currículos: o de 1979 (primeiro) e o de 1985 (primeira alteração curricular).

## **2. METODOLOGIA**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas surgiu no contexto das lutas dos docentes agregados em torno da ANFOPE e ainda submetido à LDB 5.692/71, lei promulgada em tempos de exceção. Atualmente, o Curso busca adequar-se as novas resoluções que complementam a LDB 9.394/96 e, por isso, conhecer sua história, seus personagens e tramas é primordial.

A metodologia adotada – de cunho qualitativo - está fundada nos estudos de Lüdke e André (1986). Em alguns momentos, no entanto, nos apropriamos de procedimentos metodológicos quantitativos para dar uma maior complexidade à análise dos dados.

Além de fontes primárias – depoimentos, histórias de vida e biografias oriundas de entrevistas e ou questionários – as fontes secundárias constituirão um banco de informações “de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.39). Assim, os documentos existentes (atas, decretos, portarias, resoluções) que ofereçam indícios dessa história serão lidos, analisados, comparados e arrolados às referências.

Para esse estudo realizamos os seguintes procedimentos: coleta de todos os currículos existentes no curso; descrição dos mesmos;

comparação do primeiro com o resultante da primeira modificação; análise dos dois, comparativamente quanto aos compôs de estudo propostos, quantidade de horas aula por bloco temático, acréscimo ou supressão de campos ou disciplinas.

Os documentos foram recolhidos do “Arquivo Morto” da Faculdade de Educação. Esse foi, inúmeras vezes, deslocado de uma sala para outra e, muitas vezes, alocado de forma temporária. Assim, se encontra em condições precárias – empilhamento de caixas parcialmente identificadas e sem ordem. O local não é arejado e, por isso, não permite o armazenamento de documentos adequadamente. Os documentos necessários à pesquisa foram localizados com dificuldade, estavam desorganizadamente armazenados e encontravam-se sem identificação (grande parte), sem datas (alguns) e até ilegíveis (poucos).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A primeira mudança ocorrida na história curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFPel é expressa na grade curricular posposta em 1985. Aparentemente, foi decorrente do intuito de qualificar o curso e promover o avanço do conhecimento e da educação. Percebe-se que houve alterações como o nome de disciplinas, a carga horária e a quantidade de créditos.

Na comparação entre as duas grades curriculares optamos por alocar as disciplinas ofertadas em “blocos temáticos”. Essa primeira categorização é uma das possíveis e permite perceber a importância dada a cada campo de estudos no decorrer do tempo, indicando que “(...) o currículo é o reflexo do tempo histórico que se está vivendo” (SILVA, 1999). A seguir, expomos os dois currículos.

**Quadro 1 – Currículos do Curso de Pedagogia 1979-1985**

1979	1985
<p><b>Fundamentos da Educação (09 disciplinas – 585 horas/aula – 21,54%)</b></p> <p>*Filosofia da Educação I (1º semestre) e II (2º);</p> <p>*Psicologia da Educação I (1º semestre), II (2º) e III (3º);</p> <p>*Sociologia Geral (1º semestre);</p> <p>*História da Cultura e Educação (1º semestre);</p> <p>*Orientação Vocacional (2º semestre);</p> <p>*Psicopedagogia (7º sem.).</p>	<p><b>Fundamentos da Educação (11 disciplinas – 765 horas/aula – 25%)</b></p> <p>*Filosofia da Educação I (1º semestre) e II (2º);</p> <p>*Psicologia da Educação I (1º semestre), II (2º) e III (3º);</p> <p>* Sociologia Geral (1º semestre);</p> <p>*História da Educação e da Cultura I (1º semestre) e II (2º);</p> <p>*Sociologia da Educação (2º semestre);</p> <p>*Orientação Vocacional (4º semestre);</p> <p>*Psicopedagogia (6º semestre).</p>
<p><b>EBOPP (4 disciplinas – 240 horas/aula – 8,83%)</b></p> <p>*Sistema Educacional Brasileiro: Aspectos históricos, sociológicos e estruturais (2º semestre);</p> <p>*EPB I (3º semestre) e II (4º);</p> <p>*Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (3º semestre).</p>	<p><b>EBOPP (04 disciplinas – 225 horas/aula – 8%)</b></p> <p>*Estudos de Problemas Brasileiros I (1º semestre), II (2º);</p> <p>*Sistema Educacional Brasileiro I: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (2ª semestre);</p> <p>*Sistema Educacional Brasileiro I: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau (3ª semestre).</p>
<p><b>Currículo (2 disciplinas, 105 horas/aula – 3,86%)</b></p> <p>*Currículos e Programas (3º semestre);</p> <p>*Avaliação Educacional (3º semestre).</p>	<p><b>Currículo (01 disciplina, 45 horas/aulas – 1,45%)</b></p> <p>*Currículos e Programas (3º semestre).</p>
<p><b>Metodologias (6 disciplinas – 495 horas/aula – 18,23%)</b></p> <p>*Científica do Estudo (1º semestre);</p> <p>*do Ensino (3º semestre);</p> <p>*de Ciências (5º semestre);</p> <p>*de Estudos Sociais (7º semestre);</p> <p>*do Ensino Religioso (7º semestre);</p> <p>*do Currículo por Atividade (7º semestre).</p>	<p><b>Metodologias (04 disciplinas – 435 horas/aula – 13,95%)</b></p> <p>*Científica e do Estudo (1º semestre);</p> <p>*do ensino de 1º grau: área de Ciências (5º semestre);</p> <p>*do ensino de 1º grau: área de comunicação e expressão (6º semestre);</p> <p>*do Ensino de 1º grau: áreas de Estudos Sociais (7º semestre).</p>

<b>Linguagem (4 disciplinas – 375 horas/aula – 13,81%)</b>	<b>Linguagem (06 disciplinas – 345 horas/aula – 11,1%)</b>
<p>*Complemento da língua portuguesa (1º semestre);</p> <p>*Língua Portuguesa aplicada à educação (5º semestre);</p> <p>*Métodos e processos de Alfabetização (6º semestre);</p> <p>*Metodologia da Comunicação e Expressão (6º semestre).</p>	<p>*Português Instrumental (1º semestre);</p> <p>*Complemento de Língua Portuguesa I (1º semestre), II (2º);</p> <p>*Língua Portuguesa aplicada à educação (5º semestre);</p> <p>*Literatura Infantil (6º semestre);</p> <p>*Alfabetização (7º semestre).</p>
<b>Práticas Pedagógicas (2 disciplinas – 300 horas – 11,04%)</b>	<b>Práticas Pedagógicas (03 disciplinas – 390 horas/aula – 12,5%)</b>
<p>*Prática de Ensino de 1º Grau (8º semestre);</p> <p>*Estágio Supervisionado em Escolas de 1º e 2º Grau (8º semestre);</p>	<p>*Prática de Ensino em Escolas de 1º grau: Currículo por Atividade (7º semestre);</p> <p>*Prática de Ensino em Escolas de 1º grau: Currículo por Área (8º semestre);</p> <p>*Prática de Ensino em Escolas de 1º grau (8º semestre).</p>
<b>Didática</b>	<b>Didática (03 disciplinas – 240 horas/aula – 8%)</b>
	<p>*Didática I (3º semestre), III (8º);</p> <p>*Didática II: Avaliação Educacional (4º semestre).</p>
<b>Outros (8 disciplinas – 615 horas/aula – 22,65%)</b>	<b>Outros (09 disciplinas – 615 horas/aula – 20%)</b>
<p>*Estatística aplicada à Educação (4º semestre);</p> <p>*Matemática aplicada à Educação (4º semestre);</p> <p>*Biologia aplicada à Educação (4º semestre);</p> <p>*Fundamentos de Educação Física (5º semestre);</p> <p>*Fundamentos de Educação Artística (5º semestre);</p> <p>*Estudos Sociais Aplicados à Educação (6º semestre);</p> <p>*Tecnologia Educacional (7º semestre);</p> <p>*Seminário Pedagógico (8º semestre);</p>	<p>*Prática Desportiva I (1º semestre), II (2º);</p> <p>*Matemática aplicada à Educação (4º semestre);</p> <p>*Ciências Físicas e Biológicas aplicada à Educação (4º semestre);</p> <p>*Estatística aplicada à Educação (5º semestre);</p> <p>*Fundamentos de Educação Física (5º semestre);</p> <p>*Fundamentos de Educação Artística (5º semestre);</p> <p>*Estudos Sociais Aplicados à Educação (6º semestre);</p>

	*Ensino Religioso (7º semestre).
<b>Total: 35 disciplinas, 2715 horas.</b>	<b>Total: 45 disciplinas, 3120 horas.</b>

Uma das modificações diz respeito ao campo dos Fundamentos da Educação que, no currículo de 1979 ofertava nove disciplinas em 585 horas/aula correspondendo a 21,54% do total do currículo e, em 1985, foi acrescido de mais duas disciplinas totalizando 765 horas/aula, ou seja, 25% do total.

O campo da Linguagem foi um dos que recebeu um investimento interessante em termos de acréscimo e variedade de oferta na comparação curricular. Inicialmente com quatro disciplinas (375 horas/aula e 13,81%), o campo da Linguagem oferecia quatro disciplinas: Complemento da Língua Portuguesa, Língua Portuguesa aplicada à educação, Métodos e Processos de Alfabetização e Metodologia da Comunicação e Expressão. Na oferta de 1985 o número de horas foi inferior (345 horas/aula e 11,1%), mas a variedade, maior, expressada na oferta das disciplinas de Literatura Infantil e Alfabetização.

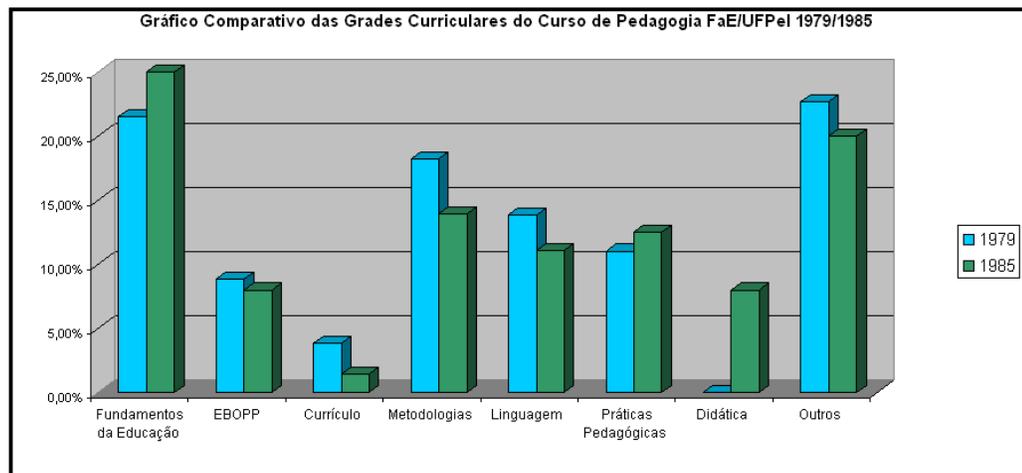
Outra modificação significativa foi a presença, no currículo de 1985 do campo da Didática, inexistente no primeiro. Assim, o campo aparece com a oferta de três disciplinas distribuídas em 240 horas/aula, ou seja, 8% do total. Essas foram nomeadas Didática I (3º semestre), Didática II: Avaliação Educacional (4º semestre) e Didática III (8º semestre).

O campo que teve a maior perda de presença foi o das Metodologias, representado pela oferta de seis disciplinas ou 495 horas/aula (18,23%) em 1979, para quatro disciplinas com 435 horas/aula e 13,95% do total em 1985.

No entanto, a maior modificação aparece quando se compara os dois currículos com relação ao total de disciplinas ofertadas (35 em 1979 e 45 em 1985) e as horas aula (2715 em 1979 e 3120 em 1985). Fruto do primeiro currículo (1979), o Pedagogo oriundo dessa formação possuía em seu histórico dez disciplinas a menos que o pedagogo que o

sucederia, o que equivale a 405 horas a menos que o oriundo do currículo ofertado a partir de 1985.

A seguir um quadro comparativo, em termos quantitativos, da oferta de campos de estudos nas duas grades curriculares (1979 -1985).



#### 4 CONCLUSÕES

É interessante e aparentemente bastante oportuna a análise dos currículos do curso, através de apenas uma categoria, no caso, a oferta de campos de estudo. No entanto, consideramos que outras categorias como ementas das disciplinas, enfoques teórico-metodológicos e formação dos professores que as ministraram, podem ser agregadas à análise e podem conferir a ela uma maior complexidade e acuidade investigativa.

Entendemos através dessa primeira análise que é possível realizar o estudo a que nos propomos, que ele está em seu início e que devemos agregar categorias e dados para um estudo mais complexo. Como consequência dos estudos, pretendemos oferecer sugestões para as futuras análises e mudanças curriculares além de oferecer aos profissionais da educação um conhecimento mais aprofundado para o uso de saberes oriundos de sua formação.

## 5 REFERÊNCIAS

ANFOPE, (1999). As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

BRASIL. MEC/SEF, (1997). Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: documento preliminar (dez.). Brasília: MEC/SEF/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas.

LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs). 500 anos de educação no Brasil. 2ª edição. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga. & ANDRÈ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. (Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Nº 14). Universidade Estadual de São Paulo: RBE, 2000. TEIXEIRA, Anísio, (1966). O problema da formação do magistério. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, v. 46, nº 104, p. 278-297.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# “COMO SER MULHER” NO ALVORECER DO SÉCULO XX EM PELOTAS: A VEICULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO PERIÓDICO DIARIO POPULAR (1909-1920)

Rita de Cássia Grecco dos Santos<sup>1</sup>

IE/FURG e PPGE-FaE/UFPEL

[ritagrecco@yahoo.com.br](mailto:ritagrecco@yahoo.com.br)

Letícia Schneider Ferrari<sup>2</sup>

Pedagogia FaE/UFPEL, Bolsista PIBIC/CNPq

[leticias\\_f@yahoo.com.br](mailto:leticias_f@yahoo.com.br)

**Resumo:** O texto apresenta as principais representações sociais (HALL, 1997) sobre “como ser mulher” nas primeiras décadas do século XX, em Pelotas, veiculadas no “Diario Popular”. Além da revisão bibliográfica, recorreremos à coleta, análise e interpretação dos dados obtidos no referido periódico, assumindo a Historiografia (CERTEAU, 2007) como perspectiva teórico-metodológica. Constatamos que tal periódico “não criou o modelo ideal de mulher”, posto que, atribuímos a articulação e assunção de algumas destas representações à conformação de alguns elementos-chave no alvorecer do século passado, numa sociedade que ansiava por uma formação feminina nos moldes do recato, da fé e da subserviência.

## Introdução

O Instituto Internacional de Investigação e Capacitação das Nações Unidas para as Mulheres – UN/INSTRAW, em seu Relatório de 2005, referente ao progresso na aplicação da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim<sup>3</sup>, alerta para a acentuada reprodução nos meios de

---

<sup>1</sup> Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL e ao Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira – ATABAQUE/FURG. Doutoranda em Educação – Filosofia e História da Educação e Mestre em Educação – História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE-FaE/UFPEL, Pelotas/RS.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL. Bolsista PIBIC/CNPq, vinculada ao CEIHE-FaE/UFPEL.

<sup>3</sup> Declaração proveniente da “IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, realizada em Pequim, constitui-se como o documento mais amplo e completo produzido por uma Conferência das Nações Unidas com relação aos direitos das mulheres.

comunicação social de discursos do que a sociedade global e suas distintas culturas assumem como “feminino e masculino”, manifestados em imagens e, sobretudo, textos identificadamente sexistas, que acabam por contribuir à construção de representações sociais de gênero sobre “como ser homem” e “como ser mulher”.

Nesse sentido, se pensarmos que de acordo com Hall (1997), os significados que compartilhamos na cultura, não são constantes, fixos, nem pré-existem como coisas no mundo social, mas são produzidos constantemente, em diversas instâncias sociais, como a família, os meios de comunicação e a escola<sup>4</sup>, e em distintos campos de saberes, como a Antropologia, a Psicologia e a Educação, circulando através de diferentes processos ou práticas culturais, as ditas representações são tributárias de contextos sócio-culturais temporalmente localizados. E, como explica Silva:

Tais significados inscrevem diferentes marcas nos corpos, moldam e regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os valores, as crenças, os hábitos, as maneiras de ser, de perceber a si e aos demais, e de agir como mulher ou homem [...] (2008, p.91).

Deste modo, tais representações sobre “como ser homem” e “como ser mulher” acabam por contribuir à manutenção, difusão e reprodução de uma série de práticas sociais como de hierarquização e conseqüente desigualdade entre homens e mulheres, reforçando, portanto, processos de exclusão e discriminação, sobretudo, em relação às mulheres.

Assim sendo, reconhecemos que os meios de comunicação social – no que concerne especificamente neste artigo à imprensa escrita, através do periódico “Diário Popular”<sup>5</sup> – exercem na atualidade e têm

---

<sup>4</sup> Alguns dos Aparelhos Ideológicos de Estado apontados por Althusser (1998).

<sup>5</sup> O “Diário Popular” é um periódico da cidade de Pelotas, com circulação diária e distribuição local e regional, fundado em 27 de agosto de 1890, completando, portanto, este ano 120 anos de atividades e constituindo-se como o terceiro jornal mais antigo do Rio Grande do Sul em circulação. Assim como os demais jornais, principalmente até o final da República Velha, agiu no cenário político através de seus discursos, sendo esta a sua principal função. Este periódico consolidou-se como o porta-voz oficial do Partido Republicano Rio-Grandense até o encerramento deste com a assunção do Estado Novo.

exercido há muito tempo uma profunda e também decisiva orientação na vida social, política e cultural de toda e qualquer sociedade e, como tal, constituem-se em um importante instrumento de formação e configuração social de gênero, engendrando e veiculando, portanto, representações socialmente construídas. Como podemos verificar neste artigo publicado no “Diario Popular”, que apresenta uma descrição de como devem ocorrer os processos de educação e instrução feminina, ou em outras palavras, acerca de “como ser mulher”:

A educação e a instrução da mulher

A mulher na vida só tem uma carreira: o casamento. O seu futuro não é só seu, é também o do seu marido.

O mundo como está organizado, não abre á mulher ensanchos de triumphar por outro caminho, mas em compensação, dá-lhe um reino onde ella é soberana e rainha: a familia. [...]

Ella traça destinos e architeta cidadãos. Da sua fraqueza sahem as forças com que os homens luctam e a seiva moral de que se alimentam. [...] (13 julho de1919).

Este artigo que é subsidiário da pesquisa “A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José” tem o objetivo de apresentar as principais representações sociais veiculadas na imprensa<sup>6</sup> sobre “como ser mulher” nas primeiras décadas do século XX, em Pelotas, e o possível impacto na produção de sua identidade de gênero.

O interesse por tal temática é justificado pela relevância da problematização do conceito de gênero<sup>7</sup> e, sobretudo, pelo entendimento do processo de produção da identidade de gênero feminina num contexto sócio-histórico onde as discussões sobre homem e mulher assumiam um caráter fortemente sexista.

---

<sup>6</sup> Os jornais pareciam veicular um projeto civilizador com pretensão de construir novos homens e mulheres, divulgando imagens idealizadas para ambos os sexos. Segundo Pedro: “[...] É interessante acompanhar, nas diferentes épocas, as mudanças dos papéis sexuais que a imprensa divulgava nas diversas cidades. Tais mudanças, obviamente, vinham acompanhadas de uma campanha com normas de conduta que, muitas vezes, refletia aquilo que a elite urbana considerava “civilizado” e que, em grande parte, era repetição daquilo que os jornais dos grandes centros divulgavam” (2007, p.281).

<sup>7</sup> Segundo Scott (1992, p.75-85), existe uma séria dificuldade de definir “gênero” enquanto objeto de estudo e, por extensão, uma grande dificuldade em encontrar uma noção una de “feminino”, uma vez que, ela se fragmenta, pluraliza e enriquece em diversas raças, etnias, classes e condições.

Afinal, a categoria de análise gênero não é apenas útil na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte relevante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicada na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social.

Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. [...] (CARVALHO, 2010, p.513-514).

Cabe ressaltar, que atribuímos a articulação e assunção destas representações sobre “como ser mulher” à conformação de alguns elementos-chave<sup>8</sup> numa sociedade que ansiava por uma formação feminina nos moldes do recato, da fé e da subserviência – sobremaneira, ao elemento masculino – em consonância com os interesses da Igreja local, que pregava a importância de uma formação católica para as moças, como podemos perceber na manifestação do segundo Bispo de Pelotas, Dom Joaquim Ferreira de Mello, sobre a relevância da educação feminina<sup>9</sup>:

[...] formar em círculos especiais a mocidade feminina, dando-lhe a inteligência da sua missão educadora na sociedade, e orientando-lhe a vida para as virtudes tradicionais da família brasileira [...]” (1935, p.205).

No entanto, de antemão, é importante esclarecermos que não entendemos a articulação de tais representações e o possível impacto na produção da identidade de gênero feminino das mulheres pelotenses no alvorecer do século passado como um movimento único, linear e estanque e/ou pertencente a um sistema simbólico pré-determinado – principalmente no que se refere a outras categorias de análise, para além

---

<sup>8</sup> Tais como o contexto sócio-econômico-político, educacional e religioso no alvorecer do século passado, posto que, findada a primeira década do século XX, Pelotas e seus visitantes testemunharam um período de transição econômica e social – pois a economia do charque se despedia do seu apogeu para dar lugar à industrialização e ao cultivo de arroz – que forjou uma acentuada expansão do contingente populacional em virtude da crescente urbanização desta cidade, bem como a demanda de mais escolas e da educação feminina.

<sup>9</sup> De acordo com Louro: “A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos [...]” (2007, p.447).

de gênero – pois estaríamos desconsiderando qualquer possibilidade de resistência, ruptura ou ação dos sujeitos. Como esclarece Carvalho:

[...] se reduzimos o gênero a elementos de um sistema simbólico já pré-determinado, ao qual os sujeitos são atados, só podemos descrever uma eterna e imutável dominação masculina...” (*Ibid.*, p.517).

### **Percurso Metodológico**

Para empreendemos esta investigação, assumimos a Historiografia ou como define Certeau (2007), a operação historiográfica como perspectiva teórico-metodológica, posto que, buscamos com o cruzamento das informações e significações apreendidas pela triangulação de fontes plurais, realizar um verdadeiro trabalho de construção do passado (BENJAMIN *apud* PESAVENTO, 2005) acerca das representações socialmente construídas de “como ser mulher”, e o possível impacto na produção de sua identidade de gênero.

Nesse sentido, além da revisão bibliográfica sobre o tema, recorreremos também à coleta, análise e interpretação dos dados obtidos no acervo da Bibliotheca Pública Pelotense<sup>10</sup>, focadamente no periódico local “Diario Popular”, no período de 1909 a 1920<sup>11</sup>.

### **Resultados e Discussões**

Os meios de comunicação exercem e sempre exerceram um relevante papel na criação, reforço, difusão e quiçá reprodução de representações sociais acerca de “como ser mulher”, oferecendo majoritariamente ao leitor uma representação de “mulher ideal” que, nas

---

<sup>10</sup> A Bibliotheca Pública Pelotense, sociedade civil sem fins lucrativos, denominação e modelo mantidos ao longo destes 135 anos, foi fundada no dia 14 de novembro de 1875. A instalação efetiva, com 960 volumes, ocorreu em março de 1876, na parte térrea de um prédio cedido pelo Visconde da Graça, na esquina das ruas (denominação atual) General Neto e Padre Anchieta. O prédio sede começou a nascer em 1878, com o lançamento da pedra fundamental, sendo que, a construção iniciou apenas em 1881, ano em que os livros se transferiram para o atual endereço – Praça Coronel Pedro Osório, nº 103 – ocupando uma primeira sala, inaugurada no dia 12 de março.

<sup>11</sup> A delimitação do período não foi aleatória ou casual, mas decorrente e/ou relacionada à periodização que já foi concluída da pesquisa “A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José”, da qual este artigo é resultante, como já foi anunciado.

primeiras décadas do século XX, em Pelotas, costumava ser identificada como de uma pessoa “dócil, culta e cristã”, em consonância com o modelo familiar, católico e higienista acalentado no referido período histórico – de uma “mulher bem comportada”.



A mulher pelotense<sup>12</sup>

Fonte: Diário Popular, 07 de maio de 1909.

Tal “mulher bem comportada”, via de regra, era categorizada de duas maneiras: as filhas de pais abastados, que eram preparadas para a “ocupação” ou “cumprimento da missão” de esposa e mãe, e as meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser “preparadas de forma adequada” para o mundo do trabalho. Como indicam Lopes e Galvão: [...] Preparação para gozar a vida em sociedade, para aquelas bem nascidas; preparação para o trabalho para as órfãs e abandonadas. [...] (2005, p.72).

A educação e a instrução para “as bem nascidas”, bem como a preparação para o trabalho para as “desafortunadas”, tratava-se de uma necessidade que se vinculava à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania das jovens<sup>13</sup>. Como também enfatiza Hilsdorf:

---

<sup>12</sup> Em conformidade com o editor do periódico, esta imagem representa a “imagem da mulher pelotense”: “dócil, bela e caprichosa”!

<sup>13</sup> Esta tríade – modernização da sociedade, higienização da família e construção da cidadania – tratava-se de um clamor que não era restrito à sociedade pelotense, pelo contrário, estava presente no ideário e no imaginário da então jovem república brasileira,

[...] Enquanto realizavam os seus trabalhos de agulha, essas meninas aprendem a tecer suas próprias vidas, muitas vezes à revelia dos modelos apontados pelos filantropos liberais-ilustrados ou pela religiosidade popular (2005, p.65).

Afinal, desde o final do século XIX<sup>14</sup>, ressoava um discurso em relação à educação feminina<sup>15</sup>, ressaltando a necessidade de uma melhor formação para o “sexo frágil”<sup>16</sup>. Tal discurso, articulado aos princípios da modernização da sociedade, que em parte jogava algumas mulheres no mercado de trabalho, uma forte preleção se fez ouvir: a do pensamento Positivista<sup>17</sup>, que pregava que às mulheres cabia o relevante papel de dar continuidade as suas “vitais”, “importantes” e “decisivas” atividades domésticas, só que agora, numa extensão do lar, ou seja, desenvolvendo essas aptidões no labor escolar – um forte incentivo ao processo de feminização do Magistério, sobretudo, ao ingresso das Professoras no Curso Primário.

A elas ficava a responsabilidade e o papel de instruir os jovens da nascente nação brasileira, formando assim futuros cidadãos, uma vez que, “[...] Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; [...]” (LOURO, *Ibid.*, p.447). Como veiculado no “Diario Popular”:

[...] Por ella se renova a sociedade nos seus sentimentos, nas suas ambições e nos seus idéaes. É o seu conselho e, sobretudo, o seu exemplo o grande livro onde os filhos aprendem e a grande forja onde os caracteres se temperam.

---

comprovando, então, as relações de pertencimento, reprodução e trocas de práticas e códigos sócio-culturais entre o espaço micro (local) e o macro (sociedades gaúcha e brasileira).

<sup>14</sup> No entanto, é apenas a partir do século XX, dentro do “processo de romanização do clero” (CURY, 1988, p.13-14), que observamos de forma mais clara e oficial a idéia de incorporação das mulheres num projeto educacional sistemático.

<sup>15</sup> Cabe destacar, que a construção do *habitus* de gênero tem início na socialização primária e é ratificada ao longo da experiência escolar (BOURDIEU, 1999).

<sup>16</sup> O discurso acerca da “fragilidade feminina” era amplamente difundido, como vemos no seguinte excerto: “O simples facto de que os homens raras vezes padecem de enxaqueca, ou dor de cabeça, ao passo que a mulher soffre d’esse mal tão a miude, indica claramente que a causa tem a sua origem no temperamento delicado do sexo [...]” (DIARIO POPULAR, 20 de março de 1909, p.3).

<sup>17</sup> “Para os positivistas, a função feminina consistia em “aperfeiçoar a natureza humana” (PEDRO, *Ibid.*, p. 299).

Dizem os iniciados em ontologia que os filhos varões sahem sempre ás mães e dellas herdam esse mysterioso complexo de aptidões que formam uma individualidade. [...] É a mulher que se transmite aos filhos essa synthese quase incomprehendida que se chama a indole. É da mulher, por tanto, que vem o merito dos homens, assim como é Ella quem, pela vida emfóra, indirecatamente orienta os destinos sociaes. [...] (19 julho de1919).

No entanto, embora as classes dominantes da época desejassem modernizar-se, também temiam a modernidade com relação à educação de suas filhas, pois tinham que educá-las de acordo com as exigências do mundo moderno, mas levando em consideração que esta educação não poderia subverter a posição de subalternidade e de “fragilidade” das mulheres, posto que:

Como instituições, os sistemas familiares podem ser considerados sistemas em equilíbrio, em que as definições sociais correspondem às visões sociais, direitos e vantagens correspondem a poderes e as desvantagens e obrigações correspondem à dependência e à falta de recursos (THERBORN, 2006, p.434-435).

Assim, é interessante perceber o paradoxo que se instaurou quanto ao intento da educação e instrução feminina, uma vez que, ao mesmo tempo que se esperava que as mulheres se constituíssem em “dragões da virtude”<sup>18</sup> – através do processo de inculcação de hábitos de disciplina, modéstia e respeito à religião, agora associado ao processo de escolarização, como um imperativo de prepará-las adequadamente para as futuras obrigações – também abria-se a possibilidade e/ou a brecha para que elas se tornassem mais independentes, em virtude dos novos saberes e práticas construídos por elas.

Nesse contexto, é evidente que emergiram duas representações hegemônicas sobre “como ser mulher”: a primeira, associada à figura da educadora da família e da sociedade, porém, com ação restrita ao recôndito do lar<sup>19</sup>; a segunda, identificada como a mulher trabalhadora<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Como sinaliza Gonçalves: “Sistematizado em um sem número de manuais e códigos, o mínimo que se esperava do comportamento das mulheres era que elas se constituíssem em verdadeiros “dragões da virtude”” (2006, p.40-41).

<sup>19</sup> A “Rainha do Lar”.

<sup>20</sup> O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e, sobretudo, servir com submissão, “qualidades/atributos

que, sem prescindir da “prática das virtudes que convêm a uma boa moça de família” – pelo fato de exercer atividade remunerada e efetivamente contribuir no orçamento doméstico – conquistava concretamente um espaço de autonomia – que, inclusive, começava a ganhar visibilidade na própria imprensa:

A mulher d'aqui a 100 annos

[...] Dentro de cem annos – disse mme. Melba – o typo mulheril que prevalecerá será quase perfeito. O maior uso das facultades mentaes idealisarâ de alguma forma a mulher do futuro.” A sua apparencia correrá paralela á sua intelligencia. Haverá uma uniformidade no trajar, certa reserva nos modos, gestos e nas palavras: o orgulho e a affectação terão desaparecido.

“A sua emancipação, que, seguramente estará triumphante, não será um obstáculo para que Ella conserve o amor no seu intimo. A mulher será sempre uma mulher... [...] (DIARIO POPULAR, 04 de fevereiro de 1909, p.4).

E, ainda, no artigo intitulado “O Feminismo”:

Eis ahí um assumpto que a muitos interessa.

Discutido pelos homens, tem sido por uns mal encarado, por outros mal tratado e, por mais que o evitemos, a elle sempre voltamos com a sympathia que dispensamos a tudo quanto de perto ou de longe se relaciona com o bello sexo. [...]

A verdadeira e unica redemptora da humanidade tem sido a mulher. É a história quem nol-o affirma. [...]

A mulher já não pode ser como out'ora um objecto: hoje ella apresenta-se como uma intelligencia viva, uma consciência, um espírito, uma razão, na expressão feliz de J. Deus. [...] (DIARIO POPULAR, 19 de junho de 1909).

## **Considerações Finais**

Há que se enfatizar que, os jornais sulistas – mais focadamente o “Diario Popular” – das primeiras décadas do século XX não criaram os modelos ideais de mulher como boas mães, virtuosas esposas e dedicadas filhas. Esses modelos já faziam parte do imaginário ocidental, podiam ser encontrados na literatura, no sermão das missas, nos textos escolares, nas tradições locais.

Nesse sentido, é difícil saber como eram lidos os textos, como eram vividas, experimentadas no cotidiano, essas representações de

---

próprios das mulheres” – ou pelo menos a elas associadas – premissas com as quais se afinavam profissões ligadas à educação e à saúde.

mulheres que os jornais reproduziam, mesmo porque, ademais de todo o investimento na veiculação destas representações, muitas vezes, estas esbarraram em vivências regidas por normas culturais muito diferentes daquelas que se pretendiam ver instauradas.

No entanto, é inegável que este relevante meio de comunicação social contribuiu, e muito, na divulgação e conseqüente inculcação das representações sociais da “mulher educadora da família e da sociedade” e da “mulher trabalhadora, diligente e honesta”. Posto que, o fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos.

Mesmo com as grandes conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, as referidas representações permaneceriam por longo tempo impregnando a mentalidade brasileira e forjando uma figura de mulher plasmada nesse perfil. Uma vez que, apesar das iniciativas em favor do sexo feminino, dentro dos lares a situação de submissão ao poder patronal e/ou ao do cônjuge, que lhes dirigia o destino e ditava as regras de conduta, com o chancela da sociedade, ainda foi muito presente.

### **Referências Bibliográficas**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

CARVALHO, Marília. “Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?”. In: DALBEN, Ângela et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação, Gênero e Sexualidade (Textos selecionados do XV ENDIPE)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) p.512-525

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CURY, Carlos. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1988.

DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DE PEQUIM. Disponível em: [http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Mulher/texto/texto\\_12.htm](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Mulher/texto/texto_12.htm). Acesso em 17 de dezembro de 2008.

DIARIO POPULAR. Pelotas, 1909-1920. [diário]

GONÇALVES, Andréa. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage & Open University, 1997.

HILSDORF, Maria Lúcia. Tão longe, tão perto: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II – séc. XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-65

LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M.D. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.443-481

MELLO, Joaquim Ferreira de. **Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas**. Porto Alegre: Tipografia Pão dos Pobres, 1935.

PEDRO, Joana. Mulheres do Sul. In: PRIORE, M.D. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.278-321

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Fabiane. Linguagens, estilos, adornos corporais...: a produção das identidades adolescentes na contemporaneidade. In: RIBEIRO, P. et al. (orgs.). **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.89-95

THERBORN, Göran. **Sexo e Poder**: a família no mundo, 1900-2000.  
Trad. Elisabete Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

As representações do discurso escolanovista e do Método Intuitivo na Escola Complementar de Caxias (1930-1939)

Roseli Maria Bergozza<sup>1</sup>  
Dra. Terciane Ângela Luchese<sup>2</sup>

**RESUMO**

O texto tem como objetivo apresentar elementos do discurso escolanovista e referências ao Método Intuitivo nas prescrições e falas, dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente, no processo escolar da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul. Tendo como referência teórica a História Cultural, a análise foi produzida a partir dos jornais escolares e da documentação produzida pela Escola. A instalação da Escola Complementar em Caxias acontece em 1930, sendo resultado de vários fatores, especialmente pela mobilização da Intendência e do Conselho Municipal, que buscaram junto ao governo estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para instrução regional, já que os movimentos em prol da escolarização e alfabetização acentuaram-se após a Proclamação da República, sobretudo a partir da década de 1920.

**Palavras Chave:** Escola Nova, Culturas escolares, Escola Complementar.

---

<sup>1</sup> Mestranda Universidade de Caxias do Sul PPGE - roselibergozza@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente PPGE-Universidade de Caxias do Sul – terci@terra.com.br

## Considerações iniciais

Através do Decreto n. 4491 de 28 de fevereiro de 1930, do governo do Estado do Rio Grande do Sul, foi criada a Escola Complementar, primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias<sup>3</sup>. De acordo com Borges de Medeiros, Presidente do Estado à época da criação de escolas complementares. "*Têm as escolas complementares o duplo fim de desenvolver o ensino elementar e simultaneamente preparar profissionais à carreira do magistério*".<sup>4</sup>

Contudo, a Escola Complementar no Rio Grande do Sul, até 1927, era exclusividade da capital, desde 1909, com o passar do tempo, Escolas Complementares foram sendo instaladas do interior do Estado, em Pelotas, Cachoeira, Passo Fundo, Alegrete, Santa Maria, e Caxias do Sul.

Neste sentido Louro corrobora ao informar que: "Ao assumir a presidência do Estado, Getúlio afirmava serem as suas principais preocupações: vias de comunicação e educação para o povo" (LOURO, 1986, p. 60). Getúlio à frente da Presidência do Estado investiu na ampliação e construção de novas escolas e na nomeação de professores de acordo com a *moderna pedagogia*<sup>5</sup>.

A ampliação e construção de escolas no Estado e no País estão coadunadas com o discurso, desde a Proclamação da República, mas toma novo fôlego a partir do final da década de 1920, e início da década de 1930, com as idéias da escola Ativa.

---

<sup>3</sup> Opto por utilizar o nome Caxias, pois o elemento de sua posição geográfica só é acrescido em 29 de setembro de 1944, através do Decreto de nº 720, passando a denominar-se Caxias do Sul, provavelmente para diferenciar-se de outros municípios brasileiros, dentre os quais, Caxias no Maranhão, e Caxias no Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Mensagem enviada por Borges de Medeiros à Assembléia Legislativa em 20 de setembro de 1906, p.06.

<sup>5</sup> Mensagem enviada por Getúlio Vargas à Assembléia Legislativa em 20 de setembro de 1929, p.04. Grifos nossos

Como Escola Nova, Escola Ativa, ou Escola Progressista, costuma-se designar o conjunto de formulações comuns ao movimento “desencadeado no século XIX por estudiosos como Georg Kerschensteiner [...], com sua Escola do Trabalho, e aprimorado no século XX por outros, [...] recebeu de Dewey tratamento diferenciado.” (CUNHA, 2007, p.8). Especialmente no que diz respeito aos usos do método. para ele “o processo para ensinar e aprender será sempre dependente de condições individuais” (VALDEMARIN, 2010, p. 72), contribuindo assim, com novas proposições relacionadas ao modo de aprender.

O uso dos termos referentes a Escola Nova variava de acordo com autores e locais, no entanto. ”Ao que tudo indica, a expressão escola nova foi utilizada pela primeira vez por Cecil Reddie (1858-1932), que fundou em 1889, na Inglaterra, um estabelecimento de ensino chamado *The New School*”. (VEIGA,2007, p. 217). Também em 1889, Adolfo Ferrière criou um *Bureau* Internacional de Escolas Novas, que estabelecia pontos, e elencava experiências realizadas à época.

O movimento escolanovista tinha suas bases fundamentadas em pensadores como Pestalozzi, Fröebel e Rousseau, Segundo Franco Cambi, porém tomada da leitura de Veiga, é possível resumir o novo movimento em sete temas básicos:

puercentrismo (procedimentos didáticos centrados na criança); ênfase na aprendizagem pela atividade; motivação; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo (crítica a imposições) e antiintelectualismo (crítica ao verbalismo de muitos programas de ensino). (GREIVE, 2007, p.217).

Além dos temas básicos citados por Cambi, de uma maneira geral, as características da Escola Nova eram : “educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatório os trabalhos manuais [...]” (ARANHA, 1989, p.203). corroboram com as citações a prescrição recebida em 1935, na Escola Complementar de Caxias :

[...] Quanto à prática, cumpre que tenham finalidades relacionadas com a economia doméstica, para que as alunas das nossas escolas públicas, oriundas em sua maior parte de lares modestos, saibam fazer os trabalhos necessários à sua condição de futuras mães de família [...] Determino seja-lhes ensinado com esmero: serzir meias e fazenda; remendar; casear; pregar botões e colchetes; cortar e costurar roupinhas de criança, roupas internas e vestidos caseiros; crochets e tricots; bordados e bainhas simples para guarnição de roupas em geral.<sup>6</sup>

Além da obrigatoriedade dos trabalhos manuais, é possível também afirmar que “as exposições pedagógicas pretendiam dar visibilidade aos trabalhos realizados nas escolas, mas também às autoridades políticas, gestoras” (VEIGA, 2003, p.418). Há uma profusão de registros de visitas, sobretudo, de políticos e lideranças da cidade para observação dos trabalhos realizados pelos sujeitos escolares da Escola Complementar de Caxias.

A circularidade do discurso escolanovista, acontece com maior intensidade na década de 1920, mais especificamente quando ingressam “[...] educadores partidários desses ideais nos cargos de instrução pública em vários estados, [...]” (VIDAL, 2005, p.07).

O caráter estatal das idéias escolanovistas, consolidou-se a partir da criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, por Getúlio Vargas, e a presença de educadores simpatizantes da Escola Nova, desenvolvendo funções neste Ministério, como por exemplo, Lourenço Filho que trabalhou no Ministério por mais de quatro décadas contribuindo com a divulgação dos ideais da Escola Nova, ele era partidário do conjunto de novas proposições relacionadas ao ensino, foi responsável por vasta produção bibliográfica, entre elas, *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*.

---

<sup>6</sup> Circular nº 664 enviada em 11 de fevereiro de 1935, assinada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Augusto M. Carvalho, recomendando “...que dóra avante seja modificado o critério adoptado na quase totalidade dos estabelecimentos congêneres ao que dirigis, no que concerne ao ensino dos Trabalhos manuaes”. Livro de correspondências recebidas de 1934 a 1936. Acervo da Escola Complementar de Caxias e da Normal Duque de Caxias. Depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza

No entanto é em John Dewey, filósofo norte americano, que os intelectuais brasileiros buscam a inspiração inicial para os discursos, sobretudo, Anísio Teixeira. Para Dewey a educação é uma necessidade social, por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas, para dar prosseguimento às suas idéias e conhecimento. “[...] a organização lógica do conhecimento dificulta a percepção da origem dos problemas que, desenvolvidos e organizados, constituíram áreas de saber especializado” (VALDEMARIN, 2010, p.73).

Os partidários da Escola Nova no Brasil Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, viam num sistema estatal de ensino público, livre e laico, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais na suposta construção discursiva, do termo nação.

O movimento denominado Escola Nova, no Brasil, ganhou impulso na década de 1930, principalmente após a divulgação do Manifesto da Escola Nova, em 1932. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita, em oposição à escola confessional de cunho religioso, principalmente católico, gerando embates significativos nas proposições doutrinárias e nas querelas entre reformadores escolanovistas e católicos, temática já abordada na historiografia<sup>7</sup>

### **Algumas considerações sobre as Complementares no Rio Grande do Sul**

As Escolas Complementares foram criadas em 1906, no Estado do Rio Grande do Sul, “em substituição aos Colégios Distritais, atendendo os

---

<sup>7</sup> Dentre outros, ver Marta Maria Chagas de Carvalho .A Escola Nova e o impresso: *um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil*. in: FARIA FILHO, Luciano M. (org.) *Modos de Ler, formas de escrever*, Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Da mesma autora: *Pedagogia da Escola Nova e o Uso do Impresso: itinerário de uma investigação*. Revista do Centro de Educação. UFSM, disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

alunos que se mostravam habilitados, nas matérias do curso elementar, [...]” (WERLE, 2005, p.620). Criadas por Borges de Medeiros, Presidente do Estado, pelo PRR, Partido Republicano Rio-Grandense, dentro de um discurso positivista e de exaltação patriótica<sup>8</sup>. *“O melhor de todos os bens é a instrução aperfeiçoando o individuo física intelectual e moralmente, não só o torna apto e disposto as lutas que a vida impõe, como coopera eficazmente para o engrandecimento da pátria”*.

As Escolas Complementares contribuíram sobremaneira, para formação de professores no Rio Grande do Sul até 1946, ano de profundas mudanças relacionadas à formação e a organização escolar no País, após as reformulações preconizadas pela Lei Orgânica do Curso Normal, de 2 de janeiro de 1946.

A Instalação da Escola Complementar, em Caxias, “[...] fez-se especialmente pela mobilização da Intendência e do Conselho Municipal, que buscaram junto ao governo estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para instrução regional.” ( LUCHESE ; BERGOZZA, 2009, p.148). Os esforços empreendidos pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz, do PRR, estão evidenciados no Relatório enviado ao Conselho Municipal, em 1928, dois anos anteriores à sua criação.

O patriótico Governo do Estado empenhado como está em disseminar a instrução pública, o mais possível, dando um golpe de morte no analfabetismo, um dos maiores males dos povos, nos tempos que correm, cogita de fundar, Escolas Complementares em diversos Municípios do Estado. Caxias embora não conste dessas cogitações. Srs Conselheiros é uma localidade, que não pode deixar de pugnar, por um melhoramento dessa ordem, não só pela sua

---

<sup>8</sup> O PRR “dirigiu a organização da República no Rio Grande do Sul, com a implantação da ditadura científica positivista”.(ALBECHE, 1997, p.07). Importante lembrar, que o PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte, para embasar e validar um discurso autoritário e moralizador. O nome de Julio de Castilhos e do PRR, seriam identificados “como únicos guardiões da Ordem e Progresso, sustentando a idéia de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da sociedade”.

importância , como município produtor comercial e industrial, como também e principalmente porque neste particular, está muito mal aquinhado, pois não temos um estabelecimento de instrução secundária, que mereça bem este título. Além disso, Srs. Conselheiros bem sabem o alcance que teria um estabelecimento desta natureza aqui, que atrairia para esta cidade um sem número de famílias dos municípios vizinhos, da campanha, que aqui encontrariam, um bom estabelecimento de instrução, clima e condições de vida idênticas às suas, preferindo portanto Caxias, a qualquer outra localidade serra abaixo, para educação de seus filhos e filhas; e quantos resultados daí decorrentes? Entendo que poderíamos tomar a dianteira oferecendo ao Estado o terreno para nele ser levantado um edifício, destinado a uma boa Escola Complementar, dispomos aqui de ótimos elementos com os quais seria provido o quadro de professores, dando assim função a estes profissionais, que talvez estejam, há muito tempo aguardando uma vaga, para aplicar os seus conhecimentos, em prol da instrução da mocidade. Sei não fizemos isto, podeis estar certos, que mais dia, menos dia, um outro município da nossa região o fará e com isso, teremos afastada, talvez para sempre , esta belíssima oportunidade. Deixo pois, mais esta sugestão, à vossa esclarecida inteligência, tino prático e sadio patriotismo<sup>9</sup>

Entretanto, observa-se o interesse do governo, em diminuir os índices de analfabetismo, que não estavam de acordo com o que era preceituado pelo poder público, coadunado com o discurso acerca das campanhas em prol da alfabetização em massa, pois, uma nova sociedade necessitava de uma nova educação, de acordo com a representação do discurso vigente.

É pertinente lembrar que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002 , p.17). Quais seriam os interesses? Quem era o grupo? “Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2002, p.17). Foi, sobretudo, por interesses políticos. O Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz, era membro do PRR, Partido Republicano Rio- Grandense<sup>10</sup>, assim como Borges

---

<sup>9</sup> Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz, ao Conselho Municipal, referente ao período de 12.10.1928 a 31.12.1928, p.14. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

<sup>10</sup> O PRR “dirigiu a organização da República no Rio Grande do Sul, com a implantação da ditadura científica positivista”.(ALBECHE, 1997, p.07). Importante lembrar, que o PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte, para embasar e validar um discurso autoritário

de Medeiros, Presidente do Estado à época da criação do decreto possibilitando abertura de novas Escolas Complementares.

Corroborava para construção do discurso a veiculação em jornal local, sobre a instalação da Escola Complementar.

O Governo do Estado, como se sabe em obediência ao seu novo programa de ensino, criou, nesta cidade, uma Escola Complementar, com o objetivo de preparar a nossa mocidade para o exercício do magistério como para o seu aperfeiçoamento moral e intelectual. É voz geral que a mesma será inaugurada antes do fim do mês devendo funcionar à Rua Julio de Castilhos, no edifício atualmente ocupado pelo Centro Republicano Julio de Castilhos, já estando, para tal fim, indicado o seu corpo docente.<sup>11</sup>

Ao citar o novo programa, implicitamente está a idéia da existência de um velho programa, e nesse sentido a tentativa de institucionalização de uma nova ordem, passava, sobretudo, pela escola, pois, “[...] foi um marco a sinalizar a ruptura que se pretendia instaurar entre um passado sombrio e um futuro luminoso”. (CARVALHO, 2001, p.139). Contrapondo-se ao velho, o novo.

O novo vinha ao encontro das aspirações liberais, pois, o escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes transformações econômicas, políticas e sociais. O processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram um rápido crescimento industrial e econômico para o país. No entanto, com eles surgiram grandes enfrentamentos nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa, nos direcionamentos dos intelectuais brasileiros, que uma forma geral, viam na educação um elemento preponderante para se obter as mudanças vislumbradas. Discursivamente a educação deveria ser para todos, a premissa era escola gratuita, obrigatória e laica visto que a igualdade naquele contexto econômico, não seria facilmente galgada.

---

e moralizador. O nome de Julio de Castilhos e do PRR, seriam identificados “como únicos guardiões da Ordem e Progresso, sustentando a idéia de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da sociedade”.

<sup>11</sup> Jornal Caxias Órgão Independente, de 12 de junho de 1930, p. 02. Acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami.

O ideário da Escola Nova, veio para contrapor o que era considerado tradicional, no entanto as mudanças que seriam afirmadas como originais pelo escolanovismo, já eram levantadas anteriormente “O ideal da escola ativa é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau e de Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram dele o centro de seus sistemas educativos” (VIDAL,2003,p.497). O ideário escolanovista do século XX seria uma retomada dos ideais anteriores.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um documento endereçado “ao Povo e ao Governo”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros. Representou efetivamente a ideologia dos renovadores. “Mas justamente por refletir incoerências do período”. (ROMANELLI, 2007, p.145). O Manifesto apresentou a possibilidade de ver a educação como um problema social. “[...] foi analisando a educação do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o Manifesto fundamentou as reivindicações de mudança, que suscitou em prol da educação escolar brasileira. (ROMANELLI,2007, p.146). além de sugerir quais as diretrizes de ação que o Estado deveria tomar.

Todavia, com relação aos saberes, a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres do aluno. Vidal (2003, p. 497). Foram retomados e apropriados de um discurso anterior, e apresentado como novo.

O programa escolar e o conjunto de práticas na Escola complementar estão diretamente relacionados ao discurso vigente, de acordo com uma escola renovada, preceituado nos anos 20 e 30 do século XX.

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar desqualificavam aspectos da forma e cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença entre as práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva. (VIDAL, 2003, p.497)

De acordo com o discurso renovador propalado, a Diretora da Complementar, Maria Amorim, em 1933, fez do instituído o instituinte, apropriando-se do discurso diz:

Seguindo as novas práxis pedagógicas, vem cumprindo esta escola o seu programa de visitas e excursões, aos sábados, fora do expediente. Foram visitadas pelas alunas do curso complementar, os seguintes locais: Orfanato, Hidráulica, Curtume Caxiense, Gabinete de análise, Sociedade Vinícola, Fábrica de produtos químicos Veronese, fabrica metalúrgica Abramo Eberle,[...]em cinco de outubro tivemos a honrosa visita do General Mauricio Cardoso, em companhia do Coronel Poggi de Figueiredo e de seu ajudante de ordens: Filicissimo de Azevedo Aveline. Assistiram ensaios de bailados e exercícios calistenicos preparatórios para a Semana da Raça, e apreciaram uma pequena exposição de trabalhos manuais<sup>12</sup>.

As novas *práxis pedagógicas* faziam parte do discurso escolanovista, que tomava para si o estatuto de pedagogia moderna, em detrimento do passado, do antigo. As saídas aos sábados eram uma prática freqüente, corrobora o relato feito pelo aluno Hugo Daros em 1933:

Como de costume esta escola dedica-se a excursões que se realizam em sábados, ou em outros dias marcados pela Diretora a estabelecimentos agrícolas, industriais e públicos. Realizou-se hoje, a primeira excursão do ano letivo [...] a Hidráulica Municipal [...] Dr. Dario Sant'Anna nos guiou até os tanques de decantação e nos explicou o seguinte: esta água que vedes, é captada do Arroio Dal Bó a uns 800 metros distantes da casa dos filtros. No local de captação foi construído um açude que acumula mais ou menos um milhão de metros cúbicos de água.<sup>13</sup>

As Saídas a campo estão relacionadas com a construção do conhecimento, pois a escola devia, “[...] oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação)

---

<sup>12</sup> Livro nº 1 de 1933 para registro de correspondência expedida p.83 e 84. Acervo na Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

<sup>13</sup> Redação elaborada por Hugo Daros em 05 de abril de 1933. Livro de Redações , Acervo da Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

pudesse elaborar o seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo método intuitivo no fim do século XIX”. (VIDAL, 2000, p.498). O método exaltava o ato da observação, e da intuição, como método científico, pois “o processo de observação pressupõe o exercício da linguagem e de habilidades de comparação, medição e análise etc” (VEIGA,2007, p.226 e 227). Entretanto, os sujeitos apropriavam-se do discurso acerca do método, de formas diferentes. Na Escola Complementar, após a visita em 18 de setembro de 1931, o Inspetor Escolar Alfredo Aveline diz:

[...] tive o prazer de assistir uma aula de prática que muito me satisfez, especialmente pelo método claro e intuitivo usado e pelo carinho com que são tratados os pequeninos alunos. Acompanhei os trabalhos durante a sabatina de aritmética e observei bem a ordem e a disciplina mantidas, bem como a vigilância exercida para que as alunas não pudessem dar, nem receber auxílio. [...] O corpo docente tem sabido mostrar-se à altura das responsabilidades que lhe cabem, como preparadores de professores futuros. [...] É me grato deixar consignado, neste termo, que das visitas que fiz a esta Escola, levo a melhor das impressões<sup>14</sup>.

O Termo de Visitas aponta para o uso do método intuitivo, pelo menos na representação do Inspetor. Para aprofundar a análise seria necessário olhar para práticas escolares, mas de acordo com os pressupostos aprendia-se pela observação, pelo concreto, condenando o abstrato, que estava atrelado ao tradicional, e nesse sentido é importante ressaltar que:

[...] a difusão dos princípios escolanovistas nos anos de 1920 coincidiu com o ingresso de educadores partidários desses ideais nos cargos de direção da instrução pública em vários estados, ao mesmo tempo que se expandia o sistema escolar com o objetivo de combater as baixas taxas de alfabetização, aproximadamente 20%. A Escola Nova no Brasil havia assumido um caráter estatal. (VIDAL, 2005, p.7).

---

<sup>14</sup> Livro de registros nº 1 para Termos de Visitas de 1930 a 1939 p.1. Acervo da Escola Complementar de Caxias e da Normal Duque de Caxias . Depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

A ocupação de cargos públicos por simpatizantes do movimento contribuiu para a construção e disseminação do discurso escolanovista País.

### **As práticas pelos jornais da Complementar**

Os jornais escolares produzidos pelas alunas, alunos, professores e professoras da Escola Complementar e posteriormente pela Normal Duque de Caxias, propiciam a compreensão das culturas escolares, e das práticas realizadas na instituição educativa, e servem também como "suporte material das práticas escolares". (CARVALHO, 1998, p.33).

Na escola foram localizados três títulos diferentes. Cronologicamente, o primeiro número é de abril de 1932, e o último de novembro de 1945. Nos treze anos os periódicos da Complementar e da Duque<sup>15</sup> circularam com os seguintes nomes: Centelha, Folha da Escola, e Voz da Mocidade.

Os jornais como suporte material nos permite observar, que referendavam os discursos e a tentativa de apropriação por parte dos sujeitos à época, inclusive os relacionados aos métodos pedagógicos.

Fortalece a idéia da influência dos métodos e discursos escolanovistas, na Escola Complementar, a matéria veiculada pelo jornal Centelha de 21 de abril de 1932, conforme o *Plano de lições de observação de acordo com o método Decroly*,<sup>16</sup>, a referida aula sobre o bicho da seda, deveria apresentar material concreto para 'materializar' a lição, e quadros representando o que não poderia ser materializado.

Ovide Decroly desenvolveu o ensino por *centros de interesse*, "sublinhou a necessidade de avaliar individualmente os alunos, classificá-los e organizar classes homogêneas para a concretização do método" (VEIGA,

---

<sup>15</sup> A comunidade referia-se e ainda refere-se à Escola Normal Duque de Caxias, como sendo "a Duque". Cabe explicar, que a Escola é criada em 1930 como Escola Complementar e mantém a nomenclatura até 1943, quando passa a denominar-se Escola Normal Duque de Caxias.

<sup>16</sup> Jornal Centelha orgam das alunas da Escola Complementar de Caxias, 1932, p. 03. Acervo no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

2007, p.226). Para ele o *centro de interesse*, escolheria um tema que deveria ser abordado por várias áreas do conhecimento, em três etapas, observação, associação e expressão<sup>17</sup>.

Também no que tange aos métodos e saberes utilizados na escola, um significativo registro, elaborado pelo Diretor do Instituto Pestalozzi, em visita realizada no ano de 1932. “Foi para mim um grande consolo ver o grande número de vocações e o excelente espírito de todos os alunos da Escola Complementar de Caxias. Neste meio a boa semente das idéias pestalozzianas promete colheita feliz. Boas educadoras não de surgir, com o mesmo espírito de sacrifício e de entusiasmo profissional da sua abnegada Diretora.”<sup>18</sup> Certamente que os termos de visitas por muitas vezes, eram verdadeiras odes ao estabelecimento, porém oferece indícios que permitem possíveis leituras, sobre a suposta apropriação do ideário pestalozziano

Corroborando com a hipótese da apropriação das idéias de Pestalozzi, a matéria veiculada no informativo Centelha, elaborada pela complementarista do 3º ano Consuelo Sambaquy, redatora chefe do Centelha. Inicialmente discorre sobre João Henrique Pestalozzi, e após apresenta o “célebre dodecálogo, ou Sistema Pestalozziano”. No entanto, a Complementarista não cita as fontes, mas apresenta as 12 sentenças:

- 1ª- A intuição é o fundamento da instrução.
- 2ª- A intuição é fácil na criança pela sua extraordinária atividade, emotividade, e imaginação.
- 3ª - A linguagem deve ligar-se a intuição.
- 4ª - O momento do aprendizado não é o da crítica é do raciocínio.
- 5ª - Em cada ramo do ensino se deve começar pelos elementos mais simples e seguir gradualmente o desenvolvimento da criança, isto é, em séries psicologicamente encadeadas.
- 6ª- Deve-se insistir por muito tempo em cada parte do ensino, para que a criança o assimile completamente.
- 7ª - A individualidade da criança é sagrada.

---

<sup>17</sup> Sobre Decroly e os demais métodos renovadores ver: VALDEMARIN, Vera Teresa. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo : Editora Cortez 2010.

<sup>18</sup> Livro de Actas e Termos de Visitas de nº 1, p.13. Acervo da Escola Complementar de Caxias e da Normal Duque de Caxias . Depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

8ª- O ensino deve seguir a ordem de desenvolvimento natural, não o da exposição sintética.

9ª- O principal objetivo do ensino elementar não é o de dar conhecimento, mas o de desenvolver e aumentar as forças da inteligência.

10ª- Ao saber se deve juntar o poder, ao conhecimento teórico à habilidade prática.

11ª - As relações entre os alunos e o mestre devem ser cimentadas no afeto.

12ª- A instrução propriamente dita deve subordinar-se ao fim superior da educação.<sup>19</sup>

Diante da representação da complementarista é possível argumentar que os pressupostos teóricos do método intuitivo circulavam entre as mesmas. Cabe lembrar, que no tombamento referente ao ano de 1930, faz parte da relação, dois exemplares de “Lições de Cousas” de Saffray, manual já analisado na historiografia brasileira<sup>20</sup>.

## **Considerações finais**

As práticas, assim como os discursos são produzidos socialmente, embora os discursos pedagógicos produzidos sobretudo, na década de 1930, estabeleciam um sistema de verdade, tendo como sustentação os princípios da Escola Nova, existem indícios de que os discursos escolanovistas e elementos do método de ensino intuitivo foram apropriados pelos sujeitos da Escola Complementar de Caxias. Porém, não me é possível afirmar se os discursos foram igualmente apropriados por todos os sujeitos envolvidos no processo escolar da instituição. Para Certeau (1998), a presença e a circulação de uma representação não indica o que elas significaram para os sujeitos que a utilizaram. No entanto, considerando a presença de elementos dos discursos na materialidade dos impressos e na documentação

---

<sup>19</sup> Jornal Centelha de 21 de abril de 1932, p.2. Acervo da Escola Complementar de Caxias e da Normal Duque de Caxias. Depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

<sup>20</sup> Ver : Estudando as Lições de Coisas: Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados.2004, de Vera Teresa Valdemarin.

produzida pelos sujeitos envolvidos no processo escolar apresentamos a possível influência destes elementos nas práticas da Escola Complementar de Caxias

## Referências

ALBECHE, Dayse Lange. *A Glorificação do herói Júlio de Castilhos*. In: Coletânea Centro de Ciências Humanas e Artes: Cultura e Saber. Caxias do Sul: UCS, v.1, n. 1, dez 1997.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A caixa e a biblioteca: Pedagogia e práticas de leituras*. In: *Tópicos em História da Educação*. VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spido (org.). São Paulo: EDUSP, 2001.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Entre práticas e representações*. 2ª ed. Lisboa: Difel. Coleção Memória e Sociedade. 2002.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis :Vozes.v.01,1998.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *Comenta John Dewey: Democracia e Educação* capítulos essenciais. São Paulo: Editora Ática, 2007.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.1, jan -jun-2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma história da educação no Rio Grande do Sul*, Tese de Doutorado em Educação. 285 p. São Paulo. UNICAMP, 1986.

LUCHESE, Terciane Ângela. BERGOZZA, Roseli Maria. *Histórias da Duque a partir dos seus impressos: a Escola Complementar Duque de Caxias 1930-1945*. In: Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. TAMBARA, Elomar; CORSETTI Berenice (org). Pelotas: Editora UFPel, 2009.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: Discursos pedagógicos e práticas escolares da*

*escola pública primária gaúcha (1909-1959)*, Tese de Doutorado em Educação. 494 p. Belo Horizonte. UFMG, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo : Editora Cortez 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. *Educação estética para o povo*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FARIA FILHO; Luciano Mendes.; e VEIGA Greive, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. *História da Educação*: São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FARIA FILHO; Luciano Mendes.; e VEIGA Greive, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

\_\_\_\_\_. *Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VEIGA, Cíntia Greive. *História da Educação*: São Paulo: Ática, 2007.

# **ABRIR ESCOLAS E FECHAR CADEIAS: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO ADMINISTRATIVO PARA A PÁTRIA PAULISTA (1890- 1930)**

TEIXEIRA, ROSILEY .  
UNINOVE  
rosileyteixeira@uol.com.br

Em São Paulo, no início da República, havia uma preocupação, sobretudo, com a garantia da ordem, da liberdade e do progresso. Somente com base nesses conceitos, seria possível chegar à reorganização do Estado.

Conforme Américo Braziliense, presidente do Estado, não bastava anunciar a dissolução dos velhos partidos e ou a sua conciliação. Era preciso também assimilá-los pela aproximação do interesse, pela cooperação espontânea na indicação dos representantes, pela correlação de idéias — aspectos esses que deveriam garantir a elaboração e a promulgação de uma Constituição que desse a direção e a organização política e administrativa do Estado paulista. (*Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo*, 1892, p. 9). Constituição essa que dava a direção ao novo modelo político administrativo a ser seguido pela execução de um conjunto de práticas judiciárias, educacionais, sanitárias e policiais primordiais ao desenvolvimento.

O objetivo deste texto é mostrar os contornos dados à administração do estado paulista, a partir da criação de toda uma estrutura política, administrativa e funcional que pudesse organizar a população. Havia a intenção de viabilizar o complexo modo de produção em vigência, bem como os meios utilizados. Para tanto, os meios são entendidos aqui como os velhos e novos elementos humanos incorporados à nova estrutura político-administrativa, isto é, os funcionários públicos, dentre eles o professor. Visa também por meio das leis orçamentárias do período estabelecer um comparativo entre os gastos previstos com a Instrução pública e a Força pública, com o intuito de se verificar a viabilização do discurso preconizada - abrir escolas para

fechar cadeias.

Como se pode verificar ao longo deste texto novos funcionários foram chamados para cumprir a missão de compor a “Pátria Paulistana”, pois não bastavam mais as velhas práticas administrativas, com funcionários “viciados”. Nesse sentido, não adiantava anunciar a demissão dos velhos funcionários nem a dissolução dos cargos antigos, era preciso “assimilá-los”, a fim de se construir as bases para o recrutamento de novos elementos capazes de garantir a construção de um modelo administrativo que garantisse a manutenção, a ordem e o progresso da república. Os pontos de partida para a reconstrução da pátria paulistana foram os serviços públicos e a estrutura administrativa herdada do Império. Isso tornou necessário, no Estado de São Paulo, a instituição de um quadro funcional capacitado para a execução de um conjunto de práticas judiciárias, educacionais, sanitárias e policiais primordiais ao desenvolvimento do regime republicano.

Contudo, para se entender o aparelhamento estatal, faz-se necessário destacar, como uma das muitas variáveis explicativas, o fato de tal aparelhamento ter se dado dentro dos novos marcos institucionais, criados pelo novo regime federalista implantado pelo regime Republicano. E, ainda, as mudanças institucionais trazidas pela Constituição de 1891, que foram mais amplas do que a federação e estavam ligadas à instauração de novos princípios organizacionais do Estado brasileiro.

Tal processo atingiu, com intensidade variada, diferentes sujeitos sociais, incidindo, significativamente, sobre o homem comum, o trabalhador do campo e da cidade, os nacionais e os estrangeiros, sem exceção.

Para tanto, foram mobilizadas agências controladoras, por meio das quais o governo passou a regular o comportamento humano. Havia, assim, um controle “*psicofísico*” instituído na cidade, no campo, na fábrica, na escola. O que interessava, neste caso, não era expulsar o homem da vida social, impedindo o exercício de suas atividades, mas,

sim, gerir a vida desses homens, controlá-los em suas ações, para que fosse possível e viável utilizá-los ao máximo.

Foi corrente no início da República, principalmente no meio educacional, a tese de que “abrir escolas significava fechar cadeias”, pois se acreditava que, só por meio da educação do povo, seria possível evitar a criminalidade e uma série de outros distúrbios sociais. Ou, ainda, como dizia Arthur Breves, em sessão na Câmara dos Deputados, no dia 22 de setembro de 1891:

“Sr. presidente, ouvi dizer que o braço direito da República é a organização da justiça. Eu direi que o cérebro da república é a instrução popular. O característico das sociedades onde a ignorância campeia é a força, e onde há força, o direito à liberdade é a utopia”. (*Anais da Câmara dos Deputados*, 1891, p. 375)

É preciso indagar quais foram os meios utilizados tanto para um sistema judicial e punitivo, quanto para o educacional, no início da construção da pátria paulista. A hipótese é a de que, entre os meios utilizados para essa construção, pode-se incluir o funcionário público como elemento indispensável para a racionalização dos serviços prestados.

Os funcionários públicos acabavam, de certo modo, dando visibilidade às necessidades da população, que, se doente, precisava ser curada; analfabeta, alfabetizada; criminoso, recuperado. Para tanto, surgiam novos e modernos suportes técnicos e científicos, que começavam a gerar um acúmulo de conhecimento e especialidades necessárias a serem apreendidas por antigos e novos funcionários, que foram, hierarquicamente, controlados e formados pelo poder do Estado.

Após a promulgação da Constituição Estadual de 1891, com o Partido Republicano Paulista assumindo, de imediato, o comando e a liderança dos investimentos, várias mudanças se sucederam. Constatou-se, nesse período, a busca de um modelo administrativo que fosse capaz de substituir a rígida centralização monárquica.

A organização dos órgãos executivos da “pátria paulistana”, herdada do período anterior, era extremamente precária, não só, mas

principalmente, em decorrência da frágil centralidade administrativa monárquica.

Sobre a instrução primária salientavam-se, segundo a Comissão Central de Estatística, em 1887, a falta de pessoal habilitado, as *deficiências das condições materiais das escolas*, bem como a defeituosa distribuição regional das mesmas, já que não acompanhavam o número de habitantes e, portanto, as necessidades locais. A título de ilustração, pode-se citar o fato de que, para 22.091 habitantes de doze municípios, havia um total de *134 cadeiras, ou seja, escolas*.

Para saneamento das *mazelas* deixadas pelo regime anterior, a administração da *pátria paulistana* foi sendo ajustada segundo as concepções dos novos administradores, que, ao aderirem, por meio de governo provisório, constituído por Prudente de Moraes, Joaquim Souza Mursa e Francisco Rangel Pestana, ao regime Republicano Federativo Brasileiro, deixavam claro qual seria o seu papel:

O governo provisório proclamado pelo Estado de São Paulo adotará, com urgência, todas as providencias necessárias para a manutenção da ordem e segurança pública, defesa e garantia da liberdade, dos direitos e dos interesses legítimos dos cidadãos, quer nacionais, quer estrangeiros, na forma do citado decreto. (Decreto nº. 1 de 18/11/1889)

A partir de então, para se garantir a ordem, a liberdade e os direitos de todos os cidadãos, foram tomadas diversas medidas que se viam refletidas em uma série de decretos e leis.

As leis orçamentárias do período de instituição do regime republicano e seu amadurecimento são um exemplo dessas medidas e, portanto, serão tomadas, no decorrer deste trabalho, como exercício demonstrativo das mudanças empreendidas de um ano para o outro, no período que vai de 1890 a 1896 — período que, segundo alguns especialistas, teria sido o de implantação de um modelo político-administrativo estabelecido em São Paulo.

Pelo Decreto Federal nº. 7, de 20 de novembro de 1889, o governador de São Paulo exercia funções legislativas e executivas. O executivo era reduzido ao cargo de governador do Estado, auxiliado por

uma única secretaria de governo e, por meio dela, estavam subordinados ao governo os diversos serviços públicos. Tratava-se de uma administração extremamente simples e quase sem intermediários. As dificuldades decorriam de uma linha de autoridade hierárquica que o patriarcalismo administrativo supria. Em última instância, todos os problemas encontravam solução no chefe supremo do governo do Estado.

Com a promulgação da primeira Constituição do Estado de São Paulo, em 14 de junho de 1891, o Estado recebe outra configuração, pois sua administração passa a estar dividida em três poderes: o executivo, legislativo e judiciário, independentes entre si, conforme o artigo 6º.

O Poder Legislativo seria exercido pelo Congresso do Estado, composto por duas câmaras: a de deputados e a de senadores. Para a primeira, seria eleito um deputado para cada 40 mil habitantes, na proporção de um para cada 40 mil habitantes, sendo que, em 1890, havia 40 deputados. A esta Câmara, competia a iniciativa de todas as leis de imposto e a fixação da Força Pública.

O Senado seria composto de senadores eleitos na proporção de 80 mil habitantes. Competia ao Congresso legislar anualmente sobre: orçamento da receita e fixação da despesa do Estado; autorização de empréstimos contraídos pelo Poder Executivo; a arrecadação, a contabilidade e a administração das rendas, bem como a contabilidade e a fiscalização das despesas do Estado, com a criação das respectivas repartições necessárias para esse fim; a organização e disciplina da Força Pública do Estado, dentre outros. O poder judicial seria exercido por juízes e jurados. Seria criado, pelo Congresso, o Tribunal de Justiça do Estado. Ao Poder Executivo, na pessoa do governador do Estado, competia sancionar, promulgar e fazer publicar as leis e resoluções do Congresso, dentre outras atribuições.

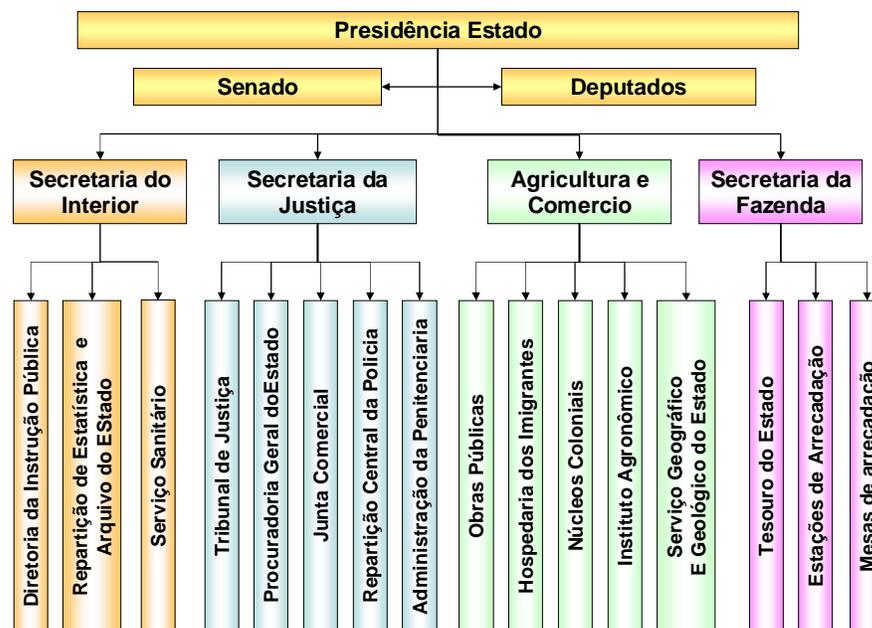
Pelo Decreto nº. 28, de março de 1892, por meio do Poder Executivo, foram organizadas as Secretarias do Interior, da Justiça, da Agricultura, Comércio e Obras Públicas; e pelo de nº. 29, na mesma data,

a Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo. As secretarias, então criadas, não só tomaram para si os serviços públicos já existentes como os ampliaram.

De acordo com as especificações dos serviços públicos a serem prestados pelas secretarias criadas, novos serviços e instituições estavam sendo estabelecidos e regulamentados a cada dia. As já existentes seriam, então, ampliadas, como poderá ser verificado mais adiante.

É interessante observar que, de acordo com os Decretos 28 e 29 de 1892, o Poder Executivo do Estado de São Paulo passou a ter uma nova configuração: a princípio, percebe-se uma descentralização dos serviços por parte do presidente do Estado, mas, por outro lado, é constituído um controle cada vez maior, por meio das instituições que passariam a regular toda a vida social.

### **ORGANIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS EM 1892**



Fonte: Decreto nº. 15 de 11 de novembro de 1891

As transformações, que podem ser verificadas pelo organograma, criado a partir dos orçamentos que fixavam as despesas e receitas do

Estado em 1892, traduzem, na verdade, um amplo e duradouro processo de racionalização e centralização do aparelho estatal.

A burocratização e a centralização do aparelho estatal trouxeram consigo um distanciamento cada vez maior dos poderes decisórios frente aos interesses imediatos do grande capital. Quer dizer, houve uma automatização do Estado, cujos efeitos concretos serão analisados mais detidamente, adiante.

## **Os serviços e os servidores públicos na construção da pátria paulista**

Nesse tópico, serão analisados os dados referentes aos gastos com pagamento de funcionários públicos, em especial as *despesas com os professores primários* e com a Força Pública<sup>1</sup> do Estado, numa comparação com o total fixado pelo Poder Executivo de São Paulo para execução de todos os seus serviços.

Na receita prevista para os anos de 1890 e 1891, havia uma despesa fixada de 6.243.460\$000 réis, sendo que os gastos com pessoal de uma única secretaria de governo chegariam a 3.477:807\$200 réis. Despesa essa equivalente a 55% das fixadas para aquele ano.

Desses 3.477:807\$200 réis previstos para pagamento de pessoal, 1.663:691\$500 réis seriam gastos com pagamento da Força Policial e 1.126:800\$000 réis , com pagamento de professores primários das escolas públicas estaduais.

**Tabela 1.1. – Despesas fixadas entre 1890 e 1891 e gastos com pessoal**

<b>DESPESA FIXADA</b>	<b>REPARTIÇÃO / SERVIÇOS</b>	<b>GASTOS COM PESSOAL</b>
<b>6.243:460\$000</b>	Secretaria do Governo	67:400\$000
	Tesouro do Estado	79:580\$000

Recebedoria da Capital	8:600\$000
Mesa de Rendas de Santos	21:600\$000
Mesa de Rendas de Ubatuba	1:040\$000
Registro de Sorocaba	3:000\$000
Barreira de Itararé	3:360\$000
Destacamento de Barreiras	33:477\$000
Força Pública	1.663:691\$500
Seminário da Glória	5:940\$000
Passeios públicos	4:800\$000
Hospícios de Alienados	11:380\$000
Penitenciária	21:355\$000
Superintendência de Obras Públicas	115:800\$000
Comissão Geográfica e Geológica	47:800\$000
Pessoal inativo	143:403\$700
Diretoria Geral da Instrução Pública	19:160\$000
Escola normal da capital	62:780\$000
Escolas públicas primárias	1.126:800\$000
Cursos noturnos	6:480\$000
Imigração	27:720\$000
Agencia de Santos e Cachoeira	2:400\$000
<b>TOTAL</b>	<b>3.477:807\$200</b>

Fonte: Decreto nº 50, de 28/04/1890

No ano de 1892, as despesas fixadas se elevaram para 13.607:871\$435 réis, naquele momento com quatro secretarias de Estado, cujas despesas previstas encontram-se demonstrados no quadro abaixo:

**Tabela 1.2. - Despesas fixadas em 1892 e gastos com pessoal**

SECRETARIA	DESPESA FIXADA	REPARTIÇÃO / SERVIÇOS	GASTOS COM PESSOAL
Secretaria de Estado do Interior	3.578:200\$000	Presidente do Estado	42:000\$000
		Gabinete do presidente	4:400\$000
		Congresso Legislativo	296:160\$000
		Secretaria de Estado Interior	50:000\$000
		Diretoria de Instrução Pública	31:100\$000
		Escola Normal	70:000\$000
		Escolas públicas primárias	2.099:404\$000
		Seminários de Educandas	10:540\$000
		Hospício de Alienados	13:080\$000
		Repartição de Higiene	10:000\$000
		Laboratório químico e farmacêutico	21:360\$000
		Socorros Públicos e melhoramento do estado sanitário	Não discriminado
		Repartição Geral de Estatística	15:000\$000
		Diário Oficial e tipografia do Estado	41:520\$000
<b>TOTAL</b>			<b>2.704:564\$000</b>

<b>Secretaria da Justiça e Segurança Pública</b>	<b>5.699:516\$400</b>	Tribunal de Justiça	145:000\$000
		Justiças de 1ª Instância	948:800\$000
		Repartição de Polícia	58:000\$000
		Administração da Penitenciária	30:000\$000
		Força Pública	3.814:868\$400
<b>TOTAL</b>			<b>4.996:668\$400</b>
<b>Secretaria de Estado da Agricultura, Comércio e Obras Públicas</b>	<b>2.513:973\$000</b>	Secretário de Estado	Não discriminado
		Superintendência de Obras Públicas	265:680\$000
		Comissão Geográfica e Geológica	47:800\$000
		Repartição de terras, colonização e imigração	150:000\$000
		Junta Comercial	26:200\$000
		Passeios públicos	4:800\$000
		Museu Paulista	6:120\$000
<b>TOTAL</b>			<b>500:600\$000</b>
<b>Secretaria de Estado da Fazenda</b>	<b>1.816:182\$535</b>	Secretaria de Estado	30:000\$000
		Tesouro do Estado	180:000\$000
		Estações de Arrecadação	600:000\$000
		Empregados inativos	187:182\$035
<b>TOTAL</b>			<b>997:182\$035</b>

Fonte : **Lei nº 15, de 11/11/1891**

Observa-se que as secretarias com maiores despesas são as do Interior e da Justiça, pois representam 56,6% do orçamento geral. Ao fazer os cálculos desses gastos, na Secretaria do Interior, 2.704:464\$000 réis, isto é, 26,3% foram previstos para gastos com pessoal. Do total previsto para o pagamento do pessoal, 2.099.404\$00 réis seriam gastos com as escolas primárias, o que representa 77,6 dos gastos.

Na Secretaria da Justiça, foram previstos 4.996:668\$400 réis para gastos com pessoal, sendo que, desse total, 3.814.868\$000 réis seriam gastos com a Força Pública do Estado, ou seja, 76,3% das despesas previstas. Os gastos com pessoal das outras duas Secretarias somaram 1.497.782\$035 réis , representando apenas 11% do total das despesas fixadas.

Na tabela abaixo, foi estabelecida uma comparação dos gastos com o pessoal na Secretaria da Instrução e Secretaria da Justiça, destacando os gastos com a Força Pública e com os professores primários, entre 1892 e 1897, relativos aos seis primeiros anos dessas secretarias.

**Tabela 1.3. - Despesas por Secretarias de Estado, de 1892 a 1897**

<b>Secretaria do Estado do Interior</b>						
<b>Despesas/ano</b>	<b>1892</b>	<b>1893</b>	<b>1894</b>	<b>1895</b>	<b>1896</b>	<b>1897</b>
Despesa fixada anual	13.607:871\$435	22.125:000\$00	25.320:265\$011	33.741:531\$081	36.281:945\$050	47.217:914\$845
Despesa fixada com a Secretaria	3.578:200\$000	6.701:560\$000	8.125:300\$000	7.491:440\$000	9.556:040\$000	9.911:460\$000
Total de gastos com pessoal	2.704:564\$000	5.264:560\$000	5.703:400\$000	5.746:140\$000	6.264:540\$000	8.031:189\$000
<b>Escolas públicas primárias</b>	<b>2.099:404\$000</b>	<b>3.200:000\$000</b>	<b>3.097:800\$000</b>	<b>3.034:400\$000</b>	<b>3.462:800\$000</b>	<b>3.365:800\$000</b>
<b>Secretaria da Justiça e Segurança Pública</b>						
<b>Despesas/ano</b>	<b>1892</b>	<b>1893</b>	<b>1894</b>	<b>1895</b>	<b>1896</b>	<b>1897</b>
Despesa fixada anual	13.607:871\$435	22.125:000\$000	25.320:265\$011	33.741:531,8\$013	36.281:945\$050	47.217:914\$845
Despesa fixada com a Secretaria	5.699:516\$400	7.514:889\$500	7.914:759,5\$000	7.843:934,5\$000	8.541:466\$500	11.086:538\$900
Total de gastos com pessoal	4.996:668\$400	7.081:401\$500	7.45:259,5\$000	7.376:474,5\$000	8.080:006\$500	10.306:498\$900
<b>Força Pública</b>	<b>3.814:868\$400</b>	<b>5.593:101\$500</b>	<b>5.771:899,5\$000</b>	<b>5.659:899\$500</b>	<b>6.213:257\$500</b>	<b>8.369:549\$900</b>

**Fontes:** Decreto nº. 50, de 28/04/1890; Lei nº. 15, de 11/11/1891; Lei nº. 118, de 3/10/1892; Lei nº. 239, de 4/09/1893; Lei nº. 310, de 24/07/1894; Lei nº. 380, de 23/09/1895; Lei nº. 490, de 29/12/1896.

A tabela acima evidencia um ritmo crescente no valor das arrecadações do Estado. Se, em 1891, a despesa fixada foi de 6.243:460\$000 réis (tabela 1.1.); em 1892, já havia uma previsão de gastos equivalente ao dobro desse valor: 13.607.871,435 réis (tabela 1.2); em 1897, já chegava a quase sete vezes mais que o valor previsto para as despesas com as quatro secretarias. Nas despesas fixadas para os gastos de manutenção dos serviços para cada secretaria, observa-se, nesses anos, que os investimentos mais altos foram sempre na Secretaria de Justiça, cujo maior gasto era com a Força Pública.

Verifica-se, ainda, uma elevação contínua e progressiva das despesas previstas pelo governo com a Força Pública. A menor diferença percentual em relação aos gastos com a instrução pública se dá entre os

anos de 1894 e 1896.

Se comparado o percentual gasto com a Força Pública em relação às despesas fixadas para a Secretaria de Segurança Pública, verificar-se-á, que, de 1892 a 1897, essas despesas representaram, quase sempre, 94% das previstas para essa Secretaria, ficando aquém desse valor apenas nos anos de 1892, (87,67%) e 1897, (92,96%).

Na Secretaria do Interior, em relação à escola primária, a situação é inversa, pois os valores em relação às despesas fixadas ficaram em torno de 76% nos anos de 1892, 1893 e 1895; com uma queda, em 1894, para 70,19% e para 65,56%, em 1896. Esse percentual elevou-se, em 1897, para 81,03%. Mesmo assim, ficou aquém dos gastos previstos com a Força Pública.

Quando se compara o gasto com a Força Pública e com os professores primários em relação aos valores previstos para pagamento do pessoal nas duas secretarias, percebe-se uma situação que tende a ficar desigual. Os gastos com o professor primário diminuiriam ano a ano, conforme quadro acima, saindo de 77,62%, no ano de 1892, para 41,91%, no ano de 1897. Enquanto isso, os gastos com a Força Pública se elevaram, saindo de 16,35%, em 1892, e chegando a 81,21%, em 1897.

Na tabela abaixo, foi estabelecido um paralelo das despesas fixadas, que eram as previstas no planejamento para o ano seguinte, em um intervalo de 30 anos, usando a previsão a cada 10 anos entre todas as secretarias.

No caso dos professores primários, se comparados os dados da tabela 1.3 com os da tabela 1.4, pode-se verificar que o percentual do último ano, 1897, (81,03%), foi mantido nos anos de 1900, 1910, 1920 e 1930. Esses números permaneceram em torno de 83%, apresentando um leve acréscimo, em 1910, com 84,99%.

Em relação à Força Pública, ao se fazer a mesma comparação, verifica-se um gasto de 90,73%, em 1900, e uma queda, em 1930, para 76,78%. De qualquer modo, os maiores gastos dessas secretarias eram

com a administração de pessoal, que, na verdade, representava o grande investimento a ser feito. Love (1982, p. 177-187), em relação às forças policiais, afirma que o Estado possuía a força repressiva mais cara do país, mas os paulistas podiam perfeitamente arcar com essas despesas.

**Tabela 1.4. - Despesas previstas durante os primeiros 30 anos da República, por Secretaria de Estado**

<b>Secretaria do Estado do Interior e Instrução Pública</b>				
<b>Despesas /ano</b>	<b>1900</b>	<b>1910</b>	<b>1920</b>	<b>1930</b>
Despesa fixada anual	38.192:462\$685	52.118:962\$438	107.408:785\$236	495.772:019\$920
Despesa fixada com a Secretaria	8.887:720\$000	13.889:378\$081	32.238:130\$720	102.197:527\$820
Total de gastos com pessoal	6.948:200\$000	11.804:562\$510	27.383:427\$000	85.214:275\$200
<b>Escolas públicas primárias</b>	<b>3.317:600\$000</b>	<b>7.911:142\$000</b>	<b>18.139:400\$000</b>	<b>52.845:524\$000</b>
<b>Secretaria da Justiça e Segurança Pública</b>				
<b>Despesas /Ano</b>	<b>1900</b>	<b>1910</b>	<b>1920</b>	<b>1930</b>
Despesa fixada anual	38.192:462\$685	52.118:962\$438	107.408:785\$236	495.772:019,920
Despesa fixada com a Secretaria	10.322:069\$600	12.505:491\$999	25.336:190\$996	82.599:396\$600
Total de gastos com Pessoal	9.365:409\$600	11.318:192\$000	22.336:991\$000	63.423:524\$600
<b>Força Pública</b>	<b>7.134:309\$600</b>	<b>8.409:432\$000</b>	<b>17.756:350\$996</b>	<b>46.959:11\$600</b>

**Fonte: Lei nº 686 de 16/09/1899; Lei nº 1.97 de 29/12/1909; Lei nº 1.713 de 27/12/1919; Lei nº 2.401 de 32/12/1929**

É interessante observar uma redução de gastos nas secretarias da Instrução e Justiça e Segurança Pública no último ano, 1897, para o de 1900 (vide tabela 1.3.). A grande crise do café no mercado internacional é a justificativa principal para essa redução. Esse fato também passou a compor a maioria dos relatórios dos presidentes do Estado nesse período. Entretanto, o aumento nos gastos volta a crescer nos dez anos seguintes

Conforme dados da tabela, pode-se inferir que as secretarias de Justiça e do Interior, durante todo o período, representaram juntas, em

alguns períodos, mais de 50% das despesas ordinárias do aparelho estatal paulista, em especial nos anos em que a Secretaria de Justiça foi extinta (1902 a 1905) e suas funções foram absorvidas pela Secretaria do Interior.

Observa-se que eram muitos os gastos com os servidores públicos. É curioso notar que, naquela época, os professores primários e a Força Pública acabavam por consumir de 80 a 90% das despesas previstas pelas secretarias responsáveis por esses serviços.

Nesse aspecto, como já se anunciou esse projeto modernizador implicava em sair de um modo de dominação da vida patriarcal em que o presidente, na província, era o provedor da vida societária, em que todos os poderes estavam centrados na mão de um único senhor, o pai da província. O objetivo era um modelo de administração racional burocrática e representativa. Isso implicou a desagregação do poder anterior, que foi confiado a três poderes (o Legislativo, o Executivo e o Judiciário), que se moviam em torno de uma nova e moderna racionalidade econômica.

A reorganização da administração pública, nesse caso, estaria nas mãos do Executivo, que se instituiu burocraticamente para equalizar o poder de mando dos poderes então instituídos. Para tanto, o grupo, corpo de instituições e funcionários seriam regidos por uma racionalização de prestação de serviços encaminhados por uma ordem jurídica, que servia tanto às instituições quanto à sociedade civil. Mas como tal fato pôde ser realizado se o que existia no Estado era um corpo institucional e funcional com sérios e velhos vícios?

Nesse sentido, o que se observa é que havia um processo de racionalização tanto da prestação dos serviços públicos quanto dos funcionários desses. Um processo que, segundo Weber (1999), não se podia frear e que, por certo, teria atingido seu ápice com a instituição da carreira do magistério — fim último de qualquer burocracia que se queira desenvolver sem influências externas e de modo a igualar todos os funcionários.

Buscou-se, neste trabalho, percorrer esses serviços não para encontrar suas características igualitárias, mas mostrar que, mesmo tendo se constituído de modos diferentes, compunham um corpo administrativo que garantia um discurso preconizado.

Ao se observar o longo percurso daquelas instituições jurídicas, educacionais e policiais, pode se inferir que aqueles processos formadores foram muito mais de permanências do que de rompimentos; acomodação do que de subversão ao modelo anterior. Eles foram lentamente mudando as velhas e antigas práticas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. 2001. *Uma genealogia de práticas educativas na província de São Paulo: 1836-1876*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRAMSCI, Antonio. 2000. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_. 2001. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. 1973. *Política de Segurança*. São Paulo: Alfa Omega.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. 1984. *O poder legislativo na construção da República (1891-1894)*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de História, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WARDE, Mirian Jorge. 2001. *Cultura e educação: o americanismo e a fabricação do “homem novo”*. Projeto de pesquisa — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. 2001. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), v. 14, n. 2.

WEBER, Max. 1983. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 3ª ed. São Paulo, Pioneira.

\_\_\_\_\_. 1999. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. II, Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. 2000. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4ª ed. Vol. I, Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

ESTADO DE SÃO PAULO. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, Typ. Irmãos Ferraz. 16 v. De 1907 a 1927.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936*, Typ. Irmãos Ferraz.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Relatórios dos secretários dos Negócios do Interior*. São Paulo. De 1892 a 1927.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo. São Paulo, Typ. Do Diário Oficial, Tomos de I a XL.

ANAIS DA CAMARA DOS DEPUTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO de. 1890 a 1933.

---

<sup>i</sup> A primeira força repressiva militarizada foi instituída ainda na Província e voltava-se à manutenção da ordem interna. Em 1891, com a Lei que fixa o efetivo da força policial para o ano de 1892, foi realizada a primeira grande modificação relativa à força repressiva herdada do Império, pois as duas forças (Permanentes e Urbanos) foram agrupadas sob a denominação de Força Militar de Polícia do Estado. Ela passou, então, a ser dividida em quatro corpos: o Corpo Militar, o Corpo Urbano, o Corpo de Bombeiros e a Companhia de Cavalaria. O Corpo de Urbanos passou a ser denominado Quinto Corpo Militar de Polícia, com seus serviços restritos à capital. Em 1892, o Quinto Corpo Militar e o policiamento da Capital passam a ser denominados Força Policial. Organizada em cinco batalhões de infantaria, com um Corpo de cavalaria e um Corpo de bombeiros, reunia um total de 3.933 homens. Conforme a Lei nº. 97 A/B, de 21 de setembro de 1892, foi instituído um só comandante geral, para a Força Policial. Ele estava diretamente subordinado ao presidente do Estado. No que tange à Força Pública, essas e outras informações podem ser encontradas no texto de Fernandes (1973, vide bibliografia).

## OS SERVIÇOS DE AJUDA MÚTUA DA ASSOCIAÇÃO SUL RIO-GRANDENSE DE PROFESSORES

Sergio Ricardo Pereira Cardoso  
IFRS- Campus Rio Grande  
PPGE/ FaE/ UFPel  
[sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br](mailto:sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br)

### Resumo

As associações de ajuda mútua frequentemente estiveram presentes na história da organização dos trabalhadores. Com os professores não seria diferente; afinal, também se estabelece um processo de organização destes, que se intensifica na década de 1930. Diante disso, este artigo, parte de uma pesquisa de doutoramento, procura analisar os serviços prestados pela Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP), desde sua fundação, em 1929, até a década de 60; estes serviços eram característicos das associações mutuals, ou seja, tipifica-se aqui a ASRP como associação docente de ajuda mútua, que muito contribuiu para a profissionalização docente em Pelotas e região.

### Introdução

Sob determinado aspecto, a temática “associações docentes” aparenta ser ainda pouco explorada pelos historiadores da educação brasileira, preocupados em sua maioria por instituições escolares, currículos, livros, cultura material, entre outros.

Mesmo dentre os estudiosos do professorado no que tange à classe<sup>1</sup> ou grupos, existe uma nítida separação, em que a maioria se detém nos sindicatos docentes, principalmente a partir dos anos 70.

Numa trajetória cheia de continuidades e rupturas, as associações docentes de Pelotas vão desde os mutualismos aos sindicalismos em aproximadamente 50 anos, ou seja, desde a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP), em 14 de outubro de 1929, até a

---

<sup>1</sup> A palavra classe aqui empregada tem o mesmo significado que outrora teria pelos fundadores da ASRP, ou seja, grupo de profissionais, e não a conjectura conceitual trabalhada por Marx.

criação do 24º núcleo do CPERS em Pelotas (1979), meio século se passa.

O interessante é que parece ser uma continuidade esta diferença de tempo entre as formações mutualistas e sindicais, assim como entre o sindicalismo operário e o docente. Pois, analisando seis sindicatos docentes de educação básica no Brasil, Dal Rosso e Lúcio (2004, 115-125), chegou à conclusão que há uma constante temporal de meio século separando a construção sindical operária da organização sindical docente; enquanto a organização operária brasileira se forma entre os 1890 e 1930, o sindicalismo docente organizar-se-á entre 1945 e 1975; entretanto, a fim de evidenciar essa tese, Dal Rosso e Lúcio desconsideram associações anteriores aos sindicatos como organizações representativas das classes docentes.

Sendo assim, o objetivo deste escrito é explicitar os serviços prestados pela ASRP, uma associação docente tipicamente mutualista, a seus associados, principalmente a utilização da caixa beneficente, muito utilizada antes da configuração dos sistemas de previdência social público.

Para isso, além de uma pesquisa bibliográfica sobre a história das associações mutuais, inclusive as docentes, analisou-se os livros de atas da ASRP de 1929 a 1963, bem como o livro de registros / relatórios desde 1929 a 1963 — estes documentos apresentam o relatório final de cada diretoria da ASRP. Ademais, fez-se também uma pesquisa nos periódicos da cidade de Pelotas durante o período supracitado.

### **Associações mutuais/ mutualistas/ de ajuda mútua**

De uma maneira geral, as associações de ajuda mútua são percebidas como estratégias públicas de sobrevivências implementadas pelos diversos setores da sociedade sob um contexto histórico em que

predominava a ausência de políticas sociais e dispositivos de previdência públicos. Em virtude disso, “os anos de 1880 marcaram o momento inicial da organização classista no Rio grande do Sul, no qual várias categorias tornaram-se entidades mutualistas, onde a questão da representação de interesses já disputava espaço com a questão previdenciária” (LONER, 2007, p. 499).

Para Mike Savage (2004, p. 33-34), as mutuais, entre outros tipos de associações, foram respostas à “insegurança estrutural” em relação às políticas públicas, vivenciada principalmente pelos trabalhadores, inclusive os trabalhadores da área educacional. Diante disso, possuíam estruturas administrativas, onde as assembleias elegiam presidentes, vice-presidentes, secretários.

Petersen (1997, p. 6), conclui que as sociedades mútuas são associações localizadas na fase entre um tempo em que as sociedades eram auto-reguladas e outro, em que estas passam a ser protegidas e controladas pelo Estado, além da ajuda mútua dentro das próprias sociedades.

Tânia Regina de Luca, em sua obra “O sonho do futuro assegurado” (1990), argumenta que estas classificações podem ser divididas em seis tipos; dentre estas, destaca-se as “associações por categorias profissionais”, às quais se enquadraria a ASRP.

Estas “associações por categorias profissionais” eram comuns, por exemplo, na Associação dos Professores Teuto Brasileiros Católicos, que objetivava “formar um professor fiel e condigno à Igreja Católica e promover os interesses do professorado e da escola através de procedimentos comunitários, assegurando sempre melhor emprego do professor e consideração da comunidade com o mesmo” (SCHUPP apud KREUTZ, 1991, p. 109).

Levando em consideração o interesse mais da classe do que doutrinária/ ideológica, em 1926, houve também uma iniciativa de

movimento associativo de professores em Porto Alegre, já apresentando indícios da construção da identidade docente, como mostra a reportagem a seguir:

#### **Associação de professoras**

P. Alegre, 28 (Esp.) – No curso elementar anexo à Escola Complementar, em sessão de seu corpo docente, foi organizada a Associação de professoras do Curso Elementar anexo à Escola Complementar, com o objectivo de tratar do progresso e difusão do ensino e trabalhar pela confraternização da classe, consolidando as relações da mesma e velando pelos interesses colectivos (A OPINIÃO PÚBLICA, 30/11/1926, p. 02).

Averigua-se, dessa forma, que as associações mútuas são, em verdade, uma resposta a um hiato deixado pelo Estado no sentido de proteger as classes que se viram em determinado momento exploradas ou incapazes de sobreviver ao sistema de produção individualmente.

Como os professores, não exatamente da mesma maneira que o operariado clássico, estava em pleno processo de profissionalização, a classe docente também sentirá necessidade de se organizar enquanto grupo profissional detentor de saberes e fazeres específico, configurando-se, então, numa espécie de consciência de classe; é, de certa maneira, sob este espírito que nasce a ASRP.

#### **A Associação Sul Rio-Grandense de Professores**

Treze intelectuais cariocas fundaram, em outubro de 1924, a ABE. Esse grupo que se auto-denominou a “elite” intelectual que salvaria o país da barbárie social e econômica. A autora ainda acrescenta que a ABE, em verdade, foi consequência de uma tentativa malograda de se fundar um partido político que iria se chamar “Acção Nacional”. Carvalho conclui, em sua tese, que a ABE não embarcou ingenuamente no “otimismo pedagógico” ou “entusiasmo pela educação” dos anos 20; em seus discursos, estava subentendida a separação entre a educação “do povo”

(ensino primário) e a educação “da elite” (ensino secundário e universidade). O Estado tinha o dever para com o ensino primário, já o acesso ao ensino secundário e universidade ficaria a par de cada um, promovendo a “hierarquia das capacidades” (CARVALHO, 1986).

Seguindo o estatuto da ABE, que pretendia dar um caráter nacional à associação, cuja intenção era criar seções da ABE em todos os estados, Levi Carneiro (presidente da ABE de julho a outubro de 1925), viajou pelo Brasil, procurando o apoio das Diretorias de Instrução Pública de cada Estado. Infelizmente, tal esforço foi malogrado, o que piorou com a morte de Heitor Lyra da Silva<sup>2</sup>, em 1926 (CARVALHO, 1986, p. 36-40).

Os esforços de Levi Carneiro em dar um caráter nacional ao movimento criado no Rio de Janeiro vão desembocar na criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (SPABE), como confere-se a seguir (A OPINIÃO PÚBLICA, 25/10/1926, p. 02):

[...] O Dr. Joaquim Luis Osório leu uma exposição de motivos da reunião, ficando, por entre gerais aplausos, resolvida, unanimemente, a fundação da Associação Pelotense de Educação [...] ficou assentado também telegrafar-se ao Dr. Levi Carneiro [...] congratulando-se a assembléia com s. ex. pela fundação da Associação Pelotense de Educação, iniciativa que o iminente patricio animou...

Além disso, a segunda metade da década de 1920 é marcada por uma expansão do sistema educacional no município de Pelotas, no entanto este processo já vinha ocorrendo paralelamente à urbanização da cidade.

[...] o governo Simões Lopes não se caracterizou pela originalidade das suas propostas no que tange à educação, mas por ter escolhido a instrução pública como objeto de “marketing” governista, difundido através da imprensa republicana. Escolha essa, decorrente da grande repercussão que tal tema ganhava na mídia, inclusive em âmbito nacional.

---

2 Heitor Lira da Silva (05/03/1817-18/11/1926) “Quando a República Velha começou a ter o seu modelo de dominação questionado, Heitor Lyra chegou a pensar em fundar um partido político para empreender a democratização do País [...] Desse movimento resultou a criação da Associação Brasileira de Educação, fundada em 29 de agosto de 1924, no Restaurante Sul-América, com a presença de Heitor Lyra, Everardo Backeuser, Edgar Mendonça e Francisco Venâncio Filho” (LEAL, 2002, p. 438).

As circunstâncias estaduais impunham aos municípios a ampliação de suas redes de ensino municipais, o que já vinha ocorrendo desde as administrações anteriores (OLIVEIRA, 2005, p. 235).

Um dos objetivos principais da SPABE focalizava a garantia de que “o ensino oferecido na cidade de Pelotas tivesse a qualidade e a abrangência necessária para proporcionar à sua população uma sociedade livre de tantos problemas que a assolavam” (PERES; CARDOSO, 2003, p. 25). O Comprometimento consequente desse objetivo fez com que a SPABE se confundisse a própria Diretoria da Instrução Municipal, o qual está visível no planejamento da SPABE para 1927 (A OPINIÃO PÚBLICA, 05/01/1927, p. 01):

O que projeta fazer em 1927 [...] II- Criar a sua biblioteca pedagógica e museu escolar. [...] IV- Realizar cursos e palestras sobre temas educativos. [...] **VIII- Instituir prêmio para os livros didáticos publicados por pessoas residentes no município...** [grifo intencional]

Na noite festiva “alusiva ao dia do professor” e do resultado do concurso de melhor “livro didático”, que fazia parte do planejamento da SPABE para o ano de 1927, o vencedor do concurso, em seu discurso deixa transparecer claramente que, naquele momento já estava nascendo entre os que ali estavam presentes a ideia de “criação de uma Associação de professores em Pelotas”.

Disse que era acertada a ideia que naquele momento pairava naquele recinto da criação de uma Associação de professores em Pelotas [...] Lembrou a necessidade de congregar as classes que representam as forças espirituais, intelectuais e morais do povo brasileiro (DIÁRIO POPULAR, 7/10/1928, p. 7).

Um ano depois, aquela “ideia que naquele momento pairava naquele recinto” se concretizava: nascia uma associação de professores em Pelotas: a ASRP, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1

**Quadro comparativo das Diretorias da SPABE e da ASRP (1929-1930)**

<p>Notícia sobre a Associação Pelotense de Educação</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSOCIAÇÃO PELOTENSE DE EDUCAÇÃO</b></p> <hr/> <p>Realizou-se no dia 24 do corrente, a reunião do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação para dar posse a nova diretoria que deverá reger os destinos da Associação.</p> <p>Aberta a sessão pelo presidente Dr. Fernando Luís Osório, depois de aprovada a ata da sessão anterior, leitura do expediente foi empossado o novo Conselho Diretor que assim ficou constituído: Prof. <b>Emílio Boeckel</b>, Prof. <b>Joaquim Alves da Fonseca</b>, Prof. Ataliba Paz, Coronel Guilherme Echenique, Coronel Juvenio Lemos, D<sup>a</sup>. <b>Helena Pillmann</b> e Francisco Bechrensdorf Osório.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">DIÁRIO POPULAR, 27/10/1929, p. 04</p>	<p>Notícia sobre a ASRP</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSOCIAÇÃO SUL RIO-GRANDENSE DE PROFESSORES</b></p> <hr/> <p>Desta novel associação, fundada nesta cidade em 14 de outubro último, recebemos comunicação de haver sido empossada no dia seguinte — Dia do Professor — a primeira diretoria, assim constituída:</p> <p>Conselho Diretor: presidente, Sr. <b>Joaquim Alves da Fonseca</b>; vice-presidente, D<sup>a</sup>. Genny de Souza Seabra; 1<sup>o</sup> secretário, Sr. José Grünna; 2<sup>a</sup> secretária, D<sup>a</sup>. Helena Iruzum Passos; 3<sup>a</sup> secretária, D<sup>a</sup>. Brulina Fernandes Vieira de Silva; 1<sup>a</sup> tesoureira, D<sup>a</sup>. <b>Helena Pillmann</b>; 2<sup>a</sup> tesoureira, D<sup>a</sup>. Alice D'Ávila. Suplentes: Sr. <b>Emílio Martins Boechel</b>, Sr. Virgílio Carneiro Leão Filho. Comissão de contas: D<sup>a</sup>. Rhéa Silva Galan, D<sup>a</sup>. Hilda Weber, Sr. David de Carvalho Moura.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">A OPINIÃO PÚBLICA, 13/12/1929, p. 03</p>
---	--

Dá-se atenção aos nomes de “Joaquim Alves da Fonseca”, “Helena Pillmann” e “Emílio Martins Boeckel” para sustentar a tese de que há muitas ligações entre a ASRP e a SPABE. No entanto, este estudo ainda não tem subsídios suficientes para afirmar que a ASRP seria uma possível dissidência da SPABE, ou mesmo uma ação derivada desta entidade. Mas é fato que os dois primeiros nomes citados participaram da SPABE desde sua criação e atuariam institucionalmente, em 1930, nas duas entidades.

## **Caixa beneficente e outros serviços de auxílio da ASRP**

A caixa beneficente sempre foi uma das aspirações da ASRP, conforme estava escrito em seu estatuto, na letra “f” de seu artigo 1º:

### **Associação Sul Rio Grandense de Professores**

[...] A Associação Sul Rio-grandense de professores  
[...] tem por objetivos:

- a. Pugnar pelo aperfeiçoamento da instrução e da educação no Rio Grande do Sul. Introduzindo métodos e processos novos, adaptando ou não outros já usados em alguns países, criando bibliotecas e laboratórios pedagógicos, realizando palestras, promovendo congressos, caravanas de professores, etc.
- b. Procurar manter e aumentar a conexão entre os vários elementos que no Rio Grande do Sul se dedica ao magistério oficial ou particular, seja primário, secundário, superior ou artístico;
- c. Manifestar-se sobre reformas e modificações feitas nos vários departamentos da instrução e educação relativas ao problema educativo no Rio Grande do Sul;
- d. Intervir, sendo solicitada, na defesa dos direitos ou da reputação dos seus associados quando estes injustamente forem prejudicados;
- e. Criar seções em todos os municípios de nosso Estado;
- f. Tornar-se o mais breve possível em sociedade beneficente também;**
- g. Aproximar os pais dos professores;
- h. Solenizar em todo o Estado o dia 15 de outubro consagrado ao professor. [grifo intencional]

(DIÁRIO POPULAR, 28/12/1929, p. 04).

O pontapé inicial para transformarem-se em “sociedade beneficente” foi a arrecadação de fundos para este fim, ação inaugurada com uma sessão beneficente da Empresa Cinematográfica Xavier e Santos, em Pelotas.

No propósito de tornar o quanto antes a Associação Beneficente, fundamos o Fundo Beneficente, com o concurso da Empresa Cinematográfica Xavier e Santos, que, gentilmente, realizou p<sup>a</sup> esse fim, uma vespéral chic, cujo produto foi recolhido do Comércio, sob caderneta nº 724, livro 8, pag. 55, num total de 612\$800 (RELATÓRIO DO CONSELHO DIRETOR DA ASRP 1931/1932, p.01).

Entretanto, em virtude dos poucos recursos do fundo beneficente,

em razão de sua exiguidade e, portanto, não poder cumprir com as despesas que acarreta uma sociedade beneficente, esta ficou adiada por 5 anos, sendo de comum acordo entre os associados o aumento do fundo beneficente.

Entre os problemas que dificultavam o engrossamento do fundo beneficente estava o deficiente sistema de arrecadação das cotas dos associados. Estabeleceu-se, num primeiro momento, que tais cotas seriam cobradas anualmente; todavia, percebeu-se que a anuidade em atraso era mais difícil de ser posta em dia, havendo associados pendentes com a ASRP dois anos. Dessa forma, apenas em março de 1935 é que a caixa beneficente pode entrar em vigor.

A caixa beneficente tornava-se uma segurança ao professor, principalmente quando ficava doente. Para se ter uma ideia da importância desta, apenas em 1942 o governo estadual deixou de descontar os dias parados dos professores que fossem associados da ASRP. Esta conquista do magistério estadual, conseguido por meio de ofício, provocou uma folga financeira no fundo beneficente, relatado no seguinte trecho:

Confrontando-se o movimento deste ano com o do ano anterior, nota-se sensível diminuição em número de petições, o que se explica pela existência atual da louvável medida do Governo do Estado, não mais descontando os vencimentos de nossos consócios quando licenciados por motivo de moléstia (RELATÓRIO DO CONSELHO DIRETOR DA ASRP 1941/1942, p.02).

Mesmo assim, a ASRP criou estratégias de limitação a fim de resguardar o fundo beneficente, ficando estipulado em ata da Assembleia Geral de realizada em 15 de maio de 1943 que a ASRP contribuiria com CR\$ 50,00 mensais a cada associado enfermo, sendo CR\$ 200,00 por ano a quantia máxima estipulada para cada associado; além disso, o número máximo de sócios seria de 10.

Em 29 de abril de 1950, o estatuto da Caixa Beneficente foi

novamente modificado. Basicamente, as mudanças referiram-se aos valores do recebimento do auxílio e de normas mais criteriosas de como fazer jus a tais benefícios.

Em 1955, a ASRP, desejando ampliar os auxílios aos associados, pensou na instalação de uma cooperativa de consumo, mas o fato de a mesma não ter ainda a sede própria malogrou o projeto antes mesmo de nascer:

Conseguiu-se cópia dos estatutos das Cooperativas dos Funcionários do Banco do Brasil desta cidade, e dos Servidores da Estação Experimental Eng<sup>o</sup> Luiz Englert. Mas consideramos o problema da localização dessa cooperativa aliado à nossa necessidade cada vez mais premente da sede própria. Pensamos que a expansão de nossa entidade, para que ela possa de fato assistir cultural e materialmente ao professor, só se fará possível em local adequado (RELATÓRIO DO CONSELHO DIRETOR DA ASRP 1954/1955, p.06).

No final da década de 50 e início da década de 60, havia já uma crescente diminuição do pedido do auxílio, provavelmente pela defasagem entre o valor e a inflação ao longo dos anos que sucederam à aprovação do último estatuto. No trecho a seguir, isso fica muito bem exemplificado:

Este departamento criado com o fito de levar alguma assistência pecuniária aos consócios que enfrentam dificuldades financeiras por ocasião de enfermidade, não teve nenhum movimento no presente ano social. O auxílio mensal de 300 cruzeiros tornou-se precário em virtude do crescente aumento de preço dos medicamentos. Lembramos aos consócios a necessidade de o elevar, e se nos permitem a sugestão, lembrá-riamos o teto de Cr\$ 18.000,00 anuais, a repartir entre os que recorressem a esta seção (RELATÓRIO DO CONSELHO DIRETOR DA ASRP 1960/1961, p.03).

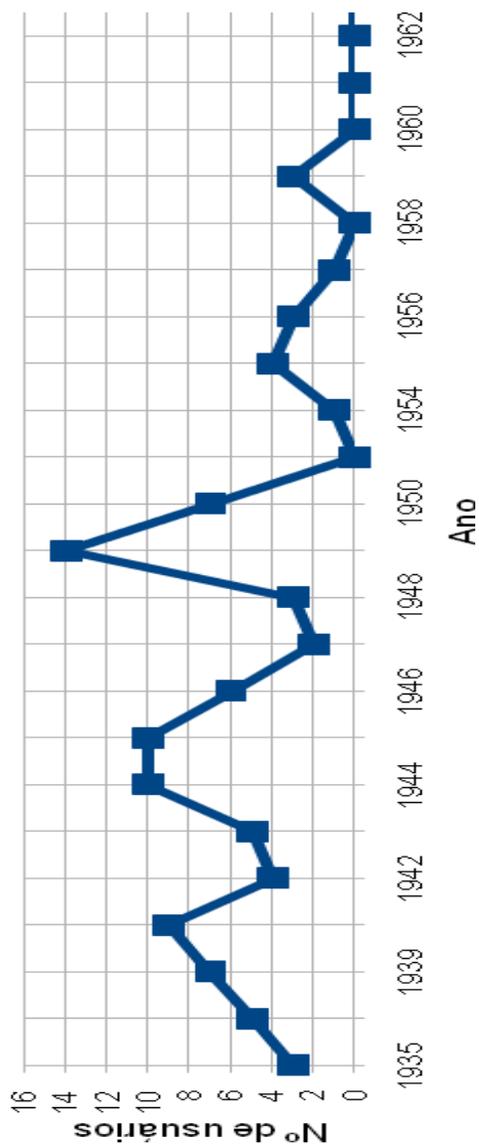
Ao longo dos anos, principalmente com a implementação cada vez maior dos serviços previdenciários, a seção beneficente cai em desuso, passando inclusive ao anacronismo.

Nossa seção beneficente, já desatualizada, aguarda nova estrutura que, nesta gestão, não tivemos oportunidade de estudar. Entretanto, procuramos aumentar o número de firmas que nos concedem abatimento nos mais variados artigos e, em

diferentes setores de ordem social: lojas, ferragens, farmácia, hospitais, joalheria, empresa de transporte, bebidas, refrigerantes, cinemas (RELATÓRIO DO CONSELHO DIRETOR DA ASRP 1961/1962, p.02)

Afim de ter-se um parâmetro mais concreto do uso da Caixa Beneficente, fez-se uma tabela “ANO versus QTD-USUÁRIOS”:

RELAÇÃO USUÁRIOS x ANOS DA CAIXA BENEFICENTE  
DAASRP



Por meio do gráfico acima é possível perceber melhor o progressivo desuso da Caixa beneficente da ASRP. Isso se dá, principalmente devido o sistema de a Caixa de Pensões dos Servidores Municipais de Pelotas<sup>3</sup> e o Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul<sup>4</sup> terem se estruturado no final da década de 50 e início da década de 60.

Além disso, não se pode esquecer, mesmo depois de se findar a secção beneficente, a assistência funcional prestada aos associados para acompanhamento e solução de processos e reivindicações junto aos poderes públicos e órgãos da administração do ensino em Porto Alegre, facilitando em eficiência, tempo e despesa.

### **Palavras finais, mas não definitivas.**

A ASRP foi a primeira instituição com o interesse focado na elevação do nível do professorado e da proteção de seus interesses no Rio Grande do Sul. Procurou expandir, além de Pelotas, seu campo de influência em vários municípios do Rio Grande do Sul: fundou filiais em Rio Grande, Camaquã e Osório; além das filiais, criou a categoria sócio-correspondente, que seriam associados em localidades onde não existiriam filiais, alargando suas fronteira aos municípios de São Borja, Itaqui, Santo Ângelo, Cruz Alta, Tupanciretá, Vacaria, Santa Cruz, São Leopoldo, Rio Pardo, Caçapava e Herval (Balancetes de Mensalidades e Correspondências de Associados).

---

3 A Caixa de Pensões dos Servidores Municipais de Pelotas é criada por meio da Lei Municipal nº 695, de 14 de dezembro de 1956. Em 21 de dezembro de 1962, através da Lei Municipal 1.193, reorganiza-se esta, dando-lhe nova estrutura. Somente em 17 de dezembro de 1999, esta é revogada, instituindo-se o “Sistema de Previdência Social dos Servidores titulares de cargo efetivo do Município de Pelotas”.

4 A criação do Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul (IPE) é instituída pela DECRETO Nº 4.842, DE 8 DE AGOSTO DE 1931. Entretanto, é por meio do DECRETO Nº 14.681, DE 10 DE JANEIRO DE 1963 que se obriga todos os funcionários públicos estaduais a contribuírem com o IPE, já que o Decreto autorizou o desconto automático em folha a favor do IPE.

Como uma das premissas do associativismo mútuo, a “secção beneficente”, cuja finalidade era conceder auxílio pecuniário ao sócio que, por doença, sofresse redução nos seus vencimentos; os balancetes e as atas antigas são testemunhas de que muitos professores associados se utilizaram desses benefícios, já que o sistema previdenciário brasileiro será reorganizado<sup>5</sup> nacionalmente na década de 1930, sendo protagonizado pelos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), cuja estruturação foi, sem dúvida,

... um componente crucial da ditadura Vargas, atuando como recurso de poder decisivo na estruturação do sistema político que caracterizou o período populista. Concebido como um sistema que segmentava as classes trabalhadoras em setores específicos (os IAPs), articulados em estruturas corporativizadas e controladas pelo Estado central, tal sistema, ao mesmo tempo que criava barreiras à entrada na arena política – incorporando apenas as categorias sociais reconhecidas pelo Estado – delimitava também quais os demandantes legítimos de outras políticas sociais (educação, saúde pública, habitação) (DRAIBE, GUIMARÃES E AZEREDO, 1991, p.18).

Através de ações típicas de associações mutualistas a ASRP não deixou a desejar na defesa acirrada dos interesses do professorado em geral e/ou em causas e reivindicações dos professores sejam em níveis municipais, estadual ou federal, bem como os professores da rede particular.

## Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 1986.

DAL ROSSO, Sadi & LÚCIO, Magda. **O Sindicalismo tardio da**

---

5 A Lei Eloy Chaves, concebida em 1923, é considerada a gene do sistema previdenciário brasileiro; previa Caixas de Aposentadorias e Pensões para cada empresa de estradas de ferro e todos os seus empregados. Com a crise econômica de 1929, a instituições que, a partir dessa lei, passaram a oferecer pensão, aposentadoria, assistência médica e auxílio farmacêutico, restringiam-se a fornecer um ou outro benefício.

**educação básica no Brasil.** Brasília: UNB. Ver. Universidade e Sociedade. Ano XIV, nº 33, junho / 2004, p. 115-125.

DE LUCA, Tânia Regina. **O sonho do futuro assegurado.** São Paulo: Contexto, 1990.

DRAIBE, S. M.; GUIMARÃES; M. H. C. e AZEREDO, B. **O Sistema de Proteção Social no Brasil.** Campinas: NEPP/UNICAMP, 1991.

KREUTZ, L. **O professor paroquial.** Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRS; Florianópolis: Ed. Da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

LEAL, Maria Cristina. Heitor Lyra da Silva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores do Brasil.** 2. ed. aum. Rio de Janeiro: UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002, p. 435-440.

LONER, Beatriz Ana. O MOVIMENTO OPERÁRIO. In: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson. **República Velha (1889-1930).** Passo Fundo: Méritos, 2007. Vol. 3, tomo I, Coleção História Geral do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **A Educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928).** Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: FaE/ UFPel, 2005.

PERES, Eliane; CARDOSO, Aliana A. A Criação da Seção Pelotense de Associação Brasileira de Educação (ABE-1926). In **Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação.** Pelotas: Seiva/ASPHE, 2003.

PETERSEN, Sílvia R. Ferraz. As associações beneficentes de socorros mútuos e a história do movimento operário. **Cadernos do ISP**, nº 11, dez. 1997, p. 5-20

SAVAGE, Mike. Classe e História do Trabalho. In: BATALHA, Claudio H. M.; SILVA, Fernando Teixeira da & FORTES, Alexandre (orgs.). **Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado.** Campinas: UNICAMP/CECULT, 2004, p. 25-48.

**A PRESENÇA FEMININA NO ESPAÇO JURÍDICO: RESGATE DA  
MEMÓRIA DA ALUNAS PIONEIRAS DA FACULDADE DE DIREITO DE  
PELOTAS-RS**

Valesca Brasil Costa  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
PPGE/ UNISINOS  
valescacosta@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo abordar a respeito da presença feminina no espaço jurídico, centrando nas alunas pioneiras do curso da Faculdade de Direito de Pelotas. Quanto a questão metodológica, conta dizer que a primeira fase da pesquisa constitui a revisão bibliográfica. A segunda fase teve como local a Biblioteca Pública Pelotense e a Faculdade de Direito de Pelotas onde se trabalhou com arquivos, jornais, livros, degravação de fitas cassete, e registros. Quando chegado este momento da pesquisa em que temos os resultados finais observamos o importante valor que a educação tem para mulheres e a inclusão social feminina em especial no espaço jurídico tido como tipicamente masculino.

**PALAVRAS CHAVE:** educação - mulher - memória – jurídico

## **A PRESENÇA FEMININA NO ESPAÇO JURÍDICO: RESGATE DA MEMÓRIA DAS ALUNAS PIONEIRAS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS-RS**

Valesca Brasil Costa  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
PPGE/ UNISINOS  
valescacosta@gmail.com

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho consiste em uma leitura preliminar a ser desenvolvida no Doutorado em Educação na UNISINOS, tem por objetivo abordar a respeito da presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas-RS, buscando então fazer um resgate da memória das primeiras alunas que ingressaram no Curso de Direito de Pelotas-RS e que se destacaram em suas profissões, como professoras de Direito, Escritoras, Historiadoras, Juízas de Direito, Promotoras Públicas, chegando até mesmo a membros constituintes do corpo técnico da ONU.

Por se tratar aqui de uma pesquisa em História da Educação considero fundamental um estudo prévio sobre as questões que envolvem o método de investigação que será adotado nesse trabalho. Considero fundamental observar a pesquisa relacionada com diferentes áreas não se limitando, dessa forma, a técnicas pré-determinadas. Refiro-me a isso em especial por se tratar de um momento novo na pesquisa em História da Educação como bem considerado por Saviani (2000, p.10) estamos, pois, numa fase de transição em que novas condições já estão se configurando, mas ainda não amadureceram o suficiente para permitir a formulação e sistematização da teoria adequada para compreendê-las e explicá-las.

Para isso, é preciso que se considere que trabalhos sobre História da Educação envolvendo em seu ponto principal estudos relacionados a

mulheres e educação são muito recentes, reforçados pela chamada Nova História Cultural, que direcionou o olhar das pesquisas históricas considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos de uma sociedade.

Mais recentemente, tanto no Brasil como em outros países, a Nova História e particularmente a Nova História Cultural, tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados menos nobres no interior da própria História da Educação. A “revolução” provocada no campo da história, sobretudo pela “Escola dos Annales” e, posteriormente, pelo se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa autobiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação (LOPES, 2001, p.39).

A primeira fase da pesquisa constitui a revisão bibliográfica, onde por sua vez as obras tratavam sobre história da educação, história oral, educação e a mulher, antropologia e ensino jurídico. Considero fundamental destacar que nessa fase da pesquisa a utilização da pesquisa (auto) biográfica foi de suma importância, uma vez que era preciso remontar a trajetória da vida das primeiras mulheres que cursaram a Faculdade de Direito de Pelotas.

Assim, Maria Helena Barreto Abrahão (2003, p.202), expressou muito bem em seu artigo “Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas” a importância desse método de pesquisa para dar ao pesquisador a verdadeira dimensão e a noção da realidade dos fatos por ele pesquisados.

*A pesquisa (auto) biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si e para os demais. Produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição sine qua non. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica, em geral: História de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memórias. A pesquisa (auto) biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epistolas foto, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por*

*excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória.*

Já segunda fase da pesquisa, teve como local a Faculdade de Direito de Pelotas, mais especificamente o Centro Acadêmico Ferreira Viana e biblioteca da mesma faculdade, e ainda a Bibliotheca Pública Pelotense. Cabe observar que o material encontrado se mostrou rico em informações, o que nos faz observar o quanto é importante que se preserve esse tipo de registro, como considerou Michelle Perrot em seu livro “Minha História das Mulheres” há uma séria carência em arquivos sobre a trajetória das mulheres o que por sua vez dificulta escrever a história das Mulheres.

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é freqüentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios.

Inicialmente, por ausência de registros. Na própria língua. A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: eles dissimula elas. No caso de greves mistas, por exemplo, ignora-se quase o número de mulheres (PERROT, 2001, p.21).

## **2 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA MULHER E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

O estudo da relação que há entre a história das mulheres e a educação são fundamentais para que se consiga melhor analisar e compreender o tema proposto por esse trabalho sobre a presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas-RS, isso por que para as mulheres conseguirem chegar ao espaço jurídico precisavam como instrumento básico o acesso a educação, o que a princípio pode parecer tarefa simples, mas que durante muito tempo foi cerceado às mulheres.

Sua imagem e papel na sociedade sofreram com vários estereótipos, a ponto de ser considerada apenas por sua possibilidade reprodutora, como bem observou Gaarden (1991, p.128) na obra intitulada o “Mundo de Sofia”, onde ele faz considerações sobre a visão que o filósofo Aristóteles tinha sobre a mulher:

Fundamentalmente, Aristóteles achava que faltava alguma coisa à mulher. Para ele, a mulher era ‘um homem incompleto’. Na reprodução, a mulher é passiva e receptora, enquanto o homem é ativo e produtivo. Por essa razão é que – segundo Aristóteles – o filho do casal herdava apenas as características do pai.

No entanto muitos são unânimes em constatar que as diferenças biológicas entre homens e mulheres existem, devem ser respeitadas, mas jamais usadas como artifício de defesa para legitimar a dominação masculina que se dá pelas construções sociais que limitam o acesso das mulheres a instrumentos de inclusão social de maneira que se desenvolvam e se completem como seres sociais.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características sexuais, são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz o use pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em dada sociedade, em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Embora durante muito tempo “Gênero” tenha sido usado para se trabalhar unicamente com o contexto das diferenças biológicas entre o sexo, ou seja, gênero feminino ou gênero masculino, bem define Joan Scott em seu trabalho intitulado “Gênero: uma categoria útil da análise histórica” que a utilização “gênero” foi introduzida pelas feministas americanas que centravam sua essência não nas determinações biológicas e sim no caráter social das diferenças entre os sexos.

Mais recentemente - demasiado recente para que pudesse encontrar seus caminho nos dicionários ou Encyclopedia of Social Sciencies – as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como

maneira de se referir à organização social da relação entre sexos (SCOTT, 1999, p.5).

Dentre as primeiras profissões nas quais as mulheres conseguiram espaço no campo de trabalho a educação ganha destaque, embora ainda haja correspondência direta entre a docência feminina e o fato da maternidade, bem como se dá com a enfermagem, conquistar outras áreas, como a jurídica tida como tipicamente masculina, seria ainda um árduo caminho a percorrer “O acesso às profissões ligadas ao direito foi mais difícil, não se reconhecendo aptidões jurídicas nas mulheres, a título individual. O direito aparecia como um apanágio masculino” (PERROT, 1998, p.110).

Assim, constataremos que mesmo a mulher abrindo espaços na sociedade através da educação ainda haverá nos objetivos buscados a contribuição feminina como ponto chave na formação, instrução e sustentação da família nos moldes cristãos, como bem salientou Tambara (1997, p.83):

É natural em um país de formação ocidental cristã como o Brasil do séc. XIX que ocorra uma vinculação desta ideologia à necessidade de educação da mulher. Procura-se assim em parâmetros evangélicos a justificativa para tal empreendimento.

### **3 A PRESENÇA FEMININA NO CURSO DE DIREITO DE PELOTAS**

A relação entre as mulheres pelotenses e a educação se dá há longo tempo, o que fazia com que as mulheres de Pelotas não só se destacassem por sua beleza como também por sua refinada educação, uma vez que muitas filhas de charqueadores tinham acesso a desenvolver seus estudos no Rio de Janeiro e até mesmo na Europa.

De fato, foram mulheres as de Pelotas, cheias de encanto, de refinada educação e espiritualidade. Uma delas, D. Mercedes

Maciel Moreira, chegou a ser considerada, pelo pensador Gama Rosa 'a mais genial poetisa e musicista da sua época' e pelo Conde de Afonso Celso, 'a mais ilustrada e completa dama de seu tempo'. Outra – D. Maria Francisca da Costa Rodrigues da Silva, conhecida carinhosamente como Sinhá Costinha – teve seus 'dotes de rosto e de espírito louvados até na Europa (MAGALHÃES, 1981, p.36).

Celuilá Maria Mello e Silva que ingressou no ano de 1921, natural da cidade de Jaguarão e filha de Juiz de Direito, buscava seguir os mesmos passos profissionais do pai. No entanto, cursou Direito até o quarto ano, quando então optou por abandonar os estudos e casar com o colega de aula, Constantino Rodrigues de Freitas.

A Faculdade de Direito de Pelotas terá na turma de 1936, as primeiras mulheres a se graduarem, embora sendo a Primeira Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul data do ano de 1912, e por sua vez a sétima do Brasil, uma vez que a Faculdade de Direito da UFRGS foi fundada em 17 de fevereiro de 1900 denominada então Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre.

Por esse fato óbvio, notório, ninguém pôs jamais em dúvida a primazia absoluta de Natércia da Cunha Silveira como a primeira advogada, em termos cronológicos, no extremo meridional do país. A prestigiosa Faculdade de Direito de Pelotas somente em 1936 é que diplomaria três bachareladas, entre as quais a escritora Heloísa Assumpção Nascimento (TILL, 2000, p.256).

O fato de mulheres se matricularem para cursar Direito, um curso que preparava para carreira até então tipicamente masculina, foi motivo de vários comentários na cidade de Pelotas, como ilustra com a propriedade de quem viveu esse momento, a ex-aluna dessa turma Heloisa Assumpção Nascimento na coluna de Literatura do jornal Diário Popular de 22 de agosto de 1982:

Ao ensejo dos setenta anos de existência da nossa Faculdade de Direito agradáveis lembranças dos bons tempos de estudante nos vem à memória.

Ano de 1932. A notícia corria na cidade: quatro moças se haviam matriculado no curso jurídico. Assombro de uns, comentários variados de muitos outros, de admiração ou

malícia, por ingressarem mulheres numa escola onde só rapazes estudavam, e pretenderem abraçar uma profissão que àquele tempo, quase que exclusivamente aos homens pertencia (NASCIMENTO, 1982, p.27).

Assim, aos 22 anos, no ano de 1936, Sophia Galanternick concluiu os estudos na Faculdade de Direito de Pelotas, e passa a advogar e a lecionar no Ginásio Pelotense, tendo já no quinto ano de faculdade feito seu primeiro júri, que tivera justamente muita repercussão pelo fato de ser o primeiro júri feito por uma mulher no estado do Rio Grande do Sul.

Em 1938, Sophia Galanternick recebe sua nomeação como Promotora de Justiça, sendo noticiado pelo jornal Correio do Povo com manchete de destaque “A Mulher no Ministério Público”, por ser a primeira mulher a assumir essa posição no estado do Rio Grande do Sul ao ser designada para a comarca de Carazinho, como considerou em entrevista a Revistas do Ministério Público do RS (FÉLIX, 2000, p.342): “E já tinha dado no jornal a minha nomeação, aí os meus colegas me ofereceram um banquete. Os jornais, todos noticiaram, inclusive jornais de Porto Alegre noticiaram a formatura, a nomeação, foi uma alauza total”.

Dentre as primeiras alunas a concluírem o curso de Direito, junto com Sophia Galanternick, estava também a professora Heloisa Assumpção Nascimento, o que segundo ela foi motivo de atenção como observamos no trabalho de Villar (2003, p.6):

A formatura teve como local o Teatro Guarani, paraninfada pelo Dr.Tancredo do Amaral Braga, lente de Direito Comercial, grande amigo dos acadêmicos.

Encheu-se o teatro. A maior curiosidade era pelas acadêmicas que, pela primeira vez haviam vencido o curso da Faculdade. Seus vestidos de festa representavam atraente novidade no meio do negro dos smokings, porque a toga e beca não eram usadas por formandos naquela cerimônia (VILLAR, 2003, p.6).

Material indicava que Heloisa Assumpção do Nascimento fora não só uma das primeiras alunas a concluir o curso, como também a primeira mulher no Brasil a ministrar aulas a nível superior, conforme consta no

“Relatório do Grêmio Acadêmico Jurídico” do período de junho de 1937 a junho de 1938:

É nos gratíssimo constatar que a nossa Faculdade viu acrescido o numero de seus lentes, com a inclusão da jovem advogada, Dra. Heloisa Assumpção, entre os professores desta casa. Pela vez primeira, no Brasil, uma mulher ocupa a cátedra de uma Escola de Ensino Superior. E essa primazia coube á Faculdade de Direito de Pelotas.

No entanto, Heloisa Assumpção, se dedica a docência e a pesquisa em História, tendo posteriormente pós-graduado-se em História da Arte, e atuando como professora em Escolas Normais, nas disciplinas de Português e Sociologia e também na Escola de Belas Artes e no curso de Jornalismo da UCPel.

Não resta dúvida que o papel desempenhado por essas três mulheres que se graduaram em 1936 na Faculdade de Direito de Pelotas, representa um exemplo do importante papel que a educação tem para a inclusão social da mulher.

De qualquer modo as três moças que haviam concluído o curso em Pelotas (houve uma colega que concluiu no Recife) ocuparam cargos na profissão e no magistério: Dra. Sofia Galanternick como primeira Promotora Pública no Rio Grande do Sul, na cidade de Carazinho; Dra. Maria Adair Soares, como primeira Juíza Municipal de Triunfo; e quem escreve estas linhas primeira professora jurídica no País, da disciplina de Direito de Família e Sucessões, em sua própria Faculdade. Mais de quarenta anos decorrem. Poucos formandos da turma de 1936 existem. Mas na memória dos que vivem, não se apagará a recordação amada e longínqua daqueles cinco anos acadêmicos da Faculdade de Direito de Pelotas (NASCIMENTO, 1982, p.27).

Assim, no decorrer desse trabalho encontrei material que confirmavam a importância que as alunas pioneiras da Faculdade de Direito observavam as questões ligadas a mulher, ficando claro no texto “A libertação Social da Mulher” elaborado por Rosah Russomano de Mendonça Lima, importante figura feminina dentro da Faculdade de Direito de Pelotas.

Ao me deparar com o discurso feito pela então Oradora da turma de Bacharéis em Direito da turma de 1947, constatei mais uma vez o grande destaque dado pelas discentes desta casa, visto ser uma das três mulheres em uma turma com 9 homens, dedicou parte de seu papel de oradora para destacar a situação da mulher na sociedade daquela época.

Em discurso para colar grau aborda sobre a “Libertação Jurídica”, mesmo que não estejamos mais sob o Código Civil de 1916, muito ainda tem as legislações atuais que evoluíram sobre as questões relacionadas com condição jurídica feminina.

A mulher, contudo, acompanhando o roteiro das reivindicações cívicas, adquiriu o direito público, antes de obter outras concessões. Com sua participação ativa na vida social, sentiu-se que sua influência seria benéfica também na vida política dos povos, contribuindo para a formação sistematizada do direito. Daí, surgiu o voto feminino, mesmo pesando sobre ela o ferrete de sua suposta incapacidade. E tão significativo foi esse passo decisivo, para o alcance do objetivo final, que a mulher casada exerce aquele direito independente do consentimento marital. Se, pois, em verdade, ela coopera na política do país; se conseguiu aprimorar sua intelectualidade, garantindo sua subsistência, a libertação jurídica há de ser estatuída, fatal e inevitavelmente (LIMA, 1947, p.18).

Posteriormente, no ano de 1954, quando então já Professora de Direito Constitucional da Faculdade de Direito de Pelotas, quando aborda o título “*A mulher na Constituição Brasileira e o sistema dos Países Americanos*” na ocasião da VIII Conferência promovida pela Federação Interamericana de Advogados realizada em São Paulo, em março de 1954.

Ainda devemos destacar outra ex-aluna, da Faculdade de Direito de Pelotas, Gilda Corrêa Meyer Russomano, graduada na turma de 1951, que ainda quando acadêmica se forma como Aluna Laureada. No ano de 1962 se torna professora catedrática de Direito Internacional Público da Faculdade de Direito de Pelotas, tendo sua carreira docente iniciado em 1953 como professora titular da Faculdade Católica de Filosofia onde permaneceu até 1965.

O Jornal Opinião Pública datado de 11 de setembro de 1961 ressalta a indicação de Gilda Russomano por unanimidade para membro do Instituto dos Advogados do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, ressaltando nessa reportagem o fato de ter ela conquistado com distinção a cadeira de Direito Internacional Público na Faculdade de Direito de Pelotas.

Em uma carreira brilhante, que abarca dentre outros títulos membro da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, tornando-se a única mulher a se tornar presidente no período de funcionamento deste órgão durante os 30 anos para, bem como foi assessora especial da delegação brasileira a Conferência da ONU de 1968 em Nova Iorque, e coube a ela dar a honra a Faculdade de Direito de Pelotas em 1969 ao ser a primeira mulher no Brasil a ser Diretora de uma instituição de Direito Federal.

Com tanto potencial e destaque a ex-aluna da Faculdade de Direito de Pelotas, Gilda Russomano, recebeu Títulos Honoríficos de Cidadã Honorária de Pelotas, Gaúcha Honorária e Membro da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, como bem destacou o Jornal Diário Popular de 19 de agosto de 2007, data de seu falecimento.

A última figura feminina a ser pesquisada para este trabalho foi a Professora Lia Palazzo, que por sua vez foi aluna, professora e também diretora desta instituição. Julgo interessante salientar neste momento que, embora muito tenham contribuído na construção deste trabalho o cruzamento entre fontes de pesquisas como entrevistas, reportagens em jornais da época, fotografias e relatórios; a realização de entrevista diretamente com a profa Lia Palazzo foi de uma riqueza imensurável para este trabalho.

Saliento a importância deste momento da pesquisa já vez que percebi diretamente a força que a memória tem para as pessoas como maneira de manter sempre viva sua história de vida. Os gregos há muito tempo já perceberam ao instituir à Deusa Mnemosyne (mãe das musas que protegem as Artes e História) o poder de conferir imortalidade aos

mortais podendo em suas obras através de registros tornar-se memoráveis, não morrendo jamais. “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais” (CHAUÍ, 1997, p.125).

Assim, neste resgate da memória feminina das mulheres pioneiras da Faculdade de Direito de Pelotas, vários fatos representam o pioneirismo desta mulher, mas seu ingresso na atividade docente foi marcada ao ser interrogada pelos militares e marginalizada pela possibilidade de estar grávida e não poder assumir sua cadeira como professora.

Eu fui eu entrei numa sala, e tinha um General sentado atrás de uma mesa, de óculos escuros, e ele me disse: “eu só quero lhe fazer uma pergunta: a Sra. por acaso está grávida?” Eu estava grávida de três meses era a minha primeira filha, mas tu olhava para mim tu não dizias. E eu disse estou por quê? E ele disse: “Por que nós não contratamos mulheres grávidas, a Sra. está dispensada!” Eu não abortei naquela hora eu não sei por que, tal a raiva a indignação!!! Eu senti na pele o que é a discriminação!!!

Em uma vida cheia de desafios caberia a Lia Palazzo ser a responsável pela recuperação não só do prédio da Faculdade ao comemorar seus 90 anos, como responsável pela proposta de transformação e atualização da grade curricular. Assim, as várias conquistas dentro desta instituição representaram um vida dedicada ao ensino jurídico, mas também de uma mulher que dedicou sua vida a superar os limites impostos por uma sociedade patriarcal.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegarmos neste momento do presente trabalho, podemos dizer o quanto é importante o resgate da memória dessas mulheres que escreveram a história das mulheres da cidade de Pelotas e bem como foram pioneiras no espaço jurídico como espaço de trabalho e de realizações. Cabe aqui considerar que o espaço jurídico sempre foi considerado como tipicamente reduto masculino.

Poderíamos também dizer que essas mulheres, nossas fontes de pesquisa, foram também um exemplo e um atestado de que a educação é um valioso instrumento como forma de inserção da mulher na sociedade, com seu devido e merecido papel, participando diretamente na construção social e se deslocando de um papel marginal.

Dessa maneira, temos que este trabalho representa apenas o começo do resgate da história de figuras femininas de grande importância dentro do espaço jurídico e também o resgate de uma instituição consolidada pela sua importância e qualidade no espaço do ensino jurídico.

Assim, ao se chegar neste momento do trabalho concluímos que ao analisar toda a questão social que proporcionou o pioneirismo da mulher pelotense dentro do espaço jurídico, de resgatar a história da Faculdade de Direito de Pelotas-RS, instituição consolidada no ensino jurídico, estamos exercitando o proposto pela atividade acadêmica, ou seja, contribuir na construção e progresso social.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empíria*. Porto Alegre: EDUPURCS, 2004.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva/Ed. Universitária UFPel, 1999.
- AMARAL, Ivone Leda. Pelotas está de luto. *Diário da Manhã*, Pelotas, 7 maio 2005.
- BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BEAVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000b.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa. Ed Universitária UFPB, 2003.
- GERTUM, Felipe Assumpção. Heloisa Assumpção Nascimento entrevistada por Felipe Gertum (Parte I). *Diário da Manhã*, Pelotas, 15 maio 2005.
- GERTUM, Felipe Assumpção. A primeira Dama da História de Pelotas (Parte II). *Diário da Manhã*, Pelotas, 22 maio 2005.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relação de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL JOAQUIM AUGUSTO DE ASSUMPÇÃO. *A grande escritora e historiadora de Pelotas*. *Diário da Manhã*, Pelotas, 12 maio 2005.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História de vida do Ministério Público do Rio Grande do Sul: lembrança para o futuro*. Porto Alegre: Procuradoria de Justiça. Projeto Memória, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.
- FÜHRER, Maximilianus Cláudio Américo: FÜHRER. Maximiliano Roberto Ernesto. *Resumo de Direito do Trabalho*. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2004.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.
- GUIMARÃES, Marilene Silveira. A igualdade jurídica da mulher. In: STREY, Marlene Neves (Org.). *Mulher, estudo do gênero*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

- LIMA, Rosah Russomano de Mendonça. *A libertação social da mulher*. Discurso da oradora oficial - Colação de Grau dos Bacharéis de Direito de 1947. p.6.
- LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana Maria de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prenda e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed.da Universidade - UFRGS, 1987.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAGALHÃES, Mário Osório. *História e tradição da cidade de Pelotas*. Caxias do Sul: Gráfica da UCS, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: Ed. da UFPel/Mundial, 1993.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1998.
- NASCIMENTO, Heloisa Assumpção. Reminiscências acadêmicas. *Jornal Diário Popular*, Pelotas, 22 ago. 1982.
- PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Minha história das mulheres*. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História & história Cultural*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RELATÓRIO DO GRÊMIO ACADÊMICO JURÍDICO. Período de junho de 1937 a junho de 1938.
- ROUSEMBERG, Fulvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; VARGAS, Mônica Muñoz (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2. p.5-22, 1999.
- TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação: educação no Rio grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.
- \_\_\_\_\_. A educação feminina no Brasil ao final do século XIX. *Revista História da Educação*, Pelotas, v.1, 1997(Ed. da UFPel).
- TILL, Rodrigues. *História da Faculdade de Direito de Porto Alegre 1900\2000*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.
- VILLAR, Waleska Ribeiro. *A casa de Bruno Lima: uma história da Faculdade de Direito de Pelotas (1918-1965)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

## DIÁRIOS DE UM AGRICULTOR: UM PATRIMÔNIO DO ESCRITO

Vania Grim Thies  
[vaniagrim@yahoo.com.br](mailto:vaniagrim@yahoo.com.br)  
PPGE/UFPEL

**RESUMO:** O presente trabalho é parte integrante da pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo refletir sobre os cadernos diários de um agricultor apresentando-os como um patrimônio do escrito realizado fora do ambiente escolar. Trata-se dos cadernos diários de Aldo Schmidt (62 anos), que foram escritos no período que compreende os anos de 1972 até os dias atuais. O referencial teórico está apoiado em Hébrard (2000, 2001), Mignot (2008), Frago (1999), Fabre (1993) entre outros. O trabalho procura trazer contribuições para a História da Educação problematizando os diários em uma perspectiva social e cultural

**PALAVRAS CHAVE:** História da Educação, agricultor, diários.

### 1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa de doutorado em andamento voltada para a investigação de práticas individuais de escritas de diários de irmãos agricultores. Neste artigo, procuro focar em apenas um, dos três irmãos escritores de diários, tendo como objetivo analisar os registros direcionando-os para o suporte específico utilizado para a realização das escritas diárias: o caderno.

Muitos estudos são suscitados quando se propõe o caderno para a problematização e pesquisa. Jean Hébrard trabalha com os suportes em duas direções: os escritos ordinários (2000) e os cadernos escolares (2001). É sobre os escritos ordinários que gostaria de manter o foco, através do caderno como um suporte de escrita fora da escola. Ao olhar para as práticas escolares e formais, meus questionamentos estão voltados para as situações não escolares, ou seja, o que as pessoas fazem com a escrita nas suas vidas? Em quais situações escrevem? Como e aonde escrevem?

Como afirma Viñao Frago (1999), as práticas e usos escolares são diferentes das práticas e usos sociais não escolares do escrito. Nos últimos anos, as pesquisas têm procurado privilegiar as escritas “sem qualidade científica”, os escritos ordinários (FABRE, 1993) realizados por pessoas comuns e em contextos específicos com o objetivo de deixar os traços do fazer cotidiano. Para Lahire (2002):

*Não se estudam objetos tão comuns e aparentemente insignificantes como listas de compras, listas de tarefas, itinerários de viagem, pequenas notas em agendas, calendários ou em simples pedaços de papel a não ser com segundas intenções teóricas (p.116).*

No entanto, minha intenção de estudar as escritas ordinárias tem uma *segunda intenção* de problematizar as práticas de escritas de pessoas comuns e anônimas, de tornar o registro de agricultores um objeto de estudo.

## **2. AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS DOS CADERNOS ESCOLARES**

Em seus estudos sobre a bibliografia material das escritas ordinárias, em especial o caderno escolar nos séculos XIX e XX na França, Jean Hébrard (2001) mostra como a preocupação com a alfabetização, após a Revolução, passou a privilegiar não apenas o ler, mas o contar, o escrever e outras habilidades que também foram transformando a materialidade os objetos, exigindo instrumentos que possibilitavam essas novas aprendizagens. Da mesma forma, a coletânea organizada por Ana Chrystina V. Mignot (2008), traz o trabalho de diferentes autores sobre a produção circulação e uso deste suporte na perspectiva escolar. Na mesma direção, a exposição “Não me esqueças num canto qualquer” (CIPA, 2008)<sup>1</sup> reuniu cadernos de diferentes lugares do país, discutindo os usos variados deste material. O grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros

---

<sup>1</sup> Exposição realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Natal/Bahia (2008).

Escolares) da Faculdade de Educação (UFPEL) trabalha na constituição de um acervo de cadernos escolares com o objetivo de desenvolver investigações sobre as práticas de alfabetização, leitura e escrita.

Outro estudo que inspira a reflexão sobre a materialidade dos suportes é o de Michelle Perrot (2005) que trata do diário uma jovem francesa, encontrado no Mercado das Pulgas, em Paris, na seção “Teologia e Religião”. Estava a venda não como algo que fora escrito pela própria jovem, mas sim como um livro pertencente à referida seção. Perrot (2005) assim o descreve: “este grosso caderno marrom, encadernado, de formato in-8º, tinha uma etiqueta com a menção manuscrita: Diário de Caroline Brame. 17 de março de 1865 – 12 de abril de 1865. 24 de novembro de 1864 – 16 de março de 1865”. Assim, a materialidade e aparência do diário, foram confundidas com a de um livro grosso que estaria à venda juntamente com os demais livros de mesmo aspecto.

As pesquisas que privilegiam o caderno como suporte são exemplos que demonstram como o seu uso serve para diferentes funções, em contextos não profissionais, escolares e não escolares. Por isso, para pensar o uso do caderno atualmente, é necessário pensar como as modificações dos suportes foram acontecendo e junto com isso, os gestos, as práticas e os usos da escritura. O papiro que substituiu o pergaminho, o rolo que cedeu aos poucos o lugar para o códex, a pena de ganso que foi sendo substituída pela pena metálica e assim “parece que foram necessários séculos e séculos de trabalho paciente para que a folha e o caderno se tornassem objetos disponíveis” (HÉBRARD, 2000, p. 58).

A partir do fim do século XVI, três pólos específicos fizeram com que, cada vez mais, os saberes e técnicas da escrita passaram a se desenvolverem: o mundo das administrações civis, religiosas e jurídicas, mundo dos comerciantes e o mundo escolar (HÉBRARD, 2000). Assim também surgem diferentes terminologias para designar o suporte destas escritas, por exemplo, a palavra *cayer* (caderno) remete a quatro tipos de

objetos diferentes seguindo a unidade de venda dos varejistas de papel: folhas que não são encadernadas juntas, folhas que constituem o livro encadernado, folhas que especificam o seu conteúdo em uma unidade textual manuscrita (muito utilizada nas escrituras jurídicas e administrativas) e, por fim, o uso que introduz as práticas do colégio e das universidades. Desta maneira, percebe-se que um único objeto serve para diferentes práticas de escrita.

Da mesma maneira, o *carnet*, (caderneta), é um termo de negócios que remete as escrituras contábeis, não como suporte, mas como um tipo de escrituração. Assim também *livre* e *registre* determinam usos mais amplos no campo das transações comerciais, pois há mais de um tipo de livro que o comerciante precisa escriturar: livro de dinheiro pago, livro de compras, livro diário, livro de venda à vista, livro caixa, livro de número, livro de tintura.<sup>2</sup>

Os verbetes dos Dictionnaire de la langue française de Paul-Emile e o Dictionnaire Universel Littré de Antoine Furtière<sup>3</sup> remetem ainda a mais dois termos específicos: livre journal (livro diário) e livre de raison (livro de razão) que aqui merecem atenção especial, pois estão mais diretamente relacionados com o trabalho em questão. Hébrard (2000) distingue as duas terminologias baseando-se no Dictionnaire Universel Littré:

O Littré oferece de modo sub-reptício o léxico de base de uma tipologia das crônicas pessoais: o diário é o suporte de uma escrita cotidiana que registra sem demora os acontecimentos (comerciais no caso) de um dia; o livro razão os ordena posteriormente, segundo uma ordem que dá conta do pertencimento desses mesmos acontecimentos a ações específicas (no caso do negócio).

Ou seja, os dois termos surgem com os negócios, mas podem deslizar do mundo mercantil para outras escrituras. O fato é que mesmo pertencentes ao mesmo gênero das escrituras, o livre de raison ainda é uma livro de contas da família, da gestão doméstica enquanto que o

---

<sup>2</sup> Referências de Antoine Furtière (Dictionnaire Universel, 1690, apud HÉBRARD, 2000)

<sup>3</sup> Apud HÉBRARD, 2000

diário, aos poucos vai passando do mundo contábil para os acontecimentos da vida privada, como se para cada um fosse dada uma função diferente de registro.

O termo diário sofreu alterações até o presente momento, passando por períodos distintos e exercendo diferentes funções. Conforme o estudo realizado por Oliveira (2002, s/p), sobre diários e suas modificações na contemporaneidade:

O diário é abordado enquanto dispositivo de produção da cultura, tanto no oriente (Japão) quanto no ocidente, como forma de expressão pessoal. Esta vai se inserir de forma pública ou privada, comunitária ou individual, a depender do tipo de função que o diário vai exercer para aquela comunidade ou indivíduo engajado nas redes sociais.

Da mesma forma Viñao Frago adverte que os textos aparecem em mais de um gênero textual e, por isso, qualquer intenção de classificar em um ou outro termo ultrapassa o limite do próprio termo. Portanto, esse apanhado geral nos permite uma idéia geral das transformações ocorridas no mundo do comércio que foi guiado pelas alterações dos suportes no qual, por exemplo, o livro de negócios se redistribuiu em uma multiplicidade de outros registros: livro caixa, livro de escrituração, cadernetas de pagamentos, etc. Deste modo, “o mundo mercantil não é fechado numa organização rígida e regulamentada de suas práticas de escritura”, conforme Hébrard (2000, p.48):

Pode-se confirmar esse ponto e vista através do exame de outros livros, os e aprendizagem, que confirmam esse caráter pouco obrigatório dos suportes de escrita no mundo dos negociantes. Eles permitem também compreender como a passagem “natural” do livro de contas para o diário familiar e depois para o diário pessoal apóia-se, em grande parte, nas continuidades que são induzidas pelas maneiras de utilizar o papel e os registros.

Os cadernos conservados datados dos séculos XVII e XVIII foram escritos primeiro em formato in-folio e em in-quarto, encadernados em couro ou pergaminho. O caderno é um instrumento comum do aluno de colégio desde o século XVI mesmo que em algumas escolas pequenas

ele fica ausente até o século XIX, na qual a escrita é realizada sobre folhas de papel não-costuradas (HÉBRARD, 2001). O fato é que escola introduziu aprendizagens formais de escrita que se alargam para outros tipos de escritura como é o caso das escritas pessoais. Portanto, o que quero aqui é problematizar o caderno como suporte fora da escola: os diários como suporte da escritura pessoal (Hébrard, 2000), instrumento próprio de organizar a vida, o trabalho, os dias, escrever as práticas de si. Uma escritura pessoal que, conforme o autor precisa organizar sua relação com o tempo de uma maneira específica, trazendo a vida das pessoas, escrita em cadernos, como objeto de pesquisa.

### **3. OS CADERNOS COMO SUPORTES PARA DIÁRIOS E LIVROS DE CONTAS**

Passo, a seguir, a apresentar a totalidade de cadernos de Aldo Schmidt o segundo filho de uma família de doze irmãos, iniciou a escrita de diários no ano de 1972, aos 25 anos, quando morava com seu pai e irmãos na Colônia Santa Áurea, também município de Pelotas. A escrita é feita em cadernos denominados pelo próprio autor como “diário” e sucessivamente numerados. Registra-se que o autor, desde 1972, não deixa de escrever sequer um dia de sua vida. Os diários são os seguintes:

- Diário nº 1: 5 de julho de 1972 a 17 de fevereiro de 1976;
- Diário nº 2: 18 de fevereiro de 1976 a 16 de junho de 1979;
- Diário nº 3: 17 de junho de 1979 a 31 de dezembro de 1984;
- Diário nº 4: 1º de janeiro de 1985 a 31 de dezembro de 1987;
- Diário nº 5: 1º de janeiro de 1988 a 11 de março de 1991;
- Diário nº 6: 12 de março de 1991 a 31 de dezembro de 1994;
- Diário nº 7: 1º de janeiro de 1995 a 10 de julho de 1997;
- Diário nº 8: 11 de julho de 1997 a 17 de fevereiro de 2000;
- Diário nº 9: 18 de fevereiro de 2000 a 27 de agosto de 2002;

- Diário nº 10: 28 de agosto de 2002 a 31 de dezembro de 2004;
- Diário nº 11: 1º de janeiro de 2005 a 30 de abril de 2007<sup>4</sup>.

Todos os diários analisados foram escritos em cadernos de formato pequeno (14,5 x 20,5 cm) em espiral, com diferentes capas, diferentes números de folhas, nomeados como diário nº 1, diário nº 2, e assim sucessivamente até o 11º caderno. As capas e contra capas também são reveladoras de diferentes décadas e de períodos que marcaram cada uma delas.

Os formatos e as capas dos cadernos indicam que a prática da escrita do diário, embora não seja uma escrita escolar, em sua materialidade, está muito próxima da escola. O caderno é um material que surge com a escolarização e serve para múltiplos tipos de exercícios: disciplinas, cópias, ditados, cadernos de/para mapas. Seu formato, primeiro em folhas separadas, depois confiadas a um encadernador que reunia as folhas de acordo com sua função vai ganhando diferentes possibilidades de manuseio. Conforme Hébrard (2000, p.33) “o gênero de escritura do diário pessoal e o suporte que o recebe se constitui em torno de uma exigência, a da continuidade textual, que parece afastar a priori o uso de folhas separadas”, na necessidade de que as folhas fiquem organizadas na sua seqüência, afastando a possibilidade da perda da ordem. Essa continuidade textual é que permite a seqüência, o folhear para encontrar determinada data relevante, o controle dos dias, ou seja, o caderno escolar como também o diário “se torna prova irrefutável do trabalho realizado” (HÉBRARD, 2001, p. 135).

O espaço de organização dos diários é muito parecido com o espaço de organização do caderno escolar: o que identifica o ano, mês, dia da semana, é colocado por primeiro, antes a escrita do dia propriamente dita, como se este ritual fosse uma apresentação do dia. Comparando com o uso dos cadernos escolares, a cada novo dia, há esta mesma preparação: hábito de escrever a data no cabeçário (dia da

---

<sup>4</sup> Há mais um diário em uso, Diário nº 12, no qual as escritas atuais estão sendo feitas, compreende o período de 1º de maio de 2007 até a atualidade.

semana, do mês, ano), nome, observação do clima do dia. Na organização dos exercícios, primeiro a leitura do enunciado, depois a aplicação das operações.

Esta escrita no diário tem uma função muito específica, procurando mostrar a densidade de um dia de trabalho, através da ordenação e do controle do tempo, as formas de lazer, os acontecimentos da vida comunitária e social da localidade, o clima e suas variações.

É importante enfatizar que Aldo registra seus “25 verões” e 38 anos de vida<sup>5</sup> nos seus diários sem deixar a escrita sequer por um dia e, para, além disso, a contabilidade da casa também é “controlada” através de registros. Sua renda, “entradas e saídas” também são registradas em cadernos separados dos diários denominados de “cadernos de contas”, desde o ano de 1976.

Caderno de contas nº 1: 1976 a 1990;

Caderno de contas nº 2: 1990 a 1996;

Caderno de contas nº 3: 1997 a 2006<sup>6</sup>.

Aldo relata que quando morava com seu pai, o dinheiro que ganhava para as despesas dos bailes no final de semana era muitas vezes “poupado” para que pudesse comprar o caderno para realizar as escritas diárias: *“naquele baile eu deixava de tomar uma coca-cola, uma pepsi-cola, pra juntar uns troquinhos pra compra meu diáriozinho ali”* (Aldo Schmidt, entrevista em 08/02/2007). Ele é o que exerce um rigoroso controle escrito da contabilidade da casa e da propriedade, chegando a ter na ponta do lápis todas as despesas com insumos, defensivos, higiene, alimentação, lazer, consertos de maquinários, remédios entre outras coisas, conforme ele justifica:

No tempo de solteiro, isso não, o negócio do financeiro não entrava, agora, depois que eu comecei a trabalhar por minha conta, eu tenho anotado tim tim por tim tim, se

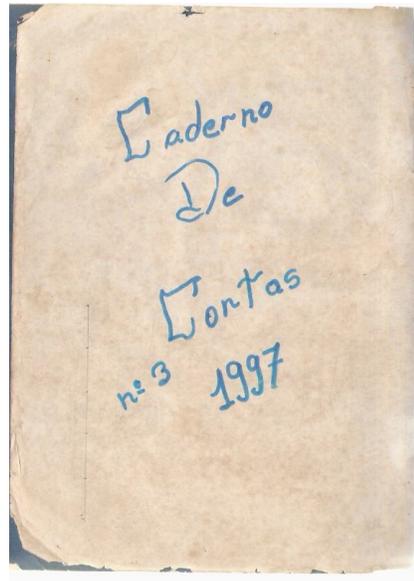
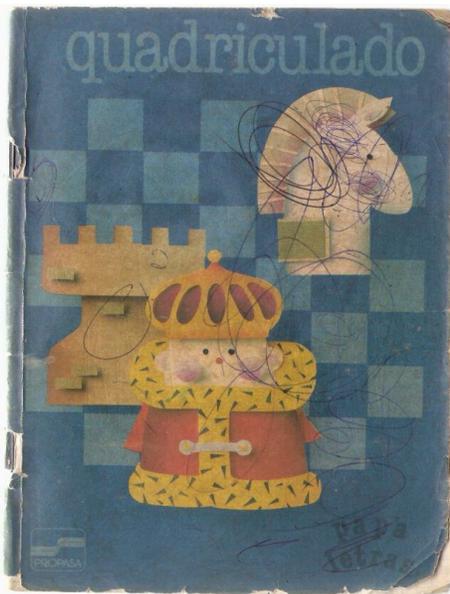
---

<sup>5</sup> Os 38 anos se referem desde o ano de 1972 até a atualidade.

<sup>6</sup> No momento da visita (29/08/2009) estavam escrevendo o caderno nº 4, sendo que já estava em fase final.

é com higiene, se é com saúde, se é com veneno, se é com diversão, despesa, e a entrada também com que que foi. (Aldo Schmidt, entrevista, 08/02/2007)

Observando a materialidade, o caderno de contas é de papel quadriculado, pois facilita a escrita, segundo Aldo, “é mais fácil de anotar”. Há também, a preferência por cadernos deste formato porque facilita o manuseio segundo ele.



Capa e contra capa – caderno de contas (1997) - Aldo Schmidt

Vale lembrar que o registro deste agricultor é caracterizado de escritas ordinárias, não servem para consagrar aquele que escreve, mas tem como função de deixar os traços do fazer cotidiano através de um modo particular de organizar sua própria escrita. Assim, Aldo cria para si uma maneira de entender suas despesas e seu lucro, estruturando seu pensamento para manter seu próprio controle financeiro. O caderno de contabilidade inspira um novo modo de pensar, na medida em que cada espaço quadriculado “aguarda” uma resposta.

Novamente trazendo a comparação com os cadernos escolares, no que tange a organização de exercícios de cálculos e operações, estes são realizados em cadernos específicos que se separam por disciplinas

(Português, Matemática, etc.). Assim se percebe a organização de cadernos com finalidades específicas que advém das tarefas escolares.

Aldo dá uma outra forma de espacialização as suas escritas domésticas conforme Hébrard (2001)

organizar em lista lhe aparece como o lugar originário desta reestruturação no sentido em que ela troca a ordem linear e unidimensional da palavra por um espaço onde se tornam possíveis outras ordens e, mais particularmente, classificações próprias à escrita (p. 131).

Assim, a espacialização da linguagem e a organização das despesas e lucros têm cada um o seu lugar determinado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O que a escrita dos cadernos diários revela, quando se trata da história da cultura escrita? Poderíamos fazer uma analogia: os cadernos são a nossa biblioteca e as escritas desses são os objetos que “guardam” a história. Refiro-me aos cadernos diários da pesquisa como um grande *patrimônio do escrito*. Um patrimônio do escrito que será preservado e passado através das gerações para os filhos de Aldo, que também já deram início aos seus registros diários e que servirá para o registro da história. Um patrimônio do escrito deixado por um agricultor, com pouca escolaridade, que tem consciência que seus diários podem “trazer o passado de volta ao presente” através de seus registros. Um patrimônio do escrito que nos dá nova significação para as práticas escolares de escrita: a escrita serve, além de tudo, para a vida!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FABRE, Daniel (org.). *Écritures Ordinaires*. Paris Centre Georges Pompidou. Bibliothèque Publique d' Information, p.11-94, 1993.

FRAGO. Antonio Viñao. *Leer y Escribir: historias de dos prácticas culturales*. México: Fundación Voces y Vuelos, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan./ jun. 2001.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana C. V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (orgs). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, pp. 29-62.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural. Os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”*. III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal. RN: Educação e Imagem. Set/2008.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. *Diários públicos, mundos privados: Diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado (2002). Universidade Federal da Bahia. Disponível por: <http://bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-diarrios-publicos-mundos-privados.html>. Acesso em: 21 abr. 2008.

PERROT, Michelle. *Caroline, uma jovem do Faubourg Saint-Germain durante o Segundo Império*. In: PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.



**16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores  
em História da Educação**

**24 a 26 de novembro de 2010  
Porto Alegre - RS**

**16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**

**Coordenação geral**

Maria Stephanou (UFRGS)

Dóris Almeida (UFRGS)

**Comissão organizadora**

Claudemir de Quadros (UFSM)

Carla Rodrigues Gastaud (UFPeI)

Edison Luiz Saturnino (Facos)

Larissa Camacho Carvalho (doutoranda PPGEduc/UFRGS)

Mauricio Perondi (doutorando PPGEduc/UFRGS)

Carine Winck Lopes (mestranda PPGEduc/UFRGS)

Carolina Monteiro (mestranda PPGEduc/UFRGS)

**Comissão científica**

Beatriz Teresinha Daudt Fischer (UNISINOS)

Berenice Corsetti (UNISINOS)

Carla Rodrigues Gastaud (UFPeI)

Eliane Peres (UFPeI)

Giani Rabelo (UNESC)

Jorge Luiz da Cunha (UFSM)

Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)

Luciane Sgarbi Grazziotin (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Zita Rosane Possamai (UFRGS)

**Promoção**

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

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – UFRGS

**Apoio Institucional**

UFRGS

UFSM

UNISINOS

**ASPHE**

**Diretoria**

Presidente: Maria Stephanou (UFRGS)

Vice-presidente: Claudemir de Quadros (UFSM)

Secretária-geral: Carla Gastaud (UFPeI)

**Conselho fiscal**

Giani Rabelo (UNESC)

Luciane Grazziotin (UCS)

Rita de Cássia Greco dos Santos (FURG)

## 16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

### ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação

24 a 26 de novembro de 2010

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de  
Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

#### Apresentação

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE, criada em 1995, completa 15 anos de profícuas contribuições à história da educação brasileira e rio-grandense. A ASPHE e a revista História da Educação têm sido âmbitos privilegiados de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de importantes debates no campo da investigação histórica, âmbitos construídos coletivamente com a participação de todos os associados e que conferem uma significação singular à Associação. Ao longo de sua trajetória, a ASPHE consolidou-se; projetou-se regional, nacional e internacionalmente; ampliou suas propostas; constituiu-se como espaço de acolhimento para os iniciantes e de formação profissional e qualificação acadêmica.

A ASPHE já realizou encontros de pesquisadores, com o apoio institucional das universidades do Rio Grande do Sul representadas por seus associados e, em alguns casos, com financiamentos das agências de fomento, como FAPERGS, CAPES e CNPq. Para cada

evento são publicados Anais com os resumos e os trabalhos completos apresentados nas sessões de comunicação de pesquisas.

Em 2010, realizar-se-á o 16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, tendo como foco temático “ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação” em comemoração ao seu décimo quinto aniversário. Seguindo a sistemática adotada nos eventos anteriores, realizar-se-ão uma conferência, mesas-redondas e sessões de comunicação de pesquisas, atividades culturais além da Assembléia Geral da Associação.

#### Objetivos

- Refletir acerca da produção em História da Educação, tendo a ASPHE como local de referência;
- Avaliar a produção do conhecimento na área, considerando o tema “Patrimônio & História da Educação” como objeto de estudo e reflexão;
- Promover a formação continuada dos pesquisadores em História da Educação;
- Congregar e oportunizar espaços de trocas e intercâmbios entre pesquisadores, mestrandos, doutorandos e graduandos, envolvidos com pesquisas em História da Educação.

## PROGRAMAÇÃO GERAL

24 de novembro de 2010 – quarta-feira

### Local: Sala 101 da Faculdade de Educação

9h: Inscrições e credenciamento

10h: Sessão de abertura

10h30min-12h: Mesa Redonda com ex-presidentes da ASPHE  
*A ASPHE como patrimônio e o Patrimônio da ASPHE*  
Coordenação – Prof. Dr. Claudemir de Quadros (UFSM)

### Local: Sala Fahrion – 2º andar prédio da Reitoria

14h-16h30min: Conferência  
*Educação para o Patrimônio: algumas contribuições museológicas*  
Profª Dra. Maria Cristina Oliveira Bruno (USP)  
Coordenação – Prof. Dra. Zita Rosane Possamai (UFRGS)

### Local: Faculdade de Educação

16h30min-17h: Coffee break – 6º andar

17h-19h30min: Sessões de apresentação de trabalhos  
Sessão 1: sala 601  
Sessão 2: sala 606  
Sessão 3: sala 608

### Local: Sala 101 da Faculdade de Educação

19h30min: Visita à Exposição *ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação*

Coquetel de lançamento da *Revista História da Educação* e de livros

25 de novembro de 2010 – quinta-feira

### Local: Faculdade de Educação

8h30min-10h: Sessões de apresentação de trabalhos

Sessão 4: sala 601

Sessão 5: sala 703

Sessão 6: sala 608

10h-10h30min: Coffee break – 6º andar

### Local: Saguão da Faculdade de Educação

10h30min: Encontro para visita guiada ao Museu Julio de Castilhos  
*Exposição IVO VIU A UVA: Mudanças e Permanências na Educação Republicana*

### Local: Faculdade de Educação

14h30min-17h: Sessões de apresentação de trabalhos

Sessão 7: sala 601

Sessão 8: sala 606

Sessão 9: sala 608

Sessão 10: sala 101

**Local: Sala 101 da Faculdade de Educação**

**17h-17h15min:** Coffee break

**17h15min-18h:** Assembleia geral da ASPHE

**Local: Saguão da Faculdade de Educação**

**18h:** Saída para a Caminhada Cultural na Cidade Baixa e visita guiada ao *Museu Joaquim José Felizardo*

**Local: Restaurante *Via Imperatore* – Rua da República, 509**

**20h30min:** Jantar de confraternização

**26 de novembro de 2010 – sexta-feira**

**Local: Sala 101 da Faculdade de Educação**

**9h:** Mesa Redonda

***Patrimônio & História da Educação***

Prof. Dr. Paulo Garcez (USP)

Profª Dra. Zita Possamai (UFRGS)

Profª Ms. Claudia Aristimunha (UFRGS)

Coordenação – Profª Dra. Maria Stephanou (UFRGS)

**10h45min:** Coffee break

**11h:** Continuação da mesa redonda

**12h:** Sessão de encerramento

**12h30min:** Brinde festivo 15 anos ASPHE

## SESSÕES DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

**Sessão 1 - 24 de novembro de 2010 - Sala 601**

**17h-19h30min**

**Coordenação: Maurício Perondi**

17h-17h15min - **Carla Beatriz Meiner e Said Los** - O ensino de história no jogo da memória e do esquecimento dos professores em formação

17h15min-17h30min - **Manuela O. de Paula Borges** - Uma professora do final do século XX em Novo Hamburgo: apontamentos a partir da memória

17h30min-17h45min - **Claudia Luci Scussel e Terciane Ângela Luchese** - Memórias de um tempo escolar: ser aluna nos anos de 1930-1960, em Bento Gonçalves, RS

17h45min-18h - **Suélen Teixeira da Silva e Fabiana de Moraes** - O curso de Pedagogia da FaE/UFPel em 30 anos de história: memórias de coordenadores

18h-18h15min - **Elisabete Bloss e Valeska Alessandra de Lima** - A melhor coisa da minha vida! História de vida de uma professora primária

18h15min-18h30min - **Mirian Führ** - Elvira e Lenira Brandi Grin: duas professoras, duas gerações fazendo parte da história da educação de Novo Hamburgo/RS

18h30min-18h45min - **Ariane dos Reis Duarte; Beatriz T. Daudt Fischer** - Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000): memórias e acervos

18h45min-19h - **Priscila de Souza de Aguiar e Cristina Maria Rosa** - O curso de pedagogia da FAE/UFPEL através dos currículos de 1979 e 1985

19h-19h15min - **José Edimar de Souza** - Memórias de uma trajetória docente em Lomba Grande/RS: a história da professora “Gersy”

19h15min-19h30min - **DEBATE**

**Sessão 2 - 24 de novembro de 2010 - Sala 606**

**17h-19h30min**

**Coordenação: Carla Gastaud**

17h-17h15min - **Celine Lehmann Escher** - Dificuldades de escrita: discursos em manuais de formação de professores da escola primária (1930-1960)

17h15min-17h30min - **Vania Grim Thies** - Diários de um agricultor: um patrimônio do escrito

17h30min-17h45min - **Carla Gastaud** - Práticas de correspondência: as materialidades das cartas

17h45min-18h - **Patrícia Machado Vieira** - Discursos sobre escrita caligráfica em manuais de formação de professores (1930-1960)

18h-18h15min - **DEBATE**

18h15min-18h30min - **Carolina Monteiro** - A importância da boa posição para a boa escrita: apontamentos sobre o *Método de Caligrafia De Franco*

18h30min-18h45min - **Roseli Maria Bergozza e Terciane Ângela Luchese** - As representações do discurso escolanovista e do Método Intuitivo na Escola Complementar de Caxias (1930-1939)

18h45min-19h - **Alice Rigoni Jacques** - Cadernos escolares – relíquias de memórias

19h-19h15min - **Maria Stephanou** - Leituras e escrituras ordinárias na vida doméstica: múltiplos usos da escrita pessoal no passado

19h15min-19h30min - **DEBATE**

**Sessão 3 - 24 de novembro de 2010 - Sala 608**

**17h-19h30min**

**Coordenação: Claudemir de Quadros**

17h-17h15min - **Frankiele Oesterreich e Luciane Wilke Freitas Garbosa** - A inserção da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM – 1984

17h15min-17h30min - **Antonio Cesar dos Santos Esperança** - O ensino de matemática no gymnasio do Rio Grande do Sul nos tempos dos preparatórios

17h30min-17h45min - **Maria Teresa Santos Cunha** – Um patrimônio documental: livros no museu da escola catarinense/ século XX

17h45min-18h - **Edlaine C. Rodrigues de Almeida e Luciane Sgarbi S. Graziotin** - Evolução histórica e desenvolvimento da enfermagem

18h-18h15min - **Carina Vasconcellos Abreu** - Formação e Profissão de Guia de Turismo no Brasil

18h15min-18h30min - **Liliane Maria Viero Costa** - A escola municipal de belas artes de Caxias do Sul: histórias e memórias (1949 a 1967)

18h30min-18h45min - **Flávia Obino Corrêa Werle** - Ensino rural e a utilização do rádio no Rio Grande do Sul

18h45min-19h - **Mariana dos Reis Santos** - O contexto sócio-histórico do curso de pedagogia no Brasil

19h-19h15min - **Claudemir de Quadros** – Vivências em ensino de história da educação: Formação de professores e educação digital

19h15min-19h30min - **DEBATE**

**Sessão 4 - 25 de novembro de 2010 - Sala 601**

**8h30min-10h**

**Coordenação: Edison Luiz Saturnino**

8h30min-8h45min - **Jeane dos Santos Caldeira** - Asilo de órfãos São Benedito: o uso de fotografias para analisar sua história

8h45min-9h - **Beatriz T. Daudt Fischer** - Recordação escolar: aluno, livros, mapa e globo – uma imagem recorrente (1949-2004)

9h-9h15min - **Edison Luiz Saturnino** - O corpo leitor na pintura artística brasileira do século XIX

9h15min-9h30min - **Milena Aragão e Lúcio Kreutz** - Constituindo-se professora de educação infantil: do voluntariado à profissionalização

9h30min-9h45min - **Andréa Cristina Baum Schneck** - Imagens pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida

9h45min-10h - **DEBATE**

**Sessão 5 - 25 de novembro de 2010 - Sala 703**

**8h30min-10h**

**Coordenação: Carolina Monteiro**

8h30min-8h45min - **Josiane Alves da Silveira e Giana Lange do Amaral** - Faculdade católica de filosofia de Rio Grande: espaço conquistado pelas mulheres na década de 1960

8h45min-9h - **Rita de Cássia Grecco dos Santos e Letícia Schneider Ferrari** - “Como ser mulher” no alvorecer do século XX em Pelotas: a veiculação de representações sociais de gênero no periódico Diário Popular (1909-1920)

9h-9h15min - **Valesca Brasil Costa** - A presença feminina no espaço jurídico: resgate da memória da alunas pioneiras da faculdade de direito de Pelotas-RS

9h15min-9h30min - **Estela Denise Schütz Brito** - Memórias de trabalhadoras escolares não docentes: um estudo a partir da escola normal evangélica em São Leopoldo/RS (1952-1966)

9h30min-9h45min - **Cineri Fachin Moraes** - Palavras evocando uma história: os bastidores da formação acadêmica

9h45min-10h - **DEBATE**

**Sessão 6 - 25 de novembro de 2010 - Sala 608**  
**8h30min-10h**  
**Coordenação: Larissa Camacho Carvalho**

8h30min-8h45min - **Berenice Guedes** - O projeto educacional da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil para o Rio Grande do Sul segundo o estandarte cristão – periódico oficial da igreja (1901/1950)

8h45min-9h - **Cláudia Regina Costa Pacheco e Elomar Antonio Calegario Tambara** - “Pascam in judicio”: a constituição humana na perspectiva católica de D. João Becker (1870-1946)

9h-9h15min - **Giani Rabelo** - Uma freira entre as famílias operárias mineiras no sul de Santa Catarina: vestígios (auto)biográficos de uma pedagogia missionária (1950-1960)

9h15min-9h30min - **Marcelo Freitas Gil e Giana Lange do Amaral** - As relações do espiritismo com a educação em Pelotas: uma análise preliminar

9h30min-9h45min - **Itamaragiba Chaves Xavier** - Moral, religião e civilidade no “manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária” de Emilio Achilles Monteverde

9h45min-10h - **DEBATE**

**Sessão 7 - 25 de novembro de 2010 - Sala 601**  
**14h30min-17h**  
**Coordenação: Carine Winck Lopes**

14h30min-14h45min - **Lisiane Sias Manke** - História da leitura: uma comunidade de leitoras rurais

14h45min-15h - **Antônio Maurício Medeiros Alves** - A coleção de livros didáticos para o ensino primário “Nossa Terra Nossa Gente” e o movimento da matemática moderna (1960-1980)

15h-15h15min - **Carine Winck Lopes** - Literaturas que “fazem a cabeça” dos professores

15h15min-15h30min - **Patrícia Weiduschadt** - Práticas e modos de leitura na revista “O Pequeno Luterano”

15h30min-15h45min - **DEBATE**

15h45min-16h - **Andrea Milán Vasques Pautasso** - A comissão de literatura infantil (1936-38)

16h-16h15min - **Eduardo Arriada, Luís Artur Borges e Gigliane Ferreira Segovia** - Práticas de leituras dos estudantes brasileiros no século XIX

16h15min-16h30min - **Roselusia Teresa Pereira de Moraes** - A criação ficcional da personagem Clarissa: representações em romances de Érico Veríssimo

16h30min-16h45min - **Vivian Anghinoni Cardoso Corrêa** - As práticas de leitura e escrita na seção infantil Érico Veríssimo da Bibliotheca Pública Pelotense: breve análise das fichas de leitura preenchidas pelos frequentadores (1946-1958)

16h45min-17h - **DEBATE**

**Sessão 8 - 25 de novembro de 2010 - Sala 606**

**14h30min-17h**

**Coordenação: Edison Luiz Saturnino**

14h30min-14h45min - **Ana Ramos Rodrigues** - Educação não-formal nos museus – estudo de caso: Museu Julio de Castilhos

14h45min-15h - **Elisabete Zardo Búrigo** – Matemática moderna na UFRGS: professores em movimento

15h-15h15min - **Alessandro Bica** - Primeiras aproximações entre educação e civismo na primeira república rio-grandense: o caso da praça de desportos do município de Bagé

15h15min-15h30min - **Carmen Maria Koetz** - O sistema de avaliação do rendimento escolar do Rio Gande do Sul – SAERS: trajetória institucional

15h30min-15h45min - **DEBATE**

15h45min-16h - **Dilza Porto Gonçalves** - O relatório da administração de Florinda Tubino Sampaio entre 1940-1943: a imagem de uma escola modelo (1870-1946)

16h-16h15min - **Diogo Franco Rios, Francisco de Oliveira Filho e Elisabete Zardo Búrigo** - O movimento da matemática moderna no

Brasil: conexões entre as políticas educacionais públicas e a formação de professores

16h15min-16h30min - **Elomar Tambara e Valdinei Marcola** - Uma tentativa de inserção da capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul no sistema colonial de ensino – o projeto de Paulo Gama

16h30min-16h45min - **Rosiley Teixeira** - Abrir escolas e fechar cadeias: a construção de um modelo administrativo para a pátria paulista (1890- 1930)

16h45min-17h - **DEBATE**

**Sessão 9 - 25 de novembro de 2010 - Sala 608**

**14h30min-17h**

**Coordenação: Dóris Almeida Bittencourt**

14h30min-14h45min - **Clarice Rego Magalhães** - O papel dos jornais na gênese da escola de belas artes de Pelotas

14h45min-15h - **Dilmar Kistemacher e Berenice Corsetti** - A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a discussão sobre o rendimento escolar e a avaliação da educação (1944-1964)

15h-15h15min – **Helena Neves** - A educação debatida nas páginas do jornal correio mercantil da cidade de Pelotas-RS (1875-1880)

15h15min-15h30min - **Patrícia Silveira Zaneti, Eduardo Arriada e José Lino Hack** - Ver, julgar e agir: uma proposta de educação?

15h30min-15h45min - **DEBATE**

15h45min-16h - **Andréa Silva de Fraga** - “O Estudo”: um exemplar da imprensa estudantil dos anos de 1920 e 1930

16h-16h15min - **Dóris Almeida Bittencourt** - Um observatório de jovens: a revista “O Clarim” (1945- 1965)

16h15min-16h30min - **Tatiane de Freitas Ermel e Maria Helena Camara Bastos** - Infâncias escritas: o jornal “A Voz da Escola” (1936-1938)

16h30min-16h45min - **Moisés Waismann** - O ensino de ciências econômicas: estranhamentos e questões de pesquisa

16h45min-17h – **DEBATE**

**Sessão 10 - 25 de novembro de 2010 - Sala 101**

**14h30min-17h**

**Coordenação: Luciane Grazziotin**

14h30min-14h45min - **Isabel Spies e Lúcio Kreutz** - Tunápolis, SC (1954-1974): uma análise do processo escolar no contexto de migração alemã

14h45min-15h - **Patrícia Rodrigues Augusto Carra e Silvana Schuler Pineda** - Alzira Freitas Tacques: um anjo no espelho

15h-15h15min – **Sergio Ricardo Pereira Cardoso** - Os serviços de ajuda mútua da Associação Sul Rio-Grandense de Professores

15h15min-15h30min - **Rosimar Serena Siqueira Esquinsani** - O contexto educacional dos anos 1980 e as avaliações em larga escala – modismo, tendência ideológica ou necessidade?

15h30min-15h45min - **Luciane Sgarbi S. Grazziotin** - Vida privada e ofício de mestre: memórias de escola e docência – 1913/1950

15h45min-16h - **Marcos Fontana Cerutti** - Acadêmicos da UFRGS e comissão especial de Investigação sumária (1964)

16h-16h15min - **Maria Cristina dos Santos Louzada** - Memórias da atuação de uma alfabetizadora do colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980: primeiras aproximações

16h15min-16h30min - **Nei Carlos de Moura** - Extensão, pesquisa e ensino: trilogia, presente na história de vida do professor Ênio Amaral

16h30min-16h45min - **Maristela da Rosa, Rômulo Ferreira Corrêa e Norberto Dallabrida** - A apropriação da lei orgânica do ensino comercial pela academia de comércio de Santa Catarina (1943-1961)

16h45min-17h – **DEBATE**

## RESUMOS DOS TRABALHOS

Alessandro Carvalho Bica (UNIPAMPA) **PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CIVISMO NA PRIMEIRA REPÚBLICA RIOGRANDENSE: O CASO DA PRAÇA DE DESPORTOS DO MUNICÍPIO DE BAGÉ**

Este artigo integra a investigação de doutorado que vem sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Tem como propósito estabelecer diálogos historiográficos entre os discursos cívicos e as intenções pedagógicas da construção de um espaço destinado à Educação e ao Civismo, na segunda década do século XX, no município de Bagé/RS. Para tanto, as fontes utilizadas neste trabalho foram os Relatórios Intendenciais, Orçamentários e o Regulamento da Praça dos Desportos e foram abordadas sobre o prisma da metodologia histórico-crítica, constituindo um arcabouço empírico capaz de articular as relações entre o escrito e o não-escrito dos documentos.

Alice Rigoni Jacques (PUCRS) **CADERNOS ESCOLARES – RELÍQUIAS DE MEMÓRIAS**

O presente artigo é um estudo sobre as marcas de correção nas práticas educativas dos cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha. As fontes de dados utilizadas foram uma coleção de 25 cadernos de um aluno da 1ª série do Colégio Farroupilha de POA/RS no ano de 1951 e seu depoimento. As análises da coleção dos cadernos confirmam que a recorrência das marcas de correção evidenciam a construção de um discurso indicador de identidades, do aluno, da professora que atuou durante 50 anos como alfabetizadora e da instituição. Os dados aqui pesquisados visam também contribuir para este estado de conhecimento da História da Educação, que são os cadernos escolares.

Ana Ramos Rodrigues (UNISINOS) **EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NOS MUSEUS - ESTUDO DE CASO: MUSEU JULIO DE CASTILHOS**

O presente artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada no ano de 2009, em um museu de tipologia histórica – neste caso, o Museu Julio de Castilhos (MJC) – para mostrar como ocorre a visita escolar dentro da disciplina de História em escolas do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como base de estudo, professores de escolas públicas e privadas. Como

metodologia foi aplicado um questionário junto aos professores de História para identificar como os professores desenvolvem esta atividade em sua disciplina. Este trabalho, portanto, visa mostrar a importância da educação em museus através das visitas escolares, pois esta instituição, quando utilizada como uma ferramenta de conhecimento, contribui para a formação de cidadania na sociedade.

Andréa Cristina Baum Schneck (UFRGS) **IMAGENS PINTADAS DE FLÁVIO SCHOLLES: EVOCADORES DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE VIDA**

O estudo concebe as imagens como privilegiados canais de fluxo das memórias, elas mesmas tomadas como narrativas de memórias, no âmbito da História da Educação. Examina as complexas relações entre memória e imagem. Detém-se na análise dessas relações a partir das obras de pintura do artista gaúcho Flávio Scholles, considerado um guardião de memórias. Discute o significado de suas imagens como disparadoras do exercício de lembrar e a dimensão educativa das mesmas, problematiza em que medida essas pinturas possuem um potencial evocador de memórias individuais e coletivas de sujeitos da região do Vale dos Sinos, RS. Faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores, dentre eles Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Maria Stephanou, Edison Saturnino, entre outros.

Andrea Milán Vasques Pautasso (UFRGS) **A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL (1936-38)**

O estudo aqui proposto visa, inicialmente, apresentar ao público leitor a Comissão de Literatura Infantil – criada no ano de 1936 – no processo de nacionalização do ensino brasileiro, através de sua portaria de abertura, atas, editais, cartas... Em seguida, de modo a demonstrar uma dentre as iniciativas criadas pela Comissão, é realizada uma aproximação inicial com três obras de literatura infantil premiadas no Concurso de Literatura Infantil promovido pela CLI (Comissão de Literatura Infantil), no ano de 1936. Trata-se dos livros O Circo, de autoria de Santa Rosa Jr; A Casa das Três Rolinhas, de autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá e O Boi Aruá, de autoria de Luís Jardim. O estudo integra a pesquisa de dissertação de mestrado, no campo da História da Educação.

Andréa Silva de Fraga (UFRGS) **“O ESTUDO”: UM EXEMPLAR DA IMPRENSA ESTUDANTIL DOS ANOS DE 1920 E 1930**

A proposta de escrita desse artigo se destina a apresentar um exercício intelectual, a um pouso no papel de uma prática de escrita que representa a apropriação das minhas práticas de leituras, acerca do que venho desenvolvendo no meu mestrado, desde março de 2010. É um momento reflexivo, todavia com mais dúvidas do que respostas, como todo início de uma pesquisa. O corpus documental que disponho corresponde ao total de 23 exemplares da revista intitulada O Estudo, publicado entre os anos de 1922 a 1931, pelo Grêmio de Estudantes da Escola Complementar, que a partir do ano de 1929 passou a se chamar Escola Normal, e no ano de 1939 passou a ser conhecida por Instituto de Educação General Flores da Cunha. Portanto, corresponde a um determinado impresso escolar produzido por alunas e futuras professoras, e como tal traz a possibilidade de se estudar a história da instituição e cultura escolar.

Antonio Cesar dos Santos Esperança (UFRGS) **O ENSINO DE MATEMÁTICA NO GYMNASIO DO RIO GRANDE DO SUL NOS TEMPOS DOS PREPARATÓRIOS**

O presente artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa histórica que investiga o ensino de matemática no Gymnasio do Rio Grande do Sul, hoje Colégio Estadual Júlio de Castilhos, nos primeiros anos do século XX. Analisa a relação entre o ensino secundário e os exames de preparatórios (parcelados), com base nos Relatórios da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Procura investigar como essa escola se organizou nos seus primeiros 10 anos; que influências foram marcantes na sua organização e como a Matemática e seu ensino estavam inseridos nesse contexto histórico.

Antônio Maurício Medeiros Alves (FURG; UFPEL) **A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO “NOSSA TERRA NOSSA GENTE” E O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA (1960-1980)**

O presente trabalho apresenta os resultados iniciais de pesquisa de doutorado de caráter qualitativo, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós Graduação da UFPEL. Considerando a importância da produção de livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Primário, o trabalho pretende, a partir da análise documental, estudar a escolarização da Matemática Moderna, na coleção Nossa Terra Nossa Gente, de autoria das professoras gaúchas, Cecy Cordeiro Thofehn e Nelly Cunha, editada na década de 1970.

Ariane dos Reis Duarte; Beatriz T. Daudt Fischer (UNISINOS) **HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM NOVO HAMBURGO E SÃO LEOPOLDO/RS (1930-2000): MEMÓRIAS E ACERVOS**

O presente texto deriva de uma pesquisa mais ampla, que intenta reunir histórias de professores/as que tiveram trajetórias docentes vividas em dois municípios do Vale do Rio dos Sinos/RS, entre os anos 1930 e 2000. Através da evocação da memória e da investigação em acervos públicos e privados, um conjunto de dados permitirá maior compreensão de acontecimentos relacionados à história da educação nestas localidades. Os aportes teóricos que sustentam os procedimentos analíticos estão fundamentados basicamente em Foucault, em especial no sentido de não priorizar as histórias de sujeitos sob a perspectiva individual, mas considerá-las entrelaçadas em redes de poder, tramadas no respectivo contexto. Entre os procedimentos metodológicos destacam-se a história oral e a pesquisa documental.

Beatriz T. Daudt Fischer (UNISINOS) **RECORDAÇÃO ESCOLAR: ALUNO, LIVROS, MAPA E GLOBO - UMA IMAGEM RECORRENTE (1949-2004).**

Ao longo de décadas, e em diferentes contextos, quase não há variação no retrato denominado Recordação Escolar – uma fotografia encontrada em muitos acervos de família ou mesmo na parede das salas: estudante, sentado frente a uma mesa, sobre ela, livros e um globo terrestre e, como pano de fundo, mapa e/ou bandeira. Analisando 67 fotografias, datadas entre 1949 e 2004, este trabalho descreve e analisa este que pode ser considerado um acontecimento discursivo, o qual por décadas, e em diferentes contextos, encontrou condições de possibilidade para emergir e se manter.

Berenice Guedes (UFPel) **O PROJETO EDUCACIONAL DA IGREJA EPISCOPAL ANGLICANA DO BRASIL PARA O RIO GRANDE DO SUL SEGUNDO O ESTANDARTE CRISTÃO – PERIÓDICO OFICIAL DA IGREJA (1901/1950)**

Este trabalho é um recorte de minha Tese de Doutorado História da Educação no Rio Grande do Sul, Maçonaria e Igreja Anglicana: algumas imbricações, contradições e paradoxos (1901/1970). Tem como corpus documental basilar o periódico Oficial de Registro e Divulgação das atividades da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil e analisa o Projeto Educacional desta e sua proposta

pedagógica especificamente para o Rio Grande do Sul, no período de 1901 a 1970, procurando divulgar a visão anglicana de educação, pouco conhecida. É uma investigação de cunho Qualitativo onde os resultados obtidos se deram pela ótica da Análise do Discurso, sendo apresentados de forma Descritiva.

Carine Winck Lopes (UFRGS) **LITERATURA QUE “FAZEM A CABEÇA” DOS PROFESSORES**

Nos últimos anos, é possível observar um aumento no número dos professores que buscam algum tipo de aperfeiçoamento em literaturas de cunho pedagógico ou não. Porém, historicamente, estas literaturas orientaram a busca dos professores por uma especialização, quer que seja pelo desejo próprio ou pela imposição de saberes-intenções ligados a questões políticas. Ainda hoje, podemos vivenciar um “debate surdo” que ocorre com grande parte dos professores que procuram apoio pedagógico em livros didáticos disponíveis nas escolas, livrarias, bibliotecas, entre outros. Diante desta vasta literatura sugerida desde o ano de 1944 até os dias de hoje, que leitura é realizada pelo professor?

Carla Beatriz Meinerz; Said Los (UFRGS) **O ENSINO DE HISTÓRIA NO JOGO DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

O trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é compreender os discursos e as ações dos professores de história da rede pública da cidade de Porto Alegre acerca da construção do conhecimento histórico, através do estudo de suas memórias. Partindo do pressuposto de que o docente se constitui na medida de sua trajetória pessoal e acadêmica, analisa os memoriais descritivos de professores em formação, ou seja, licenciandos cursando atualmente História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Confronta essa produção recente de estudantes em formação com um levantamento de estudos acerca de histórias de vida de professores de história em nosso país, datados especialmente a partir dos anos oitenta do século XX.

Carla Gastaud (UFPel) **PRÁTICAS DE CORRESPONDÊNCIA: AS MATERIALIDADES DAS CARTAS**

Este trabalho trata das materialidades das cartas a partir de prescrições de manuais e de cartas pessoais, pertencentes a dois conjuntos epistolares distintos,

escritas no último quarto do século XIX e na primeira metade do século XX. Essas materialidades da escritura têm implicações: o papel, o envelope, a pena/caneta, a distribuição do escrito na página; entre outros aspectos, provocam efeitos sobre os missivistas. Os exteriores da carta são objeto dos manuais que se ocupam do papel de cartas, da tinta, dos espaços em branco, dos vocativos, etc. A materialidade da carta pretende conformar a leitura que será feita pelo destinatário.

**Carmen Maria Koetz (UNISINOS) O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL – SAERS: TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL**

Este trabalho é parte uma pesquisa de Mestrado sobre a Política de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul implantado pela Secretaria de Educação, através do SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. Tendo como objetivo analisar a trajetória de institucionalização deste sistema de avaliação. Para a compreensão do SAERS apresento um breve histórico das políticas públicas da educação brasileira que conduziram às avaliações em larga escala na educação básica. Relato a implantação e características do SAEB nos diferentes ciclos de aplicação, visto que suas experiências estimulam a implantação de Sistemas de Avaliações em âmbito dos Estados. E finalizo com a trajetória de implantação e implementação do SAERS a partir de 1996.

**Carolina Monteiro (UFRGS) A IMPORTÂNCIA DA BOA POSIÇÃO PARA A BOA ESCRITA: APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO DE CALIGRAFIA DE FRANCO**

O trabalho tem como objeto de estudo a 6ª edição da obra *Método de Caligrafia De Franco: “Sempre é Tempo...”* (1938). Analisa, em particular, o conjunto de 14 aparelhos idealizados e construídos pelo Professor Calígrafo Antonio De Franco para a correção das “más posições do corpo, braços e mãos” para o exercício da caligrafia. Reflete sobre os modos de disciplinamento do corpo que visam à eficiência e rapidez dos gestos, imprescindíveis para a *boa escrita*.

**Celine Lehmann Escher (UFRGS) DIFICULDADES DE ESCRITA: DISCURSOS EM MANUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA PRIMÁRIA (1930-1960)**

O estudo examina discursos acerca da escrita considerada “errada”, ou sobre os assim considerados transtornos e dificuldades para a aprendizagem da escrita, presentes em manuais de formação de professores da escola primária, em

circulação no Brasil nas décadas de 30 a 60. Observa os argumentos e proposições diante do que é construído como “problema” quanto à escrita, acompanhando as persistências e mudanças no decorrer do período examinado.

**Cineri Fachin Moraes (UCS) PALAVRAS EVOCANDO UMA HISTÓRIA: OS BASTIDORES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Apresento neste texto uma análise das representações acerca da formação acadêmica de um grupo de professoras, com especial atenção aos bastidores desta formação. Estas reflexões emergem de pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, mais especificamente as memórias e histórias de professoras. Estas representações foram analisadas a partir de memoriais de formação, ou seja, narrativas autobiográficas de vida e formação, escritos como trabalho de conclusão de curso por um grupo de dezenove professoras em exercício. Estas professoras foram alunas na primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade de Caxias do Sul. O aporte teórico utilizado para descrever, narrar e interpretar este corpus está ancorado na História Cultural, tendo a análise textual discursiva como apoio para o tratamento dos dados. As narrativas escritas por este grupo de professoras foram tomadas como objeto privilegiado de estudo por permitirem analisar os bastidores desta formação no que se refere a necessidade de uma rotina de estudos, o enfrentamento de roteiros imprevistos e a identificação enquanto estudantes. As palavras das professoras evocaram a importância e a possibilidade de compreender e ouvir a educação a partir de quem é personagem deste processo.

**Clarice Rego Magalhães (UFPEL) O PAPEL DOS JORNAIS NA GÊNESE DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS**

Analisamos, ao longo deste texto, três matérias publicadas no início do ano de 1948, nos jornais de Pelotas, tratando da possibilidade de fundação de uma Escola de Belas Artes na cidade. Nosso objetivo foi verificar se teria havido influência da imprensa na fundação da Escola, ocorrida em 1949, e qual teria sido o papel desempenhado por estas reportagens. Através da análise do conteúdo das matérias consultadas, com o apoio de teóricos que tratam do tema dos periódicos e seu uso na pesquisa histórica, constatamos que, mais do que noticiar, dar publicidade ao projeto, a imprensa faz uma defesa apaixonada da Escola, desempenhando assim o papel de participante ativo neste processo.

Claudemir de Quadros (UFSM) **VIVÊNCIAS EM ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DIGITAL**

Neste texto, apresenta-se o relato de experiência de ensino e aprendizagem em história da educação, desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano - Unifra, em Santa Maria/RS, entre os anos de 2007 e 2009. No âmbito dessa experiência, destacaram-se preocupações com processos de ensino e aprendizagem, promoção da curiosidade e estímulo à capacidade criadora, educação digital e profissão docente.

Claudia Luci Scussel; Terciane Ângela Luchese (UCS) **MEMÓRIAS DE UM TEMPO ESCOLAR: SER ALUNA NOS ANOS DE 1930-1960, EM BENTO GONÇALVES, RS**

Este artigo é resultado parcial de pesquisa desenvolvida a nível de mestrado. Tendo como corpus documental empírico memórias e relatos autobiográficos de três professoras do município de Bento Gonçalves, buscamos refletir sobre suas vivências escolares enquanto alunas do período de 1930 a 1960. Privilegiamos suas falas, buscando perceber nas vivências dessas docentes-alunas as práticas, os saberes e as relações estabelecidas no espaço/tempo escolar no período em estudo. A pesquisa alicerça-se na História Cultural, com referencial metodológico da História Oral. Consideramos as narrativas de histórias de vida essenciais para a compreensão dos processos de escolarização e da constituição de um ser/fazer docente que se inicia na condição de aluno.

Cláudia Regina Costa Pacheco ; Elomar Antonio Calegari Tambara (UFPEL) **“PASCAM IN JUDICIO”: A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER (1870-1946)**

O cerne deste trabalho está na compreensão da figura e da atuação de Dom João Becker (1870-1946) arcebispo de Porto Alegre no período de 1912 a 1946. Buscou-se entender em que medida Becker contribuiu/interferiu na constituição de um ideal humano tendo a educação como principal mecanismo para a sua efetivação? O arcebispo tentava reforçar a autoridade espiritual tendo como instrumento uma política de “recristianização social”, cuja ação deveria se estender a todas as esferas da sociedade. Trazendo como lema “Apascentar com Justiça”, Becker fez e desfez acordos políticos tentando “inculcar” seus ideais mesmo em contextos adversos.

Dilmar Kistemacher; Berenice Corsetti (UNISINOS) **A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E A DISCUSSÃO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1944-1964)**

A opção por estudar a temática, no período de 1994 a 1964, parte do reconhecimento de que os princípios educacionais são criados e recriados conforme a conjuntura política e o contexto sociohistórico em que eles são produzidos. Franco (2007) enfatiza que “[...] torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens [...] está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores” (p. 19). Parte-se, ainda, do pressuposto de que determinados princípios e valores podem ser aprofundados através de sua socialização. Compreende-se assim que as concepções sobre a educação escolar são o resultado de um conjunto complexo de valores e interesses sociais. Elas são culturalmente elaboradas e difundidas na e pela sociedade numa determinada conjuntura, portanto históricas. A proeminência da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos para o campo educacional, abalizado pelo lugar institucional ocupado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP no cenário político brasileiro, certamente oportunizou a penetração de sistemas simbólicos junto à comunidade escolar em âmbito nacional e, certamente, no que concerne às políticas educacionais. Portanto, a Revista, como fonte de pesquisa, se explica, em primeiro plano pela relação com o objeto e, em segundo, pelo lugar institucional e social que a Revista ocupou no cenário político educacional desde a sua fundação.

Dilza Porto Gonçalves (PUCRS) **O RELATÓRIO DA ADMINISTRAÇÃO DE FLORINDA TUBINO SAMPAIO ENTRE 1940-1943: A IMAGEM DE UMA ESCOLA MODELO**

Este texto tem por objetivo analisar um conjunto de imagens fotográficas que influenciaram na construção da identidade do Instituto de Educação General Flores da Cunha como uma escola modelo. As imagens analisadas compõem o relatório da administração de Florinda Tubino Sampaio (1936-1945) e parecem ser resultado de uma ideologia e projeto de Estado Nacional. Para elaborar esse artigo recorre-se ao aporte teórico referente a História Cultural, com enfoque na história da educação e na cultura visual, e ao contexto político nacional e gaúcho, bem como ao projeto educacional no estado do Rio Grande do Sul.

Dóris Almeida Bittencourt (UFRGS) **UM OBSERVATÓRIO DE JOVENS: A REVISTA “O CLARIM” (1945- 1965)**

Este trabalho toma como objeto de investigação o exame da Revista “O Clarim”, produzida pelo grêmio de alunos do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre/RS, entre os anos de 1945 e 1965. A história do Clarim constitui-se em uma rica fonte documental de história da educação que permite uma aproximação do passado, especialmente do universo cultural daqueles jovens estudantes, revelando o imaginário e as representações da cultura juvenil daquele tempo. Procurei mapear os discursos que circulavam na revista e trazer à tona as representações juvenis recorrentes que circulavam nos periódicos. Interessam, portanto, os significados da difusão dos discursos difundidos pela revista, nos processos de subjetivação provocados pelos textos escritos e suas possíveis influências nos modos como aqueles jovens pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades.

Edison Luiz Saturnino (UFRGS; FACOS) **O CORPO LEITOR NA PINTURA ARTÍSTICA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX**

Se é evidente que a leitura tem uma história, é certo também que esta história pode ser pensada a partir de diferentes posicionamentos e percursos teórico-metodológicos. Uma das possibilidades é tomar os textos e as materialidades dos suportes que os veiculam, procurando neles as pistas e os vestígios que possam indicar as maneiras como os sujeitos se relacionaram com o impresso em determinados contextos históricos. Escrevendo para um leitor presumido e idealizado, os autores procuram manter o controle sobre o texto, através de estratégias que tem por finalidade fixar sentidos únicos e interpretações autorizadas, bem como indicar a maneira correta de ler e a postura corporal mais adequada para a decifração do escrito. Nesta perspectiva, o historiador pode direcionar seu foco de atenção para os protocolos de leitura inscritos nos textos pelos seus criadores.

Edlaine C. Rodrigues de Almeida; Luciane Sgarbi S. Grazziotin (UCS) **EVOLUÇÃO HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DA ENFERMAGEM**

Esta pesquisa descreve o surgimento e o desenvolvimento das práticas do cuidar e algumas instituições de ensino que surgiram para auxiliar na formação dos profissionais enfermeiros. Relata o cuidar instintivo como a primeira forma de

assistência, cuidando de forma empírica dos doentes e necessitados. A primeira iniciativa com relação ao estabelecimento da enfermagem profissional no Brasil foi a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados, no RJ. No RS, em 1950 inaugura a primeira Escola Superior - Escola de Enfermagem de Porto Alegre, anexa à Faculdade de Medicina da UFRGS, e em 1968, torna-se autônoma. Na cidade de Caxias do Sul - RS, em 1957 foi inaugurada a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, que posteriormente originou a faculdade da UCS.

Eduardo Arriada; Luís Artur Borges; Gigliane Ferreira Segovia (UFPeL) **PRÁTICAS DE LEITURAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NO SÉCULO XIX**

Este trabalho tem como objetivo analisar os textos escolares indicados nos programas de duas instituições escolares: o Imperial Colégio Pedro II da Corte; e o Liceu D. Afonso, depois denominada Ateneu Rio-Grandense, da Província de São Pedro do RGS. Do primeiro foram analisados os programas de 1856, 1862 e 1878; do segundo, os programas de 1851, 1859 e 1872. Também investigamos as leituras extra-escolares realizadas pelos estudantes no século XIX. A nossa preocupação restringe-se ao universo escolar secundarista. Para isso, o uso de memórias, diários, cartas, catálogos de editoras, anúncios na imprensa, etc., nos possibilitaram reconstituir, ainda que parcialmente, as práticas de leituras dessa época.

Elisabete Bloss; Valeska Alessandra De Lima (UFRGS) **A MELHOR COISA DA MINHA VIDA! HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA**

Este artigo apresenta a trajetória de vida de uma professora primária oriunda do interior do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa identifica-se com o campo de pesquisas da História da Educação e vincula-se aos pressupostos teóricos da história cultural, corrente historiográfica que pretende buscar alternativas à história de cunho tradicional. Assim, por meio da metodologia da história oral, procurou-se analisar o processo de memória dessa professora, a partir dos discursos e dos conteúdos de verdade produzidos em entrevistas. Percebendo, que da insegurança inicial até a aposentadoria, a professora tem hoje, a convicção de que ser professora foi a melhor coisa que aconteceu em sua vida.

Elisabete Zardo Búrigo; Francisco de Oliveira Filho; Diogo Franco Rios (UFRGS; UNIBAN; UFBA) **O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NO BRASIL: CONEXÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nos últimos anos, as investigações sobre o movimento da matemática moderna no Brasil têm dado lugar a uma vasta produção sobre diferentes dimensões do movimento, e com âmbitos de estudo também variados – regiões, instituições, personagens. Apesar de poucos desses estudos se dedicarem às conexões entre o movimento e as políticas educacionais públicas do período, é possível encontrar um amplo conjunto de referências a essas conexões dispersas nos diversos trabalhos. Apresentamos neste texto um recorte dos resultados identificados, indicando o papel da formação de professores na articulação entre as políticas públicas e o processo de modernização da matemática no país.

Elisabete Zardo Búrigo (UFRGS) **MATEMÁTICA MODERNA NA UFRGS: PROFESSORES EM MOVIMENTO**

O trabalho analisa o engajamento de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no movimento da Matemática Moderna. Está baseado na análise de documentos e em entrevistas semi-estruturadas com professores que atuaram nas décadas de 1960 e 1970. Nesse período, foram implementadas ações relacionadas à formação de professores e experiências de inovação curricular. Na análise das motivações para esse engajamento, são destacados: o envolvimento de professores da Faculdade de Filosofia com o ensino secundário; a defesa de valores presentes na cultura acadêmica dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática.

Elomar Tambara; Valdinei Marcola (UFPeI) **UMA TENTATIVA DE INSERÇÃO DA CAPITANIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL NO SISTEMA COLONIAL DE ENSINO – O PROJETO DE PAULO GAMA**

Este trabalho analisa a tentativa do governador Paulo Gama que pioneiramente, em 1803, apresentou ao Vice-rei um projeto de estruturação de um sistema de ensino público na Capitania de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Estuda-se a vinculação entre o sistema produtivo em implantação na capitania – o agropastoril e as dificuldades de implantação da rede de ensino pública. Conclui-se pela compreensão da existência de um vínculo entre as idéias iluministas hegemônicas na corte portuguesa e esta tentativa mesmo que frustrada.

Estela Denise Schütz Brito (UNISINOS) **MEMÓRIAS DE TRABALHADORAS ESCOLARES NÃO DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS (1952-1966)**

O presente trabalho traz à tona memórias de senhoras que trabalharam durante o período de 1952 a 1966 em setores de limpeza e alimentação, na Escola Normal Evangélica (ENE), então localizada na cidade de São Leopoldo/RS. A pesquisa coletou narrativas a partir da metodologia da história oral, fundamentando-se em autores como Bosi, Stephanou, Bastos e Werle, entre outros. Verificou-se que estudos voltados para esta categoria de trabalhadores dentro das escolas pouco são enfocados quando se pesquisa história de instituições escolares. Concluiu-se acerca da importância do protagonismo de sujeitos não docentes no processo educativo dos estudantes.

Fabiana de Moraes; Suélen Teixeira da Silva (UFPeI) **O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL EM 30 ANOS DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE COORDENADORES**

O objetivo da pesquisa é destacar, através de memórias orais, a participação de um grupo de professores que atuaram como coordenadores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPeI, de 1978 a 2008. A metodologia empregada – entrevistas – partiu do desejo de dar voz a esses personagens através de suas peculiares lembranças. Os resultados indicam que cada um dos docentes teve uma participação importante e guarda dessa, uma lembrança bastante viva.

Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS) **ENSINO RURAL E A UTILIZAÇÃO DO RÁDIO NO RIO GRANDE DO SUL**

Este trabalho discute a importância do rádio, no período de 1940 a 1960, como veículo de comunicação e difusão de propostas de modernização do mundo rural e de difusão do ruralismo pedagógico. É um estudo que revisa a história da radiodifusão no país, dialoga com a produção científica e utiliza fontes coletadas em projeto que a coordenadora vem desenvolvendo acerca das escolas de formação de professores para zonas rurais. O texto, com base em fontes documentais localizadas em arquivos escolares, entrevistas com ex-alunos e ex-professores, apresenta práticas das escolas normais rurais do Rio Grande do Sul que indicam as múltiplas formas de utilização do rádio e de formação dos

professores. Por fim discute-se um impresso do governo do estado, o Boletim de Educação Rural identificando dentre suas mensagens o destaque dado ao rádio.

Frankiele Oesterreich; Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM) **A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM - 1984**

O presente estudo investigou a inserção da disciplina de música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, realizada em 1984, buscando compreender como se deu sua construção e os fatores que influenciaram sua implantação. A pesquisa insere-se no campo da história das disciplinas escolares, fundamentando-se em Bittencourt (2003), Chervel (1990), Goodson (1995, 2008), e Santos (1990). Com enfoque qualitativo, o trabalho foi organizado a partir da história oral (MEIHY, 2005), mediante depoimentos de professores e de documentos legais. A inserção da disciplina de música na Pedagogia/UFSM foi fruto do trabalho em equipe de professores com uma visão singular em relação às artes na formação do professor unidocente.

Giani Rabelo (UNESC) **UMA FREIRA ENTRE AS FAMÍLIAS OPERÁRIAS MINEIRAS NO SUL DE SANTA CATARINA: VESTÍGIOS (AUTO)BIOGRÁFICOS DE UMA PEDAGOGIA MISSIONÁRIA (1950-1960)**

O presente artigo tem o intuito de contribuir para o debate acerca do uso da (auto) biografia como fonte para os estudos no campo da história da educação. Trata-se da trajetória da Ir. Claudia, religiosa que atuou nos anos de 1950 e 1960 na Vila Operária Próspera, pertencente à Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, em Criciúma. A principal fonte de pesquisa foi o livro intitulado a “Semente de Luz em terra próspera: o bairro Próspera no tempo das freiras”, produzido pelos “filhos da Ir. Claudia”, como se auto denominam. Nele a religiosa ocupa lugar de centralidade. O referencial teórico-metodológico está pautado em autores do campo da história cultural, mais precisamente aqueles que discutem a historiografia da educação, memória e história oral. Os indícios encontrados nos documentos problematizados apontam para uma multiplicidade de ações, articuladas às práticas católicas desenvolvidas e/ou coordenadas pela religiosa, com insidiosa presença nos diferentes âmbitos da vida social e familiar dos operários mineiros.

Helena de Araujo Neves (UFPel) **A EDUCAÇÃO DEBATIDA NAS PÁGINAS DO JORNAL CORREIO MERCANTIL DA CIDADE DE PELOTAS-RS (1875-1880)**

O objetivo desta pesquisa foi investigar, por meio do periódico Correio Mercantil, da cidade de Pelotas-RS, quais eram as concepções ideológicas de tal publicação, procurando identificar como esse discutia a temática educação. Esta investigação, portanto, insere-se nos estudos que utilizam a imprensa para analisar aspectos da História da Educação. De modo exploratório observou-se também como as relações entre a educação; a política e a religião eram discutidas ou noticiadas. Dessa forma, foi possível inferir que existia no período investigado um fértil terreno de disputas e de formação e consolidação de grupos de pertença em que a educação foi um tema muito debatido.

Isabel Spies; Lúcio Kreutz (UCS) **TUNÁPOLIS, SC (1954-1974): UMA ANÁLISE DO PROCESSO ESCOLAR NO CONTEXTO DE MIGRAÇÃO ALEMÃ**

O presente texto investiga o processo escolar realizado no município de Tunápolis, localizado no oeste catarinense, com predomínio de migrantes alemães provenientes do Rio Grande do Sul, no recorte temporal entre os anos de 1954 e 1974, período em que ocorreu o funcionamento exclusivo de 1ª a 4ª série na escola. Analisando termos de visita de inspetores escolares e entrevistas com ex-professores e ex-alunos, moradores e lideranças da cidade no período em questão, os resultados apontam que o processo escolar auxiliou na prevalência de práticas de pertencimento étnico à imigração alemã, como também na construção de processos identitários entre os seus habitantes.

Itamaragiba Chaves Xavier (UFPel) **MORAL, RELIGIÃO E CIVILIDADE NO “MANUAL ENCICLOPÉDICO PARA USO DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA” DE EMILIO ACHILLES MONTEVERDE**

O presente artigo tem por objetivo analisar o discurso moral, religioso e civilizador presente no “Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária” de Emilio Achilles Monteverde, tendo por fonte a sua sétima edição de 1861. Os teóricos que fundamentam esse estudo são: Choppin (2009), Corrêa (2005), Ferreira (2009), Tambara (2002) e Zuin (2005). É notável a intenção de disseminar a aceitação de uma sociedade hierarquizada, onde o inferior está sempre numa postura de submissão e o superior ao agir de forma afável recebe do subordinado mais respeito, consideração e fidelidade.

Jeane dos Santos Caldeira (UFPEL) **ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO: O USO DE FOTOGRAFIAS PARA ANALISAR SUA HISTÓRIA**

O presente texto tem como principal objetivo abordar a utilização de fotografias nas pesquisas em História da Educação como fonte de pesquisa e não apenas para ilustrarem textos. A principal fonte utilizada para este estudo foi o acervo de fotografias do Instituto São Benedito, no tempo que a instituição era asilo para órfãs na cidade de Pelotas.

José Edimar de Souza (UNISINOS) **MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE EM LOMBA GRANDE/RS: A HISTÓRIA DA PROFESSORA "GERSY"**

Este texto integra um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo consiste em coletar e analisar histórias de docentes que atuaram em classes multisseriadas no espaço rural de Novo Hamburgo/RS. A pesquisa, de natureza qualitativa, traz fragmentos da trajetória da professora Maria Gersy Höher Thiesen (1942/1969). Utiliza a metodologia da história oral, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas e de fontes escritas, documentais e iconográficas. Autores como Maurice Halbwachs e Eric Hobsbawm entre outros, auxiliam como ferramentas conceituais na construção das relações e significados analíticos. Através de seu depoimento percebe-se o significado da ação docente no contexto daquela comunidade.

Josiane Alves da Silveira; Giana Lange do Amaral (UFPel) **FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE: ESPAÇO CONQUISTADO PELAS MULHERES NA DÉCADA DE 1960**

Este artigo apresenta um breve histórico sobre a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, criada em 1960 e integrada a Universidade do Rio Grande em 1969. Salienta a baixa procura feminina nos cursos superiores da cidade até sua criação. Investiga a possibilidade dos novos cursos, voltados para a formação docente, terem propiciado o aumento da procura feminina. Objetiva analisar, através da documentação pesquisada, a influência dessa Faculdade de Filosofia na formação de docentes do sexo feminino em Rio Grande. A partir de então, constata a marcante presença de mulheres formadas nessa instituição, como um diferencial em relação às demais Faculdades criadas na cidade.

Liliane Maria Viero Costa (UCS) **A ESCOLA MUNICIPAL DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS (1949 A 1967)**

O curso de Belas Artes, um dos cinco primeiros cursos da Universidade de Caxias do Sul, foi criada pela lei municipal nº 151 de 19 de maio de 1949. A partir de alguns elementos que possibilitam à pesquisa, jornais e documentos, será identificada a trajetória histórica dos primeiros anos do Curso de Artes a sua implicação para cidade e região Compreender as redes de significados construídas ao longo dos anos de existência do curso de artes no que se refere às relações com a comunidade, como a criação da Escola por uma lei municipal, as transformações curriculares, possíveis especificidades de gênero e etnia, como foram as primeiras gestões, os alunos, os relatórios, bem como a criação da Universidade de Caxias do Sul.

Lisiane Sias Manke (UFPel) **HISTÓRIA DA LEITURA: UMA COMUNIDADE DE LEITORAS RURAIS**

Este estudo parte de um projeto mais amplo que compreende estudos de doutoramento, relacionado à investigação de práticas de leitura de indivíduos vinculados à zona rural. Neste artigo, ao abordar questões relacionadas à história da leitura enquanto prática cultural propõe-se analisar a apropriação da leitura e o acesso ao impresso por leitoras que moram no meio rural. Conforme sugere Chartier (1998), estas leitoras a partir das especificidades de suas práticas compõem uma determinada "comunidade de leitores", assim denominadas como leitoras rurais. Através de entrevistas semi-estruturadas analisa-se a relação de quatro moradoras da zona rural, da região sul do RS, com a leitura.

Luciane Sgarbi S. Grazziotin (UCS) **VIDA PRIVADA E OFÍCIO DE MESTRE: MEMÓRIAS DE ESCOLA E DOCÊNCIA – 1913/1950**

A pesquisa realizada no município de Bom Jesus entre os anos de 1913 a 1950, analisa as memórias de nove sujeitos apontando algumas particularidades referentes a religião, políticas públicas e profissão docente estabelecendo uma relação com o a vida privada dos professores, nessa região e tempo estudado. O objetivo desse trabalho é discutir historicamente um contexto de "vida de professor", articulando alguns aspectos pessoais e particularidades regionais à carreira do magistério. Para isso se utiliza documentos orais utilizando da História Oral como metodologia.

Manuela O. de Paula Borges (UNISINOS) **UMA PROFESSORA DO FINAL DO SÉCULO XX EM NOVO HAMBURGO: APONTAMENTOS A PARTIR DA MEMÓRIA**

Este trabalho integra o projeto de pesquisa Histórias de professores/as em Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000): memórias e acervos, destacando fragmentos de memórias de uma professora primária do município de Novo Hamburgo. O objetivo principal da pesquisa é a preservação da memória pedagógica, não somente para a escola onde os professores pesquisados atuaram, mas para todos interessados em história da educação. O procedimento metodológico adotado - história oral - permite identificar situações vividas por uma professora em torno dos anos 1980 e 1990. Trata-se de uma docente não graduada, porém que plantou sementes, servindo de exemplo a alunos e colegas. Que isto não se perca.

Marcelo Freitas Gil; Giana Lange do Amaral (UFPEL) **AS RELAÇÕES DO ESPIRITISMO COM A EDUCAÇÃO EM PELOTAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

O presente trabalho faz uma análise preliminar das relações do espiritismo com o campo educacional pelotense. Com base em fontes escritas e orais pretende-se compreender o sentido que é dado à categoria educação pelos espíritas, buscando entender a influência dessa concepção no campo educacional de Pelotas, desde o momento em que a doutrina espírita se firmou na cidade, no início do século XX, até os dias atuais. Para tanto, e com base na visão espírita sobre educação, adotou-se uma divisão desse campo educacional em duas áreas distintas: educação formal e educação informal. A primeira abarca as duas escolas espíritas existentes na cidade, enquanto que a segunda diz respeito ao modelo educacional desenvolvido pelos espíritas em seus centros, modelo esse que em Pelotas teve início com a fundação da Sociedade União e Instrução Espírita em 1901.

Marcos Fontana Cerutti (UNISINOS) **ACADÊMICOS DA UFRGS E COMISSÃO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO SUMÁRIA (1964)**

A Comissão Especial de Identificação Sumária (CEIS), instalada na UFRGS logo após o Golpe Militar/64, tinha como objetivo investigar os atos subversivos de professores, funcionários e estudantes dentro da instituição. A presente pesquisa buscou saber como tal acontecimento repercutiu na trajetória de vida de alguns estudantes envolvidos naquele contexto. Para tal utilizou a metodologia da história oral, por meio de cinco entrevistas, e a análise documental (atas, transcrições de depoimentos, fichas de informações, ofícios) e matérias do jornal

Correio do Povo no ano de 1964. O texto conclui com destaque para algumas constatações em torno da repressão instalada na universidade e considerações acerca do processo de pesquisa que lida com memória.

Maria Cristina dos Santos Louzada; Giana Lange do Amaral (UFPEL) **MEMÓRIAS DA ATUAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM PELOTAS/RS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1980: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa histórica de características biográficas, que procura descrever a atuação da alfabetizadora Irmã Luísa Maria durante o tempo em que atuou no Colégio São José em Pelotas/RS. Busco resgatar suas memórias através de entrevistas e documentos que descrevem o seu método e a forma como desenvolvia suas aulas, desde o período preparatório da alfabetização até a aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos, levando em consideração, ainda, o contexto social e cultural em que se desenvolveram as relações entre professora e os alunos, relacionando-o ao seu fazer docente.

Maria Helena Camara Bastos; Tatiane de Freitas Ermel (PUCRS) **INFÂNCIAS ESCRITAS: O JORNAL “A VOZ DA ESCOLA” (1936-1938)**

O presente estudo analisa os escritos dos alunos do ensino primário do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS), publicados no jornal “A Voz da Escola” (1936-1938), como prática de formação pessoal, cívica e religiosa, de aprendizagem da moral e/ou da civilidade. Busca analisar os discursos veiculados, que expressam práticas curriculares do cotidiano escolar e suas influências nos modos como os autores alunos pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades. Entre as instituições complementares à escola, estimuladas pelos protagonistas da escola nova, desde as primeiras décadas do século XX, destaca-se o jornal escolar, elaborado pelos alunos como atividade de sala de aula ou extra-classe. Os impressos de estudantes, em diferentes níveis de ensino, são documentos importantes para analisar a cultura escolar.

Maria Stephanou (UFRGS) **LEITURAS E ESCRITURAS ORDINÁRIAS NA VIDA DOMÉSTICA: MÚLTIPLOS USOS DA ESCRITA PESSOAL NO PASSADO**

Há alguns anos, mais precisamente em 1998, Martyn Lyons chamava a atenção dos historiadores quanto ao fato de que a história da escrita há bastante tempo vinha sendo negligenciada (Lyons, 1999, p.59). Para o autor, as práticas de escrita

efetivadas na vida cotidiana podem oferecer uma visão mais completa das práticas culturais do passado, notadamente no caso das escritas que tiveram lugar no espaço doméstico, ou privado se preferimos tal caracterização, e que integram as complexas relações familiares, possibilitam identificar os múltiplos usos da escrita pessoal no passado. No âmbito da história da cultura escrita, as escrituras ordinárias ou pessoais vêm mobilizando diferentes pesquisadores, circunscrevendo corpus empíricos distintos, bem como elegendo teorias e estratégias analíticas variadas que têm promovido um reconhecimento de práticas da escrita até então relegadas à invisibilidade. O estudo aqui apresentado, dedica atenção especial a um artefato cultural que, juntamente a outras práticas escriturísticas, como as cartas, os diários íntimos, os cadernos de receitas ou as anotações junto ao calendário de parede, por exemplo, indiciam a cultura escrita de um tempo: trata-se dos álbuns de bebê. Acompanha a circulação de diferentes álbuns, as leituras propiciadas por estes e as escritas aí registradas em exemplares dos anos 1920 a 1970, particularmente no Brasil.

**Maria Teresa Santos Cunha (UDESC) UM PATRIMÔNIO DOCUMENTAL: LIVROS NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE/ SÉCULO XX**

O Museu da Escola Catarinense, mantido pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, desde 1992, integra em Florianópolis (SC), as ações de recolha e preservação do patrimônio escolar em Santa Catarina. Em suas dependências, livros escolares oriundos de doações contabilizaram, até 2006, 277 exemplares. Este trabalho objetiva mostrar esse acervo e identificar os caminhos dos leitores - aqui chamado como biblioteca anotada - pelos livros perceptíveis através de anotações variadas (dedicatórias, marginálias, objetos-reliquia, marcas do tempo e de uso) e que abrem possibilidades para futuras pesquisas na área de acervos/ patrimônio cultural escolar em interface com a história da leitura e dos livros.

**Mariana dos Reis Santos (UFRJ) O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

O presente estudo se caracteriza pela retomada do contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil até a relação entre o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. A partir dos debates e polêmicas produzidos nas Faculdades de Educação brasileira sobre processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, sua concepção de Pedagogo e ambigüidades presentes no documento, esse texto de caracterização histórica se propõe a

realizar uma análise crítica sobre a redação final do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia (legitimadas na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006), além de utilizar como fontes analíticas, os estudos e fontes referentes a formação de pedagogo.

**Maristela da Rosa; Rômulo Ferreira Corrêa; Norberto Dallabrida (UDESC) A APROPRIAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO COMERCIAL PELA ACADEMIA DE COMÉRCIO DE SANTA CATARINA (1943-1961)**

Este estudo pretende compreender a cultura escolar da Academia de Comércio de Santa Catarina no período de 1943 a 1961, sobretudo acerca do curso técnico em contabilidade. Era uma instituição para fins educativos e intuitos não econômicos, a qual tinha por objetivo ministrar o ensino técnico e formar profissionais habilitados para o exercício de atividades aplicadas ao comércio. Pautada na Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), esta instituição oferecia uma educação profissionalizante a ambos os gêneros, geralmente oriundos das camadas empobrecidas dispostas a ingressar no mercado de trabalho.

**Milena Aragão; Lúcio Kreutz (UCS) CONSTITUINDO-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DO VOLUNTARIADO À PROFISSIONALIZAÇÃO**

O presente texto objetiva investigar o perfil das educadoras atuantes numa instituição de Educação Infantil inaugurada na década de 1960 em Caxias do Sul/RS, estendendo a pesquisa até a década de 2000, a fim de acompanhar as mudanças e constâncias, tanto na formação, quanto nas representações sobre a função docente, face às diretrizes da LDB 9394/96. Neste sentido, buscamos em atas de reuniões, fichas de contratação profissional, textos de apoio pedagógico entre outros documentos, pistas que nos permitissem alcançar o objetivo proposto. Como discussão, problematizamos a questão da formação docente, enfatizando sua importância para a qualificação deste nível de ensino.

**Mirian Führ (UNISINOS) ELVIRA E LENIRA BRANDI GRIN: DUAS PROFESSORAS, DUAS GERAÇÕES FAZENDO PARTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS**

Este trabalho integra o projeto de pesquisa Histórias de Professores/as de Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000), cujo objetivo principal consiste em reunir histórias de professores/as que tiveram suas trajetórias docentes vividas nesses

dois importantes municípios do Vale do Rio dos Sinos/RS, entre os anos 1930 e 2000. Neste texto, compartilham-se algumas informações relevantes sobre a trajetória docente de duas professoras, mãe e filha, que exerceram a docência da região em épocas distintas. Através da história oral, de documentos escritos e iconográficos, o conjunto de dados permite identificar algumas características que envolviam o exercício da docência naquele contexto.

**Moisés Waismann (UNISINOS) O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ANOS 1980 E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA – MODISMO, TENDÊNCIA IDEOLÓGICA OU NECESSIDADE?**

O crescimento industrial que ocorreu a partir do início do governo JK influenciou aparecimento de novas exigências educacionais. A nova situação, tanto política, como econômica, modificou profundamente o quadro das aspirações sociais, educacionais e as próprias ações do Estado. O objetivo deste estudo é buscar compreender alguns aspectos do contexto histórico, sob ponto de vista político e econômico, que marca o início do ensino superior no município de Caxias do Sul, e abrir caminhos para compreender os movimentos de retração na procura pelo ensino de economia no Brasil.

**Nei Carlos de Moura (UFPEL) EXTENSÃO, PESQUISA E ENSINO: TRILOGIA, PRESENTE NA HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ÊNNIO AMARAL**

Este Texto é um recorte de meu projeto de dissertação, tem sua gênese básica na investigação da história de vida do prof. Ênnio Amaral, e de várias circunstâncias e questões que procuro responder, sendo basilar para esta pesquisa, sua trajetória profissional. Tais questões estão inseridas na problemática de como um professor de educação profissional de nível médio engendrou ensino, pesquisa e extensão, em uma época em que as bases para essa modalidade de ensino se referendavam no tecnicismo. Essa indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, foi estabelecida constitucionalmente em 1988 e referendada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas há estudos que demonstram essa preocupação em períodos anteriores. Desenvolvi esse trabalho, como um estudo de caso, com uma metodologia de cunho qualitativo com pressupostos teórico-metodológico de Histórias de Vida, onde procurei através de narrativas, análise documental, dentre outros, explicitar e dar visibilidade ao protagonismo desse professor.

**Patrícia Machado Vieira (UFRGS) DISCURSOS SOBRE ESCRITA CALIGRÁFICA EM MANUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1930-1960)**

O estudo pretende examinar e descrever justificativas e argumentos acerca da importância do ensino da Caligrafia presentes em alguns manuais de formação de professores da escola primária, escritos entre 1930 e 1960, e em circulação no Brasil. O estudo procura entender as idéias que defendem a utilização dessa prática de ensino da escrita na escola primária, acompanhando as persistências e mudanças discursivas no período examinado; contribuindo para os estudos que se voltam à compreensão dos modos de realização da cultura escolar no contexto brasileiro.

**Patrícia Rodrigues Augusto Carra; Silvana Schuler Pineda (Colégio Militar de Porto Alegre) ALZIRA FREITAS TACQUES: UM ANJO NO ESPELHO**

A pesquisa aborda a trajetória da escritora Alzira Freitas Tacques, dando ênfase ao período compreendido entre 1927 e 1937. Durante essa fase, a autora, então aluna do Colégio Bom Conselho (Porto Alegre, Rio Grande do Sul), publicava textos em uma revista literária produzida pelos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre denominada Hyloea. Sua atuação como escritora ampliou-se através dos anos: publicou diversas obras, dentre elas a antologia Perfis de Musas, Poetas e Prosadores Brasileiros, amplamente utilizada por escolas brasileiras durante as décadas de 1956 a 1970. Foi, também, uma das fundadoras da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul em 1943. Sua trajetória como colaboradora na revista Hyloea é repleta de significados para a História da Educação: demonstra, por exemplo, o intercâmbio entre escolas de meninos e meninas; sinaliza para quais critérios eram utilizados para uma publicação feminina ser aceita em uma revista de uma escola masculina. Através dos escritos de Alzira Freitas Tacques, na Hyloea, é possível perceber o período em que a mulher, tendo um acesso maior à escolarização e, tentando conquistar seu espaço na esfera pública, tentava, também, ampliar seu espaço na produção cultural no Rio Grande do Sul.

**Patrícia Silveira Zaneti; Eduardo Arriada; José Lino Hack (UFPEL) VER, JULGAR E AGIR: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO?**

O presente artigo tem por objetivo analisar o método ver-julgar- agir. O método ver-julgar-agir foi desenvolvido pelo Padre Cardjin a partir de uma experiência que realizou junto a jovens operários de Bruxelas. É exatamente a partir das

transformações ocorridas no mundo contemporâneo que a Igreja então se vê obrigada a adaptar-se aos novos tempos. “Ver” era identificar propósitos temporais e eternos. “Julgar” envolvia a análise das causas históricas e estruturais. Agir significava comprometer-se com Deus. No Brasil, “ver” evoluiu para a interpretação crítica das realidades econômicas, políticas e religiosas; “Agir” passou a significar converter os operários para que beneficiassem a própria classe; e “Julgar” passou a incluir uma ampla gama de atividades.

Patrícia Weiduschadt (UNISINOS) **PRÁTICAS E MODOS DE LEITURA NA REVISTA “O PEQUENO LUTERANO”**

O presente artigo pretende refletir categorias conceituais, envolvendo a história da leitura sob a perspectiva da História Cultural em especial a partir dos estudos de Roger Chartier. Pretende-se entender como modo e práticas de leitura estão imbricados no contexto da análise historiográfica, tendo como material de análise um impresso, a revista “O Pequeno Lutero”. Discutiremos nesta análise conceitual as práticas e os modos de leitura, a apropriação pelos leitores, a produção, circulação e controle na constituição da leitura.

Priscila de Souza de Aguiar; Cristina Maria Rosa (UFPEL) **O CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL ATRAVÉS DOS CURRÍCULOS DE 1979 E 1985**

O presente trabalho tem como proposição central conhecer, descrever e analisar a história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas desde sua criação (1978) até o ano de 2008, quando completou 30 anos. Parte-se do pressuposto que pesquisar é um processo que tem por finalidade buscar indícios de um fenômeno até então desconhecido e/ou pouco explorado, a proposta foi apresentada e vem sendo desenvolvida pelo Programa de Educação Tutorial - PET/Educação.

Rita de Cássia Grecco dos Santos; Letícia Schneider Ferrari (UFPEL) **“COMO SER MULHER” NO ALVORECER DO SÉCULO XX EM PELOTAS: A VEICULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO PERIÓDICO DIÁRIO POPULAR (1909-1920)**

O texto apresenta as principais representações sociais (HALL, 1997) sobre “como ser mulher” nas primeiras décadas do século XX, em Pelotas, veiculadas no “Diário Popular”. Além da revisão bibliográfica, recorreremos à coleta, análise e interpretação dos dados obtidos no referido periódico, assumindo a Historiografia

(CERTEAU, 2007) como perspectiva teórico-metodológica. Constatamos que tal periódico “não criou o modelo ideal de mulher”, posto que, atribuímos a articulação e assunção de algumas destas representações à conformação de alguns elementos-chave no alvorecer do século passado, numa sociedade que ansiava por uma formação feminina nos moldes do recato, da fé e da subserviência.

Roseli Maria Bergozza; Terciane Ângela Luchese (UCS) **As representações do discurso escolanovista e do Método Intuitivo na Escola Complementar de Caxias (1930-1939)**

O texto tem como objetivo apresentar elementos do discurso escolanovista e referências ao Método Intuitivo nas prescrições e falas, dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente, no processo escolar da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul. Tendo como referência teórica a História Cultural, a análise foi produzida a partir dos jornais escolares e da documentação produzida pela Escola. A instalação da Escola Complementar em Caxias acontece em 1930, sendo resultado de vários fatores, especialmente pela mobilização da Intendência e do Conselho Municipal, que buscaram junto ao governo estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para instrução regional, já que os movimentos em prol da escolarização e alfabetização acentuaram-se após a Proclamação da República, sobretudo a partir da década de 1920.

Roselusia Teresa Pereira de Moraes (UFPEL) **A CRIAÇÃO FICCIONAL DA PERSONAGEM CLARISSA: REPRESENTAÇÕES EM ROMANCES DE ERICO VERISSIMO**

Este trabalho apresenta a possibilidade de identificar representações a partir da criação ficcional da personagem Clarissa, em romances produzidos pelo escritor Erico Verissimo (1905 - 1975). Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação consistem em um conjunto de conceitos do campo da Educação, Literatura e História da Educação. Para a realização desta investigação foi utilizada como categoria de análise, principalmente, o conceito de representação de Roger Chartier (2009). Nesta perspectiva, o escritor é aquele que, atento ao mundo em que vive, transporta para o universo ficcional uma forma específica e particular “de ver e dizer” esse mundo.

Rosiley Teixeira (UNINOVE) **Abrir escolas e fechar Cadeias: a construção de um modelo administrativo para a pátria paulista (1890- 1930)**

Em São Paulo, no início da República, havia uma preocupação, sobretudo, com a garantia da ordem, da liberdade e do progresso. Somente com base nesses conceitos, seria possível chegar à reorganização do Estado. O objetivo deste texto é mostrar os contornos dados à administração do estado paulista, a partir da criação de toda uma estrutura política, administrativa e funcional que pudesse organizar a população. Havia a intenção de viabilizar o complexo modo de produção em vigência, bem como os meios utilizados. Para tanto, os meios são entendidos aqui como os velhos e novos elementos humanos incorporados à nova estrutura político-administrativa, isto é, os funcionários públicos, dentre eles o professor. Visa também por meio das leis orçamentárias do período estabelecer um comparativo entre os gastos previstos com a Instrução pública e a Força pública, com o intuito de se verificar a viabilização do discurso preconizada - abrir escolas para fechar cadeias.

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF) **O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ANOS 1980 E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA – MODISMO, TENDÊNCIA IDEOLÓGICA OU NECESSIDADE?**

No contexto dos anos 1980 surgem, no Brasil, os primeiros ensaios da avaliação de sistema educacional, atualmente conhecida como avaliação em larga escala. A partir deste esteio, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa sobre uma revisão bibliográfica temática, visando descortinar o papel dos anos 1980 no surgimento e consolidação do estado avaliador através das avaliações em larga escala, tangenciando três argumentos: as avaliações em larga escala seguiram a lógica dos modismos que rechearam o cenário educacional, esgotado pelos longos anos de educação tradicional e em contraposição ao perfil tecnicista dos anos 1970; as avaliações materializaram, no campo das políticas educacionais, uma tendência ideológica, no bojo da instalação e fortalecimento do neoliberalismo; ou, tratou-se de uma necessidade, sobretudo diante da realidade educacional apresentada.

Sergio Ricardo Pereira Cardoso (UFPEL) **OS SERVIÇOS DE AJUDA MÚTUA DA ASSOCIAÇÃO SUL RIO-GRANDENSE DE PROFESSORES**

As associações de ajuda mútua frequentemente estiveram presentes na história da organização dos trabalhadores. Com os professores não seria diferente; afinal,

também se estabelece um processo de organização destes, que se intensifica na década de 1930. Diante disso, este artigo, parte de uma pesquisa de doutoramento, procura analisar os serviços prestados pela Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP), desde sua fundação, em 1929, até a década de 60; estes serviços eram característicos das associações mútuas, ou seja, tipifica-se aqui a ASRP como associação docente de ajuda mútua, que muito contribuiu para a profissionalização docente em Pelotas e região.

Valesca Brasil Costa (UNISINOS) **A PRESENÇA FEMININA NO ESPAÇO JURÍDICO: RESGATE DA MEMÓRIA DA ALUNAS PIONEIRAS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS-RS**

Este trabalho tem por objetivo abordar a respeito da presença feminina no espaço jurídico, centrando nas alunas pioneiras do curso da Faculdade de Direito de Pelotas. Quanto a questão metodológica, conta dizer que a primeira fase da pesquisa constitui a revisão bibliográfica. A segunda fase teve como local a Biblioteca Pública Pelotense e a Faculdade de Direito de Pelotas onde se trabalhou com arquivos, jornais, livros, degravação de fitas cassete, e registros. Quando chegado este momento da pesquisa em que temos os resultados finais observamos o importante valor que a educação tem para mulheres e a inclusão social feminina em especial no espaço jurídico tido como tipicamente masculino.

Vania Grim Thies (UFPEL) **DIÁRIOS DE UM AGRICULTOR: UM PATRIMÔNIO DO ESCRITO**

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo refletir sobre os cadernos diários de um agricultor apresentando-os como um patrimônio do escrito realizado fora do ambiente escolar. Trata-se dos cadernos diários de Aldo Schmidt (62 anos), que foram escritos no período que compreende os anos de 1972 até os dias atuais. O referencial teórico está apoiado em Hébrard (2000, 2001), Mignot (2008), Frago (1999), Fabre (1993) entre outros. O trabalho procura trazer contribuições para a História da Educação problematizando os diários em uma perspectiva social e cultural.

Vivian Anghinoni Cardoso Corrêa (UFPEL) **AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA SEÇÃO INFANTIL ERICO VERISSIMO DA BIBLIOTECA PÚBLICA PELOTENSE:**

**BREVE ANÁLISE DAS FICHAS DE LEITURA PREENCHIDAS PELOS FREQUENTADORES (1946-1958)**

Esse artigo, resultante do projeto de pesquisa sobre a Seção Infantil Erico Verissimo da Bibliotheca Pública Pelotense, tem por objetivo fazer uma análise das teorias sobre a leitura de crianças em idade escolar na primeira metade do século XX e sua aplicação, entre os anos de 1946-1958, nas atividades realizadas na Seção Infantil. Como exemplo dessas práticas, faz-se uma análise do preenchimento das fichas de leitura pelos frequentadores da Bibliotheca.